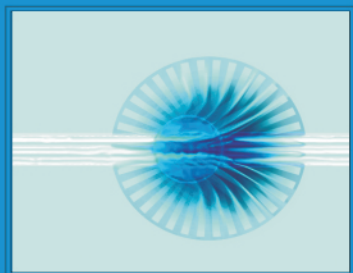


**Współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze**



**nr 6 rok 2012**

**ISSN 1897-0389**

# Językoznawstwo

**Anna Arciszewska** Nazewnictwo miejskie dzielnic, placów i ulic Katowic

**Karolina Dityrch** Nauka komunikacji na lekcji języka angielskiego

**Dorota Gonigroszek** Rozwój historyczny nazw kolorów w języku angielskim a teoria Berlina Ikara

**Iwona Gryz** The importance of mnemotechnics in teaching English to dyslexic children

**Anna Krupska-Perek** Dziewiętnastowieczną polszczyznę o języku Bardyjowa i okolic

**Dorota Leśniak** Some of the main ideas that shaped different theories of language acquisition

**Aneta Majkowska** Współczesny polski dyskurs sejmowy

**Grzegorz Majkowski** Perswazja w druku ulotnym – studium przypadku

**Justyna Makowska** Gwara podhalańska jako tworzywo literackie. Próba charakterystyki na przykładzie twórczości Jana Gutta-Mostowego i Anieli Gut-Stapińskiej

**Sylwia Motyl** Rola gier edukacyjnych w nauczaniu języka niemieckiego

**Konrad Stobiecki** Accurate definition of dyslexia

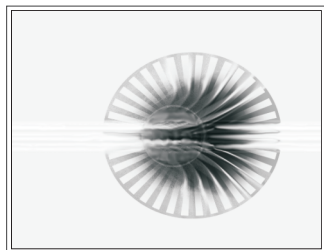
**Anna Wira** The pre-cognitive view on euphemism among English/American and Polish linguists

**Aleksandra Woszczyńska** Wyrażenia ekspresywne jako słownictwo wartościujące na przykładzie felietonów Krzysztofa Teodora Toeplitza

**Marta Wybraniec** Chiralność i/lub odbicie lustrzane w sztuce baletowej



**Współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze**



**tom 6 rok 2012**

**ISSN 1897-0389**

# **Językoznawstwo**



**Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi**

### **Redakcja czasopisma**

prof. dr hab. Marian Kucała (redaktor naczelny)  
dr hab. prof. AHE Anna Krupska-Perek (z-ca redaktora naczelnego)  
dr Justyna Makowska (sekretarz redakcji)

### **Rada programowa**

prof. dr hab. Grażyna Habrajska (Uniwersytet Łódzki),  
prof. dr hab. Elżbieta Laskowska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego  
w Bydgoszczy),  
dr hab. prof. AHE Grzegorz Majkowski (AHE w Łodzi)  
prof. dr hab. Iwona Nowakowska-Kempna (ATH w Bielsku-Białej),  
prof. dr hab. Henryka Sędziak (Uniwersytet w Białymstoku)

### **Redaktor naukowy numeru**

dr hab. prof. AHE Anna Krupska-Perek

### **Recenzenci**

dr hab. prof. Uł. Zdzisława Staszewska  
dr Piotr Fąka

### **Redakcja „Językoznawstwa”**

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi  
Katedra Komunikacji Językowej AHE  
90-213 Łódź, ul. Rewolucji 1905 r. nr 52; tel. 0-42 29 95 676  
e-mail: afadecka@ahelodz.pl

© Copyright by Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi  
Łódź 2012

**ISSN 1897-0389**

**Niniejsza publikacja jest archiwizacją wydania papierowego  
na potrzeby projektu e-Publikacje Nauki Polskiej.  
Zachowano numerację stron z wydania papierowego,  
usuwając strony puste.**

**Skład DTP Monika Poradecka**

**Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi**

90-222 Łódź, ul. Rewolucji 1905 r. nr 64  
tel./fax (0-42) 63 15 908; 63 15 926  
wydawnictwo@ahelodz.pl  
www.wydawnictwo.ahelodz.pl

# Spis treści

<b>Wprowadzenie</b> .....	5
Anna Arciszewska <b>Nazewnictwo miejskie dzielnic, placów i ulic Katowic</b> .....	7
Karolina Ditrych <b>Nauka komunikacji na lekcji języka angielskiego</b> .....	19
Dorota Gonigroszek <b>Rozwój historyczny nazw kolorów w języku angielskim a teoria Berlina i Kaya</b> ...	27
Iwona Gryz <b>The importance of using mnemotechnics in teaching English to dyslexic children</b> .....	37
Anna Krupska-Perek <b>Dziewiętnastowieczną polszczyzną o języku Bardyjowa i okolic</b> .....	45
Dorota Leśniak <b>Some of the main ideas that shaped different theories of language acquisition...</b>	53
Aneta Majkowska <b>Współczesny polski dyskurs sejmowy</b> .....	61
Grzegorz Majkowski <b>Perswazja w druku ulotnym – studium przypadku</b> .....	87
Justyna Makowska <b>Gwara podhalańska jako tworzywo literackie. Próba charakterystyki na przykładzie twórczości Jana Gutta-Mostowego i Anieli Gut-Stapińskiej</b> .....	95
Sylwia Motyl <b>Rola gier edukacyjnych w nauczaniu języka niemieckiego</b> .....	105

Konrad Stobiecki <b>Accurate definition of dyslexia</b> .....	115
Anna Wira <b>The pre-cognitive view on euphemism among English/American and Polish linguists</b> .....	125
Aleksandra Woszczyńska <b>Wyrażenia ekspresywne jako słownictwo wartościujące na przykładzie felietonów Krzysztofa Teodora Toeplitza</b> .....	133
Marta Wybraniec <b>Chiralność i/lub odbicie lustrzane w sztuce baletowej</b> .....	141
<b>Abstracts</b> .....	151

## Wprowadzenie

W niniejszym tomie (szóstym) „Językoznawstwa” wyraźnie potwierdza się zainteresowanie młodych autorów językoznawstwem w dydaktyce, głównie w zakresie akwizycji języka (pierwszego lub drugiego).

Zrozumiałe, że chodzi zwłaszcza o poszukiwanie reguł uniwersalnych i o szczególne uwydatnienie fonologii. Pewną oczekiwaną nowością jest uwzględnienie składnika produkcyjnego mowy (akcentu wyrazowego, zdaniowego, intonacji, rytmu).

Opanowanie leksykonu wiąże się oczywiście na ogół z poznawaniem języka drugiego. I tu młodzi badacze (autorzy artykułów) sięgają do specyficznych sytuacji dydaktycznych, np. nauczania języka drugiego w klasach uczniów z dysleksją, ewentualnie wykorzystują na lekcjach nowe techniki i specyficzne pomoce, np. tablice interaktywne.

Wyraźnie doceniona została też w niniejszym tomie rola motywacji osobistej w uczeniu się języka obcego. Tu autorka proponuje gry edukacyjne, które aktywizują ambicje uczniów, sprzyjają rozwojowi sprawności językowych, ale przede wszystkim pozwalają na samodzielne rozpoznawanie efektów własnych. W tym artykule znajdujemy też ciekawe ujęcie motywacji zewnętrznej i wewnętrznej.

Jeden z artykułów pokazuje, jak same tendencje w nauce mogą być pretekstem do skonfrontowania i zbadania w środowisku rodziców, nauczycieli, teoretyków dydaktyki utrwalonych stereotypów, dotyczących tego zjawiska edukacyjnego. Osobliwość ujęcia problemów może ułatwić dotarcie do istoty kłopotów szkolnych.

Nie bez znaczenia jest to, że autorzy artykułów o tej tematyce posługują się językiem angielskim lub operują innojęzycznym materiałem badawczym (np. niemieckim).

W prezentowanym numerze czasopisma znalazły też miejsce charakterystyczne zjawiska komunikacji społecznej. Rozważania o dyskursie (zwłaszcza parlamentarnym) włączają się do wciąż aktualnej dyskusji w poszukiwaniu istoty pojęcia dyskursu i sformułowania jego satysfakcjonującej wszystkich – definicji.

Oryginalny sposób i mechanizm interpretacji perswazji, w równie specyficznej formie jej wykonania, z wykorzystaniem osobliwego dźwięku ulotnego, dotyczącego tematyki medycznej, nie tylko poszerza obszary działań perswazyjnych, ale przede wszystkim wzbogaca propozycję językowo-tekstowych analiz tego typu komunikatów.

Dwa artykuły dotyczą określonych specyficznych grup ludzi, ich mowy i szczególnych terenów, które zamieszkują – chodzi o Podhale i stosunkowo bliskie obszary Słowacji.

Gwara podhalańska – wciąż bardzo atrakcyjna, a może nawet bardziej interesująca niż pół wieku temu, zwłaszcza, że niniejszy artykuł nie żałuje nam autentycznych szczegółów języka we wszystkich jego podsystemach: fonetyce, fleksji, składni i leksyce...

Natomiast „Bardziej” i okolice dostarczają ciekawych zagadek etymologicznych i bogactwa etnograficznego oraz osobliwości języka, zwłaszcza w pieśniach ludowych.

Nazewnictwo specjalne – odrębny obszar merytoryczno-funkcjonalny – wprowadza do obecnego numeru „Językoznawstwa” przynajmniej trzy wyraziste grupy wyrazów:

- onomastyka miejska Katowic ze specyficznym ujęciem społecznym, uwydatniającym stosunek mieszkańców miasta do nazw lokalnych;
- oraz dwa ważne w komunikacji zakresy słownictwa ogólnego:
- nazwy kolorów z uwzględnieniem interpretacji psychologicznej i rozwoju historycznego w języku angielskim;
  - nazwy zdrobnień, eufemizmy – zwłaszcza w ujęciu porównawczym ze względu na sposoby definiowania i pełnione funkcje.

Konkretny, wyrazisty i atrakcyjny materiał literacki i językowy w zakresie wartościowania – felietony Krzysztofa Teodora Toeplitza – pozwolił na interesujące rozróżnienie wartości w obszarach językoznawstwa i psychologii oraz wprowadzenia interesującego, przekonującego rozgraniczenia emocji i ekspresji (oczywiście przede wszystkim na płaszczyźnie ich nazw).

Ukazanie się naukowo odkrywczej, nowatorskiej i oryginalnej rozprawy Andrzeja Kudry stało się inspiracją do twórczego wykorzystania teorii chiralności (ewentualnie ujęcia w postaci odbicia lustrzanego).

Zamieszczenie w niniejszym zeszycie „Językoznawstwa” artykułu poświęconego sztuce baletu i jego komunikacyjnemu ujęciu może być śmiałym i atrakcyjnym wykorzystaniem chiralności w zupełnie innym tworzywie – nie w języku, a w ruchu baletowym.

Dokonany tu przegląd treści artykułów pozwala dostrzec zainteresowanie aktualną problematyką naukową, dyskusyjność proponowanych ujęć i oryginalność zainteresowań indywidualnych.

*Anna Krupska-Perek*  
(z częściowym wykorzystaniem opinii recenzentów)

Anna Arciszewska

# Nazewnictwo miejskie dzielnic, placów i ulic Katowic

## I. Klasyfikacja nazw miejskich

Przedmiotem niniejszej pracy jest przedstawienie różnorodności nazw miejskich występujących na obszarze miasta Katowice.

W pracach dotyczących nazewnictwa miejskiego wielu badaczy zwraca szczególną uwagę na problemy związane z trudnościami jednolitej klasyfikacji nazw miejskich. Próbę uporządkowania nazewnictwa w klasyfikacji miejskiej podjęła K. Handke<sup>1</sup>, zaproponowała podział nazw miejskich na motywowane i niemotywowane, gdzie pierwsze z nich posiadają wartość realnoznaczeniową, innymi słowy zawierają historyczny proces tworzenia się nazwy, drugie natomiast nie posiadają tej wartości. Współcześni badacze przychylają się do tego podziału, jednocześnie zwracają uwagę, iż nie da się wyznaczyć sztywnej granicy oddzielającej nazwy motywowane i niemotywowane. Z. Zagórski<sup>2</sup> wyodrębnia dodatkowo grupę nazw półurzędowych (w połowie motywowanych). D. Kopertowska<sup>3</sup> uwzględniła motywację historyczną, współczesną i pośrednią. Zmodyfikowaną wersję dotychczasowego podziału nazw miejskich stosuje J. Chojnacki<sup>4</sup>. W ujęciu autora nazwy pamiątkowe mają inne niż powszechnie stosowane w onomastyce znaczenie. „Nazwa pamiątkowa” w odniesieniu do nazw niemotywowanych zastąpiona została terminem „nazwa uznaniowa”. Natomiast określenie „nazwa pamiątkowa”, zarezerwowane jest

<sup>1</sup> K. Handke, *Polskie nazewnictwo miejskie*, Warszawa 1992, s. 72–74.

<sup>2</sup> Z. Zagórski, *Nazwy części miasta (dzielnic, osiedli, wsi, osad miejskich)*, [w:] Zagórski Z. (red.), *Nazewnictwo geograficzne Poznania. Zbiór studiów*, Poznań 2008, s. 157–164.

<sup>3</sup> D. Kopertowska, *Kielce. Historia i współczesność w nazewnictwie*, Kielce 2001, s. 340–342.

<sup>4</sup> J. Chojnacki, *Nazwy ciągów i obiektów komunikacyjnych (ulic, alei, placów, mostów, itp.)*, [w:] Zagórski Z. (red.), *Nazewnictwo geograficzne Poznania. Zbiór studiów*, (red.), Poznań 2008, s. 431.



wyłącznie dla postaci lub wydarzeń ściśle związanych z miejscem noszącym obecnie tę nazwę; nazwa posiada zatem motywację.

W przeprowadzonej przeze mnie na podstawie *Planu Miasta*<sup>5</sup> Katowic analizie słownikowej pod kątem znaczenia onomastycznego nazw dzielnic, placów i ulic Katowic uwzględniłam semantyczną klasyfikację nazw W. Taszyckiego<sup>6</sup>, jak również formalny podział S. Rosponda<sup>7</sup>. W szczegółowym podziale nazw zwyczajowo przyjmuje się dualność nazewniczą.

## 1. Klasyfikacja semantyczna

Nazwy miejskie w klasyfikacji semantycznej dzieli się, według modelu K. Handke<sup>8</sup>, na dwa rodzaje: nazwy motywowane i nazwy niemotywowane.

**Tabela 1.1.** Zestawienie liczbowe nazw miejskich Katowic (dzielnic, placów i ulic).

		liczba		%
Nazwy motywowane	dzielnice	79	397	34%
	place	11		
	ulice	307		
Nazwy niemotywowane	dzielnice	13	772	66%
	place	20		
	ulice	739		
		1169	100%	

Nazwy motywowane charakteryzują się głęboko zakorzenioną wartością realnoznaczeniową (motywacja semantyczna). Są to głównie nazwy starsze, utworzone spontanicznie przez mieszkańców tej ziemi na przestrzeni wielu lat rozwoju miasta. W powyższej tabeli przedstawiłam stosunek nazw motywowanych do niemotywowanych z całego obszaru badanego miasta, spostrzeżenia nasuwają się same: nazw motywowanych w Katowicach jest dwukrotnie mniej. Podobną tendencję przedstawiła E. Supranowicz<sup>9</sup> w opisie nazw ulic Krakowa oraz J. Chojnacki w opisie ulic Poznania (J. Chojnacki 2008 515). Nazwy tworzone spontanicznie przez mieszkańców (motywowane) zdają się nie mieć szans zaistnienia w obecnych czasach postępu i nowoczesności, gdzie nazwy ulic, z uwagi na tempo nadania, wyznacza urząd.

Wśród motywowanych w niniejszej pracy wyróżniłam nazwy: topograficzne, lokalizujące, kierunkowe, kulturowe, dzierżawcze, okolicznościowe, patronimiczne, relacyjne ponowione. Motywowanymi są również te nazwy pamiątkowe, poprzez które mieszkańcy chcieli oddać hołd ważnym dla miasta postaciom i wydarzeniom.

<sup>5</sup> B. Konopska (red.), *Plan miasta Katowice*, Warszawa 2005.

<sup>6</sup> W. Taszycki, *Słowiańskie nazwy miejscowe. Ustalenie podziału*, Kraków 1946, s. 42–54.

<sup>7</sup> S. Rospond, *Klasyfikacja strukturalno-gramatyczna słowiańskich nazw geograficznych*, Wrocław 1957, s. 28–53.

<sup>8</sup> K. Handke, *Semantyczne i strukturalne typy nazw ulic Warszawy*, Stieber Z., Taszycki W., Urbańczyk S. (red.) „Prace Onomastyczne”, t. 13., Wrocław 1970, s. 51–63 oraz K. Handke, *Nazewnictwo miejskie*, [w:] Rzetelska-Feleszko E. (red.), *Polskie nazwy własne. Encyklopedia*, Warszawa–Kraków 1998, s. 290–294.

<sup>9</sup> E. Supranowicz, *Nazwy ulic Krakowa*, Kraków 1995, s. 11.

Nazwy niemotywowane, jak podaje K. Handke, nie posiadają wartości realnoznaczeniowej ani udokumentowanej genezy, tym samym nie zawierają motywacji semantycznej. Są to nazwy stosunkowo młode i powstają głównie w oparciu o wzorce urzędnicze. Ich zaletą ma być łatwość zapamiętywania dziesiątków nowo powstających ulic.

Wyróżniłam tu nazwy: pamiątkowe (odosobowe, od nazw różnych organizacji), od nazw wydarzeń historycznych, geograficzne, przyrodnicze (z rozróżnieniem form przymiotnikowych od nazw pospolitych przyrody ożywionej i przyrody nieożywionej), metaforyczne, odzawodowe, etniczne.

### **Przykłady nazw miejskich Katowic w klasyfikacji semantycznej:**

#### **Nazwy motywowane:**

Nazwy topograficzne:

Kamionka, Załęże, Sośnina, Dąb, Brynów, Szadok, Zawodzie, Dąbrówka Mała, Burowiec, Bagno, Roździeń, Ochojec, Zarzecze, Podlesie, Dąbrowa, ul. Kamienna, ul. Kątowa, ul. Kępowa, ul. Kręta, ul. Nad Jarem, ul. Nizinna, ul. Piaskowa, ul. Podgórna, ul. Podleśna, ul. Skalna, ul. Stawowa, ul. Trzech Stawów, ul. Tarninowa, ul. Upadowa, ul. Wąska.

Nazwy lokalizujące:

Śródmieście, pl. Synagogi, ul. Bankowa, ul. Chemiczna, ul. Cmentarna, ul. Dworcowa, ul. Działkowa, ul. Fabryczna, ul. Franciszkańska, ul. Graniczna, ul. Lotnisko, ul. Łąkowa, ul. Magazynowa, ul. Mariacka, ul. Misjonarzy Oblatów, ul. Młyńska, ul. Ogrodowa, ul. Poczтовая, ul. Policyjna, ul. Sądowa, ul. Stalowa, ul. Staromiejska, ul. Starowiejska, ul. Strzelnica, ul. Studencka, ul. Szkolna, ul. Szpitalna, ul. Szybowa, ul. Tartaczna, ul. Teatralna, ul. Tunelowa, ul. Telewizyjna, ul. Uniwersytecka, ul. Wyrobiskowa, ul. Żelazna.

Nazwy kierunkowe:

ul. Bielska, ul. Bogucicka, ul. Brynowska, ul. Chorzowska, ul. Gaszowicka, ul. Giszowiecka, ul. Gliwicka, ul. Janowska, ul. Katowicka, ul. Kochłowicka, ul. Ligocka, ul. Mikołowska, ul. Pszczyńska, ul. Roździeńska, ul. Siemianowicka, ul. Sosnowiecka, ul. Szopienicka, ul. Śmiłowicka, ul. Załęska.

Nazwy kulturowe:

Drajok, Karbowa, Obroki, os. Dębowe Tarasy, Ligota, Panewniki, Sadyba, Wymysłów, Szabelnia, Szopienice, Siągarnia, Kopaniny, ul. Barbórki, ul. Ceglana, ul. Chodnikowa, ul. Dobrego Urobku, ul. Drzewna, ul. Górniczego Dorobku, ul. Górniczego Stanu, ul. Kopalniana, ul. Pokładowa, ul. Przemysłowa, Rynek, ul. Targowa, ul. Węglowa, ul. Węglana.

Nazwy dzierżawcze:

Kuźnica Bogucka, Koszutka, Muchowiec, Bederowiec, Klimzowiec, Józefowiec, Welnowiec, Janów, Nikiszowiec, Giszowiec, Kostuchna, ul. Grabonia.

Nazwy okolicznościowe:

Kolonia Wojewódzka, Murcki.

Nazwy patronimiczne:

Bogucice, Piotrowice.

Nazwy relacyjne ponowione:

Alfred, Agnieszka, Norma, Uthemann, Wilhelmina, Amanda, Huta Arnold, Os. Adama, Kolonia Zuzanna, Boże Dary, ul. Borki, ul. Dąbrowa, ul. Karbowa, ul. Kokociniec, ul. Morawa, ul. Muchowiec, ul. Obroki, ul. Pod Młynem, ul. Stawiska, ul. Wesoła, ul. Wymysłów, ul. Zadole, ul. Załęska Hałda, ul. Zaopusta.

Nazwy pamiątkowe:

• Odosobowe:

os. Jerzego Kukuczki, os. Konstantego Michalskiego, Kolonia Wysockiego, pl. Alojzego Budnioka, pl. Walentego Fojkisa, pl. Augusta Hlonda, pl. Karola Miarki, pl. Józefa Rostka, pl. Wilhelma Szewczyka, pl. Emila Szramka, pl. Justyna Widucha, ul. Ferdynanda Adamczyka, ul. Stanisława Adamskiego, ul. Braci Stawowych, ul. Braci Woźniaków, ul. Emanuela Imieli, ul. Tadeusza Kalinowskiego, ul. Józefy Kantorówny, ul. Adama Kocura, al. Wojciecha Korfantego, ul. Gustawa Morcinka, ul. Rudolfa Niemczyka, ul. Józefa Rymera, ul. Mariana Sobańskiego, ul. Konstantego Woźniczki, ul. Alfonsa Zgrzebnioka.

• Inne:

ul. Dziewięciu z „Wujka”, ul. Harcerzy Września 1939.

Inne:

Kolonia Morawa.

**Tabela 1.2.** Zestawienie ilościowe nazw miejskich motywowanych.

Nazwy motywowane		Liczba	%
topograficzne		55	14%
lokalizujące		118	29%
kierunkowe		31	8%
kulturowe		40	10%
dzierzawcze		15	3,5%
okolicznościowe		2	0,5%
patronimiczne		2	0,5%
relacyjne ponowione		35	9%
pamiątkowe	odosobowe	92	25%
	inne	5	
inne		2	0,5%
		397	100%

Wśród nazw motywowanych na obszarze Katowic największą grupę stanowią nazwy lokalizujące. Najgłębiej zakorzenione w świadomości mieszkańców miasta. Kolejną dużą grupę stanowią nazwy pamiątkowe, upamiętniające ludzi i wydarzenia mające związek z historią tworzenia aglomeracji oraz walki o polskość na tych terenach. Związek z hi-

starym ukształtowaniem terenu i kulturą tego obszaru mają nazwy topograficzne, kulturowe, dzierżawcze i relacyjne ponowione.

### **Nazwy niemotywowane:**

Nazwy pamiątkowe:

#### • Odosobowe:

os. Ignacego Paderewskiego, Os. Nikosa Beloannisa, os. Stanisława Staszica, os. Karola Bohdanowicza, pl. Andrzeja, pl. Bolesława Chrobrego, pl. Jana Pawła II, pl. Jana Kasprowicza, ul. Adama Asnyka, ul. Karola Adwentowicza, ul. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, ul. św. Barbary, ul. Bolesława Chrobrego, ul. Stefana Batorego, ul. Tadeusza Boya-Żeleńskiego, ul. Stefana Czarnieckiego, ul. Karola Darwina, ul. Marii Dąbrowskiej, ul. Aleksandra Fredry, ul. Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, ul. Kazimierza Iłkowińskiego, ul. Stefana Jaracza, ul. Karolinki, ul. Jana III Sobieskiego, ul. Jana Kochanowskiego, ul. Marii Konopnickiej, ul. Tadeusza Kościuszki, ul. Matki Teresy z Kalkuty, ul. Bolesława Leśmiana, ul. Jana Matejki, ul. Cypriana Kamila Norwida, ul. Elizy Orzeszkowej, ul. Józefa Poniatowskiego, ul. Antoniego Słonimskiego, ul. Leopolda Staffa, ul. Juliana Tuwima, ul. Stefana Wyszyńskiego, ul. Ludwika Zamenhofs, ul. Stefana Żeromskiego.

#### • Inne:

os. Odrodzenia, pl. Grunwaldzki, pl. Gwarków, pl. Obrońców Katowic, pl. Oddziałów Młodzieży Powstańczej, pl. Ogród Dworcowy, pl. Powstańców Śląskich, pl. Rady Europy, pl. Sejmu Śląskiego, pl. Wolności, pl. Wyzwolenia, pl. Żołnierza Polskiego, ul. Armii Krajowej, ul. Batalionów Chłopskich, ul. Bohaterów Monte Cassino, ul. Jagiellońska, ul. Krakusa, ul. Obrońców Westerplatte, ul. Szarych Szeregów, ul. 73 Pułku Piechoty.

Nazwy od wydarzeń historycznych:

ul. Wiosny Ludów, ul. 1 Maja, ul. 11 Listopada, ul. 18 Sierpnia, ul. 3 Maja, ul. 9 Maja.

Nazwy geograficzne:

ul. Alpejska, ul. Barcelońska, ul. Bieszczadzka, ul. Chocimska, ul. Gdańska, al. Górnośląska, ul. Japońska, ul. Kijowska, ul. Krakowska, ul. Lwowska, ul. Łużycka, ul. Mazurska, ul. Oświęcimska, ul. Podhalańska, ul. Połomińska, ul. Sandomierska, ul. Świdnicka, ul. Tyńska, ul. Ustrońska, ul. Warszawska, ul. Wrocławska, ul. Zakopiańska, ul. Żarnowcowa.

Nazwy przyrodnicze:

#### • Przyroda ożywiona:

os. Ptasie, ul. Akacjowa, ul. Albatrosów, ul. Astrów, ul. Azalii, ul. Bażantów, ul. Biedronek, ul. Bocianów, ul. Brzoskwińowa, ul. Bzów, ul. Cisowa, ul. Chabrowa, ul. Chmielna, ul. Czajek, ul. Dzieciołów, ul. Gawronów, ul. Gerberów, ul. Gołębia, ul. Grzybowa, ul. Hiacyntów, ul. Jabłoniowa, ul. Jagodowa, ul. Jaworowa, ul. Jesionowa, ul. Kamelii, ul. Kasztanowa, ul. Koników Polnych, ul. Lawendowa, ul. Lisa, ul. Łososiowa, ul. Maków, ul. Motyli, ul. Niezapominajek, ul. Orzechowa, ul. Owsiana, ul. Paproci, ul. Pawia, ul. Pelikanów, ul. Pierwiosnków, ul. Przebiśniegów, ul. Rumiankowa, ul. Rzepakowa, ul. Sikorek, ul. Skowronków, ul. Słonecznikowa, ul. Świerkowa, ul. Tulipanów, ul. Tymiankowa, ul. Węgorzy, ul. Wiklinowa, ul. Zawilców, ul. Żurawia, ul. Żytnia.

• Przyroda nieożywiona:

ul. Bazaltowa, ul. Krzemienna, ul. Marmurowa, ul. Szafirowa, ul. Złota.

Nazwy metaforyczne:

os. Na Alpach, os. Ducha, Dobra Myśl, os. Przedwiośnie, ul. Chłodna, ul. Deszczowa, ul. Dobra, ul. Lodowa, ul. Miła, ul. Mroźna, ul. Nowy Świat, ul. Piękna, ul. Przyjazna, ul. Przyjemna, ul. Słoneczna, ul. Śniegowa, ul. Urocza, ul. Zdrowa, ul. Zimowa.

Nazwy odzawodowe:

ul. Bednarska, ul. Ciesielska, ul. Kołodziejska, ul. Komandorska, ul. Kombajnistów, ul. Literatów, ul. Meteorologów, ul. Pilotów, ul. Podchorążych, ul. Rybacka, ul. Traktorzystów, ul. Transportowców, ul. Wytapiaczy.

Nazwy etniczne:

ul. Góralska, ul. Huculska.

Inne:

ul. Gajowa, ul. Glebowa, ul. Grodowa, ul. Kosmiczna, ul. Koszykowa, ul. Ludowa, ul. Marzanny, ul. Młodzieżowa, ul. Niwna, ul. Owocowa, ul. Pokoju, ul. Rolna, ul. Rycerska, ul. Sadowa, ul. Sienna, ul. Smolna, ul. Spółdzielczości, ul. Sputników, ul. Strzałowa, ul. Styczniowa, ul. Warzywna, ul. Wędkarska, ul. Załogowa.

**Tabela 1.3.** Zestawienie ilościowe nazw miejskich niemotywowanych.

Nazwy niemotywowane		Liczba		%
pamiątkowe	odosobowe	319	362	47%
	inne	43		
od wydarzeń historycznych		7		0,8%
geograficzne		74		9,5%
przyrodnicze	przyr. ożywiona	192	199	26%
	przyr. nieożywiona	7		
metaforyczne		46		6%
odzawodowe		33		4%
etniczne		2		0,2%
inne		49		6,5%
		772		100%

Wśród nazw niemotywowanych prym wiodą nazwy pamiątkowe, upamiętniające ludzi i wydarzenia ważne dla każdego Polaka, nie tylko dla mieszkańca Katowic. Nazwy te są związane z burzliwą historią tego obszaru, która miała również wpływ na losy całego kraju i narodu polskiego. Zaskakująco niewiele jest ulic noszących nazwy związane z ogólnopolskimi wydarzeniami historycznymi. Pokazną grupę stanowią nazwy przyrodnicze i geograficzne, a także metaforyczne i odzawodowe.

## 2. Klasyfikacja formalna

Nazwy dzielnic i ulic mogą być syntetyczne lub analityczne (w postaci zestawień i wyrażeń przyimkowych).

Przykłady nazw syntetycznych:

Kamionka, Koszutka, Bogucice, Drajk, Karbowa, Muchowiec, Załęże, Obroki, Klimzowiec, Sośnina, Dąb, Alfred, Agnieszka, Józefowiec, Wełnowiec, Kokociniec, Ligota, Panewniki, Sadyba, Wymysłów, Zadole, Brynów, Szadok, Zawodzie, Burowiec, Norma, Pniaki, Bagno, Szabelnia, Szopienice, Wilhelmina, Amanda, Janów, Nikiszowiec, Giszowiec, Murcki, Hamerla, Ochojec, Piotrowice, Kopaniny, Zarzecze, Kostuchna, Podlesie, Dąbrowa, Kopaniny, Zaopusta, pl. Gwarków, pl. Wolności, pl. Wyzwolenia, pl. Andrzeja, ul. Akacyjowa, ul. Albatrosów, ul. Bałtycka, ul. Bankowa, ul. Barbórki, ul. Ewy, ul. Fabryczna, ul. Filarowa, ul. Giszowiecka, ul. Harcerska, ul. Huculska, ul. Jałowcowa, ul. Karliczka, ul. Katowicka, ul. Legnicka, ul. Lędzińska, ul. Mariacka, ul. Obroki, ul. Odrodzenia, ul. Partyzantów, ul. Pokoju, ul. Radosna, ul. Rzeczna, ul. Sądowa, ul. Szkolna, ul. Szpitalna, ul. Teatralna, ul. Walecznych, ul. Zielona, ul. Źródłana.

Przykłady nazw analitycznych:

- W postaci zestawień:

Katowicka Hałda, Kuźnica Bogucka, os. Jerzego Kukuczki, os. Ignacego Paderewskiego, Załęska Hałda, os. Wincentego Witosa, os. Tysiąclecia Państwa Polskiego, os. Dębowe Tarasy, Dobra Myśl, Kolonia Wojewódzka, os. Bulwary Rawy, Dąbrówka Mała, Kolonia Morawa, Kolonia Stawiki, Huta Arnold, Boże Dary, pl. Bolesława Chrobrego, pl. Augusta Hlonda, pl. Karola Miarki, pl. Ogród Dworcowy, pl. Powstańców Śląskich, pl. Rady Europy, pl. Sejmu Śląskiego, pl. Żołnierzy Września, ul. św. Anny, ul. Armii Krajowej, ul. Batalionów Chłopskich, ul. Jana Chęcińskiego, ul. Karola Darwina, ul. Dobrego Urobku, ul. Walentego Fojkisa, ul. św. Jana, ul. Jaworowa Tylna, ul. Kłodnicka Stara, ul. Koników Polnych, ul. Bolesława Leśmiana, ul. Mariacka Tylna, ul. Obrońców Westerplatte, al. Walentego Roździeńskiego, ul. Wilcze Kąty, ul. 73 Pułku Piechoty, ul. 11 Listopada.

- W postaci wyrażeń przyimkowych:

os. Na Alpach, Pod Młynem, os. Pod Kasztanami, os. Pod Dębem, pl. Pod Lipami, ul. Na Obrzeżu, ul. Nad Jarem, ul. Nad Osiekiem, ul. Nad Potokiem, ul. Nad Stawem, ul. Nad Strumieniem.

Nazwy w postaci wyrażeń przyimkowych występują we współczesnym polskim nazewnictwie miejskim dość rzadko. Wypierają je popularniejsze obecnie nazwy w postaci zestawień. Przedstawione w materiale przykłady nazw w formie wyrażeń przyimkowych mają postać nazw terenowych. Przekazują one informacje o położeniu ulic w sąsiedztwie zbiorników wodnych (ul. Nad Stawem), potoków (ul. Nad Potokiem, ul. Nad Strumieniem), łąk (ul. Nad Osiekiem), wąwozów (ul. Nad Jarem), skupisk drzew liściastych (os. Pod Kasztanami, os. Pod Dębem, pl. Pod Lipami), wytworów ludzkiej cywilizacji (Pod Młynem). Należy jednak podkreślić, że dawne nazwy często ulegały zmianom strukturalnym

związany z adiektywizacją<sup>10</sup>. Obecnie nie ma w Katowicach ul. *Za Dołem*, ale Zadole, nie ma ul. *Za Mułkiem* lecz Zamułkowa.

Postać nazwy terenowej wskazującej na odludne miejsce mają: ul. Wilcze Kąty i ul. Wymysłów, ta ostatnia ma dodatkowo zabarwienie emocjonalne pejoratywne.

**Tabela 1.4.** Zestawienie ilościowe nazw miejskich w klasyfikacji formalnej.

		Liczba		%
Nazwy syntetyczne		705		60%
Nazwy analityczne	w postaci zestawienia	451	464	40%
	w postaci wyrażenia przyimkowego	13		
		1169		100%

W analizie strukturalnej wyodrębniłam nazwy prymarne i sekundarne. Nazwy odprzymiotnikowe traktuję jako prymarne (sufiksacja zachodzi w obszarze apelatywnym). Tylko trzy nazwy odprzymiotnikowe są sekundarne (ul. Upadowa, suf. *-owa*, ul. Węglana, suf. *-ana*, ul. Zamułkowa, suf. *-owa*).

Nazw sekundarnych jest niewiele, a oto kilka przykładów:

Bogucice (suf. *-ice*), Muchowiec (suf. *-owiec*), Bederowiec (suf. *-owiec*), Koszutka (suf. *-ka*), Draжок (suf. *-ok*), Klimzowiec (suf. *-owiec*), Józefowiec (suf. *-owiec*), Panewniki (suf. *-nik*), Szadok (suf. *-ok*), Burowiec (suf. *-owiec*), Janów (suf. *-ów*), Giszowiec (suf. *-owiec*), Kostuchna (suf. *-na*), Okrąglica (suf. *-ica*).

Nazwy prymarne:

Kamionka, Katowicka Hałda, Obroki, os. Tysiąclecia Państwa Polskiego, os. Ptasie, Sośnina, Dąb, os. Dębowe Tarasy, os. Duchy, Alfred, Agnieszka, Dobra Myśl, Wymysłów, Norma, Pniaki, Pod Młynem, os. Przedwiośnie, Kolonia Zuzanna, Boże Dary, pl. Andrzeja, pl. Jana Kasprowicza, pl. Karola Miarki, pl. Żołnierza Polskiego, ul. Armii Krajowej, ul. Braci Woźniaków, ul. Długa, ul. Konna, ul. Elizy Orzeszkowej, ul. Podleśna, ul. Wincentego Pola, ul. Rzepakowa, ul. Wojska Polskiego, ul. Zachodnia, ul. Załęska, ul. Żelazna, ul. 73 Pułku Piechoty, ul. 1 Maja.

**Tabela 1.5.** Zestawienie ilościowe nazw miejskich według analizy strukturalnej.

			Liczba	%
Nazwy prymarne			1132	97%
Nazwy sekundarne			37	3%
			1169	100%

<sup>10</sup> K. Handke, *Nazewnictwo miejskie*, [w:] Rzetelska-Feleszko E. (red.), *Polskie nazwy własne. Encyklopedia*, op. cit., s. 295–296.



W uwagach językowych dotyczących nazw dzielnic i ulic Katowic należy podkreślić, że niektóre z nich występują tylko w postaci gwarowej, są to: Drajkok, Szadok, Murcki (*umurckany* = *umorusany*), ul. Karliczka.

## II. Cechy poznawcze nazw miejskich Katowic

Nazwy topograficzne charakteryzują teren.

Niektóre przykłady: Burowiec (*bury* ‘ciemnoszary o brunatnym odcieniu’ SJPSz I 207), Szadok (*szady* ‘siwy’ BrücknerSEJP 538), Bagno (*bagno* ‘obszar trwale podmokły, trzęsawisko, grzęzawisko’ SJPSz I 105), Zadole (od wyraz. przym. *za dołem*), ul. Piaskowa, ul. Trzech Stawów, ul. Wapienna, ul. Wodna (w pobliżu rzeki Rawy), ul. Kamienna, ul. Podleśna.

Niektóre nazwy topograficzne pozwalają odtworzyć pierwotny krajobraz ziemi śląskiej. Przykłady: Ochojec (*choja* ‘drzewo iglaste, młode’ BrücknerSEJP 181), Załęże (*łęg* ‘nizina’ BrücknerSEJP 309), ul. Siedliska, ul. Skalna, ul. Skotnica, ul. Smugowa, ul. Stawiska, ul. Tarninowa (por. Tarnowskie Góry).

Nazwy kulturowe mają głównie związek z życiem gospodarczym rejonu.

Przykłady: ul. Pokładowa, ul. Ścianowa, ul. Filarowa, ul. Węglana, ul. Kopalniana, ul. Górniczego Stanu, ul. Dobrego Urobku, Norma, Huta Arnold, Kopaniny, ul. Przemysłowa.

Część z nich odzwierciedla dawne stosunki społeczne. Przykłady dzielnic: Obroki (*obrok* ‘co orzeczono, tj. ustanowiono, dań, podatek’ BrücknerSEJP 372), Ligota (*lgota* ‘ulżenie osadnikom w ciężarach’ J. Miodek 2002 371).

Takie nazwy, jak Sadyba (*sadyba* ‘osiedle, miejsce zamieszkanе’ SJPSz III 157) mają znaczenie dla poznania historii osadnictwa (charakter interdyscyplinarny).

Nazwy dzierżawcze i patronimiczne informują o historycznej polskości ziemi śląskiej (pochodzą od staropolskich nazw osobowych).

Przykłady: Muchowiec (*Mucha*), Bederowiec (*Beder*), Klimzowiec (*Klimza*), Wełnowiec (*Wetna*), Nikiszowiec (*Nikisz*), Bogucice (*Boguta*). Część nazw dzierżawczych nawiązuje do historii osadnictwa niemieckiego na tym terenie. Przykłady: Giszowiec (*Giesche*), Hamerla (*Hamerl*).

Nazwy lokalizujące podkreślają charakter przemysłowy miasta.

Przykłady: ul. Szybowa, ul. Wyrobiskowa, ul. Hutnicza, ul. Cynkowa, ul. Stalowa, ul. Żelazna, ul. Fabryczna.

## III. Funkcje nazw miejskich Katowic

Nazwy niemotywowane to wtórnie nazwy pamiątkowe i formy przymiotnikowe od nazw pospolitych przyrody ożywionej i nieożywionej.

Nazwy pamiątkowe w dużej mierze dedykowane są bohaterom walk w o wolność, ludziom zasłużonym w działalności kulturalnej i społecznej (ul. Braci Stawowych, ul. Braci Wiechułów, ul. Karola Miarki, Józefa Piechy). Mniej jest nazw upamiętniających powszechnie znane postacie w Polsce (ul. Aleksandra Fredry, ul. Marii Konop-



nickiej, ul. Mikołaja Kopernika, ul. Juliana Tuwima, ul. Ludwika Zamenhofs, ul. Marii Skłodowskiej-Curie). Proporcje te dotyczą także nazw upamiętniających działalność organizacji patriotycznych, bojowych, społecznych, kulturalnych (ul. Harcerzy Września 1939, ul. Karola Kornasa, os. Konstantego Michalskiego, pl. Alojzego Budnioka, pl. Augusta Hlonda, kard., pl. Józefa Rostka, dr, pl. Wilhelma Szewczyka, ul. Arki Bożka, ul. Alfonsa Górnika, ul. Emanuela Imieli, ul. Józefy Kantorówny, ul. Piotra Kołodzieja, ul. Zofii Koniarkowej, ul. Zofii Kossak-Szczuckiej, ul. Feliksa Bocheńskiego, ul. Mariana Sobańskiego).

W okresie niewoli nazwy dzielnic i ulic były niemieckie<sup>11</sup>. Podkreślały obcą dominację we wszystkich dziedzinach życia (Graf Reden Straße, Egerlandweg, Traugottstraße, Hermann Göring Straße, Hansaweg, Kunigundenstraße, Richard Wagner Straße, Gutenbergstraße, Direktionstraße, Fabrikstraße, Emmastraße, Bismarckstraße, Hubertusstraße, Josef Beder Straße, Tiele Winckler Straße). Wiele nazw ulic okupowanych Katowic zachowało pierwotną nazwę, przetłumaczoną jednak na język niemiecki (Marktplatz, Agnesstraße, Reichsbank Straße, Rawastraße, Schulstraße, Gemeindestraße, Kattowitzerstraße, Theaterstraße, Hüttenstraße).

W okresie PRL nazwy miały wydźwięk ideologiczny<sup>12</sup> (pl. Zwycięstwa, pl. Czerwonych Kosynierów, pl. Feliksa Dzierżyńskiego, ul. Ormowców, ul. Fryderyka Engelsa, ul. Feliksa Dzierżyńskiego, ul. Zjednoczenia Partii, ul. SDKPiL, ul. PKWN, ul. Karola Marksa, ul. Armii Czerwonej, ul. Włodzimierza Lenina, ul. Obrońców Pokoju, ul. Obrońców Stalingradu, ul. XXX-lecia PRL, ul. Bolesława Bieruta, ul. Antoniego Makarenki, ul. Siergieja Kirowa).

Przełomem w rozwoju i funkcjonowaniu nazewnictwa miejskiego było pojawienie się polityki nazewnicznej (por. J. Chojnacki 2008 523). Narodziła się ona w końcu XIX wieku. Proces tworzenia nazw został zastąpiony aktem urzędniczej decyzji (proces tworzenia dotyczy nazw motywowanych – są one wytworem społecznym). Powstały nowe rodzaje nazw, tzw. nazwy niemotywowane. *„Twórcy nazw niemotywowanych czerpią z gotowych wzorów – zbiorów nazw własnych i nazw pospolitych. Są to głównie zbiory nazwisk, nazw organizacji społecznych, bojowych itp., nazw wydarzeń historycznych, nazw geograficznych i przyrodniczych.”* (J. Chojnacki 2008 526).

Obecnie następuje przewartościowanie funkcji nazewnictwa miejskiego. Mieszkańcy wszystkich miast, nie tylko Katowic, dostrzegają głównie funkcję adresową nazw dzielnic i ulic. Nazwy pamiątkowe nie są już w takim stopniu jak dawniej nośnikami różnych idei (por. J. Chojnacki 2008 524). O przewartościowaniu owej funkcji świadczy też duży procent nazw lokalizujących i pochodzących od nazw pospolitych (form przymiotnikowych przyrody ożywionej i przyrody nieożywionej).

### **Objaśnienie skrótów cytowanych publikacji:**

**BrücknerSEJP** – A. Brückner, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 1970.

<sup>11</sup> K. Göldner, *Adress-Buch und Geschäfts-Handbuch der Stadt Kattowitz für das Jahr 1894: erster Jahrgang*, Kattowitz 1894, s. 270–280.

<sup>12</sup> S. Galocz (red.), *Plan miasta Katowice*, Warszawa 1977.

**J. Chojnacki 2008** – J. Chojnacki, *Nazwy ciągów i obiektów komunikacyjnych (ulic, alei, placów, mostów, itp.)*, [w:] Zagórski Z. (red.) *Nazewnictwo geograficzne Poznania. Zbiór studiów*, Poznań 2008.

**J. Miodek 2002** – J. Miodek, *Słownik ojczyzny polszczyzny*, Wrocław 2002.

**SJPSz** – *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. I–III, Warszawa 1999.

## Bibliografia

Chojnacki J., *Nazwy ciągów i obiektów komunikacyjnych (ulic, alei, placów, mostów, itp.)*, [w:] Zagórski Z. (red.) *Nazewnictwo geograficzne Poznania. Zbiór studiów*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, s. 427–537.

Galocz S. (red.) *Plan miasta Katowice*, PPWK, Warszawa 1977.

Göldner K., *Adress-Buch und Geschäfts-Handbuch der Stadt Kattowitz für das Jahr 1894: erster Jahrgang*, Druck und Verlag von Gebrüder Böhm, Kattowitz 1894.

Handke K., *Nazewnictwo miejskie* [w:] Rzetelska-Feleszko E. (red.), *Polskie nazwy własne. Encyklopedia*, IJP PAN, Warszawa–Kraków 1998, s. 283–307.

Handke K., *Polskie nazewnictwo miejskie*, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy Omnitech Press, Warszawa 1992.

Handke K., *Semantyczne i strukturalne typy nazw ulic Warszawy*, „Prace Onomastyczne”, t. 13, Stieber Z., Taszycki W., Urbańczyk S. (red.), PAN, Wrocław 1970.

Konopska B. (red.), *Plan miasta Katowice*, COPERNICUS, Warszawa 2005.

Kopertowska D., *Kielce. Historia i współczesność w nazewnictwie*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2001.

Rospond S., *Klasyfikacja strukturalno-gramatyczna słowiańskich nazw geograficznych*, „Prace Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego”, Seria A. Nr 58, Floryan W. (red.), PWN, Wrocław 1957.

Supranowicz E., *Nazwy ulic Krakowa*, IJP PAN, Kraków 1995.

Taszycki W., *Słowiańskie nazwy miejscowe. Ustalenie podziału*, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 1946.

Zagórski Z., *Nazwy części miasta (dzielnic, osiedli, wsi, osad miejskich)*, [w:] Zagórski Z. (red.), *Nazewnictwo geograficzne Poznania. Zbiór studiów*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, s. 31–164.

Karolina Ditrych

## Nauka komunikacji na lekcji języka angielskiego

### 1. Jak zbliżyć sytuację klasową do naturalnej sytuacji komunikacyjnej?

Komunikowanie się jest naturalną potrzebą każdego człowieka zachodzącą w uzasadnionych okolicznościach i uwarunkowaną wieloma elementami. Aby mogło dojść do aktu komunikowania się, kluczowy jest: nadawca, odbiorca i kanał komunikacyjny. Ważne są także powody, dla których ludzie przekazują sobie informacje. W życiu codziennym każdej rozmowie towarzyszy konkretny cel, który nadaje wypowiedzi sens, gdyż pomiędzy rozmówcami istnieje tzw. luka informacyjna, czyli różnica w poziomie wiedzy na dany temat<sup>1</sup>. W szkole nauczyciele języków obcych często borykają się z problemem braku luki informacyjnej w ćwiczeniach, co sprawia że uczniowie niechętnie udzielają ustnych wypowiedzi. Zadania bazujące na przeczytany głośno tekście polegają głównie na powtórzeniu tego, co zostało już w nim zawarte; podobnie dzieje się w przypadku opisu np. fotografii, którą wszyscy uczniowie widzą. Pomimo różnych, mniej lub bardziej udanych, prób podejmowanych przez nauczycieli w celu nauki komunikacji, jak słusznie zauważa Bygate, nauka mówienia jest fundamentalną sprawnością, która pozytywnie przekłada się na rozwój innych umiejętności językowych<sup>2</sup>. Dakowska i Komorowska także podkreślają konieczność praktyki w tym zakresie, stawiając naukę mówienia jako umiejętność priorytetową względem pozostałych celów nauki języka obcego w dobie ery komunikacyjnej<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> H. Komorowska, *Metodyka Nauczania Języków Obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009, s. 74–75.

<sup>2</sup> M. Bygate, *Speaking*, [In:] R. Carter and D. Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

<sup>3</sup> H. Komorowska, op. cit.; M. Dakowska, *Teaching English as a Foreign Language*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Gdy przyjrzymy się dokładniej cechom sytuacji komunikacyjnej zachodzącej w klasie, zauważymy, iż różni się ona w wielu aspektach od naturalnej, codziennej komunikacji. Przede wszystkim cechuje ją *nierówność uprawnień*<sup>4</sup>, polegająca na odrębnym statusie osób biorących w niej udział. Nauczyciel jako osoba pełniąca nadrzędną rolę w stosunku do uczniów, koncentruje swoje działania na inicjowaniu konwersacji, zadawaniu pytań uczniowi oraz ukierunkowywaniu toku rozmowy. Nauczyciel-lider może nakazać uczniowi mówienie lub milczenie, powtórzenie wypowiedzi lub jej przekształcenie; może wyznaczyć ramy czasowe wypowiedzi ucznia lub przerwać ją w dowolnym momencie, co niezaprzeczalnie wskazuje na brak komunikacyjnego partnerstwa pomiędzy rozmówcami. Uczeń musi dostosować się do reguł wyznaczonych przez lidera, gdyż to właśnie nauczyciel jest inicjatorem rozmowy, reżyserem sytuacji, skarbnicą wiedzy, osobą o wysokim statusie i wysokiej kompetencji językowej. W sytuacji klasowej uczeń nie może pozwolić sobie na niewypełnianie poleceń nauczyciela, ponieważ może to mieć dla niego przykre konsekwencje w postaci niskiej oceny, dodatkowej pracy domowej lub dezaprobaty ze strony nauczyciela. Brak równości uprawnień jest tym większa, im bardziej wymagający nauczyciel. W konsekwencji prowadzi to do pogłębienia różnic w rozkładzie sił komunikacyjnych. W życiu codziennym tego typu sytuacje zdarzają się niezwykle rzadko, przykładem może być rozmowa zwierzchnika służb mundurowych z podwładnym zajmującym najniższe stanowisko na szczeblu hierarchii wojskowej, jednakże zdecydowana większość aktów komunikacyjnych ma miejsce pomiędzy partnerami posiadającymi w rozmowie równe prawa.

Ważnym elementem różniącym sytuację komunikacyjną, która ma miejsce w klasie od sytuacji autentycznej, jest wyznaczenie ram czasowych wypowiedzi uczniów. W życiu codziennym rozmowy prowadzone są w dość swobodny sposób umożliwiając uczestnikom wypowiadanie się w zbliżonych przedziałach czasu. Jeżeli jeden z rozmówców dominuje w akcie komunikacyjnym, to jest to wynikiem kontekstu sytuacyjnego, celu rozmowy czy też cechy charakteru, potocznie zwanej gadulstwem. Sytuacje klasowe, jak wykazują badania, to w dwóch trzecich czas, w którym mówi nauczyciel i w jednej trzeciej czas skoncentrowany na pracy ucznia i jego wypowiedziach. Ten podział dalece odbiega od naturalnego układu pomiędzy partnerami w rozmowie i nie sprzyja sprawnemu nabywaniu umiejętności komunikacyjnych. Ważne jest, aby praca na lekcji była zorientowana na ucznia i jego potrzeby; dlatego, ucząc komunikacji, należy uczciwie przeanalizować czas poświęcony na mówienie do ucznia i czas, w którym sam uczeń produkuje język.

Inną istotną odrębnością, o której warto powiedzieć, jest dobór współrozmówców. Jak już powyżej zostało wspomniane, w sytuacji klasowej nauczyciel jest inicjatorem aktu mówienia, w trakcie którego odgrywa różnorodne role np. sędziego, konsultanta, czy koordynatora. Prowokuje on wychowanków do wypowiedzi, zadając pytania, używając materiału stymulującego w postaci zdjęć, obrazków, krótkiego filmu, przedmiotu, a także wykorzystując różnorodne ćwiczenia sprzyjające uautentycznieniu aktu komunikacyjnego poprzez odgrywanie ról, prezentację dialogów, przedstawianie scenek rodzajowych czy gry, projekty, dyskusje<sup>5</sup>. Jednakże Komorowska słusznie zauważa, że pomimo szerokiego

<sup>4</sup> H. Komorowska, op. cit., s. 74.

<sup>5</sup> M. Dakowska, op. cit., s. 107–110.

wyboru ćwiczeń rozwijających umiejętności komunikacyjne, ‘język klasowy’ jest bardzo przewidywalny w porównaniu z ‘językiem naturalnym’. W sytuacji autentycznej na konkretne pytanie można udzielić wielu różnych odpowiedzi, czasami dość zaskakujących, podczas gdy sytuacja szkolna wymusza udzielenie odpowiedzi rutynowej, przewidywalnej na podstawie przerobionego materiału gramatyczno-leksykalnego<sup>6</sup>. To powoduje, że nawet najlepsi i najzdolniejsi uczniowie mają problemy z porozumiewaniem się w sytuacjach realistycznych. W omawianym aspekcie, kontakt autentyczny cechuje równouprawnienie w inicjowaniu go i ogromna swoboda wypowiedzi, wynikająca z możliwości użycia wielu środków językowych i struktur gramatycznych. Ponadto cechą naturalnej komunikacji jest redundancja, czyli umiejętność rozumienia skrótowych informacji, np. nagłówków w gazetach, reklam i niekompletnych tekstów, bez potrzeby znajomości każdego słowa zawartego w ich treści. Kluczowym elementem komunikacji autentycznej jest także zastosowanie w niej szerokiego spektrum środków niewerbalnych jak mimika, gesty czy mowa całego ciała. Nauka komunikacji na lekcji języka obcego, wiąże się z postawieniem ucznia w bardzo trudnej, nienaturalnej sytuacji, w której ów uczeń musi poradzić sobie głównie przy pomocy środków werbalnych. Mowa ciała bardzo ułatwia przekazywanie informacji, gesty wskazują na uczucia osoby mówiącej, a także słuchacza, pomagają wydatnić najważniejsze elementy przekazu oraz, jak zauważa Jay, sygnalizują przejmowanie ról w rozmowie; słuchacz staje się mówiącym i vice versa<sup>7</sup>.

Kolejną istotną odrębność stanowi brak luki informacyjnej w toku ćwiczeń edukacyjnych, co jest nieprawdopodobne w sytuacji codziennego porozumiewania się. Do aktu mowy dochodzi wtedy, gdy rozmówcy muszą wymienić się treścią na dany temat, ponieważ istnieją różnice w stanie ich wiedzy, emocji i opinii. W klasie natomiast pytania zadaje głównie sam nauczyciel, który doskonale zna na nie odpowiedź. Niejednokrotnie uczniowie także ją znają, ponieważ zadania komunikacyjne oparte są na pracy z przeczytanym wcześniej tekstem lub bazują na opisie przedstawionego w klasie materiału wizualnego. W tego typu ćwiczeniach nie może być mowy o luce informacyjnej i należy przyjąć, że wysiłki ucznia koncentrują się w większym stopniu na dbałości o formę wypowiedzi, jej poprawność gramatyczną niż na samej treści wypowiedzi.

Różnice pomiędzy komunikacją autentyczną a tą na lekcji języka angielskiego można zauważyć w zakresie integracji sprawności. W życiu codziennym łączymy mówienie z równoczesnym zapisywaniem, czy też słuchamy i jednocześnie robimy notatkę. W klasie jest inaczej, zazwyczaj sprawności rozwijane są osobno, aby nie piętzyć trudności w procesie nauki języka obcego.

Znaczącą cechą rzeczywistego komunikowania się jest dostosowanie tonu wypowiedzi do sytuacji, okoliczności, w jakich postawiony jest mówiący i osoby, z którą rozmawia. Użycie mniej lub bardziej formalnego języka, zwrotów grzecznościowych odbywa się w życiu naturalnie, w warunkach szkolnych uczeń trenuje język neutralny, w którym nie występuje zbyt duże zróżnicowanie pod względem stylu. To powoduje wiele trudności w realnej komunikacji, niezależnie od zdolności i inteligencji ucznia.

<sup>6</sup> H. Komorowska, op. cit., s. 74–75.

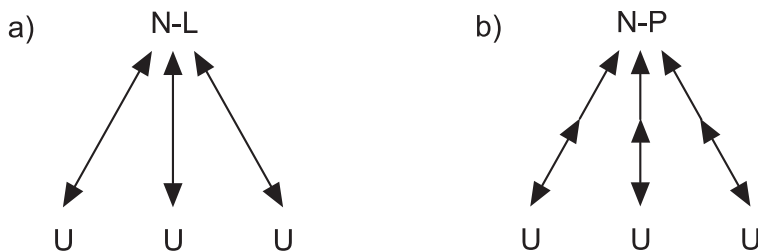
<sup>7</sup> T.B. Jay, *The Psychology of Language*, Newbury House, New Jersey 2003.

Podsumowując, sytuacja komunikacyjna w klasie i w rzeczywistości różni się w wielu istotnych aspektach. Aby przezwyciężyć sztuczność trenowanego w szkole języka, należy wprowadzić równość uprawnień, czyli partnerstwo w rozmowie, ukierunkować tok lekcji na ucznia i jego potrzeby, uwzględnić nieprzewidywalność wypowiedzi, zachęcać uczniów do korzystania z niewerbalnych środków ekspresji, różnicować styl wypowiedzi w zależności od sytuacji, a także udoskonalić formy pracy na lekcji w taki sposób, aby uczeń mógł inicjować komunikację i dobierać osoby w toku jej trwania.

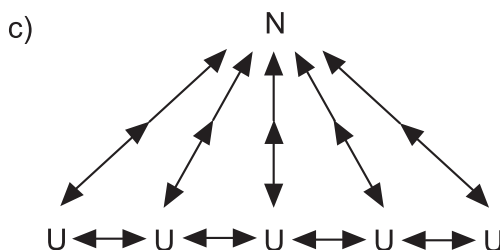
## 2. Autonomiczne formy pracy na lekcji zbliżające komunikację klasową do naturalnej

W nauczaniu języka obcego warto przeanalizować ilość czasu poświęconą na produkcję języka przez nauczyciela i czas przeznaczony na mówienie ucznia. Należy pamiętać że lekcja powinna być przede wszystkim wykorzystana przez uczącego się w celu zastosowania żywego języka w praktyce – takie podejście zbliży sytuację klasową do rzeczywistej komunikacji. Aby ten cel osiągnąć, istotna jest zmiana podejścia nauczyciela z lidera, odgrywającego rolę nadzorującego sędziego, na partnera, który nie poucza, lecz koordynuje pracę wychowanków. Ważne jest zachęcanie uczniów do wyrażania własnych sugestii, własnego zdania, nawet jeżeli jest ono zupełnie inne od ogółu, do formułowania propozycji, próśb czy też rad.

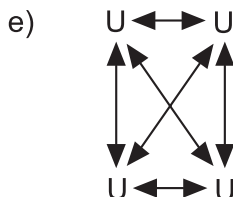
Poniższe diagramy ilustrują interakcje klasowe gdy: a) nauczyciel jest liderem i b) nauczyciel jest partnerem:



Bardziej naturalną sytuację komunikacyjną od wyżej wymienionych przedstawia diagram c). Zachodzi tu zjawisko interakcji nie tylko pomiędzy nauczycielem a uczniem czy odwrotnie, lecz także wzajemnie pomiędzy uczniami.



W celu urozmaicenia ćwiczeń komunikacyjnych i uwzględnieniu równości komunikacyjnej istotne jest zapewnienie uczniom pracy w parach oraz kilkusobowych grupach, co przedstawiają kolejno diagramy d) i e).



## Praca w parach

Praca w parach jest fantastycznym sposobem na zapewnienie uczniom kontaktu rówieśniczego i naukę komunikacji w sytuacji, gdy rozmówcy posiadają równe prawa, czują się swobodnie w przekazywaniu informacji oraz zacieśniają stosunki koleżeńskie, poznając się wzajemnie. Praca w parach jest łatwa do zorganizowania, gdyż uczniowie mogą pracować w ławkach, z osobą siedzącą za ich plecami, z osobą, którą najbardziej lubią lub taką, którą znają w klasie najslabiej. Rolą nauczyciela jest koordynowanie całego procesu pracy w parach, pomoc w zakresie leksykalno-gramatycznym, nagradzanie postępów i sukcesów, które uczniowie odniosą. Tego typu ćwiczenia mogą zostać zorganizowane w parach otwartych lub parach zamkniętych<sup>8</sup>.

*Pierwszą parę otwartą* powinien tworzyć nauczyciel i dobry uczeń. Ponieważ praca w parze otwartej wiąże się z prezentowaniem dialogu przed całą klasą, właściwe jest uprzednie zademonstrowanie poprawnego modelu przez nauczyciela i ucznia co ułatwi pracę na lekcji pozostałym duetom.

*Pary zamknięte* to indywidualna praca uczniów nad wyznaczonym zadaniem. Jak opisuje Harmer, jest to sytuacja, w której nauczyciel nie kontroluje każdego kroku wykonanego przez ucznia i co ważniejsze uczeń nie odczuwa ogromnego stresu związanego z publicznym wystąpieniem na forum całej klasy<sup>9</sup>. Ważne jest, aby skład par zmieniał się na poszczególnych lekcjach, gdyż będzie to sytuacja bardziej zbliżona do autentycznej komunikacji z życia codziennego.

## Praca w grupach

Praca w grupach podobnie jak praca w parach zapewnia uczniowi większą niezależność i autonomię, jednakże przenosi znaczną część odpowiedzialności za przećwiczony materiał na barki samego uczącego się. Nauczyciel, który zamierza wprowadzić pracę w grupach, powinien stopniowo zwiększać ilość uczniów w zespołach, przechodząc od pracy w parach do grup 3-osobowych, następnie 4-osobowych, kończąc na 5-, 6-osobowych. Nie zalecane jest tworzenie zespołów powyżej tej granicy, gdyż istnieje duże prawdopodobieństwo, że zakończy się to chaosem i bałaganem na lekcji, czyli nauczyciel osiągnie dokładnie

<sup>8</sup> H. Komorowska, op. cit., s. 77–79.

<sup>9</sup> J. Harmer, *How to Teach English*, Longman, London 1998.



odwrotny skutek od zamierzonego. Warto jest wcześniej przemyśleć pracę w grupach, zaplanować sposób podzielenia uczniów na zespoły, przygotować ustawienie stolików i krzeseł, tak aby zrealizować cele lekcji, a nie poświęcić ją na rozgardiasz organizacyjny. Skład grup, w jakich przyjdzie uczniom pracować, także nie powinien być dziełem przypadku. Kluczowe dla powodzenia w komunikacji jest podzielenie uczniów w taki sposób, aby w obrębie jednego zespołu pracowały jednostki bardziej i mniej zaawansowane. Inny podział na grupy, np. uczniowie lepsi kontra słabsi, działa demobilizująco zarówno na tych zdolniejszych, gdyż nie przykładają się do wykonywanego zadania, jak i na gorzej sobie radzących, którzy z góry zakładają, że i tak pójdzie im słabiej. Godny zauważenia jest także aspekt społeczny przyporządkowania do każdego zespołu studentów o zróżnicowanych możliwościach intelektualnych, ponieważ uczniowie zdolniejsi to często wycofane z życia towarzyskiego jednostki, zamknięte w swoim świecie; ci uczniowie trudniej nawiązują nowe znajomości z rówieśnikami. Posiadają dużą wiedzę, którą rzadko się dzielą. Uczniowie mniej zdolni są zazwyczaj bardzo aktywni towarzysko, mają wielu kolegów i łatwość w budowaniu nowych kontaktów. Są oni bardziej dynamiczni i umieją szybciej podejmować decyzje. Zorganizowanie pracy w grupach według wyżej opisanego modelu jest wielce korzystne pod względem edukacyjnym, dotyczącym zasobu wiedzy i wymiany informacji oraz organizacyjnym, jak utrzymanie dobrego tempa pracy na lekcji.

Organizacja pracy w parach i w grupach jest bardzo dobrym sposobem na przełamanie rutyny i przewidywalności na lekcji. Co więcej, takie formy ćwiczeń spotykają się z wielkim entuzjazmem ze strony uczniów, a pozytywne podejście rzutuje na osiąganie lepszych wyników w nauce. Praca zespołowa zwiększa czas przeznaczony na komunikację, angażuje wszystkich uczniów w wykonywanie zadań, integruje zespół klasowy, ma pozytywny wpływ na uczniów nieśmiałych oraz przybliża sytuację klasową do naturalnej sytuacji komunikacyjnej.

Pomimo tak wielu pozytywów nauczyciele często boją się przeprowadzania pracy zespołowej na lekcjach. Ich główne obawy związane są z brakiem kontroli nad poczynaniami uczniów i brakiem dyscypliny na lekcji. Oczywiście ważne jest, aby czas przeznaczony na ćwiczenia nie został spożytkowany na pogawędki w języku ojczystym, dlatego istotne jest dobre przygotowanie studentów do zadań komunikacyjnych. Można do tego celu użyć zadań przedkomunikacyjnych, warto solidnie powtórzyć materiał językowy potrzebny do ćwiczeń, dobrze jest wypisać na tablicy słowa-klucze i fundamentalne struktury gramatyczne. Ważne jest, by wydawać zrozumiałe instrukcje do zadań, jasno określić końcowy produkt ćwiczenia, określić czas pracy ucznia. W uniknięciu problemów z dyscypliną pomoc może zapobiegliwość i przezorność. Nauczyciel musi być przygotowany na sytuację, w której niektórzy uczniowie skończą zadanie wcześniej, dlatego warto mieć pod ręką czasopismo w języku obcym, komiks czy suplement z angielskimi żartami – to zaciekawi uczących się i powstrzyma ich przed rozmowami. Kolejnym sposobem na utrzymanie ładu i porządku jest wyznaczenie uczniom poszczególnych ról, np. osoby pilnującej czasu, sekretarza, osoby gromadzącej materiały, osoby poprawiającej błędy, osoby, która zaprezentuje efekty pracy, dzięki temu każdy będzie czuł się potrzebny i odpowiedzialny.

Biorąc pod uwagę wymienione powyżej aspekty autonomicznych form pracy ucznia na lekcji, można wnioskować, iż są one bardzo korzystne dla uczącego się. Praca w parach



lub w kilkusobowych grupach zbliża dialog prowadzony w toku nauczania do naturalnej komunikacji, gdyż spełnia podstawowy warunek równości uprawnień. Poza tym takie praktyki motywują i aktywizują wszystkich studentów, pozwalają uniknąć nudy na zajęciach i zwiększają autonomię ucznia w nauce języka obcego.

### 3. Błąd językowy w podejściu komunikacyjnym

W nauczaniu języka obcego istnieją dwa skrajne podejścia do błędu językowego wynikające z konieczności nauczania poprawności gramatycznej i z potrzeby nauczania płynności wypowiedzi. Z jednej strony nauczyciele pragną, by uczniowie opanowali przedstawiane na lekcjach struktury gramatyczne i umieli zastosować je poprawnie w wypowiedziach ustnych i pisemnych. Z drugiej strony błędy gramatyczne nie zakłócają przekazu treści i pomimo ich występowania, informacja zostanie odebrana w sposób zrozumiały dla współ rozmówcy. Co więcej, ciągle poprawianie błędów zniechęca ucznia do podejmowania prób twórczego i kreatywnego odpowiadania na pytania czy też wyrażania swoich myśli i przekonań. Idealem działania nauczyciela jest rozgraniczenie zadań doskonalących gramatykę i tych, które mają na celu ćwiczenie płynności wypowiedzi. Jeżeli uczniowie zajmują się na lekcji przećwiczeniem nowopoznanych struktur gramatycznych, podejście nauczyciela do popełnianych błędów będzie negatywne. Jeżeli zaś przedmiotem zajęć jest przekazywanie pewnych treści, swobodne komunikowanie się, wtedy podejście nauczyciela jest akceptujące.

Traktowanie błędu językowego w podejściu komunikacyjnym jest bardziej łagodne i stanowi raczej kombinację obydwu wyżej opisanych stosunków. Nie można nie zgodzić się z Komorowską, która twierdzi, iż błędy często powtarzające się w wypowiedziach uczniów należy eliminować, gdyż taka jest rola nauczyciela. Autorka sugeruje, że w podejściu komunikacyjnym:

- nie należy dopuszczać do pojawiania się błędów w fazie prezentacji nowego materiału,
- nie należy dopuszczać do błędów lub natychmiast korygować je w fazie wdrażania i utrwalania materiału językowego, a więc w ćwiczeniach przedkomunikacyjnych ukierunkowanych na poprawność wypowiedzi,
- należy akceptować błąd i traktować go jako naturalny element procesu uczenia się w toku swobodnych ćwiczeń komunikacyjnych ukierunkowanych na płynność i skuteczność wypowiedzi<sup>10</sup>.

Reasumując, popełnianie błędów językowych jest nierozzerwalnie związane z procesem przyswajania nowej wiedzy. Warto oddzielić ćwiczenia ukierunkowane na gramatykę od ćwiczeń doskonalących twórcze i swobodne wyrażanie myśli. Korzystniejsze dla ucznia jest wypisanie popełnionych błędów na tablicy czy też podsumowanie wypowiedzi ucznia po jej zakończeniu. Należy pamiętać, że częste przerywanie i korygowanie tego, co uczeń powiedział, prowadzi do niechęci w zabieraniu głosu i negatywnym podejściu do mówienia.

<sup>10</sup> H. Komorowska, op. cit., s. 83–89.

## **Bibliografia**

Bygate M., Speaking, [in:] Carter R., Nunan D. (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, Cambridge 2001, p. 14–20.

Dakowska M., *Teaching English as a Foreign Language*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Harmer J., *How to Teach English*, Longman, London 1998.

Jay T.B., *The Psychology of Language*, Newburry House, New Jersey 2003.

Komorowska H., *Metodyka Nauczania Języków Obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009.

Dorota Gonigroszek

## Rozwój historyczny nazw kolorów w języku angielskim a teoria Berlina i Kaya

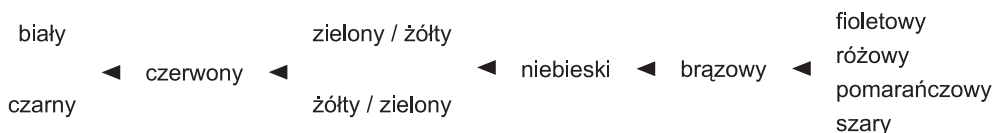
Badacze starożytnej literatury greckiej jako pierwsi zauważyli, że nazwy kolorów używane przez Platona czy Homera nie odpowiadają tym, które występują we współczesnych językach europejskich. Nie pokrywał się zakres ich użycia, a co więcej, wiele terminów miało bardzo szeroki zakres zastosowania, jak na przykład *khlo:ros*, którym opisywano przedmioty zielone, żółte i pomarańczowe (drzewa, młode liście, miód, piasek). Takie spostrzeżenia skłoniły badaczy – Williama Gladstone’a i Lazarusa Geigera do stwierdzenia, że Grecy musieli cierpieć na jakąś formę zaburzeń postrzegania barw<sup>1</sup>. Wówczas nie przyszło jeszcze nikomu na myśl, że różne społeczeństwa mogą dokonywać kategoryzacji kolorów w odmienny sposób i stąd tak wiele terminów, praktycznie nieprzetłumaczalnych na inny język.

Dopiero badania przeprowadzone wspólnie przez biologów, antropologów i filologów na przełomie XIX i XX wieku doprowadziły do następującej konkluzji: choć ludzie na całym świecie mają takie same zdolności postrzegania kolorów, klasyfikują barwy inaczej, a liczba nazw nadawanych barwom w różnych językach waha się od dwóch do kilkunastu. Wtedy to również, dokonano pierwszych obserwacji, że nazwy barw rozwijają się w języku nieprzypadkowo, lecz w określonej kolejności. Innymi słowy, pojawienie się pewnych nowych terminów uwarunkowane jest istnieniem innych, bardziej podstawowych, które ewoluowały wcześniej w historycznym rozwoju języka. Badaniom tym, przeprowadzo-

<sup>1</sup> William Gladstone był brytyjskim politykiem oraz znawcą twórczości Homera. Swoje spostrzeżenia dotyczące nazw kolorów opublikował w eseju *Postrzeganie i stosowanie koloru u Homera*. Podobne wnioski zostały wyciągnięte przez niemieckiego uczonego Lazarusa Geigera, który przedstawił swoje uwagi na spotkaniu niemieckich naturalistów w 1867 r.

nym ponad sto lat temu, brakowało jednak metodologicznej spójności, a ich zakres nie obejmował wielu języków<sup>2</sup>.

W latach sześćdziesiątych XX wieku dwóch uczonych rozpoczęło systematyczne badania nad uniwersaliami w domenie koloru. Byli to Brent Berlin i Paul Kay, którzy przeprowadzili analizy porównawcze systemów kilkudziesięciu języków. Wyniki badań zostały opublikowane w 1969, w pracy zatytułowanej *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*<sup>3</sup>. Wówczas przedstawiono pierwszą wersję teorii Berlina i Kaya, modelu uniwersalistycznego, który do dzisiaj jest stale rozwijany i modyfikowany w oparciu o nowe odkrycia w dziedzinie fizjologii, językoznawstwa i psychologii. Obecna wersja teorii zakłada, że każdy język naturalny posiada od 2 do 11 nazw barw, określanych jako terminy podstawowe (*basic colour terms*). Są to terminy monoleksemiczne, ich sens nie może być ujęty innym wyrazem o szerszym znaczeniu, a użycie nie jest zawężone do jakiegś konkretnej klasy przedmiotów<sup>4</sup>. Według tak przyjętych kryteriów, wyrazy *czerwony*, *biały*, *zielony* są uznawane za podstawowe, podczas gdy *bordowy*, *oliwkowy*, *blond* czy *jasnozielony* – nie. Co więcej, Berlin i Kay stwierdzili, że nazwy kolorów pojawiają się w języku w określonej kolejności. Jako pierwsze pojawiają się terminy *biały* (*white*) i *czarny* (*black*) lub *jasny* i *ciemny*. Należy jednak podkreślić, że są to określenia umowne, odnoszące się do makrokategorii, a nie do konkretnych barw. Kategoria BIAŁY obejmuje więc całe spektrum barw – od białej, poprzez żółtą, do czerwonej, a kategoria CZARNY – czarną, niebieską, zieloną, itp<sup>5</sup>. Następnie taka makrokategoria zostaje „rozbita” na części składowe i powstaje nowa kategoria i nowy termin. Zaobserwowano, że terminem następnym w kolejności jest *czerwony*. W czwartym etapie rozwoju nazewnictwa kolorów pojawia się *zielony* lub *żółty*, jako piąty *niebieski*, a po nim *brązowy*. Terminy *fioletowy*, *różowy*, *pomarańczowy* i *szary* pojawiają się jako ostatnie. Proces ten może być obrazowo przedstawiony w następujący sposób:



W wyniku dalszych analiz porównawczych słownictwa większej grupy języków, stwierdzono, że *szary* (*grey*) nie zawsze pojawia się w końcowej fazie rozwoju nazw kolorów. Termin ten może wystąpić znacznie wcześniej, w dowolnym momencie, ale po wyodrębnieniu się kategorii BIAŁY, CZARNY oraz CZERWONY<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> R. MacLaury, *Color Terms*, [In:] Haspelmath M. (ed.), *Language Typology and Language Universals*, Mouton De Gruyter, Berlin 2001, pp. 35–48.

<sup>3</sup> B. Berlin, P. Kay, *Basic Colour Terms: Their Universality and Evolution*, CSLI Publications, Berkeley 1969.

<sup>4</sup> Praca Berlina i Kaya oparta została na analizie 20 języków. Dane dotyczące pozostałych 78 systemów uzyskano z literatury i opisów wcześniejszych prac badawczych. Podczas badania proszono użytkowników danego języka o wymienienie znanych im nazw kolorów. Następnie badani musieli wskazać na tablicy Munsella zakres stosowalności tych terminów, które uczeni uznali za spełniające kryteria *basic colour terms*.

<sup>5</sup> Chodzi tu o kategorie mentalne i psychologiczną kategoryzację barw. Zgodnie z tradycją utrwaloną w pracach z zakresu językoznawstwa kognitywnego, nazwy kategorii zapisano wielkimi literami.

<sup>6</sup> E. R. Anderson, *Folk Taxonomies in Early English*, Rosemont Publishing and Printing Corporation, Cranbury 2003.

Czynniki motywujące powstawanie kolejnych nazw są związane z rozwojem danej społeczności. Odkrywane są nowe techniki farbowania tkanin czy barwniki stosowane w sztuce, a co za tym idzie, pojawia się potrzeba nazywania kolorów tak, aby podkreślić różnice między nimi. To, co dotychczas uważano za podobne lub takie samo, na przykład żółty i pomarańczowy, staje się teraz odmienną kategorią. Nie znaczy to, że ludzie wcześniej nie postrzegali różnic między tymi dwoma barwami, ale z pewnych względów (kulturowych, społecznych) traktowali je jako przynależne do tej samej kategorii.

Hierarchiczny model Berlina i Kaya, w swojej pierwotnej wersji, opisywał pewne stałe zjawisko, występujące we wszystkich badanych językach, ale nie wyjaśniał przyczyn zaobserwowanych prawidłowości. Pomocne okazało się odniesienie wyników analiz językowych (porównawczych) do procesów fizjologicznych odpowiedzialnych za postrzeganie barw i teorii zbiorów rozmytych, sformułowanej w latach sześćdziesiątych przez Zadeha<sup>7</sup>.

Zmodyfikowana wersja teorii, przedstawiona w 1978 roku, zakładała, że kategorie kolorów (postrzegane jako zbiory rozmyte) zbudowane są w oparciu o pewne centralne barwy (*focal colours*), których przynależność do danej kategorii jest niezaprzeczalna oraz elementy, które im dalej umiejscowione są od tego prototypu lub prototypów, tym więcej sprawiają problemów z klasyfikacją. Granice danej kategorii nie są więc stałe, lecz wyznaczone przez subiektywną ocenę danej osoby. Takie spojrzenie na kategorie kolorów pozwoliło wyjaśnić, dlaczego wiele osób przebadanych przez Berlina i Kaya w 1969 roku miało problemy z określeniem przynależności pewnych barw do konkretnych kategorii, podczas gdy niektóre próbki kolorów (z tablicy Munsella) nie budziły takich wątpliwości. Co więcej, analiza procesów fizjologicznych umożliwiających postrzeganie barw doprowadziła Kaya do konkluzji, że anatomia ludzkiego oka pozwala nam na widzenie tylko 6 barw – czerwonej, zielonej, żółtej, niebieskiej oraz białej i czarnej. Wrażenia pozostałych kolorów, takich jak różowy, brązowy czy pomarańczowy, są wynikiem skomplikowanych procesów zachodzących w umyśle. Te operacje umysłowe mogą być obrazowo przedstawione za pomocą działań na zbiorach. Makrokategorie kolorów obejmujące wiele barw to suma zbiorów (kategorii składowych), a postrzeganie kolorów, takich jak pomarańczowy czy granatowy jest wynikiem „wyodrębnienia” części wspólnej dwóch innych kategorii (pomarańczowy = czerwony + żółty, granatowy = niebieski + czarny)<sup>8</sup>.

Paul Kay pracuje nad swoją teorią do dzisiaj, stale udoskonalając metodologię badań. Ostatnimi laty, dzięki programowi zwanemu World Color Survey, przeanalizowano systemy 110 języków ze wszystkich rodzin i grup językowych<sup>9</sup>. Nowo zdobyte dane zdają

<sup>7</sup> L. A. Zadeh, amerykański automatyk pochodzący z Azerbejdżanu, opublikował w 1965 roku pracę zatytułowaną *Fuzzy Sets*, w której przedstawił założenie tzw. logiki rozmytej. Teoria zbiorów rozmytych ma zastosowanie do takich pojęć, których wieloznaczny i nieprecyzyjny charakter uniemożliwia określenie ich jednoznacznej przynależności do danego zbioru. W tym przypadku, określa się stopień przynależności, którego funkcja przybiera wartości od 0 do 1.

<sup>8</sup> Ch. K. McDaniel, P. Kay, *The linguistic significance of the meaning of basic color terms*, „Language” 54, nr 3, pp. 610–646.

<sup>9</sup> World Colour Survey jest programem zainicjowanym w latach siedemdziesiątych XX wieku. Obecnie program jest wspierany przez uniwersytety w Berkeley i Chicago, a dzięki pracy językoznawców z całego świata udało się zgromadzić dane dotyczące 110 języków. Z wyników badań udostępnianych w Internecie na stronie projektu, mogą korzystać wszyscy ci, którzy interesują się założeniami hipotezy Berlina–Kaya lub prowadzą własne programy badawcze.

się potwierdzać wcześniejsze założenia Berlina i Kaya o stopniowej ewolucji pojęć odnoszących się do kolorów. Co więcej, z wywiadów przeprowadzonych z użytkownikami języków wynika, że kategorie barw faktycznie zbudowane są w sposób niejednorodny, gdyż nie wszystkie elementy do nich przynależne zdają się mieć równy status (elementy prototypowe, centralne i elementy marginalne)<sup>10</sup>.

Aby jednak z całą pewnością móc udowodnić prawdziwość teorii Berlina i Kaya, należałoby przeanalizować systemy badanych języków w ich rozwoju historycznym, opierając się na źródłach pisanych. W przypadku licznych języków jest to niemożliwe, ponieważ wiele społeczeństwa nie rozwinęło jeszcze systemu pisma lub brak wystarczającej ilości przekazów ilustrujących rozwój danego języka. Taką analizę można jednak przeprowadzić w oparciu o źródła dokumentujące diachroniczny rozwój języka angielskiego – kroniki, utwory literackie oraz dokumenty, i dokonać próby rekonstrukcji procesu ewolucji terminologii odnoszącej się do kolorów. Takiego zadania podjęło się już kilku językoznawców, między innymi Seija Kertulla, Ronald W. Casson, Siegfried Wyler oraz Earl R. Anderson, którzy dokonali bardzo obszernej analizy materiałów historycznych.

Celem niniejszej pracy jest zaprezentowanie wyników badań diachronicznych przeprowadzonych przez wspomnianych badaczy. Następnie na podstawie zebranych danych odtworzona zostanie kolejności pojawiania się poszczególne nazwy kolorów w języku angielskim. Dane te będą zestawione i porównane z sekwencją zaproponowaną przez Berlina i Kaya w 1969 roku. W ten sposób podjęta zostanie próba weryfikacji słuszności założeń wspomnianej hipotezy w odniesieniu do języka angielskiego. Zadanie to nie jest łatwe z wielu powodów. Jak wspomina Anderson, każdy z etapów rozwoju języka przysparza pewnych trudności<sup>11</sup>. Teksty spisane w okresie staroangielskim są w większości tłumaczeniami z łaciny, a ich tematyka nie obejmuje wielu sfer życia codziennego<sup>12</sup>. W przypadku czasów późniejszych ilość zachowanych materiałów jest znacznie większa, a tym samym dokonanie całościowej analizy staje się trudniejsze. Należy również pamiętać, że źródła pisane niekoniecznie odzwierciedlają faktyczne użycie języka w całej jego różnorodności, przez wszystkie grupy społeczne.

Jak twierdzi Casson, pierwsze terminy odnoszące się do kolorów pojawiły się w okresie staroangielskim (ok. 400 – 1100)<sup>13</sup>. Nie były to jednak określenia opisujące jedynie barwy, tak jak dzisiejsze *red* (czerwony), *yellow* (żółty) czy *green* (zielony). Staroangielskie *torht*, *scir*, *hador*, *dunn*, *salu* i *fealu* charakteryzowały przedmiot przede wszystkim ze względu na to, czy jest jasny, ciemny, błyszczący, świecący czy też matowy. Podobną tendencję zauważono w przypadku wielu innych języków – jako pierwsze pojawiają się terminy określające rzeczy jako ciemne lub jasne, a następnie wyrazy *sensu stricto* opisujące kolory. Prawdopodobnie ta może być rezultatem kolejności procesów fizjologicznych, wa-

<sup>10</sup> B. Berlin, P. Kay, L. Maffi, W. Merrifield, *Color naming across languages*, [In:] Hardin C.L., Maffi L. (ed.), *Color Categories in Thought and Language*, Cambridge University Press, Cambridge 1997, pp. 224–240.

<sup>11</sup> E. R. Anderson, op. cit.

<sup>12</sup> Cały okres rozwoju języka angielskiego dzieli się umownie na trzy etapy: okres staroangielski (Old English), trwający od ok. roku 400 do 1100, okres średnioangielski (Middle English) ok. 1100–1500, oraz okres nowożytny (Modern English) trwający od 1500 do dziś.

<sup>13</sup> R. W. Casson, *Color shift: evolution of English color terms from brightness to hue*, [In:] C.L. Hardin, L. Maffi (ed.), *Color Categories in Thought and Language*, Cambridge University Press, Cambridge 1997, pp. 224–240.

runkujących postrzeganie barw, udowodniono bowiem, że „stopień jasności” przedmiotu jest zauważany szybciej niż jego kolor<sup>14</sup>.

Terminu *torht* używano przed rokiem 1000 do opisu rzeczy jasnych, błyszczących. W XIII w. wyraz ten zaniknął. *Scir* prawdopodobnie pojawił się jeszcze wcześniej, gdyż odnotowuje się jego użycie w materiałach spisanych przed 750 rokiem. Oznaczał ‘jasny, czysty’. Dał on początek współczesnemu *sheer* (‘zwykły, czysty, zupełny’). Podobne znaczenie miał termin *hador*, którym opisywano, między innymi niebo i gwiazdy. Staroangielski *dunn* odnosił się do koloru brązowego, szarobrązowego, ale znaczył też ‘ciemny, przyćmiony’. *Salu* oznaczał ‘ciemny, w ciemnym kolorze, mroczny, w kolorze ziemi’. *Fealu* miał szerokie zastosowanie – opisywano nim przedmioty szare, żółte, czerwono-brązowe, ale znaczył też ‘ciemny, blade’<sup>15</sup>. Jak łatwo zauważyć, określenia te nie są nazwami kolorów, które można zakwalifikować jako *basic colour terms*. Na rozwój terminów podstawowych spełniających wcześniej wymienione kryteria, trzeba było poczekać jeszcze kilka stuleci, a są to wyrazy, z których wyewoluowały współczesne *white* (biały), *black* (czarny), *red* (czerwony), *green* (zielony), *yellow* (żółty), *brown* (brązowy), *grey* (szary), *pink* (różowy), *orange* (pomarańczowy) i *purple* (fioletowy). Aby zdecydować, czy te przymiotniki są nazwami podstawowymi oraz, co ważniejsze, kiedy się nimi stały, analizuje się zakres stosowalności danego słowa, częstotliwość jego użycia oraz to, czy opisuje ono jedynie barwę, czy też określa inne właściwości przedmiotu. Należy podkreślić fakt, że moment pojawienia się danego słowa w języku nie jest równoznaczny z osiągnięciem przez nie statusu *basic colour term*.

Staroangielski *blæk* był terminem pochodzenia indoeuropejskiego, bezpośrednio wywodzącym się od germańskiego *blakaz*<sup>16</sup>. Opisywano nim przedmioty czarne – włosy, konie, kruki, smołę, ubrania, ale też objekty innych ciemnych barw – bluszcz, wrzosa, las, wzgórze. Co ciekawe, w wielu przypadkach wyraz ten odnosił się również do rzeczy jasnych<sup>17</sup>. Warto zaznaczyć, że w tym samym okresie używany był równocześnie inny termin (prawdopodobnie nawet częściej) oznaczający czarny – *swært*. Wyszedł on z użycia w XIII wieku, pozostawiając po sobie ślad w postaci współczesnego przymiotnika *swarthy* (‘śniady, smagły’). Według Kertulli, *blæk* uzyskał status podstawowej nazwy koloru pod koniec okresu staroangielskiego<sup>18</sup>. Casson twierdzi, że stało się to później, w XII wieku, kiedy to wyraz ten funkcjonował już w zmienionej formie *blak*. Analiza tekstów pochodzących z tego okresu pokazuje, że termin ten miał znaczenie identyczne jak współczesne *black* (czarny)<sup>19</sup>.

*Hwit* było wyrazem równie starym jak *blæk*, również zapożyczonym z języka germańskiego. Pojawiał się już w tekście z 888 roku, w znaczeniu ‘bezbarwny’. Stopniowo rozszerzał się zakres jego referencji, głównie w odniesieniu do rzeczy białych, siwych

<sup>14</sup> K. Allan, *Natural Language Semantics*, Blackwell Publishers, Oxford 2001.

<sup>15</sup> R. W. Casson, *Color shift...*, op. cit.

<sup>16</sup> J. Heifetz, *When Blue Went Yellow*, Henry Holt and Company, New York 1994.

<sup>17</sup> Ibidem.

<sup>18</sup> S. Kertulla, *English Colour Terms: Etymology, Chronology and Relative Basicness*, Societe Neofilologique, Helsinki 2002.

<sup>19</sup> R. W. Casson, op. cit.



– opisywano nim włosy, karnację, mleko i śnieg. Jednocześnie przez cały okres języka staroangielskiego *hwit* używany był w sensie ‘jasny, błyszczący’. Liczne przykłady użycia w tekstach z tego czasu, a także spora ilość wyrazów złożonych z *hwit* – sugerują, że w XI/XII wieku termin ten był już nazwą podstawową. Średnioangielska forma *whit* dała początek współczesnemu *white* (*biały*)<sup>20</sup>.

Kertulla, podobnie jak Wyler, sugeruje, że najstarszym terminem, bardziej podstawowym niż *blæk* i *hwit* był *rēad*, który pojawił się w tekście z ok. 700 roku („Epinal Glossary”)<sup>21</sup>. Faktycznie data ta wskazuje, że jako wyraz *rēad* był starszy, jednakże jeszcze przez długi czas nie spełniał kryteriów bycia terminem podstawowym. Nie był używany w poezji, nie pojawił się także w eposie *Boewulf*, a zakres jego stosowalności był bardzo wąski. Zamiast niego używano *blod*, *blodfag* i *blodig* (przeważnie opisując czerwień krwi). Dopiero w literaturze chrześcijańskiej *rēad*, a następnie średnioangielskie *reed*, pojawia się częściej i w odniesieniu do wielu czerwonych przedmiotów: krew, koral, wino, ogień, barwniki, karnacja, dojrzałe zboże. Można więc przypuszczać, że angielski *czerwony* stał się terminem podstawowym, podobnie jak *biały* i *czarny*, w wieku XII lub później.

Według założeń Berlina i Kaya, następne w kolejności powinny pojawić się przymiotniki *zólty* lub *zielony*. Tak się też dzieje w języku angielskim. Przymiotnika *geolu* do końca okresu staroangielskiego używano w sensie ‘zólty, lśniący, świecący’. Podobne znaczenie miało średnioangielskie *yelou*, z tym że coraz częściej słowem tym opisywano barwę, a nie „stopień jasności” przedmiotów. Analiza tekstów pochodzących z tego czasu pokazuje, że *yelou* odnosiło się do wosku, koloru włosów, złota, słońca, papieru, żółtka jajka, siarki, żółtych kwiatów i owoców. Tak szeroki zakres stosowalności świadczy o tym, że to właśnie w tym okresie *yelou* stał się podstawową nazwą barwy. *Grene* zyskało status terminu podstawowego jednocześnie z *yelou* lub, jak twierdzi Biegam, niedługo po nim<sup>22</sup>. Znaczenie wyrazu *grene* również przechodziło semantyczną zmianę. Początkowo, słowem tym opisywano przede wszystkim rośliny. W okresie średnioangielskim wszystkie zielone przedmioty zaczęto określać *grene*.

Zgodnie z przewidywaniami Berlina i Kaya, jako następny termin podstawowy ewoluował *niebieski*. *Blew(e)* (inna wersja *bleu*) pojawił się w języku angielskim około 1300 roku, zapożyczony z języka starofrancuskiego (*blau* lub *blo*) i zastąpił wcześniejsze określenie (jednak o dużo węższym znaczeniu) *haewen*<sup>23</sup>. Analiza utworu *The Owl and the Nightingale* (1189–1216) udowadnia, że w tym czasie jeszcze wiele przedmiotów niebieskich było opisywanych jako czarne lub ciemne<sup>24</sup>. Termin *blew(e)* musiał więc pojawić się później, praktycznie od razu stając się podstawowym określeniem barwy, o czym świadczy szeroki zakres referencji i wysoka częstotliwość użycia w tekstach.

*Brun* zaczęto używać w dobie staroangielskiej w znaczeniu ‘brązowy, jasny’. Opisywano nim jednak prawie wyłącznie brązowe zwierzęta (stąd pokrewne wyrazy *beaver*

<sup>20</sup> Ibidem.

<sup>21</sup> S. Kertulla, op. cit. (por. S. Wyler, *Colour Terms in the Crowd*, Tübingen 2006).

<sup>22</sup> C.P. Biggam, *Blue in Old English: An Interdisciplinary Semantic Study*, John Benjamins Publishing, Amsterdam 1997.

<sup>23</sup> E.R. Anderson, op. cit.

<sup>24</sup> W utworze tym słowik opisuje oczy sowy jako czarne jak węgiel, jak urzet. Z liści urzetu (*Isatis tinctoria*) przez wiele wieków uzyskiwano barwnik niebieski, a nie czarny.



‘bóbr’ czy *bear* ‘niedźwiedź’). Zakres stosowalności tego słowa rozszerzał się bardzo powoli, aż do XV/XVI wieku (forma *broun*), kiedy to nabyło ono znaczenie podobne do współczesnego *brown*. Ten czas Kertulla i Casson uważają za moment ostatecznej ewolucji kolejnego, siódmego terminu podstawowego<sup>25</sup>.

Według teorii Berlina i Kaya, po *brown* (*brązowy*) powinny pojawić się pozostałe nazwy podstawowe: *pomarańczowy*, *różowy*, *fioletowy* i tak się też dzieje w języku angielskim. Najstarszym z nich jest *purple* (*fioletowy*), którego pierwotna forma pojawiała się w tekstach już w IX wieku. Jednak wówczas słowo *purple* oznaczało fioletową, a właściwie purpurową tkaninę. Taki sens utrzymał się aż do XVI w., kiedy zaczęto opisywać tym przymiotnikiem barwę przeróżnych przedmiotów.

W XIV wieku pojawia się także *orange* (*pomarańczowy*), początkowo jako nazwa owocu – pomarańczy, a następnie określenie koloru (w połowie wieku XVI). Niektórzy etymolodzy twierdzą, że słowo *orange* pochodzi od nazwy miasta portowego położonego w południowej Francji – Orange, dokąd przyływały statki z owocami cytrusowymi. Inni badacze zwracają uwagę na podobieństwo form *orange* i *nāranj* (j. arabski), *nārang* (j. perski) czy *nāranga* (sanskryt) oznaczające ‘pomarańcza, owoc pomarańczy’. Do momentu pojawienia się terminu *orange* kolor pomarańczowy określano jako *rēad* lub *reed*, kategoryzując więc tę barwę jako odcień czerwonego (w dawnych angielskich tekstach kolor złota i dojrzałych kłosów zbóż jest opisywany przymiotnikiem *rēad*).

Jako ostatnia nazwa koloru pojawił się *pink* (*różowy*). Około roku 1573 wyraz ten został użyty w znaczeniu goździk (*Dianthus*), a dopiero w 1720 r. zaczął funkcjonować jako określenie barwy różowej. Przez długi czas goździki uważano za ideał pośród kwiatów, a ponieważ najbardziej powszechne były okazy w kolorze różowym, przymiotnikiem *pink* zaczęto określać właśnie tę barwę<sup>26</sup>.

W powyższej analizie celowo pominięto przymiotnik *szary* – *grey*, ponieważ określenie jego pozycji w sekwencji ewolucyjnej jest problematyczne. W pierwszej wersji modelu ewolucyjnego Kay i Berlin umieścili *grey* jako jeden z ostatnich terminów pojawiających się w języku. Jak wspomniano już wcześniej, rozszerzone badania porównawcze wykazały, że w różnych językach *szary* pojawia się na dowolnym etapie, ale po *czarnym*, *białym* i *czerwonym*. W przypadku języka angielskiego kwestia tego, kiedy *grey* stał się terminem podstawowym też jest sporna. Staroangielska forma *græg* miała bardzo szerokie zastosowanie – opisywano nią szare zwierzęta, włosy, ziemię, korę, skały. Jak twierdzi Andersen, da się również wyróżnić trzy hiponimy *græg*, czyli słowa o węższym znaczeniu – *har*, *hasu*, *wyifen*<sup>27</sup>. Fakty te przemawiają za tym, że *græg* bardzo wcześnie uzyskało status terminu podstawowego – między *geolu* a *grene*. Z drugiej jednak strony, wiadomo, że aż do wieku XVI *grei* funkcjonował nie tylko jako przymiotnik określający kolor, ale przede wszystkim jako wyznacznik „stopnia jasności” przedmiotów. Co więcej, Samuel Johnson w swoim słowniku języka angielskiego z roku 1828 definiuje *grey* jako

<sup>25</sup> S. Kertulla, op. cit.

<sup>26</sup> A. Room, *NTC's Dictionary of Word Origins*, NTC Publishing Group, Lincolnwood 1994.

<sup>27</sup> E.R. Anderson, op. cit.

odcień białego, a nie odrębny kolor („white with a mixture of black”), co wskazywałoby, że termin *grey* nie był jeszcze nazwą podstawową w wieku XIX<sup>28</sup>.

Powyższa analiza udowadnia, że nazwy kolorów w języku angielskim, określane jako *basic colour terms*, z dużym prawdopodobieństwem rozwijały się, a raczej stawały się terminami podstawowymi w kolejności zakładanej przez Berlina i Kaya. Pierwsze pojawiły się przymiotniki oznaczające *czarny* i *biały*. Jako następna nazwa podstawowa wyewoluował przymiotnik *czerwony*, również w wieku XII lub nieco później. *Żółty* i *zielony* stały się nazwami podstawowymi po zakończeniu okresu staroangielskiego, a *niebieski* około roku 1300 (po 1216 r.). W przypadku terminów rozwijających się później możliwe jest dokładne określenie daty pojawienia się ich i zakresu referencji. Za datę użycia *brązowego* na określenie barwy różnych przedmiotu, a nie tylko zwierząt, uznaje się rok 1300. Z całą pewnością musiało zająć jeszcze trochę czasu rozpowszechnienie się tego nowego znaczenia *brun*, tak więc można założyć, że *brązowy* stał się terminem podstawowym w przeciągu trwania wieków XV i XVI. *Fioletowy* stał się terminem podstawowym po roku 1398, i znów upowszechnienie tego terminu na określenie barwy w ogóle, a nie w odniesieniu jedynie do tkanin, szat, zajęło ponad wiek. Znaczenie *orange* w odniesieniu do koloru wyklarowało się w wieku XVI, a *różowego* po 1720 roku. Jak już wspomniano, *szary* zyskał prawdopodobnie status *basic colour term* w okresie staroangielskim.

Analiza materiałów historycznych pozwala zauważyć jeszcze jedną prawidłowość opisaną przez McDaniela i Kaya, a mianowicie to, jak poszczególne mentalne makrokategorie zostają „rozbite” na węższe kategorie, czego językowym przejawem jest pojawianie się nowych terminów, bardziej precyzyjnych opisujących odcienie barw. Przykładem może być kolor niebieski, przypisywany pierwotnie do kategorii CZARNY czy pomarańczowy klasyfikowany jako CZERWONY.

## Bibliografia

- Allan K., *Natural language semantics*, Oxford 2001.
- Anderson E.R., *Folk Taxonomies in Early English*, Blackwell Publishers, Cranbury 2003.
- Ayto J., *Oxford School Dictionary of Word Origin*, Oxford University Press, Oxford 2002.
- Berlin B., Kay P., *Basic Colour Terms: Their Universality and Evolution*, CSLI Publications, Berkeley 1969.
- Berlin B., Kay P., Maffi L., Merrifield W., *Color naming across languages*, [In:] Hardin C.L., Maffi L. (ed.), *Color Categories in Thought and Language*, Cambridge University Press, Cambridge 1997, pp. 224–240.
- Biggam C.P., *Blue in Old English: An Interdisciplinary semantic study*, John Benjamins Publishing, Amsterdam 1997.
- Casson R.W., *Color shift: evolution of English color terms from brightness to hue*, [In:] Hardin C.L., Maffi L. (ed.), *Color Categories in Thought and Language*, Cambridge University Press, Cambridge 1997, pp. 224–240.

<sup>28</sup> S. Johnson, R.S. Jameson, J. Walker, *A dictionary of the English language*, Charles J. Hendee, London 1828.

- Heifetz J., *When Blue Ment Yellow*, Henry Holt and Company, New York 1994.
- Johnson S., Jameson R.S., Walker J., *A Dictionary of the English Language*, Charles J. Hendee, London 1828.
- Kertulla S., *English Colour Terms: Etymology, Chronology and Relative Basicness*, Societe Neophilologique, Helsinki 2002.
- Lipoński W., *Narodziny cywilizacji wysp brytyjskich*, Wydawnictwo poznańskie, Poznań 2001.
- Mac Laury R., *Color Terms*, [In:] M. Haspelmath (ed.), *Language Typology and Language Universals*, Mouton De Gruyter, Berlin 2001, pp. 35–48.
- McDaniel Ch.K., Kay P., *The linguistic significance of the meaning of basic color terms*, „Language” 54, nr 3, pp. 610–646.
- Room A., *Cassell's Dictionary of Word Histories*, Cassells and Co., London 2002.
- Room A., *NTC's Dictionary of Word Origins*, NTC Publishing Group, Lincolnwood 1994.
- Welna J., *A Brief Outline of the History of English*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996.
- Wielka Encyklopedia PWN*, T. 30, J. Wojnowski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Wyler S., *Colour Terms in the Crowd*, Gunter Narr Verlag Tübingen, Tübingen 2006.

Iwona Gryz

## The importance of using mnemotechnics in teaching English to dyslexic children

One of the most specific symptoms of dyslexia in learning a foreign language is the difficulty with the expansion of new vocabulary. As a result, children with dyslexia learn new vocabulary items with great difficulty and they found remembering them almost impossible. According to Katarzyna Maria Bogdanowicz<sup>1</sup> these pupils make more mistakes in the words than their peers without specific learning difficulties. Mistakes have often a different character – are connected with spelling, pronunciation or a flexion. Another difficulty which students with dyslexia struggle constantly is the assimilation of the material arranged in the sequences (e.g.: the days of the week, the months of the year, the seasons of the year). Zofia Klimaszewska<sup>2</sup> claims that to overcome these difficulties it is a good idea to use various memory techniques called mnemotechnics, which refer to the basic principles of acquiring knowledge, and therefore the information memorization, repetition of cognized material and forgetting it.

The mnemonic techniques are the art of remembering, and a series of highly effective techniques of memory supporting the learning process create them. When using the natural tendency of the brain and known processes of human memory a teacher can facilitate the process of teaching<sup>3</sup>. Modern memory techniques consists of the three basic components: space, image and association. The person focusing on such techniques can used at the same time all of these elements, but often the learner needs only one of them. This is conditioned to what he wants to achieve. According to Joel Levin<sup>4</sup> mnemonic

<sup>1</sup> K. M., Bogdanowicz, *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*, Wydawnictwo HARMONIA, Gdańsk 2011.

<sup>2</sup> Z. Klimaszewska, *Tajniki ludzkiego umysłu*, Wydawnictwo Reader's Digest, Warszawa 1997.

<sup>3</sup> T. Buzan, *Make the Most of Your Mind*, Wydawnictwo Pan Books, London 1988.

<sup>4</sup> J. Levin, *Pictorial strategies for school learning*, New York. Heidelberg. Tokyo 1983.

techniques are characterized by three basic processes: recording (decoding information), relating (finding a connection between the real world and the assimilated content), and retrieving (reproducing, remembering the data already stored in memory). During the first phase such a form of new information is achieved, often very extensive and even abstract, which is close to its instantiation. In the second phase the several different virtual data is connected into one, usually comparing the gained knowledge with acquired previously, which in turn results in easier access to them in the future. The third phase is to create a transparent way of calling the stored information. Moreover, the keys are created that do not allow for interference decoding elements with the real world. For foreign language learners it is important to remember, however, such methods that allow for more effective teaching and ensure long-lasting effect of the knowledge gained forever.

Mnemonics are to help to improve the functioning of memory – some of them are used spontaneously but some require training. Katarzyna M. Bogdanowicz<sup>5</sup> is of the opinion that a lot of memory techniques are very useful in teaching children with dyslexia, especially while dealing with new vocabulary items (presentation and practice), as well as grammar rules or sequences of words and phrases.

One of the most important elements of a foreign language is the word, which external form is for the dyslexic student often confusing and has no meaning. It turns out to be the main cause of the difficulties faced by children, who try to assimilate this abstract for them structure. One popular way of helping to overcome these problems is to create acronyms. The method of creating **acronyms** involves a word or a phrase in which the first letters refer to the memorized information. A word or phrase which is the acronym does not have to be sensible, although this is easier to remember for pupils with specific learning difficulties. These are some examples of acronyms:

1. **HOMES** – **H**uron, **O**ntario, **M**ichigan, **E**rie, **S**uperior – to remember the names of Great Lakes better.
2. **STAB** – **S**oprano, **T**enor, **A**lt, **B**ass – four voices in a quartet.
3. **NEWS** – **N**orth, **E**ast, **W**est, **S**outh – the points of the compass.
4. **FAN BOYS** – use o comma between two independent clauses separated by one of the “FAN BOYS” (for: **A**nd, **N**or, **B**ut, **O**r, **Y**et, **S**o).
5. **BEDMAS** – **B**rackets, **E**xponents, **D**ivision, **M**ultiplication, **A**ddition, **S**ubtraction – sequence in which should tackle any math problem with multiple calculations.

---

<sup>5</sup> K. M. Bogdanowicz, op. cit.



Pictures 1. The method of creating acronyms.

According to Ewa Kaczur-Gryz<sup>6</sup> in languages with very complicated spelling (i.e.: English language) **acrostics** are very useful in learning spelling of words. Especially young children show interest in this technique of learning. Thus, an acrostic is a phrase or a sentence constructed in such a way, that the first letters of words in the sentence convey some information. For example, a teacher invents a funny sentence in which the first letters of words put together give the correct spelling of the new one, that is difficult to learn or help in learning the order of new words. These are some examples of acrostics:

1. The names of the planets in the correct order:

Mercury	<b>My</b>
Venus	<b>Very</b>
Earth	<b>Excellent</b>
Mars	<b>Mother</b>
Jupiter	<b>Just</b>
Saturn	<b>Served</b>
Uranus	<b>Us</b>
Neptune	<b>Nothing</b>
Pluto	<b>Passionately</b>

2. *GARBAGE* – a poem by Bruce Lansky<sup>7</sup>  
Whose job is it to take out the garbage?  
**G**rounds (coffee)  
**A**pple (core)  
**R**inds (melon)

<sup>6</sup> E. Kaczur-Gryz, *Potęga osobowości. Pamięć*, Świat Książki, Warszawa 1996.

<sup>7</sup> B. Lansky, *Garbage*, www.GigglePoetry.com, 2002.

- Banana** (peel)  
**Anchovies** (from pizza I wouldn't eat)  
**Grapes** (too ripe to eat)  
**Emptying the stinking bag** (my job)
3. The writing form of the *-ician* ending, characteristic for English words, naming the group of professions (for example: optician, politician, physician, musician, beautician, etc.). The teacher can use the following sentence, and the learners may be asked to illustrate it.

*Indian Cats Imagine Almonds & Nuts*

Peter E. Morris<sup>8</sup> suggests that the method worth mentioning, as far as teaching new vocabulary items to dyslexic students but not only is concerned, is **the method of hooks** – remembering through imagination.

Alan Baddley<sup>9</sup> explains that the hook method is based on the fact that each subsequent digit is assigned to a specified image, i.e.: a hook. The first step on the way to improve the memory is to remember words-hooks. Each such word is numbered. These are the sample numbers for example from 1 to 10:

- 0 – an egg
- 1 – a candle
- 2 – a swan
- 3 – an apple
- 4 – a chair
- 5 – a hook (the part of the lift)
- 6 – a ram (its twisted horns)
- 7 – a shower
- 8 – a snowman
- 9 – a balloon
- 10 – a knight

When the hooks are remembered in a strict order, it is a time to use them. On the following hooks the particular information “hung”.

**The example task:** A child is supposed to remember in a particular order the following list of words: a *watering can*, an *anchor*, a *sword*, a *canoe*, a *fox*, a *torch*, a *king*, a *guitar*, a *locomotive*, a *rocket*. To perform this task well, our pupil may use the method of hooks, which connect the successive images of objects with different hooks:

**Number 1** – a watering can = a candle.

Imagine floating watering can over a candle, the flame pouring streams of water.

A candle is extinguished with a hiss.

<sup>8</sup> P. E. Morris, *Applied problems in memory*, Wydawnictwo Academic Press, London, New York, San Francisco 1979.

<sup>9</sup> A. Baddley, *Your Memory: A User's Guide*, Macmillan Publishing Company, New York 1982.

**Number 2** – an anchor = a swan.

Imagine the great white swan rocking on the waves of the lake.

Suddenly, a thick chain drops out of its beak and an anchor splashes into the water.

**Number 3** – a sword = an apple.

The sword cuts an apple into two halves, the juice flows from the cut fruit.

**Number 4** – a canoe = a chair.

The chair takes an oar with one of its leg, it jumps into the canoe, rows furiously and starts to flow with the current of the rough river.

**Number 5** – a fox = a hook (the part of the lift).

The lift chases a fox trying to catch its red bushy tail with its hook.

**Number 6** – a torch = a ram (its twisted horns).

The ram with a torch in the hoof falls into a dark cellar and looks for something to eat.

**Number 7** – a king = a shower.

The king has a bath in the bath with the shower.

**Number 8** – a guitar = a snowman.

The snowman plays the guitar during the concert.

**Number 9** – a locomotive = a balloon.

The colourful balloons flies out of the chimney of the locomotive.

**Number 10** – a rocket = a knight.

The knight with a shield and a sword sits on the rocket and flies.

On each hook the next word hangs in order to be remembered in a specific order. During the hanging the words imagination was activated. While creating such a story, the images should be dynamic, and associations of words and hooks unusual and funny. They need not be wise. Storing dry speech is difficult to remember, the funny stories are easy, unless they are based on the remembered and the hook grounded deeply. Remembering a story by the way a learner reminds the words that were to be remembered.

Two mnemonic techniques that are suitable for remembering either ordered or numerically identified information are **the pegword method** and **the digit-symbol method** (also known as the digit-consonant method). With the simpler-to-master pegword method, the numbers from 1 to 10 (or 1 to 20) are recoded as familiar rhyming pegwords (for example, 1 = *bun*, 2 = *shoe*, 3 = *tree*, 4 = *door*, 5 = *hive*, etc.). Then, each numbered item in a list is related to the pegword in an integrated scene. For example, if the fifth item in a 20-item list had something to do with sailboats, then one could construct a scene in which bees from a *hive* (for 5) were swarming all over the skipper of a *sailboat*. To later remember the fifth item of the list, one systematically retrieves *sailboat* from the *hive* pegword for 5. To reconstruct the complete list or to order the items in the list, one would need to retrieve the information associated with each of the 20 ordered pegwords.

The interesting method in dealing with new vocabulary items while teaching dyslexic children is **The surreal image method (collage)**. It deals with the new unrelated in meaning words. A learner who is supposed to learn them, creates one own picture out of these words in its imagination. The more unreal the picture is, more similar to the dream, the better. This



technique makes new vocabulary easy to remember, and at the same time increases the durability of storage. Such a picture can be captured as a drawing or a poster prepared by a learner.

Linking words in pairs, takes place through associating them, too. **Associations** are somehow created a binder for the whole story. Therefore, the associations are extremely important and determines the ease of recall of our story. Trivial associations are not sufficient. A learner must use its imagination to meet the criteria, so that remembering will become easier. Associations should attract our attention. Something ordinary, everyday, average stays in our memory for longer rarely. The easiest way to remember this as the original, exaggerated, absurd, bizarre, exaggerated, contrast, arousing emotions in learners. Using imagination, it is good to build such associations, which in everyday life, in the real world does not exist or are extremely rare. We can exaggerate, multiply, transform, enlarge or reduce, give human features to animals or inanimate objects.

Using **the chain of associations method** a pupil should not be afraid of absurdity, ridiculousness, and the strangeness of associations. This approach to the learning process is a completely different, often perceived as something that should be serious, not humorous. Unfortunately, the “serious” usually means boring, difficult, discouraging, and often giving rise to anxiety for students. With the use of imagination and sense of humour, the use of either method chain of associations, as well as other mnemotechnics, can make associations and intriguing images, which increases the concentration. Memory techniques are more effective, the more our association are humorous, unusual, fantastic, colourful. In this way learning will become not only more pleasant and easier, but also more effective. We learn best through play and activity.

**Visualization** is a very powerful tool, and used in a skilful way can help our grey cells in an original manner. The images designed in our memory must be clear, distinct, special for us, individual, often even absurd, exaggerated, but at the same time as simple as it possible. An important feature is also movement, because the particular images can create stories, and these, if they are dynamic, they are the part of our imagination, and then will be no way to forget the material associated with them. We make them when we want to draw some information together. For example, the student has to learn a list of words that are exceptions of the particular grammar rules. The learner does not need to learn the words by heart. Mnemonics give a pupil a tool – **the associative method**. It is enough to combined words into one whole, generating **a story** (a narrative) that will connect all the new items. The learner can help itself by applying its mother tongue, although the new contents created in a foreign language will occur to be more fruitful certainly. And in this case the only limits are put for us by our imagination.

**The sample task.** To create a story while using these illustrations (they should appear in the following order) in order to learn the new vocabulary items:

1. a clown
2. a cat
3. a star
4. ...
5. ...
- ... ..

18. a candle
19. a frog
20. a horse

**The method of key words formation** is also worth mentioning. Typically it is based on the phonetic similarity of words in a foreign language and the mother tongue. It is based on linking new information to keywords that are already encoded to memory. A teacher might teach a new vocabulary word by first identifying a keyword that sounds similar to the word being taught and easily represented by a picture or drawing. Then the teacher generates a picture that connects the word to be learned with its definition. According to M. A. Mastropieri and T. E. Scruggs<sup>10</sup>, the keyword strategy works best when the information to be learned is new to students.

**The sample task.** To teach students the definition of the new word, the teacher will ask the students to remember the keyword, envision the picture and how it relates to the definition, and finally recall the definition. If a teacher is trying to teach her students the definition of the old English word *carline*, she will first identify a good keyword. In this instance, “car” is appropriate because it is easy to represent visually and it sounds like the first part of the vocabulary word. *Carline* means “witch” so the teacher shows the students a picture of a car with a witch sitting in it. When asked to recall the definition of *carline*, students engage in a four-step process:

1. Think back to the keyword (car),
2. Think of the picture (a car),
1. Remember what else was happening in the picture (a witch was in the car), and produce the definition (witch).

**The method of mind mapping** or creating **the map of thoughts** in teaching dyslexic children is popular, as well. This method involves the creation of trees, diagrams, or associations. Around the central element – the key word – the next associations are being built. This results in maps that allow the students to systematized primarily known issues (vocabulary), organize them and remember better<sup>11</sup>.

In this article I have listed only a few basic mnemonic techniques, which surely every teacher can find useful and effective in the process of teaching English to dyslexic students. However, this is a very broad topic, therefore in order to get familiar with the subject better, I do strongly recommend reading some of the books mentioned in the bibliography.

## Bibliography

Baddley A., *Your Memory: A User's Guide*, Macmillan Publishing Company, New York 1982.

Bogdanowicz K. M., *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*, Wydawnictwo HARMONIA, Gdańsk 2011.

---

<sup>10</sup> M. A. Mastropieri., T. E. Scruggs, *Teaching students ways to remember: Strategies for learning mnemonically*, Brookline Books, Cambridge 1991.

<sup>11</sup> T. Buzan, *Mind Maps for kids. An Introduction*, Thorsons, London 2003.

Buzan T., *Mind Maps for kids. An Introduction*, Thorsons, London 2003.

Buzan T., *Make the Most of Your Mind*, Wydawnictwo Pan Books, London 1988.

Kaczur-Gryz E., *Potęga osobowości. Pamięć*, Świat Książki, Warszawa 1996.

Klimaszewska Z., *Tajniki ludzkiego umysłu*, Wydawnictwo Reader's Digest, Warszawa 1997.

Levin J., *Pictorial strategies for school learning*, New York. Heidelberg. Tokyo 1983.

Mastropieri M. A., Scruggs, T. E., *Teaching students ways to remember: Strategies for learning mnemonically*, Brookline Books Cambridge 1991.

Morris P. E., *Applied problems in memory*, Wydawnictwo Academic Press, London, New York, San Francisco 1979.

Lansky B., [www.GigglePoetry.com](http://www.GigglePoetry.com), 2000.

Anna Krupska-Perek

## Dziewiętnastowieczną polszczyzną o języku Bardyjowa i okolic

### Próba ustalenia etymologii nazwy miasta

Tematem i celem, a przede wszystkim obiektem rozważań niniejszego opracowania jest język i tekst (kompozycja i grafika tekstu) dra Eugeniusza Janoty pt. *Bardyjów. Historyczno-topograficzny opis miasta i okolicy*, Kraków 1862.

Uniwersalna Encyklopedia RD PWN Olsztyn 2006, s. 115 nieznacznie tylko przybliży sylwetkę tytułowego miasta:

„Bardiów – miasto w północno-wschodniej Słowacji (kraj preszewski); 34 tys. mieszkańców w 2005r; m.in. przemysł meblarski; ośrodek turystyczny; gotycko-renesansowy kościół; fragment obwarowań; źródła mineralne; uzdrowisko Bardejowskie Kupiele”.

Znacznie więcej mówi nam o mieście etymologia rdzenia nazwy miasta skonfrontowana z kilkoma słownikami, np.

A. Brukner (1970; s. 16)

**Bardo** – u tkaczy `przybijaczka` (u wszystkich Słowian);

– wiąże się też z `barcią`, ale również `burtą statku w postaci fonetycznej [bord]; u innych Słowian też w znaczeniu `pagórek~, ale z *r* sonantycznym.

A. Bańkowski

**Bardo** – `przybijaczka w krosnach, płocha, grzebień tkacki` xv xviii w. , dziś w gwarach.;

**Brd e** (z *r* sonantycznym miękkim i jerem miękkim – `o stromej skale, wzgórzu`

W Małopolsce, Śląsku i Wielkopolsce nazwy miejscowości, np. Bardo w XII–XV wieku, dziś: Biarda, -y k. Łukowca

M. Fasmer, *Etimologiczeskij slovar... t. II s 152*

- `detal urządzania tkackiego` ; głównie czeskie i słowackie brdo, polskie i dolnołużyckie bardo;
- `góra`;
- `burta okrętu, statku`

Zupełnie inną etymologię nazwy miasta (sięgającego swymi początkami XIII w.) proponuje omawiany tu przewodnik, nawiązując do niem. **bard** (i podobnie węgierskie);

- a) `topór`, co wyjaśniałoby pochodzenie herbu miasta: dwie oksze , tzn. topory, siekiery złożone na krzyż;
- b) jest też wyjaśnienie uwzględniające węgierskie **fa**, co znaczy `drzewo`; razem: **terra Bardfa** `ziemia uzyskana po wytrzebieniu drzew;
- c) możliwe też, że skrócone **bardt** `mnich` oznacza ziemię mnichów, ze względu na posiadłość Cystersów na tym terenie

## Spółeczność wielonarodowa

Miasto i okolice Bardyjowa zamieszkiwali Węgrzy, Niemcy, ale i Słowianie, np. Rusini, a od XIV–XV w. prawdopodobnie dominowała ludność słowiańska, przybywająca tu z południa i z północy.

Czujący zagrożenie swojego miejsca w Bardyjowie Niemcy w XVI w. załatwili sobie u króla Ferdynanda I zakaz owego osiedlania się w Bardyjowie „Słowian i Polaków” (Tak!)

Po wielu stronach Przewodnika, wypełnionych szczegółami historii politycznej, sprawami gospodarczymi i demograficznymi – rozpoczyna się bardzo szczegółowa „Kronika miasta”, z uwzględnieniem spraw religijnych, budownictwa miejskiego, zakładania i rozbudowy pobliskich osad oraz systematycznego ich zasiedlania, żeby od s. 84 przejść do spraw dla tego przewodnika prawdopodobnie zasadniczych, tzn. „szczawów bardyjowskich” w bardzo szczegółowej prezentacji

Rozwijająca się dotąd naturalnie, bez szczególnego, świadomie wytyczonego celu historia miasta i jego mieszkańców, uzyskuje swój punkt centralny. Organizujący przestrzeń i społeczność, stwarzając motywację konkretnej charakterystyki Bardyjowa, pozyskując określoną tożsamość nawet w zakresie języka.

## Specyficzny gatunek tekstu

Pojawiają się też wyraźne elementy perswazyjne, stwarzające wyraźne motywy do korzystania z omawianej książki w określonym celu, pozyskanie niezbędnych informacji, poszerzających nie tylko ogólne wiadomości, ale też przydatne w konkretnych potrzebach poznawczych – czyli konstituowanie się specyficznego gatunku – przewodnika.

Szczegółowy opis źródeł leczniczych, odkrytych w Bardyjowie, przedstawienie zakresu ich właściwości chemicznych i skutków zdrowotnych; przewidywana wielkość,

zatem i opłacalność, zasobów wód uzdrowiających, a równocześnie pewna nieporadność wnikliwych opisów zadania, konstrukcji „kadłubów” pomieszczeń zabiegowych, niezręczne sformułowanie prezentacji urządzeń zupełnie nieprzydatnych dla przyszłych kuracjuszy, ale przecież poruszających wyobraźnię czytelników książki o Bardyjowie, np. „...źródliko ujęte w czworoboczną cembrzynę bez nakrycia, a zatem bez zasłony od deszczu, słońca, prochu i liści drzew od wiatru naniesionych. Woda drewnianymi rynnami, umieszczonemi w ziemi, ścieka do dwóch większych, kamieniami wyłożonych i nakrytych zbiorników. Z nich dostaje się za pomocą pomp otwartemi drewnianymi rynnami – częścią do kotłów, dachem nakrytych, częścią do wielkich drewnianych kadzi, a stąd dopiero miedzianymi rurami do łaźni” (s. 87)

Dalej zaczyna się zupełnie nieprawdopodobnie szczegółowy i konkretny, a przy tym prawie dramatycznie ujęty opis leczniczego, rozpoznanego przez konkretnych doktorów chemicznego składu wód, pochodzących z różnych źródeł i przechowywanych „w dobrze zakorkowanych fiolkach”. (cyt. s. 90)

Okazało się też, że wzgórza otaczające dolinę szczawów bardyjowskich porośnięte są osobliwą, zdrową roślinnością w 75 naukowo rozpoznanych gatunkach, którą to ilość określił autor powściągliwie jako „dość bujną”, ale nie dość obfitującą w gatunki.

Natomiast (cyt.) „wydzierżawianie wywozu wody Żydowi jest nieszczęśliwym i najnierozsądniejszym pomysłem. Zakład traci przez to przy coraz znacniejszym wywozie wody, a że czerpanie i korkowanie fiolki odbywa się prawdziwie żydowskim sposobem, Żyd dzierżawca dyskredytuje zakład.

I jakiejże sympatii dla zakładu wymagać można po prostym Żydzie?”

Nie najlepsze przekonanie o Żydach żywili bardyjowianie wszystkich nacji, natomiast, zwłaszcza Rusinom, przypisywali liczne uprzedzenia do innych i nieuzasadnione lęki, przesady, wyrażające się w powtarzanych ostrzeżeniach:

- że śpiącego na miedzy może zły duch „naniat” ~ tzn. obwąchać i poślinić, przyprawiając o ciężką chorobę;
- że przy sprzedaży bydła trzeba wymieniać się życzeniami: Boh poźehnat z chudobow – A tebe z hroszami
- że przy pieczeniu wielkanocnego chleba trzeba podskakiwać, żeby paska się udała;
- że zmory i necuchy „przylegają” śpiących...

## Treść i język przytoczonych fragmentów tekstu

Spółeczność bardyjowską w pewnym stopniu, chociaż nie dość wyrazistym, dzieliła przynależność do różnych nacji (np. Słowaków, Rusinów, Polaków, Węgrów, Niemców), ale też – w sposób równie niedostateczny wyznaczenie religijne: katolickie w obrządku łacińskim, protestanckie wyznania augsburskiego, bardzo niewielka grupa obrządku greckiego oraz protestanckie – nie dość wyraźnie i jednoznacznie tu określone.

Bardziej może nawet zwracała uwagę pewna jednolitość, nie dzielona nawet granicami miejskimi. Można odnieść wrażenie, że bardziej zwracało uwagę pewne jej scalenie, (w pewnym stopniu negatywne) co bardzo dobitnie stwierdził autor „przewodnika”: co do

wejźrzenia lud około Bardyjowa nie jest piękny, i po największej części stopień oświaty bardzo niski” (s. 108)

Gorzelnie, karczmy, a nawet kościoły i cerkwie nie zastąpiły brakującej w okolicy Bardyjowa szkoły

Więcej swobody i może nawet poczucia godności przyniósł dopiero rok 1848. W każdym razie lud zaczął mówić o sobie, wyrażać swoje myśli w twórczości poetyckiej, w której na przykład oplakiwał stracony dobytek, bliski jak członkowie rodziny, np.:

„Chiżyna smutna ostała,  
Korowiczka nam popała.  
Ona była wtora mati;  
Jak za neju ne plakati?  
Bez tebe my dnes syroty ostali” (s. 111)

Nawet zamążpójście młodycy też nie było zdarzeniem radosnym, czemu dawały wyraz nawet drzewa przy chacie:

„Chweje sia werba, chweje  
Od wercha do koreni,  
Bere se Marcza, bere  
Od otca, ot macere”

Odmawiana w dzień ślubu panachida – część nabożeństwa za umarłych – pogłębiała niewątpliwie smutek dziewczyny *Tylko* – czyli po słowacku: *lem* – wyobrażenie idealnego chłopca dodawało jej siły:

„Choc ne budze ľem w koszuli  
Ľem ked budze k mojej wóli,  
Ľem ked jeho rada mam

(Specjalnie przytaczam tę zwrotkę ze względu na szczególne znaczenie i użycie słowa *ľem* – także na polskiej Łemkowszczyźnie).

Młodzieniec mógł przynajmniej zrealizować część swoich marzeń, wybierając służbę żołnierską:

Ja do szkoli ne pudzem,  
Ja sze uczyc ne budzem;  
Szednem na konika,  
Na husara pojdzem” (s. 116)

W tworzonych pieśniach pobrzmiwały nawet nuty wyraźnie patriotyczne, czasem zdecydowanie związane też z rodzimym językiem:

„Muczyła nas dłuhe czasi  
Prenieszczesna łacinczina  
Teraz nas skube za własi  
Niemczina a madjarczina.  
Nuże , no, braca Słowaci  
Po słowenski žic zacznijme  
.....  
Słowenska recz nie zahinie”

Autor „przewodnika” pisanego, oczywiście, polszczyzną XIX wieku (ale też jako człowiek uczony w znacznym stopniu łaciną – zwłaszcza w bardzo rozbudowanych do około 100 stron *petitem* – „przypiskach”) dostrzegał też osobliwości językowe, zwłaszcza systemowe, bardyjowskiej mowy, zwracając uwagę czytelnika, że „głoska *i* nie miękczy poprzedzającej spółgłoski, jak się to dzieje w języku polskim, lecz głoska stojąca przed *i* zatrzymuje pierwotne brzmienie swoje. Tak np. w wyrazach *młacic* (‘młócić’), *wracie* (‘wrócić’), *chłapci* głoska *c* przed *i* nie wymawia się jak polskie *ć*.”

## Próba uporządkowania zasobu cech języka polskiego w XIX w. (na podstawie języka pisarza E. Janoty – na ogół jednorazowa reprezentacja)

### 1. Grafia

- nagłosowa spółgłoska *g* zapisywana przez *j*, np. *jeografia* (s. 1); *jenerał* (s. 51);
- partykuła *by* lub *ta* w konstrukcji z zaimkiem i rzeczownikiem: np. *nad czemyb zapłakać* (s. 107); *sprawęby miał* (s. 26); *w tyta* (s. 86);
- konstrukcja 2–3 członowa z przyimkiem *z* : *zpod* (s. 10); *niezpełna* (s. 2);
- nazwa złożona z łącznikiem (tu w wyrażeniu przyimkowym) : *ku Siwej – skale* (s. 85);
- osobliwy liczebnik porządkowy – złożony (z cyframi arabskimi) : w 13-tym wieku (s. 95).

### 2. Fonetyka

- Zwracają uwagę liczne formy zaimkowo-przymiotnikowe w rodzaju żeńskim (w dop., cel., miej.) – zawsze z *e* pochylonym/ścieśnionym, np. *niej* (s. 2), *swiej* (s. 26); *pocztowej* (s. 1), *siwej* (s. 85); także przymiotniki w narzędniku i miejscowniku, np. *miejkiem* (s. 2), *skróconem* (s. 12); podobnie rzeczowniki odczasownikowe (dewerbativa) w narz. l. poj., np. *wskazaniem* (s. 54), też przysłowki w stopniu wyższym, np. *poniżej* (s. 9).
- Sporadycznie występują formy rzeczowników w dop. l.mn. np. *rzek* (s. 3), rzadko w końcówce narzędnika rzecz. rodz. męs., np. *celem* (s. 10).

### 3. Fleksja

- Stosunkowo liczne są formy czasu zaprzeszłego (podwójnie złożonego, np. *był wziął* (s.26), *się byli rozjechali* (s. 26), *dokąd był się udał* (s. 45).
- formy rzeczownika l. mn. w narz. z końcówką *y/i* (po *k,g*), np. *z Czechy, Morawiaki, Słowaki, Rakuszany* (s. 26).
- Unikatowa, przynajmniej 3–4 razy zauważona w przewodniku jest forma 3. os. l.mn. czasu teraźniejszego od *tryskać* – *tryszczą* (s. 87).

### 4. Słowotwórstwo

- Powtarzalną strukturą słowotwórczą jest *tameczny* (np. *tameczny klasztor* s. 3, *tameczne kąpiele* s. 8).
- Inne formacje nietypowe występują w pojedynczych przykładach, np. *pisma luterskie* (s. 51), *protestacyja* (s. 51), *magnezja* (s. 91); częściej niż obecne: *Węgier*



– *Węgrzy* występują formy: *Węgrzyn* – *Węgrzyni* (s. 106). W pojedynczym przykładzie od przymiotnika *skory* użyto stopnia wyższego *skorszy* (*był do podstępny*) (s. 27).

#### 5. Składnia

Poza nie skostniałym jeszcze „uczynić zadość” tu użyto nie uczynili zadosyć (s. 26). Inne struktury składniowe występują sporadycznie, tworząc jednak określone związki funkcjonalne, np.

- wyrażające sprawcę: obdarowane od swoich (s. 1); wieś od Rusinów zamieszkała (s. 85);
- skutek: przyszli do majątku (s. 8);
- miejsce lub kierunek ruchu: poraził go u Bardyjowa (s. 26); pokoju zawartego u Mielna (s. 27);
- przyczyna: dla złych obyczajów wygnanego (s. 51);
- cel: staranie około upieczenia chleba (s. 111).

#### 6. Semantyka, ekwiwalencja innojęzyczna, leksyka

Można tu wyodrębnić zachowanie w tekstach pojedynczych przykładów wyrazów dawnych, wychodzących już w polszczyźnie z użycia, np. w kontekstach: z *niemieckiego przybrany* wyraz (s. 2), *zabraniający Polakom bawić w Bardyjowie* (s. 5), *miął dzierżyć Ruś Czerwoną* (s. 27); jako obcy ekwiwalent wyrazu polskiego: *hostec* = *gościniec*, *jarec* = *jęczmień*, *pohanka* = *hreczka*; specyficzny termin używany na Słowacji, np. *panachida* `ostania część nabożeństwa za umarłych`; *iść w pridany* `do domu nowożeńców`; *odomasz* `picie alkoholu po zawarciu transakcji`.

## Czy książka o Bardyjowie może być zaliczona do gatunku przewodników?

Zdecydowanie tak, chociaż w rozumieniu raczej nietypowym i w ujęciu oryginalnym.

Czego na przykład w niej nie ma, a co zawierają typowe przewodniki? Nie ma np. tras zwiedzania, charakterystycznego doboru obiektów (np. geograficznych, kulturowych, urbanistycznych), uznanych zabytków, hoteli, miejsc noclegowych, ciekawych i wygodnych tras spacerowych, sprawnej komunikacji...

Co natomiast przyciąga uwagę? Osobliwy Autor, bardzo zaangażowany w przekazywanie interesujących treści, zdarzeń, prezentowanie ważnych, ale i zupełnie nieznanymi postaci w sposób osobisty – krytyczny albo z bezkrytycznym zafascynowaniem..

Nie jest selekcjonerem obiektów do zwiedzania, ale prawdziwym pasjonatem; dostrzega oryginalne stosunki międzyludzkie, nietypową twórczość, np. ludową, także dość poślednią.

Sama szczególnie postać tej książki jest ciekawym, prawdziwym obiektem poznania, ale i odkrywani przez autora fascynujący ludzie, twórcy, oryginalne treści, śmiałe odrębności gatunkowe i językowe, nawet różnorodność czcionki.

Książka o Bardyjowie jest osobliwym „przewodnikiem”, nie chce pominąć żadnego ważnego lub ciekawego szczegółu... czasem nieco chaotyczna, nawet męcząca, wyma-

gająca – jak surowy przewodnik, bezkompromisowy dla „turystów” zwiedzających ten świat... ten czas, tych ludzi...

Przynajmniej siedem wieków historii, niezliczona wręcz ilość postaci i zdarzeń – przynajmniej w jakiś sposób historycznych, i przynajmniej w jakimś stopniu związanych z bardyjowskimi kąpielami leczniczymi w małej mieścinie – do której mogli się przyznawać Słowacy, Polacy, Rusini, Niemcy, Węgrzy, Żydzi...

A może i Łemkowie, Czesi, Łużycanie (przynajmniej dolni, którzy przecież też mają w sąsiedztwie miejscowość Bardo).

Dorota Leśniak

## **Some of the main ideas that shaped different theories of language acquisition**

The process of language acquisition has always fascinated people. Although many observations of this process were not scientific in their character, they presented a desire people felt to discover the rules that govern it. Tiedemann (1787) was one of the first who approached the problem in a scientific form. Modern scientific study of language development began when Preyer (1882) published a descriptive work that presented his son's language development. Then important works by Sully (1895), Grégoire (1937), Velten (1943) and others appeared. In the past mainly the order in which sounds appeared in child language development and vocabulary were taken into consideration. The aim of the research was to explain language acquisition on different levels. The scholars also tried to answer the question of how learning develops, especially, how much grammar is innate and how much of it is learnt (Chomsky and Halle 1968). Then in the eighties and early nineties of the last century non-linear phonology and prosodic phonology became the dominant phonological theories. This gave an impetus to phonological acquisition research, mainly in terms of the acquisition of segmental phonology (McDonough and Myers 1991, Fikkert 1994, Levelt 1994). Phonological research has also been dominated by the Optimality Theory (OT) (Prince and Smolensky 1993, McCarthy and Prince 1993, 1994). This theory claims that no division is made between segmental and prosodic phonology. Acquisition of segmental phonology developed in two ways: first – the acquisition of segmental inventories and second – the acquisition of segmental rules or processes. The segmental inventory theory dealt with a universal order in which segments (features) are acquired (Jakobson 1941/1968, Rice and Avery 1995).

For many years research on perception and production developed almost independently and usually speech production received more attention (Jusczyk 1997).

This situation has been changing (e.g. Broe and Pierrehumbert 2000, Hume and Johnson 2001). This tendency of the growing role of phonology in perception has two sources. The

first is connected with markedness in perception and production (Hayes, Kirchner, and Steriade 2004, Davis, McNeilage, and Matyear 2002) whereas the second is connected with phonological representations.

As it was mentioned studies in child language traditionally focused on production. The results indicated that children do not speak in the same way as adults do. Moreover, children's way of speech often differs from adults in a systematic way and children's language aim is to develop towards the target adult language. It is easy to notice that during the development children start producing simple and unmarked phonological patterns which change into more marked. Markedness is connected with typology. It means that what is typical of languages of the world is unmarked and acquired early. From this point of view typology relates to acquisition in the same way as phylogeny to ontogeny in Jakobson's theory (1941/1968). However, markedness constraints are seen in different way.

Some researchers believe in innate and universal constraints. Others indicate that markedness constraints are grounded in perception and articulation. For others markedness constraints are generalizations over a lexicon (Beckman and Edwards 2000, Pierrehumbert 2003, Fikkert and Levelt 2004). From an other point of view representations are acquired as part of the grammar and as a result representations cannot be presupposed (Fikkert and Levelt 2004).

According to Fikkert (2007) "(...) to acquire language's phonology children need to acquire (a) the segmental inventory of that language, (b) phonological processes, (c) restrictions on phonotactics, word prosodic structure and larger prosodic units that define the adult grammar. In addition, children need to build a lexicon in which phonological representations of words are stored" (Fikkert 2007, 541).

According to Jakobson children acquire phonology by building up a system of contrasts. The contrasts that are common are acquired first. From this point of view acquisition can be described as the unfolding of a pre-existing feature hierarchy. However, this position was criticized because children reveal more variation than those that can be expected from a universal feature hierarchy (Kiparsky and Menn 1977, Macken & Ferguson 1983). Kiparsky and Menn (1977) indicate that children break up consonant clusters in different ways and, in addition, children acquiring different languages reveal different systems of contrasts. What is more, there are also differences among children that acquire the same language. There are two ways of approaching of a system of contrast by children. The first concentrates on contrasts and processes that exist in child language. The second focuses on the acquisition of contrasts that are important in adult phonological processes. These contrasts are acquired early (Dresher 2004a, b, Fikkert and Freitas 2004). Dresher (2004a) introduced Continuous Dichotomy Hypothesis. In this hypothesis all sounds are variants of a single phoneme that appears at the beginning stage of acquisition. The process of dichotomy develops until all distinctive sounds are differentiated. In the process of differentiation Dresher suggests that phonological processes are crucial and only contrastive features are phonologically active. From this point of view child language is different from adult language in the way that children's phonological system is immature and does not respect all contrasts of adult language. However, it is important that it is not fundamentally different.

When child phonology is taken into consideration, processes are always focused (Ingram 1974). One of the most well-known is consonant harmony. However, Kiparsky and Menn (1977) suggest that the acquisition process is more complex and is characterized by two types of rules: invented rules and rules that exist in adult phonology. Invented rules are important in order to simplify adult forms in the way the children are able to produce them. Generally, there are many rules typical of child phonology. However, it should be stressed that there are also specific rules typical of individual children (Fikkert 2007).

As children become more competent language users, they can do without the simplification rules. As a result the invented, child-specific, rules gradually disappear. However, as children learn more words, and also more related alternations: the adult phonological rule system. This may lead children to restructure the underlying forms to more abstract representations (Fikkert 2007, 544)

Generally, during the phonological development two kinds of rules arise. The first are invented rules which disappear during the process of development and the second are adult phonological rules which appear and restrict phonological representations.

Segments are not acquired in isolation, they need a word to surface and the position in the word is important since some contrasts appear in onset earlier than in coda position. Moskowitz (1974) suggests that the first unit that is acquired in English is the syllable. Phonology without syllable is proposed by Dziubalska-Kořaczyk (2001). However, other researchers (e.g. Menn 1971, Ferguson and Farwell 1975) propose a larger unit, a word. This point of view in research is connected with word templates. "These word templates constrained word forms that children produced and formed the basis of children's phonological representations" (Fikkert 2007, 545).

When syllable structure is taken into consideration, it should be mentioned that special features are noticed: the acquisition starts with CV syllables, next the child reduces consonant clusters and deletes final consonants. Fikkert's analysis of syllable structure revealed that the developmental patterns showed relatively little variation among twelve children who were examined by her (Fikkert 1994). Levelt & van de Vijver (2004) based their research on many studies on Dutch, proposed that acquisition follows frequency of syllable types in the ambient language. Levelt et al. (1999/2000) examined stressed syllables produced by children and they found that the stressed syllables were mostly word-initial (stress pattern in Dutch). In French stressed syllables are final and in Portuguese stressed syllables appear in final or pre-final position (Fikkert et al. 2004).

When prosodic word forms are focused, it can be noticed that there are studies in different languages. At first they were seen as fixed templates. English, for example, is characterized by trochaic template. Children who acquire Germanic languages produce mainly words that are monosyllabic or disyllabic trochees in character. Children acquiring Romance languages produce few monosyllabic words both trochaic and iambic word patterns (Hochberg 1988a, b, Santos 2003). Cross-linguistic research into factors related to prosodic shape of first words is very important for understanding phonological acquisition (Fikkert 2007).

Phonological acquisition is explained in different ways. One of them is Optimality Theory (OT) which is different from rule-based theories presented, for example, by

Chomsky and Halle (1968) in *Sound Patterns of English (SPE)*. In this theory output is formed by application of rules whereas in Optimality Theory it is taken from options by means of output constraints as well as constraints on input-output relations (Fikkert 2007). In OT there are no restrictions on inputs. Input forms are the same for children and adults, but children's output forms are different from adult output ones. Furthermore, it is suggested that child and adult phonology consist of the same elements. In OT grammar is made up of a set of innate constraints. There are two main groups of constraints: Markedness constraints and Faithfulness constraints which are often in conflict. Because inputs and constraints are the same for children and adults it means that output differences are connected with differences in the ranking of the constraints. Development depends on constraint re-ranking. As a result output forms that are more marked and more similar to the adult forms arise.

It is also important that constraints can emerge during the acquisition. Hayes (1999) and Hayes et al. (2004) indicate that constraints are created by factors that refer to articulatory and acoustic mechanisms. Consequently, phonological constraints are acoustic or articulation in character. The elements that are easy to produce or perceive are acquired first and those that are more difficult to produce or perceive are acquired later. Boersma, Escudero, and Hayes (2003) presented an acquisition model. The model starts with non-lexically distributional learning of phonological categories that are based on acoustic properties:

Once phonological categories have emerged, faithfulness to phonological categories starts playing a role and interacts with articulatory constraints that are created when the child learns the gestures to produce the phonological categories. In other words, they assume a perception grammar that links the acoustic signal to phonological categories and ultimately to stored phonological representations, and the production grammar that mediates between stored phonological representations and output forms. In such a view markedness is driven by phonetics rather than phonology (Fikkert 2007, 551)

Beckman and Edwards (2000) and Pierrehumbert (2003) indicated that constraints could also appear as generalizations over the lexicon. According to the researchers acquisition is connected with the frequencies in the lexicon. Zamuner (2003) and Zamuner et al. (2004) suggest that it is rather difficult to distinguish between frequency and universal markedness. The point is that both frequency and universal markedness work towards the same pattern. On the other hand, Fikkert and Levelt (2004) indicate that constraints are forms of generalizations over children's own lexicon. In addition: "The relation between the make-up of a child's lexicon and frequency in the target language is not 1:1, even though frequent items are more likely to appear in children's lexicon early" (Fikkert 2007, 551).

What is more, the acquisition of place of articulation was also taken into consideration. Fikkert and Levelt (2004) noticed that, at the beginning of the acquisition, words are created from consonants and vowels that have the same place of the articulation.

Recently Natural Phonology has become more and more popular. It has its origin in Stampe's dissertation (submitted to the University of Chicago in 1973 and then published in 1979). This theory deals with phonological processes as "a mental operation that applies in speech to substitute, for a class of sounds or sound sequences presenting a specific common difficulty to the speech capacity of the individual, an alternative class identical

but lacking the difficult property” (Stampe 1979, 1). It was developed by Stampe and Donegan (cf. Donegan and Stampe 1979). Phonological processes are forms of natural reactions of the humans, vocal tract and perceptual possibilities to difficulties that arise during the process of speech production and perception. Because they are typical of all humans they are universal in character. Natural Phonology concentrates on returning the ease of production and clarity of perception. Processes are phonetically motivated. During the speech development a child tends to inhibit some of the natural processes to get the point of a language-specific phonology. “As the child comes closer to an adult competence, processes will be suppressed or limited in response to the demands of the phonological system” (Clark, Yallop, and Fletcher 2009, 412). According to Stampe “Phonological acquisition is a matter of suppressing or constraining innate tendencies rather than of learning rules” (quoted after Clark, Yallop, and Fletcher 2009, 412). He also explains that the main difference between processes and rules is that processes are innate whereas rules are learned. Donegan and Stampe described their theory as natural because “(...) it seeks to explain why language is the way it is” (quoted after Clark, Yallop, and Fletcher 2009, 413).

One of the main ideas of Natural Phonology is connected with phonological processes. The processes are not rules since they develop as the child masters a language. They are a form of tendencies that reflect the nature of human articulatory as well as perceptual ability. As a result “(...) a child will prefer to articulate plosives as voiceless rather than voiced (because of the relative difficulty of maintaining voicing while the supraglottal tract is closed off) or will prefer the nasalize vowels next to nasal consonants (again for reasons of articulatory ease)” (Clark, Yallop, and Fletcher 2009, 412). What is more, phonological processes as Dziubalska-Kořaczyk (2001–2002) explains

(...) are universal, since all humans exhibit the same potential to respond to the difficulties of speech. A child learns to inhibit some of those natural responses in order to arrive at a language-specific phonology. Natural Phonology explains by referring to the tension between two conflicting criteria (ease of production vs. clarity of perception). Processes perform substitutions in order to adapt the speaker’s phonological intentions to his/her phonetic capacities as well as enable the listener to decode the intentions from the flow of speech (Dziubalska-Kořaczyk, 2001–2002, 11)

However, it should be mentioned that universal does not mean exactly the same for all language learners since the learners are active during the process of language acquisition (or L<sub>2</sub> language learning) and they are influenced by an ambient language. Consequently the term *universal* seems to be rather a *tendency*. Although innate processes are different from the rules that are learned the border between what is innate and what is learned is not always clear. One of the main tendencies that speaker-listener exhibits during the everyday speech is the principle of least effort (cf. R-principle and Q-principle).

Although acquisition of phonology has been studied for many decades there is no consensus about the main ideas of this process. It is an interdisciplinary issue and approaches to it differ considerably.

During the second half of the last century the interests in the acquisition of a second language system developed significantly. The research has shown that the process of L<sub>2</sub>



acquisition is much more complex than contrastive analysis of the first and second language presented. Moreover, it was also noticed that there were many factors that influenced the level of phonological development of L<sub>2</sub>. Furthermore, technological changes also have had an impact on the ways in which the research was done.

## References

- Beckman M. & Edwards J., *The ontogeny of phonological categories and the primacy of lexical learning in linguistic development*, "Child Development" 71, 2000.
- Boersma P., Escudero P., Hayes R., *Learning abstract phonological from auditory phonetic categories: An integrated model for the acquisition of language-specific sound categories* [In:] *Proceedings of the 15<sup>th</sup> International Congress of Phonetic Sciences*, Barcelona 2003, pp. 1013–1016.
- Broe M., Pierrehumbert J. (eds.), *Acquisition and the lexicon*, [In:] *Proceedings of the Conference on Laboratory Phonology 5.*, Massachusetts: Cambridge University Press, Cambridge 2000.
- Chomsky N., Halle M., *The Sound Pattern of English*, Harper & Row, New York 1968.
- Clark J., Yallop C., Fletcher J., *An Introduction to Phonetics and Phonology*, Blackwell, Malden, Massachusetts 2009
- Davis B., MacNeilage P., Matyear C., *Acquisition of Serial Complexity in Speech Production: A Comparison of Phonetic and Phonological Approaches to First Word Production*, "Phonetica" 59, 2002.
- Donegan P., Stampe D., *The study of natural phonology*, [In:] Dinnsen D. (ed.), *Current Approaches to Phonological Theory*, IUP, Bloomington 1979.
- Dresher B., *On the acquisition of phonological contrasts*, [In:] van Kampen J., Baauw S. (eds.), *Proceedings of GALA 2003* 1, LOT, Utrecht 2004a, pp. 27–46.
- Dresher B., *On the acquisition of phonological representations*, [In:] *Proceedings of the first workshop on psycho-computational models of human Language Acquisition*, <http://www.colag.cs.hunter.cuny.edu/psychocomp>, 2004b, pp. 41–48.
- Dziubalska-Kołodziejczyk K., *Phonotactic constraints are preferences*, [In:] Dziubalska-Kołodziejczyk K. (ed.), *Trends in Linguistics. Constraints and Preferences*, Mouton, Berlin 2001.
- Dziubalska-Kołodziejczyk K., *Challenges for natural linguistics in the twenty first century: a personal view*, [In:] Dziubalska-Kołodziejczyk K., Weckwerth J., *Future Challenges for Natural Linguistics*, "University of Hawai'i Working Papers in Linguistics" 23, Lincom, 2001–2002, pp. 103–128.
- Ferguson C., Farwell C., *Words and sounds in early language acquisition*, "Language", 51, 1975, pp. 419–439.
- Fikkert P., Levelt C., *How does place fall into place? The lexicon and emergent constraints in the developing phonological grammar*, Ms. Radboud University of Nijmegen & Leiden University, 2004
- Fikkert P., Freitas M., *Allophony and allomorphy cue phonological development: Evidence from the European Portuguese vowel system*, Ns. Radboud University of Nijmegen and University of Lissabon. Submitted to *Journal of Catalan Linguistics*, 2004.



- Fikkert P., *On the acquisition of prosodic structure*. Doctoral Dissertation 6, Holland Institute of Generative Linguistics, Leiden University, Holland Academic Graphics 1994.
- Fikkert P., *Acquiring phonology*, [In:] de Lacy P. (ed.), *Handbook of phonological theory*, Cambridge University Press, Cambridge, Massachusetts 2007, pp. 537–554.
- Fikkert P., Freitas M., Grijzenhout J., Levelt C. & Wauquier-Gravelines S., *Syllabic Markedness, Segmental Markedness, Rhythm and Acquisition*, talk presented at GLOW 2004, 18 April 2004, Thessaloniki 2004.
- Grégoire A., *L'apprentissage du langage*. *Bibliothèque de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Liège* 73, 1937, pp. 66–172
- Hayes B., *Phonetically-driven phonology: the role of Optimality Theory and inductive grounding*, [In:] Darnell M., Moravcsik E., Noonan M., Newmeyer F. & Wheatly K. (eds.). *Functionalism and formalism in linguistics, Vol. I: General Papers*, Benjamins, Amsterdam 1999, pp. 243–285
- Hayes B., Kirchner R. & Steriade D. (eds.), *Phonetically-Based Phonology*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.
- Hochberg J., *First steps in the acquisition of Spanish stress*, “*Journal of Child Language*”, 15, 1988, pp. 273–292.
- Hochberg J., *Learning Spanish stress: developmental and theoretical perspectives*, “*Language*”, 64, 1988, pp. 338–706.
- Hume E. & Johnson K. (eds.), *The role of speech perception in phonology*, Academic Press, San Diego 2001.
- Ingram D., Phonological rules in young children, “*Journal of Child Language*”, 1, 1974, pp. 49–64.
- Jakobson R., *Child Language, Aphasia and Phonological Universals*, Mouton, The Hague 1972 (originally published, 1941, as *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*).
- Jusczyk P., *The Discovery of Spoken Language*, Bradford Books, Cambridge 1997.
- Kiparsky P. & Menn L., *On the acquisition of phonology*, [In:] Macnamara J. (ed.). *Language, learning, and thought*, Academic Press New York 1977, pp. 47–78.
- Levelt C. & van de Vijver R., *Syllable types in cross-linguistic and developmental grammars*, [In:] Kager R., Pater J., & Zonneveld W. (eds.), *Constraints in phonological acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 2004, pp. 204–218.
- Levelt C., *On the acquisition of a place*. Doctoral Dissertation 8, Holland Institute of Generative Linguistics, Leiden University 1994.
- Levelt C., Schiller N., & Levelt W., *The acquisition of syllable types*, “*Language Acquisition*”, 8, 1999/2000, pp. 237–641.
- Macken M. & Ferguson A., *Cognitive aspects of phonological development: Model, evidence and issues*, [In:] Nelson K. (ed.). *Children's Language* 4, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey 1983, pp. 255–282.
- McCarthy J. & Prince A., *Prosodic morphology I: Constraint interaction and satisfaction*, University of Massachusetts, Amherst & Rutgers University New Brunswick, New York 1993.
- McCarthy J. & Prince A., *The emergence of the unmarked: Optimality in prosodic morphology*, [In:] Gonzalez M. (ed.), *Proceeding of the North East Linguistic Society* 24, Graduate

Linguistic Student Association, University of Massachusetts, Amherst, Massachusetts 1994, pp. 333–379.

McDonough J. & Myers S., *Consonant harmony and planar segregation in child language*, Ms. University of California & University of Texas, Austin 1991.

Menn L., *Phonological rules in beginning speech*, “Lingua”, 26, 1971, pp. 225–241.

Moskowitz A., *The acquisition of phonology and syntax: A preliminary study*, [In:] Hintikka J. et al. (eds.). *Approaches to natural language: proceedings of the 1970 Stanford Workshop on Grammar Semantics*, Reidel Publ., Dordrecht 1974, pp. 48–84.

Pierrehumbert J., *Phonetic diversity, statistical learning, and acquisition of phonology*, “Language and Speech”, 46, 2003, pp. 115–154.

Preyer W., *Die Seele des Kindes*, Th. Grieben’s Verlag (L. Fernau), Leipzig 1882 (English translation by H. W. Brown, *The Mind of the Child*. 2 vols., Appleton, New York 1888–1890)

Prince A. & Smolensky P., *Optimality theory: Constraint interaction in generative grammar*, Boulder, Ms. Rutgers University, New Brunswick, New York and University of Colorado 1993.

Rice K. & Avery P., *Variability in a deterministic model of language acquisition: A theory of segmental elaboration* [In:] Archibald J. (ed.) *Phonological Acquisition and Phonological Theory*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale 1995, pp. 23–42.

Santos R., *Bootstrapping in the acquisition of word stress in Brazilian Portuguese*, “Journal of Portuguese Linguistics”, 2, 2003, pp. 93–114.

Stampe D., *A dissertation on natural phonology*, Garland, New York 1979 (published version of doctoral dissertation, University of Chicago 1973).

Sully J., *Studies of Childhood*, Longmans, London 1895.

Tiedemann D., *Über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. Hessische Beiträge und Kunst*, translated by C. Murchison & S. Langer in their article: *Tiedemann’s observations on the development of the mental faculties of children*, “Pedagogical Seminary” 34, pp. 205–230. Reprinted in abridged form in: Bar-Adon A. & Leopold W. (eds.), *Child Language: A Book of Readings*, Prentice-Hall 1977, Englewood Cliffs, New Jersey 1971.

Velten H. V., *The Growth of Phonemic and Lexical Patterns in Infant Language*, “Language”, 19, 1943, pp. 281–292.

Zamuner T., *Input-based phonological acquisition*, Routledge, New York 2003.

Zamuner T., Gerken L., Hammond M., *Phonotactic probabilities in young children’s speech production*, “Journal of Child Language”, 31, 2004, pp. 515–536.

Aneta Majkowska

# Współczesny polski dyskurs sejmowy

## 1. Pojęcie dyskursu

### 1.1. Dyskurs w słownikach i encyklopediach

Historyczne korzenie *dyskursu* prowadzą do starożytnej Grecji, a później do Rzymu, gdzie rozwijała się sztuka publicznej oracji<sup>1</sup>. Mirosław Korolko zwraca uwagę na związki retoryki z dyskursem, pisze: „retoryka opisowa, rozwijająca się przez setki lat w Grecji i Rzymie, nigdy nie była zamkniętym systemem reguł. Była to teoria otwarta i dostępna dla wszystkich. Jej zasady były stale udoskonalane, komentowane i objaśniane w różnorodnych szkołach elitarnych i powszechnych. Ta sama teoria ogarniała uczone dysputy oraz potoczne dyskursy przekupek i handlarzy”<sup>2</sup>. I dalej autor *Sztuki retoryki* zwraca uwagę, że już „w księdze drugiej [Arystoteles] omawia psychologiczne warunki oddziaływania dyskursu perswazyjnego na słuchaczy i przeprowadza analizę argumentacji subiektywnej i moralnej, uwzględniając takie zagadnienia, jak autorytet mówcy (etos), emocje i zróżnicowanie charakterologiczne słuchaczy (słuchacz młody, stary, mężczyzna)”<sup>3</sup>.

*Dyskurs* (łac. *discursus*, od *discurrere* – ‘biec w różne strony, spieszyć się’) pojawia się już w najstarszych słownikach języka polskiego w znaczeniu ‘rozmowa’<sup>4</sup> lub ‘rozpra-

<sup>1</sup> T. Dobrzyńska, *Tekst. Próba syntezy*, Warszawa 1993; T.A. van Dijk, *Dyskurs jako struktura i proces*, przeł. G. Grochowski, Warszawa 2000, s. 21, 182; H. Lausberg, *Retoryka literacka. Podstawy wiedzy o literaturze*, Bydgoszcz 2002; M. Korolko, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1998; M. Kaczmarowski, *Starożytna retoryka – poprzedniczka lingwistyki tekstu*, [w:] Sambor J., Linde-Usiekiewicz J., Huszcza R. (red.), *Językoznawstwo synchroniczne i diachroniczne. Tom poświęcony pamięci Adama Weinsberga*, Warszawa 1993, s. 153-163; J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, Warszawa 2000.

<sup>2</sup> M. Korolko, op. cit., s. 20.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 179.

<sup>4</sup> S. B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t 1, s. 586, Warszawa 1951, wyd. 3. fotooffset. wg wyd. 2. z 1854–1860.

wa<sup>5</sup>. Słowniki odnotowują również terminy pochodne, np. *dyskurować* – ‘rozprawiać’<sup>6</sup>, *dyskursywe* – ‘mówiąc nawiasem’<sup>7</sup> oraz najdłuższa definicja pojęcia *dyskursywny* – 1. ‘posługujący się pojęciami w czynnościach swoich’; 2. ‘za pomocą pojęć, nie intuicyjnie pomyślany, rozumiany, dający się objaśnić’<sup>8</sup>. Witold Doroszewski *dyskurs* definiuje jako ‘rozmowę, dyskusję przemówienie i przemowę’<sup>9</sup>. Pojęcia pochodne to: *dyskursik*, *dyskursować* i *dyskursywny*. Podobnie w *Słowniku* Mieczysława Szymczaka *dyskurs* to ‘rozmowa, dyskusja, przemówienie’<sup>10</sup>. Autor rozwija pojęcie *myślenie dyskursywne* – ‘myślenie logiczne, poznanie pośrednie oparte na rozumowaniu, składające się z szeregu ogniów, z których każde wiąże się logicznie z poprzednim’.

Najnowsze słowniki języka polskiego właściwie rzadko definiują pojęcie *dyskursu*. Brak go w niektórych słownikach<sup>11</sup>, w innych pojawiają się krótkie definicje, np. *dyskurs* to ‘dyskusja toczona na ważny temat’<sup>12</sup>, ‘dyskusja lub wypowiedź, w której jakiś poważny temat omawiany jest w sposób uporządkowany i logiczny’<sup>13</sup>, ‘dyskusja, w której poważny temat omawiany jest w sposób uporządkowany i logiczny; wywód, np. w rozprawie filozoficznej lub dziele literackim, przeprowadzony na zasadzie ściśle logicznego wnioskowania’<sup>14</sup>.

Najdłuższą definicję podaje Halina Zgółkowa *dyskurs* (z kwantyfikatorem *przestarzały, dziś książkowy*) to ‘ustna albo pisemna wymiana poglądów na jakiś temat, (z kwantyfikatorem filozoficzny): rozumowanie zmierzające do celu poznawczego przez ogniwa pośrednie, logicznie ze sobą połączone’, (z kwantyfikatorem *filmoznawczy*): ‘podmiotowy aspekt tekstu filmowego, zdarzenie komunikacyjne rozgrywające się interpersonalnie między autorem i widzem na poziomie opowiadania filmowego’, (z kwantyfikatorem *językoznawczy*): ‘systemowy repertuar środków, reguł, zasad służących zwłaszcza jako narzędzie pozasemantycznej interpretacji językowego obrazu świata’<sup>15</sup>.

W słownikach i encyklopediach obcojęzycznych pojęcie *dyskursu* jest definiowane jako ‘sposób werbalnego wyrażania myśli, zestaw pomysłów, zagadnień i procesów dydaktycznych’ 1. *discourse is a serious talk or piece of writing which is intended to teach or explain something*; 2. *discourse is spoken or written communication between people, especially serious conversation about a particular subject*; 3. *If someone discourses on a subject, they talk in an authoritative way about it*.<sup>16</sup> Przymiotniki, które towarzyszą pojęciu *dyskurs* klasyfikują go ze względu na typ oraz funkcje: *publiczny, religijny, świecki*,

<sup>5</sup> J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, *Słownik języka polskiego* (tzw. *Słownik warszawski*), Warszawa 1900, t. 1, s. 623, też: *rozmowa*.

<sup>6</sup> S. B. Linde, op. cit.

<sup>7</sup> J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, op. cit.

<sup>8</sup> Ibidem.

<sup>9</sup> W. Doroszewski (red.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1960, t. 2, s. 516-517.

<sup>10</sup> M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1978, t. 1, s. 488-489.

<sup>11</sup> A. Markowski (red.), *Słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa 1999; H. Zgółkowa, *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Poznań 2008.

<sup>12</sup> E. Polański, T. Nowak, M. Szopa, *Słownik języka polskiego*, Katowice 2004, s. 110.

<sup>13</sup> M. Bańko, *Inny słownik języka polskiego*, Warszawa 2000, s. 343.

<sup>14</sup> S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa 2003, t. 1, s. 747.

<sup>15</sup> H. Zgółkowa, *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Poznań 2008, s. 71.

<sup>16</sup> Collins Cobuild Students Dictionary, London 1990, s. 400.

*polityczny, sądowy, akademicki, wojskowy, literacki, długi, nieskończony, obfity, serdeczny, krótki, zwięzły, wymowny, wzruszający, mądry, poważny, spokojny, bezczelny, gwałtowny, ekstrawagancki, rozpalający, wspaniały, wzniosły, doskonały, ważny, precyzyjny, przekonywający, zbędny, przedwczesny, niewłaściwy, dziwny, bezużyteczny, namiętny, zimny, nudny, pochlebny, oplakany, zgubny, obrazoburczy, rewolucyjny, medytujący, wrażliwy.* Autorzy słownika wymieniają liczne epitety przynależne do pojęcia dyskursu: *long, interminable, abondant, copieux, court, bref, concis, éloquent, émouvant, entraînant, public, sacré, profane, politique, judiciaire, académique, militaire, littéraire; sage grave, mesuré, calme, impertinent, violent, extravagant, enflame, incendiaire; magnifique, sublime, excellent, important, précis, documenté, persuasive, concluant, savant, utile, nécessaire, superflu, intempêtif, inopportune, étrange, inutile; vehément; froid, ennuyeux; flatteur, corrupteur, déplorable, pernicieux, sédicioux, révolutionnaire, incendiaire; fait, compose, médité, écrit, prononcé, écouté, entendu, appris* par Coeur, publié, etc<sup>17</sup>.

## 1.2. Współczesny stan badań nad dyskursem

Badania na temat dyskursu zostały podjęte przeszło 40 lat temu we Francji i równocześnie w Anglii.

Z początkiem lat 70. XX wieku zaczyna rozwijać się we Francji oraz w krajach francuskojęzycznych nurt badań tekstów określany terminem *francuska szkoła analizy dyskursu*. Grupa francuskich badaczy skupiła się na analizie dyskursu, opierając swoje badania na założeniach językoznawstwa, historii, teorii ideologii, psychoanalizy czy filozofii. We Francji wyłoniły się dwa zasadnicze nurty analizy dyskursu: pragmatyczny reprezentowany przez Dominique'a Maingueneau'a<sup>18</sup> i Patricka Charaudeau'a<sup>19</sup> oraz nurt filozoficzny, którego przedstawicielem jest Michel Foucault<sup>20</sup>. W czasopiśmie *Langages* numer 13<sup>21</sup> pojawiają się pierwsze prace dotyczące dyskursu. Szczególne miejsce w teorii nurtu francuskiego zajmuje problematyka wypowiedzi, jej podmiotowość pojmowana w sensie językowo-społecznym, kontekst oraz interdyskurs.

Główni przedstawiciele *francuskiej szkoły analizy dyskursu* zaprezentowali swoje najważniejsze osiągnięcia badawcze w *Langage* numer 117<sup>22</sup>. *Francuska szkoła analizy dyskursu* przeciwstawia dyskurs wypowiedzi (*énoncé*). Wypowiedź to ciąg zdań wytworzonych między dwiema przerwami komunikacyjnymi. Dyskurs natomiast to wypowiedź rozważana z punktu widzenia mechanizmów dyskursywnych.

<sup>17</sup> Collins Cobuild, tamże; *Dictionnaire quillet de la langue Francaise*, R. Mortier, Paris 1975: *discours – manière d'exprimer verbalement sa pensée; exposé d'idées, traité didactique; vaste exposé oratoire; écrit ou se trouve un discours*.

<sup>18</sup> D. Maingueneau, *L'analyse du discours (introduction aux lectures de l'archive)*, Paris 1991; Idem, *L'énonciation philosophique comme institution discursive*, "Langages" 119, 1995, s. 40-62; Idem, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris 1995.

<sup>19</sup> P. Charaudeau, *Enseignement d'une grammaire du sens*, „Etudes de Linguistique Appliquée” 11, 1983, s. 38–50.

<sup>20</sup> M. Foucault M., *Archeologia wiedzy*, tłum. A. Siemek, Warszawa 1977; Idem, *Porządek dyskursu*, Gdańsk 2002; Idem, *Słowa i rzeczy*, t. 1, 2, Gdańsk 2005.

<sup>21</sup> Langages 13, *L'analyse du discours*, 1969.

<sup>22</sup> Langage 117, *Les analyses du discours en France*, 1995.

Wyodrębniając typologie formalne oraz typologie funkcjonalne, D. Maingueneau wyróżnia dyskurs narracyjny, dydaktyczny, prawniczy czy religijny. W późniejszych pracach badacz dzieli dyskursy na wypowiedzeniowe, komunikacyjne i sytuacyjne. Typy te oparte są, odpowiednio na relacji wypowiedzi do sytuacji wypowiedzeniowej, na funkcjach wypowiedzeniowych oraz na dystrybucji w określonych strefach życia społecznego, takich jak, np. szkoła, dom, itp.

Ekspansywny rozwój pragmatyki pod koniec XX wieku spowodował osadzenie dyskursu w jej ramach. D. Maingueneau wskazuje na dyskurs jako na jednostkę ponadzdaniową, która ma charakter pragmatyczny, zgodny z intencją nadawcy i z przeznaczeniem. Dyskurs ulega wpływom teorii aktów mowy. Jest jednostką dynamiczną, rozwijającą się zgodnie z obranym celem, a relacje między podmiotami, podobnie jak sytuacja, ulegają przeobrażeniom. Dyskurs należy odnieść także do teorii interakcji konwersacyjnej, ponieważ rozgrywa się w przestrzeni interpersonalnej. Szczególny układ interakcji i uczestnictwa podmiotów w dyskursie zawdzięczamy szkole francuskiej. Według badaczy szkoły francuskiej nie można analizować dyskursu bez odniesień do kontekstu. Kontekst stanowi jeden ze składników dyskursu, nie jest wobec niego zewnętrzny, lecz immanentnie w dyskurs wpisany. D. Maingueneau wskazuje na cztery typy podmiotów w dyskursie. Nazywa je partnerami dyskursu oraz protagonistami. Podmioty dyskursywne są według szkoły francuskiej istotnymi czynnikami opisu dyskursu. Subiektywizm to kolejny istotny element analizy dyskursu. Podmioty albo są odpowiedzialne za dyskurs, który tworzą, utożsamiają się z formą i treścią wypowiedzi, albo dystansują się poprzez formy pytające, hipotezy itp., a nawet wręcz zrzucają odpowiedzialność na innych (np. odwołania do sondaży, danych statystycznych, cytatów).

Dyskurs podlega także normom społecznym i językowym, które wzajemnie się warunkują, dlatego uważany jest za instytucję. Funkcjonuje w interdyskursie i tylko w nim nabiera sensu, a system odniesień interdyskursywnych uzasadnia potrzebę opracowania typologii dyskursu.

W ujęciu *francuskiej szkoły analizy dyskursu* reprezentowanej głównie przez D. Maingueneau'a analiza dyskursu jest szukaniem śladów dyskursu w konkretnym tekście, a sam dyskurs jest sklasyfikowany jako jednostka ponadzdaniowa, ukierunkowana, o działaniu dynamicznym i celowym, interaktywna, skontekstualizowana, nie istniejąca poza podmiotami, a więc podlegająca odpowiedzialności zbiorowej (subiektywizmowi), znormalizowana i nabierająca sensu tylko w interdyskursie.

Równocześnie z analizą dyskursu w ujęciu pragmatycznym rozwija się myśl filozoficzna. Jej przedstawiciel – Michel Foucault, zapoczątkował taką interpretację dyskursu w roku 1971 podczas swojego inauguracyjnego wykładu pt. *Porządek dyskursu*<sup>23</sup>.

W najważniejszych pracach M. Foucault<sup>24</sup> prezentuje metodologiczne podstawy analizy dyskursu. Definiuje on przedmiot swoich badań jako *obszar zdarzeń dyskursywnych* tworzący pewne *formacje dyskursywne*. Należy podkreślić dwie rzeczy: M. Foucault kładzie silny nacisk na historyczność konfiguracji dyskursywnych, a jego wizja historii jest

<sup>23</sup> M. Foucault, *Porządek...*

<sup>24</sup> Ibidem.



przeciwstawiana wizji tradycyjnej, opartej na idei ciągłości, opisującej wielkie wydarzenia polityczne i postaci. Interesuje go w zamian czysty opis faktów dyskursu, na który składa się suma rzeczywistych wypowiedzi (mówionych czy pisanych), w ich zdarzeniowym rozproszeniu i w instancji, która jest każdemu właściwa. Podstawową jednostką dyskursu jest dla M. Foucault wypowiedź (*l'énoncé*), którą opisuje jako sposób istnienia realizacji werbalnej w takiej postaci, w jakiej rzeczywistość nastąpiła<sup>25</sup>. M. Foucault podkreśla, że wszystko, co wypowiedź oferuje do odczytania, jest niejako „na zewnątrz”. Chce traktować ją jako zdarzenie, co ma sugerować, że jest ona poniekąd czymś materialnym, empirycznym, a także czymś wymkającym się tradycyjnym ciągłościom historycznym. Wypowiedź należy rozpatrywać w związku z innymi wypowiedziami, które układają się w pewne sieci czy konfiguracje, które M. Foucault nazywa formacjami, tak pisze o tym w *Archeologii wiedzy*: „nie ma wypowiedzi w ogóle, wypowiedzi wolnej, neutralnej i niezależnej. Zawsze jest ona częścią jakiegoś ciągu lub zbioru, odgrywając jakąś rolę pośród innych wypowiedzi, opierając się na nich i odróżniając od nich: zawsze włącza się w układ wypowiedzeniowy, w którym ma swój udział”<sup>26</sup>. Czytamy dalej „Nie ma takiej wypowiedzi, która by nie wymagała innych; nie ma takiej, która by nie miała wokół siebie pola współistnienia, zjawisk seryjności i następstwa, układu funkcji i ról”<sup>27</sup>. Dyskurs to według M. Foucault zbiór wypowiedzi należących do jednego systemu formacyjnego. Teksty należy odczytywać metodą archeologiczną, tzn. tak, aby widzieć w nich symptomy ludzkiego myślenia i oglądu świata<sup>28</sup>. Kluczem całej foucaultowskiej analizy dyskursu jest *episteme*. *Episteme* to nieuświadomiona forma myślenia, swego rodzaju *a priori* epistemologiczne określające przestrzeń danej kultury.

Za największego popularyzatora pojęcia *dyskurs* uważa się przedstawiciela nurtu anglojęzycznego Teuna Adrianusa van Dijka.

Początkowe prace T. A. van Dijka<sup>29</sup> dotyczą tzw. modelu strategicznego dyskursu. Strategie stosowane konsekwentnie na pewnej przestrzeni tekstowej zdominowują tekst i nadają mu określony charakter. W modelu strategicznym T. A. van Dijka<sup>30</sup> punktem centralnym jest wyjaśnienie strategii, jak również analiza różnych typów strategii i ich wzajemnych powiązań, a wreszcie źródeł wiedzy, które wpływają na czynniki decyzyjne. Zjawiska te omawiane są z perspektywy odbiorcy – akcentuje się jego aktywną i konstruktywną rolę w stopniowym budowaniu świata tekstu.

Pierwszą w zasadzie pracą przedstawiającą spójny opis analizy dyskursu jest zbiór tekstów pod redakcją T. A. van Dijka *Dyskurs jako struktura i proces*<sup>31</sup>. T. A. van Dijk wyróżnia trzy wymiary dyskursu: 1) użycie języka, 2) przekazywanie idei, 3) interakcję w sytuacjach społecznych i proponuje „zintegrowany opis tych trzech wymiarów komunikacji: jak dane użycie języka wpływa na wyobrażenia człowieka o świecie i na przebieg

<sup>25</sup> M. Foucault, *Archeologia...*, s. 143.

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 130.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> *Ibidem*, s. 12–13.2

<sup>29</sup> T. A. van Dijk, W. Kintsch, *Strategies of discourse comprehension*, New York 1983.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> T. A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura...*

interakcji, oraz *vice versa* – jak różne aspekty interakcji warunkują formę wypowiedzi, a także jak przekonania żywione przez uczestników komunikacji decydują o wyborze określonych środków językowych i o dynamice sytuacji?<sup>32</sup>

W kolejnych pracach T. A. van Dijk<sup>33</sup> rozwija koncepcję kontekstu jako składnika wiarygodności dyskursu. Kontekst w tej koncepcji należy pojmować jako formułowane przez uczestników dyskursu subiektywne właściwości sytuacji społecznych, które nazywa modelami mentalnymi. Właśnie te *modele kontekstu* kontrolują procesy produkcji i odbioru dyskursu pisze „doświadczenie» czy «bycie świadomym» zdarzenia komunikacyjnego, w którym się uczestniczy stanowi właśnie to, co nazywamy *modelem kontekstu* lub *kontekstem*”<sup>34</sup>.

Dyskurs to zjawisko, którego opis wymaga odwołań do propozycji wielu dyscyplin nauki, dziś już wiemy, że charakterystyka ta, to uspołniony i zsynchronizowany opis zjawisk z zakresu socjolingwistyki, psychologii czy pragmatyki. Wielu kłopotów nastęcza jednak brak jednolitego, ustabilizowanego uzusu terminologicznego.

W Polsce już w latach 70. XX wieku pierwsze prace dotyczące analizy dyskursu odwołują się do poszczególnych koncepcji. I tak w ośrodku katowickim, z inicjatywy Władysława Lubasia<sup>35</sup> dokonano próby analizy zjawisk językowych w ujęciu socjolingwistycznym. Ten wybitny polski językoznawca przekonał, że realizację języka dokonuje się na styku *langue* i *parole*. Każdy akt mowy jest według badacza użyciem języka uzależnionym od tego, skąd się człowiek wywodzi, jaki jest jego poziom wykształcenia i kulturowe zaplecze. Nowatorstwo propozycji W. Lubasia polegało na tym, że obok istniejącej wariantywności systemowej dostrzegł on również wariantywność uzasadnioną uwarunkowaniami zewnętrznymi, czyli tekstowymi. Pojęcie wariantu zyskało szerszą motywację, niż tylko tę, która wynika z możliwości systemu.

Lata 90. XX wieku określa się jako przełomowe dla rozwoju dyskursu w Polsce. Nastąpiła wówczas zmiana orientacji badawczej z tekstowej na dyskursową. W ośrodku lubelskim (UMCS) Stanisław Grabias<sup>36</sup> jako jeden z pierwszych zdefiniował pojęcie *dyskursu* ze szczególnym zwróceniem uwagi na aspekt interakcji, a więc użycia języka. Dyskurs odnosi badacz do pojęcia interakcji społecznej i określa go jako „ciąg zachowań językowych, których postać zależy od tego, kto mówi, do kogo, w jakiej sytuacji i w jakim celu”<sup>37</sup>. Autor poszukuje reguł dyskursu w zjawiskach psychologicznych, socjologicznych oraz na poziomie językowej interakcji. Już wówczas badacz zauważał, że aby wypowiedź stała się komunikatem między nadawcą a odbiorcą musi istnieć więź psychologiczna,

<sup>32</sup> Ibidem, s. 10.

<sup>33</sup> T. A. van Dijk, *Contextual knowledge management in discourse production. A CDA perspective*, [w:] R. Wodak, P. Chilton, by, *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis*, Amsterdam 2005, s. 71–100; Tenże, *Kontekstualizacja w dyskursie parlamentarnym. Aznar, Irak i pragmatyka kłamania*, [w:] A. Duszak, Fairclough N. (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków 2008, s. 215–244.

<sup>34</sup> T. A. van Dijk, *Kontekstualizacja w dyskursie...*, s. 220.

<sup>35</sup> W. Lubaś, *Dialektologia miejska. Przedmiot. Zakres. Metoda*, „Język Polski” LXVIII, z. 4–5, s. 268–284.

<sup>36</sup> S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 231.



gotowość do podjęcia interakcji, a także tożsamość kulturowa wyznaczona wspólnym systemem wartości.

I tak kolejnym istotnym głosem w sprawie budowania pojęcia *dyskursu* okazały się rozważania badacza z ośrodka krakowskiego, Janiny Labochy<sup>38</sup>. *Dyskurs* rozumie jako „normę oraz strategię zastosowaną w procesie tworzenia tekstu i wypowiedzi”<sup>39</sup>. Autorka zakłada, że podstawą strategii są wzorce społeczne i kulturowe składające się na tę normę, a jej efektem – tekst lub wypowiedź o określonych cechach gatunkowych. Takie rozumienie dyskursu sytuuje go pomiędzy systemem językowym a jego realizacją w konkretnych aktach mowy. Zaproponowane przez badaczkę rozumienie dyskursu jako strategii jest próbą opisu zjawisk językowych w ujęciu pragmatycznym. Jak twierdzi, pojęcie *dyskursu* „implikuje odniesienie do sytuacji aktu mowy, intencji, celu oraz nadawcy i odbiorcy, pozostając jednak pojęciem wewnątrztekstowym”<sup>40</sup>. W swej koncepcji dyskursu J. Labocha nawiązuje do badaczy francuskich: Emile’a Benveniste’a, Dominique’a Maingueneau’a i podobnie jak oni widzi w tekście dwa poziomy – poziom historii oraz poziom dyskursu. Nawiązuje również do teorii Michaiła Bachtina, a zwłaszcza do jego koncepcji prymarnych i sekundarnych gatunków mowy. Za M. Bachtinem podaje: „człowiek mówi nie zdaniem, lecz właśnie owymi gatunkami, których wybór zależy od sytuacji, kontaktu społecznego, tematyki i funkcji aktu mowy. Styl wypowiedzi jest też podporządkowany normom gatunkowym”<sup>41</sup>.

Zasadniczy wkład w budowanie pojęcia *dyskursu*, wpisujący się w nurt dociekań interdyscyplinarnych włożyła Anna Duszak. Najobszerniejsza jej praca *Tekst, dyskurs i komunikacja międzykulturowa*<sup>42</sup> wskazuje na wspólne korzenie tekstu i dyskursu, a jest nim procesualny, interakcyjny i strategiczny sposób patrzenia na zjawiska komunikacji. Model opisu dyskursu autorka proponuje traktować jako interdyscyplinarną naukę o tekście. Niebezpieczeństwo szybko rozwijających się badań nad tekstem i dyskursem upatruje w „rozproszaniu celów badawczych oraz rozmięczeniu narzędzi opisu”<sup>43</sup>. Analiza dyskursu to, według A. Duszak, dziedzina bardzo rozległa i różnorodna, w której obrębie pojawiają się płaszczyzny wąsko pojętych zainteresowań badawczych i praktycznych, które utrudniają integrację różnych aspektów komunikacji w przyjętym modelu interdyscyplinarnym. Badaczka zwraca uwagę na istotę badań mechanizmów kognitywnych, których „poruszanie się w różnych przestrzeniach tekstowych, ich zmienianie, kompilowanie i dzielenie może w sposób zasadniczy wzbogacić – a niewykluczone, że również zrewidować – naszą obecną wiedzę na temat funkcjonowania zjawisk i procesów komunikacyjnych”<sup>44</sup>.

<sup>38</sup> J. Labocha, *Tekst, wypowiedź, dyskurs*, [w:] S. Gajda, M. Balowski (red.), *Styl a tekst*, Opole 1996, s. 49–53.

<sup>39</sup> Ibidem, s. 51.

<sup>40</sup> Ibidem, s. 53.

<sup>41</sup> Ibidem, s. 51.

<sup>42</sup> A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998.

<sup>43</sup> Ibidem, s. 333.

<sup>44</sup> Ibidem.

Obecnie zagadnieniem *dyskursu* zajmują się także badacze w ośrodku katowickim: Danuta Ostaszewska oraz Bożena Witosz<sup>45</sup>.

Danuta Ostaszewska proponuje dialog interdyscyplinarny pomiędzy dyskursem a innymi dyscyplinami naukowym oraz oddzielenie analizy dyskursu od lingwistyki tekstu: „dyskurs okazuje się zjawiskiem, którego charakterystyka wymaga odwołań do propozycji opisu wielu dyscyplin nauki. Ten aspekt badań rodzi się stopniowo, jako zjawisko sfunkcjonalizowania badań nad tekstem, w przeciwieństwie do klasycznej lingwistyki tekstu, której zadania – nakierowane na opis struktury – nie stwarzały potrzeby dialogu interdyscyplinarnego”<sup>46</sup>.

Koniec XX wieku i początek XXI wieku to wciąż intensywny rozwój badań dyskursu, szczególnie w ośrodku opolskim. Inicjatorem tych badań jest Stanisław Gajda. W tym czasie ukazały się pierwsze prace zbiorowe<sup>47</sup> dotyczące coraz prężniej rozwijającej się nowej metody badań – analizy dyskursu.

S. Gajda zauważa, że dyskurs wszedł do polskiego językoznawstwa po modzie na tekst, w zasadzie w sposób naturalny „po okresie zainteresowania słowem i zdaniem przyszło zwrócenie uwagi na kolejną jednostkę językową wyższego rzędu – tekst [...]. Stopniowo od statycznego i immanentnego traktowania tekstu przechodzi się do ujęć dynamicznych, procesualnych oraz do rozpatrywania go w kontekście czasoprzestrzennym i psychosocjologicznym, czego wyrazem jest kariera terminu dyskurs (= tekst w kontekście, wydarzenie komunikacyjne)<sup>48</sup>. Lata 90. XX wieku określa badacz jako przełomowe dla rozwoju dyskursu. W dyskursie badacz widzi podobnie jak T. A. van Dijk „osadzone w realnym kontekście wydarzenie komunikacyjne, które ma co najmniej trzy wymiary: językowy (użycie języka), poznawczy (komunikowanie przekonań) i interakcyjny”<sup>49</sup>. Dyskurs definiuje autor w opozycji do tekstu przez pryzmat sześciu jego cech: jest to konstrukt osadzony w sytuacji, kreacyjnie ukształtowany, rozciągnięty w czasie, realizowany w wypowiedzi niepowtarzalnej, wymykający się procesom analitycznym oraz trudny do jednoznacznej kategoryzacji<sup>50</sup>. Badacz proponuje przyjęcie dla dyskursu dwa zintegrowane wymiary: ideowo-treściowy i użycia języka. Dokonać tego można poprzez analizę i interpretację dyskursu „wiedza o tekście/dyskursie rośnie, ale jej interpretacja pozostawia wiele do życzenia. Droga do wielkiej, skończonej teorii tekstu – jeśli w ogóle jest to możliwe – wydaje się odległa. Taka sytuacja poznawcza w nauce o tekście/dyskursie stawia przed analizą i interpretacją tekstu trudne do wykonania zadania”<sup>51</sup>. Taka postawa metodologiczna wydaje się, jak na razie, najpełniejszym i najwierniej oddającym istotę dyskursu w myśl jego największego popularyzatora T. A. van Dijka.

<sup>45</sup> B. Witosz, *Dyskurs i stylistyka*, Katowice 2009.

<sup>46</sup> D. Ostaszewska, R. Cudak (red.), *Polska genologia lingwistyczna*, Warszawa 2008, s. 17–18.

<sup>47</sup> S. Gajda (red.), *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*, Opole 1999; S. Gajda, M. Krauz (red.), *Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze*, Rzeszów 2005.

<sup>48</sup> S. Gajda, *Tekst/dyskurs oraz jego analiza i interpretacja*, [w:] S. Gajda, M. Krauz (red.), *Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze*, Rzeszów 2005, s. 12.

<sup>49</sup> Ibidem, s. 13.

<sup>50</sup> Ibidem.

<sup>51</sup> Ibidem, s. 14.

S. Gajda zauważa, że „od pewnego czasu uwaga przesuwana się w stronę coraz większych całości kulturowych (np. tożsamość, ideologia), a ich poznanie łączy się z analizą coraz większych dyskursów (por. przejście od tzw. etnografii komunikacyjnej D. Hymesa przez lingwistyczną antropologię i badanie komunikacji międzykulturowej do analizy dyskursu). W podejściu dyskursywnym następuje zbliżenie językoznawczego funkcjonalizmu i kognitywizmu (relacja: język – poznanie – kultura). Dyskurs traktuje się jako jedność trzech wymiarów: poznawczego, interakcyjnego i wyrażeniowego. Społeczne przekonania są w nim stosownie do modeli kontekstu społeczno-kulturowego i komunikacyjnego przepuszczone przez filtr przekonań osobistych i grupowych oraz wyrażone środkami językowymi, parajęzykowymi i niejęzykowymi. Wyodrębnia się dyskursy odpowiadające wskazanym wyżej w kulturze wyróżnieniom (np. dyskurs polski, polityczny itd.) oraz konfiguracjom (dyskurs tożsamościowy, ideologiczny)”<sup>52</sup>.

## 2. Dyskurs sejmowy

### 2.1. Tło pragmatyczne

Rama, w jakiej poruszają się uczestnicy dyskursu sejmowego, odnosi się do kultury politycznej. Polityka to sposób sprawowania władzy, kierowania sprawami wewnętrznymi i zewnętrznymi państwa, realizujący się w bieżącej działalności organów rządzących i wynikający z ich celów i zadań. W odniesieniu do polityki funkcjonuje pojęcie kultury politycznej. Kultura polityczna to „zmienny w czasie, wytworzony głównie pod wpływem tradycji historycznej oraz struktury instytucji politycznych i zasad funkcjonowania danego systemu – całokształt orientacji społeczeństwa, grupy społecznej, jednostek wobec polityki. Jest to sfera subiektywna polityki (wewnętrzne przekonania) znajdująca wyraz w zachowaniach konkretnych i werbalnych”<sup>53</sup>. W kulturę polityczną wpisana jest również działalność Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. Sejm RP<sup>54</sup> to reprezentacja polityczna narodu polskiego, a także instytucja władzy państwowej.

Uczestnikami dyskursu sejmowego są: posłowie (obligatoryjnie) oraz przedstawiciele instytucji i organów władzy państwowej (fakultatywnie).

Nadawcą w dyskursie sejmowym jest poseł<sup>55</sup>. Jest on przedstawicielem społeczeństwa w Sejmie RP, wybranym w wyborach demokratycznych. Poseł nie jest związany prawnie zobowiązaniami w stosunku do wyborców, jednak z etycznego punktu widzenia powinien starać się wywiązywać z obietnic wyborczych. Obowiązuje go obecność i czynny udział

<sup>52</sup> S. Gajda (red.), *Język polski w europejskiej przestrzeni kulturowo-językowej*, Opole 2008, s. 27.

<sup>53</sup> I. Kamińska-Szmaj, *Język polityki na tle przemian kulturowych*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Język a Kultura*, t. 20: *Tom jubileuszowy*, Wrocław 2008, s. 253-254, za: J. Garlicki, *Kultura polityczna młodzieży studenckiej*, Warszawa 1991, s. 26.

<sup>54</sup> Informacje o Sejmie podaje za: P. Czarny, B. Naleziński, *Organy Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2002; A. Antoszewski, R. Herbut (red.), *Leksykon politologii*. Praca zbiorowa, Wrocław 1998, s. 376-377; I. Jackiewicz, *Nowe role w nowym Sejmie. Posłowie Sejmu okresu transformacji 1989-1993*, Warszawa 1996.

<sup>55</sup> Do podstawowych obowiązków posła należy: udział w głosowaniach podczas posiedzeń Sejmu i w komisjach sejmowych oraz stosowanie się do wynikających z Regulaminu Sejmu RP poleceń Marszałka Sejmu. Posłowie tworzą w Sejmie kluby poselskie oraz koła poselskie oparte na zasadzie politycznej. Poseł może należeć tylko do jednego klubu poselskiego lub koła poselskiego. Posła obowiązuje również etyka poselska.

w posiedzeniach Sejmu. Poseł reprezentuje swoich wyborców oraz swoje ugrupowanie polityczne, zabierając głos w debatach sejmowych. Każdy poseł może zabrać głos w debacie zgodnie z rozporządzeniami zawartymi w *Regulaminie Sejmu RP*.

Uczestnikiem dyskursu sejmowego jest także przedstawiciel instytucji i organów władzy państwowej: Premier Rady Ministrów, Minister Rządu RP, Rzecznik Praw Obywatelskich, Rzecznik Praw Dziecka, Pierwszy Prezes Sądu Najwyższego, przedstawiciel Krajowej Rady Sądownictwa, Prezes Narodowego Banku Polskiego, przedstawiciel Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji oraz przedstawiciele instytucji państwowych. Do ich obowiązków należy składanie na posiedzeniu Sejmu okresowych sprawozdań z aktualnej działalności. Nad przyjęciem sprawozdań z działalności odbywają się debaty poselskie.

Uczestnicy dyskursu sejmowego odgrywają różne role: posła, członka partii (rządzącej lub opozycyjnej), posła, który nie jest zrzeszony w żadnej partii. Reprezentują też wspólną bazę kulturową<sup>56</sup> (wspólną wiedzę kulturową), czyli podlegają ogólnym normom i wartościom wspólnie podzielanym. Wspólna baza kulturowa służy jako podstawa wiedzy grupowej. To ogólne normy i wartości podzielane przez wszystkich przedstawicieli danej kultury. Są: zdroworoządkowe, niekwestionowane i nieideologiczne. Wspólna wiedza kulturowa jest podstawą wszelkiej wiedzy wewnątrzgrupowej i międzygrupowej. Ze wspólnej bazy kulturowej wybierane są takie wartości jak, np. równość, wolność, które są podstawą ideologii, a ideologie są markerem tożsamości grupowej, czyli społecznym wyznacznikiem tożsamości grupowej, kontrolują działania grupy.

Uczestników dyskursu sejmowego łączy wspólna baza kulturowa, ale różnią modele mentalne oparte na osobistych doświadczeniach mówiących, na ich pamięci epizodycznej. Reprezentacje mentalne akceptowane społecznie stanowią reprezentacje społeczne. Składają się na nie: przekonania, postawy, ideologie, przekonania podzielane przez grupę. Reprezentacje społeczne są ogólne i abstrakcyjne. Są różne w zależności od sytuacji, określają, co *My* myślimy o *Nich*. Modele kontrolują dyskurs, decydują, jakie są wybierane sądy, akty mowy, akty grzeczności, styl, intonacja. Przekonania grupy bazują na przekonaniach ogólnych, kulturowych.

Model mentalny<sup>57</sup> to swego rodzaju narzędzie teoretyczne psychologii społecznej, starające się wyjaśnić naturę pośrednika *interface* między przekonaniem społecznym a zdarzeniem komunikacyjnym, jakim jest dyskurs. Ten pośrednik *interface* to osobiste przekonania, opinie, doświadczenia. Model mentalny to inaczej osobista reprezentacja, a więc indywidualna wiedza o zdarzeniu, opinia, ocena. Osobiste reprezentacje to też

<sup>56</sup> T. A. van Dijk, *Dyskurs polityczny i ideologia*, „Etnolingwistyka” t. 15, J. Bartmiński (red.), 2003, s. 7–28.

<sup>57</sup> Model mentalny zdarzenia reprezentowany przez uczestnika = jego reprezentacja indywidualna zdarzenia = innym słowem stany i procesy mentalne uczestników = osobiste przekonania, opinie, doświadczenia = osobiste doświadczenia i pamięć epizodyczna konkretnych zdarzeń, których był świadkiem (słyszał, czytał) = relevantny (istotny) składnik wiedzy społecznej, a przez to wiedza polityczna uczestników, jego przekonania, ideologia, cele: „Mental models represent people’s experiences, and people’s episodic memory is thus populated by mental models. These are subjective, and possibly biased representations of ‘reality’, and may also feature evaluations of events or situations (opinions), as well as emotions associated with such events – as is typically the case by the dramatic or traumatic events of our lives” (s. 169). (T. A. van Dijk, *Discourse, context and cognition*, „Discourse Studies” 8(1), 2006, s. 168–170.)

reprezentacje, tzw. pamięci epizodycznej konkretnych zdarzeń, których ludzie byli świadkami, uczestnikami albo, o których słyszeli, czytali.

Uczestnik dyskursu ma własny model mentalny zdarzenia, o którym mówi. W związku z tym wyraża opinie, tę swoją o konkretnym zdarzeniu i w określony sposób zdarzenie opisuje. Opinia o zdarzeniu i sposób opisu zdarzenia jest niebezpośrednim (ukrytym, implicytnym) wyrażeniem ideologii. Uczestnik dyskursu ma swój model mentalny zdarzenia, reprezentację indywidualną, czyli eksponuje relewantne (istotne) składniki wiedzy społecznej uczestników, czyli innym słowem jest to jego wiedza polityczna, a więc jego przekonania, ideologie, cele.

W debacie sejmowej możemy wskazać na odbiorcę wewnętrznego, w tym przypadku są to posłowie oraz odbiorcę zewnętrznego, czyli postronną publiczność<sup>58</sup>.

Spółeczność dyskursu sejmowego to społeczność dyskursywna. Obejmuje uczestników współdziałalności i współkomunikacji w określonej sferze ludzkich zachowań, budujących własny świat społeczny, którego podstawę stanowi wspólnota ideowo-kulturowa zbudowana na określonej wizji świata.

## 2.2. Podmioty dyskursu sejmowego

Posel czy przedstawiciel instytucji i organów władzy państwowej, uczestnicząc w dyskursie sejmowym, staje w roli nadawcy. Zazwyczaj jego odbiorcy starają się zdobyć o nim jak najwięcej informacji albo wykorzystać informacje już posiadane. Informacje o nadawcy ułatwiają zdefiniowanie sytuacji komunikacyjnej, pozwalają na wcześniejszą orientację, czego będzie on oczekiwał od innych uczestników dyskursu sejmowego i czego inni mogą od niego oczekiwać. Dzięki tym informacjom posłowie wiedzą, jak należy zachować się, by wywołać pożądaną reakcję.

Uczestnicy dyskursu sejmowego działają tak, by w sposób umyślny i celowy wyrazić siebie. Na wyrazistość nadawcy składają się dwa zasadniczo odmienne rodzaje symbolicznej działalności: wrażenia, które nadawca przekazuje i wrażenia, które wywołuje. Wrażenia, które przekazuje, obejmują symbole werbalne lub ich substytuty w celu przekazania informacji. Wrażenia, które nadawca wywołuje, obejmują szeroki zakres jego działań, które inni posłowie mogą traktować jako charakterystyczne dla osoby działającej

Działania nadawcy w dyskursie sejmowym wpływają na tworzoną przez odbiorców definicję sytuacji komunikacyjnej. Nadawca może działać w taki sposób, by zrobić na odbiorcach określone wrażenie, które wywoła reakcję taką, jaką chciałby uzyskać. Nadawca może na przykład chcieć, aby odbiorcy mieli o nim dobre zdanie albo, aby myśleli, że on ma o nich dobre zdanie; może chcieć także stworzyć harmonijną atmosferę albo swych partnerów zmylić i zdekoncentrować. Posel zachowuje się w określony sposób celowo i świadomie głównie dlatego, że nakazuje mu to jego ugrupowanie partyjne, interesy partyjne, pełniona funkcja i pozycja społeczna. Bez względu na konkretny cel, jakim kieruje się nadawca i bez względu na przyczynę, dla której wybrał taki właśnie cel, w jego interesie leży kontrola nad postępowaniem innych, a szczególnie nad reakcjami na jego wypowiedź. Tę kontrolę osiąga przez wpływanie na formułowaną przez innych

<sup>58</sup> Reprezentanci postronnej publiczności mogą przysłuchiwać się debatom w tzw. galerii.

definicję sytuacji komunikacyjnej. Z pragmatycznego punktu widzenia można stwierdzić, że nadawca może skutecznie zaprojektować daną definicję sytuacji komunikacyjnej i skutecznie wpłynąć na sposób rozumienia danego stanu rzeczy. Może tego dokonać, wyrażając siebie w taki sposób, aby odbierane przez innych wrażenie doprowadzało ich do działania, zgodnego z jego własnymi planami. Z reguły nadawca tak się mobilizuje, by zrobić na innych, szczególnie na przyszłych wyborcach, wrażenia, które odpowiadają zamierzeniom jego lub ugrupowania, które reprezentuje.

Wrażenia, które nadawca wywołuje w dyskursie sejmowym mogą dotyczyć komunikowania werbalnego. Posłowie zabierają głos w imieniu całego społeczeństwa, ale także często reprezentują interesy określonych grup społecznych, z którymi się identyfikują. Nadawca występuje jako reprezentant narodu, ugrupowania politycznego, swoich wyborców, a nawet jako reprezentant swojej grupy zawodowej<sup>59</sup>. Poseł reprezentant narodu wywołuje w odbiorcach wrażenie, że jest ich przedstawicielem. Wykorzystuje w tym celu w swoich wypowiedziach zaimki dzierżawcze typu *nasz*, np. *nasza postawa* (postawa Polaków), *nasza decyzja* (decyzja Polaków), *nasz wysiłek* (wysiłek Polaków):

**Nasza obecność** w Afganistanie wynika ze zobowiązań sojuszniczych wobec NATO. (RS/PSL/56./25.)<sup>60</sup>; **Nasza ewentualna pozytywna decyzja** w sprawie zwiększenia zaangażowania w Afganistanie będzie także odpowiedzią na prośby sekretarza generalnego NATO Rasmussena oraz dowódcy misji ISAF generała Stanleya McChrystala. (KB/PO/56./25.)

Posel reprezentuje także swoje ugrupowanie polityczne. W tym aspekcie uwidacznia się werbalnie kategoria 1 os. l. mn. – *my*. Może przybierać charakter ekskluzywny lub inkluzywny. W pierwszym przypadku chodzi o przedstawienie siebie jako odrębny organizm – ugrupowanie polityczne, które występuje jako podmiot w procesie komunikacji. Ma ona na celu uzyskanie przychylności, uwypuklenie i przypomnienie zasług:

Wtedy, kiedy wysyłaliśmy **my, Lewica** z koalicjantem, z PSL-em, wysyłaliśmy żołnierzy do Afganistanu, mówiliśmy o misji stabilizacyjnej. (WS/L/56./25.)

W drugim przypadku chodzi o zbudowanie specyficznej więzi między nadawcą a odbiorcą, o przekonanie go, że ugrupowanie polityczne łączy z nim wspólne wartości

<sup>59</sup> Wśród opracowań, głównie socjologicznych poświęconych rolem społecznym znajdują się także takie, które opisują role poselskie (I. Jackiewicz, *Nowe...*). Powołując się na badania Jackiewicz (I. Jackiewicz *Nowe role...*, s. 76–91) można wyróżnić ze względu na kryterium opinii posłów na temat pracy poselskiej sześć typów ról poselskich: specjalista, polityk, reprezentant, społecznik, wojownik, negocjator.

<sup>60</sup> Teksty do badań zostały wyekscepowane w całości, choć niekiedy poddano analizie kilka akapitów z obszernej wypowiedzi posła. Niezmiernie istotny jest w tego typu analizie cały werbalny kontekst wypowiedzi. Starano się odnotować także materiały, które poprzedzały analizowaną wypowiedź oraz te, które po niej następowały. Teksty analizowano w prawdziwej kolejności i sekwencji czasowej. To oznacza, że podczas analizy szczególną uwagę zwracano na kolejność wątków, motywów, tematów i środków wyrazu. Jaka była ich rzeczywista kolejność i w jakich odstępach po sobie następowały. Skrótly oznaczają: inicjały uczestnika dyskursu sejmowego/klub lub koło poselskie/numer posiedzenia Sejmu RP/punkt porządku dziennego posiedzenia Sejmu RP. Inicjały: BM – Borowski Marek, DL – Dorn Ludwik, GR – Grupański Rafał, GWD – Gintowt-Dziewałowski Witold, GZ – Girzyński Zbigniew, KB – Klich Bogdan, KJ – Kaczyński Jarosław, KoB – Kotkowska Bożena, RA – Rybicki Arkadiusz, RS – Rakoczy Stanisław, TD – Tusk Donald, WS – Wziętek Stanisław. Kluby lub koła poselskie: PO – Platforma Obywatelska, PiS – Prawo i Sprawiedliwość, L – Lewica i Demokraci, PJN – Polska Jest Najważniejsza, PSL – Polskie Stronnictwo Ludowe, PP – Polska Plus, DKP – Demokracja Polska, NZ – poseł niezrzeszony.



i przekonania. Nadawca wchodzi w specyficzną relację z audytorium. Wyraża poglądy i oczekiwania w mniemaniu, że są wspólne dla zbiorowości, że są przekazane w imieniu tych, do których się zwraca. To, co mówi, ma być powiedziane niejako w imieniu zbiorowości. Tym zabiegiem stara się przekonać zbiorowość do uznania przekazywanych treści za wyrażane w jej imieniu. Gramatycznie wyeksponowana osoba, tzw. *my* inkluzywne – 1. os. l. mn. oznacza „nadawcę + odbiorcę komunikatu”, a więc obejmuje audytorium:

**Przypomnijmy**, że to rząd premiera LM w marcu 2002 r. postanowił wysłać pierwszych polskich żołnierzy do Afganistanu. **Pamiętajmy**, proszę, o tym, że także rządy PiS-u KM, premiera JK potwierdziły obecność naszych żołnierzy w Afganistanie. (KB/PO/56./25.); Panie Marszałku! Wysoka Izbo! Przede wszystkim **zadajmy** sobie pytanie: Jaki właściwie dzisiaj ma charakter wojna afgańska? (BM/SDPL/56./25.)

W tym aspekcie mieści się również manifestacja przynależności nadawcy do ugrupowania politycznego:

**Mam zaszczyt w imieniu Klubu Poselskiego Polskiego Stronnictwa Ludowego** zabrać głos w związku z przedstawioną przez pana ministra informacją rządu Rzeczypospolitej na temat Polskiego Kontyngentu Wojskowego w Afganistanie. (RS/PSL/56./25.); **W imieniu mojego klubu, klubu Lewica** – mam nadzieję, także w imieniu całego parlamentu – chciałbym wyrazić wielki szacunek i uznanie dla polskich żołnierzy. (WS/L/56./25.); Powiem wprost, gdyby w dalszym ciągu w Stanach Zjednoczonych prezydentem był George Bush, który tak naprawdę przegrał wojnę afgańską, to **Socjaldemokracja Polska zażądałaby** natychmiastowego wycofania polskich wojsk, ponieważ byłaby to misja beznadziejna. (BM/SDPL/56./25.)

Dla posła reprezentanta swoich wyborców najważniejsze jest stawanie w obronie interesów swojego środowiska, regionu, miasta, społeczności lokalnej itp.:

Panie Marszałku! Wysoka Izbo! Panie Ministrze! Wyrażam swój stanowczy sprzeciw wobec wysyłania wojsk do Afganistanu zwłaszcza, że **pochoǳę z Bielska-Białej**, miasta, gdzie stacjonują wojska, które są wysyłane do Afganistanu. (KoB/L/56./25.); Polska posiada 2 tysiące żołnierzy w misji w Afganistanie. Rząd planuje zwiększenie naszych sił, które będą tam funkcjonowały, o 600 żołnierzy. Część z tych żołnierzy, szosta zmiana polskiego kontyngentu, to są żołnierze z 21. Brygady Strzelców Podhalańskich z Podkarpacia, z **mojego okręgu wyborczego**. Rodziny tych żołnierzy pytają: jakie jest bezpieczeństwo tych żołnierzy? Czy w ramach pełnienia tak odpowiedzialnej misji są oni właściwie wyposażeni w sprzęt? (ĆA/PiS/56./25.)

Nadawca oczekuje od odbiorców, że wrażenie, jakie pragnie w nich wywołać, odbiorą zgodnie z jego zamysłem. Wymaga od audytorium, by uwierzyło, że oglądana przez nie postać rzeczywiście te cechy, że wykonywane przez niego zadanie będzie miało efekty zgodne z zadeklarowanym zamiarem, a rzeczy, o których mówi, mają się tak, jak je przedstawia.

Dyskurs sejmowy to miejsce, w którym można zaprezentować się przed wyborcami, tymi teraźniejszymi, ale przede wszystkim tymi przeszłymi. Uczestnicy dyskursu formułują swoje wypowiedzi z myślą o wyborcach, tzw. nadawca pod wyborcę lub krytykują przeciwników politycznych, tzw. nadawca pod przeciwnika politycznego. Nadawcę pod wyborcę reprezentują posłowie ugrupowań rządzących (koalicyjnych), natomiast nadawcę pod przeciwnika politycznego – posłowie pozostający w ugrupowaniu opozycyjnym.

Nadawca z koalicji skupia swoją uwagę na teraźniejszych i przyszłych wyborcach. To do nich głównie kieruje swoje wypowiedzi. Nadawca rozpoczyna przemówienie od przyjacielskiego pozdrowienia w kierunku adresata, określane w starożytnej retoryce jako *captatio benevolentiae*, czyli zagajenie. Od początku stara się, aby emanowało z mównicy ciepło i przyjazny nastrój. Nadawca podkreśla, że cieszy się ze spotkania. Z reguły też rozpoczyna swoje wystąpienie cichym głosem, zmuszając tym samym innych uczestników dyskursu do wyłączenia uwagi. Lekki, uprzejmy ton wypowiedzi wsparty jest dodatkowo swobodnym zachowaniem. Ten typ nadawcy cechuje podwójna honoryfikatywność<sup>61</sup>: grzeczność związana z mówieniem osobistym oraz grzeczność związana z wyrażaniem poglądów politycznych. Obok standardowych zwrotów grzecznościowych pojawiają się także pozdrowienia skierowane do obecnych w sali posiedzeń: *Szanowne Panie i Szanowni Panowie Posłowie, Drodzy Państwo Posłowie*. Mówca stara się poprzez te formuły grzecznościowe „przerzucić pierwsze mosty” między sobą a odbiorcami jego wypowiedzi. Stara się także, aby pierwszy kontakt był uprzejmy i przyjazny. Zwroty grzecznościowe są stosunkowo często powtarzane, wplatanie w tok przemówienia stopniowo nabierają coraz to mniej oficjalnej formy: *chcę państwu powiedzieć, chcę, żebyście państwo wiedzieli, sami państwo pamiętacie; chcę wam powiedzieć, zgodzicie się ze mną*. Ten typ nadawcy daje wyraźne oznaki tego, że rozumie położenie adresata (nie tylko tego obecnego w sali posiedzeń, ale przede wszystkim tego obecnego przed telewizorem). Stara się zakomunikować wszystkim, że wie, jaka jest ich sytuacja:

W tym miejscu proszę o szczególną uwagę **młode polskie rodziny**. Chodzi o to, aby **osoby bezrobotne** lub te, które utracą pracę w tej chwili i tracą możliwości spłaty kredytu hipotecznego, przez rok – tak planujemy – miały spłacany kredyt z Funduszu Pracy, bo chcemy zapewnić bezpieczeństwo tym, którzy tak jak cały świat sądzili, że koniunktura potrwa dłużej, wzięli kredyt po to, żeby kupić mieszkanie, i dzisiaj my musimy pomóc, żeby tego mieszkania nie stracili. My tę pomoc przygotowujemy. (TD/PO/36./12.); [...] każdą złotówkę trzeba przeznaczyć na **tych, którzy tracą pracę** [...] (TD/PO/36./12.); Utrzymujemy **program 50+** [...] i tyle środków ile wygospodarujemy, skierujemy na ten sektor rynku pracy, być może najbardziej wrażliwy na czas kryzysu. (TD/PO/36./12.)

Nadawca pod wyborcę sprawia wrażenie, że wie, co myślą i czują jego odbiorcy i ci, którzy są pracownikami zakładów i bezrobotni, i młode małżeństwa, i emeryci. Stara się powiedzieć im coś nowego, zaproponować coś korzystnego. Stara się być interesujący, a więc przedstawia fakty i propozycje, które są interesujące dla nich samych i które ich dotyczą. Trzyma się zasady starożytnych Rzymian *tua res agitur* (Ciebie rzecz dotyczy!)<sup>62</sup>.

Zdarza się, że przystaje na opinie oponentów, a następnie drogą subtelnych racji oraz uzasadnień wykazuje, że jego stanowisko jest niepodważalne:

W ramach tej solidarności pokoleń niezwykle intensywnie zabraliśmy się za wiele projektów dotyczących dzieci. Jeśli chodzi o uproszczenie i dofinansowanie procedury dożywiania dzieci w szkołach, tu także **kontynuujemy bardzo dobre projekty i dobrą pracę poprzedników, a to, co udało nam się wykryć w dotychczasowych**

<sup>61</sup> R. Huszcza, *Honoryfikatywność. Gramatyka. Pragmatyka. Typologia*, Warszawa 1996.

<sup>62</sup> H. Lausberg, *Retoryka literacka. Podstawy wiedzy o literaturze*, Bydgoszcz 2002.



**projektach, tam były pewne wady, szczególnie administracyjne, natychmiast usunęliśmy.** (TD/PO/36./12.)

Mówca pod wyborcę stosunkowo często stosuje przerwy między poszczególnymi partiami tekstu. Przerwa kończąca fragment wypowiedzi to rodzaj twórczego przerywnika. Stwarza on w ten sposób odbiorcy możliwość krótkiego namysłu nad tym, co powiedział, zgodnie z zasadą „ważne słowa muszą mieć możliwość «zadomowienia się»”. Słowa-kłucze, które dotyczą danej dyskusji, pojawiają się w każdym akapicie. Większość akapitów kończy się tym słowem lub występuje w jego końcowej części:

Naprawdę to, co dzisiaj w Polsce możemy zrobić, nie koloryzując rzeczywistości [...] Oczywiście nie ma powodu do radości czy entuzjazmu, ale dzisiaj nie szukamy jakiś złudnych znamion optymizmu, szukamy mądrej, odpowiedzialnej drogi, żeby Polska, tak jak to udaje się do tej pory, ponosiła najmniejszy **koszt tego kryzysu**, o którym wszyscy wiemy, że nie narodził się w Polsce, tylko daleko od nas, i nie narodził się za rządów Kaczyńskiego, Tuska, czy Millera. My jako Polska jesteśmy czy możemy stać się **ofiara kryzysu**, z którym w jakimś sensie nie mamy nic wspólnego, jeśli chodzi o jego narodziny, ale są realne szanse, że Polska nie będzie ofiarą, tylko **może z tego kryzysu wyjść zwycięsko**. (TD/PO/42./40.)

Pomiędzy jednym fragmentem wypowiedzi a drugim nadawca stosuje przejścia. Polegają one na tym, że kieruje kilka słów bezpośrednio do adresatów. Dobre przejścia zapewniają nadawcy element wiążący poszczególne kompleksy przemyśleń, a jednocześnie jest zwróceniem uwagi na adresata:

**Chcę powiedzieć wszystkim**, którzy wołają politykę twardą, asertywną, politykę obrazania się [...] (TD/PO/29./9.); **Jak pamiętać**, dzięki współpracy [...] (TD/PO/36./12.); **Mogę uspokoić pana marszałka** [...] (TD/PO/36./12.); **Chcę państwu powiedzieć**, że myśmy przecież też wspólnie [...] (TD/PO/36./12.)

Zauważamy w tego typu wypowiedziach realizowanie zasady stopniowania. Wzmocnieniem efektu wypowiedzi jest nie tylko pojawienie się w końcowej części akapitu słowa-kłucza, ale także gestu, czasem wspartego mimiką. Daje się usłyszeć przyspieszenie i zwolnienie tempa zdania oraz wzmocnienie i ściszenie głosu. Tempo mówienia u nadawcy pod wyborcę jest z reguły dostosowane do okoliczności oraz treści przemowy. Wyraźnie zaznacza się różne tempo mowy, nie jest ono ani monotonne i powolne, ani też nie jest zbyt szybkie. Siłą głosu stara się najważniejsze fragmenty swojego wystąpienia, szczególnie te, które dotyczą masowego odbiorcy uwypuklić, wypowiada je ciszej lub głośniejsze.

Gesty u nadawcy pod wyborcę są raczej oszczędne. Ręce przeważnie są ułożone dość swobodnie na mównicy. Podnoszą się podczas akcentowania istotnych fragmentów wypowiedzi, w trakcie argumentowania. Gesty sprawiają wrażenie, że odpowiadają treściom słów, są przy tym przekonujące. Mówcy o większym temperamencie częściej używają gestów dla podkreślenia także swojego wizerunku. Mimika twarzy jest równie ważna, jak ruchy rąk, więc mówca chętnie z niej korzysta. Spojrzeniem ogarnia całą salę posiedzeń, nie tylko miejsca swojego ugrupowania. Wzrok przesuwają spokojnie i regularnie kierując go ku ostatnim miejscom. Twarz nadawcy jest poważna lub wesoła, zawsze przyjazna. Postawa, gestykulacja i mimika twarzy nadawcy służą wzmocnieniu retorycznego wyrazu

oraz podtrzymaniu kontaktu ze słuchaczami, wyborcami. Jego zachowanie ujawnia psychiczne i fizyczne zaangażowanie, ale też opanowanie. Ma świadomość tego, że odbiorcy nie tylko chcą usłyszeć słowa polityka, posła, ale także odczuć obecność człowieka.

Przemówienia nadawcy pod wyborcę w dyskursie sejmowym sprawiają wrażenie rzeczowych, treść jest adekwatna do formy. Raczej brak w nich patosu, a akcenty emocjonalne pojawiają się tylko wtedy, gdy jest to wskazane, gdy zachodzi rzeczywista potrzeba wyrażania osobistego, uczuciowego zaangażowania:

**Ucieszyłem się**, kiedy usłyszałem słowa od moich gości [...] (TD/PO/36./12.); **Mówię o tym z emocją**, ale nie przeciw komuś, tylko akurat w tej sprawie [...] (TD/PO/36./12.)

Rzeczowość tego typu wystąpień polega również na tym, że nadawca wyjaśnia odbiorcom, co jest merytorycznym stwierdzeniem stanu rzeczy, a co jego osobistą opinią czy oceną:

Jeśli chodzi o dialog polsko-rosyjski, zakłócony gruzińskim kryzysem, to ten dialog dotyczył nie tylko naszej wymiany gospodarczej, ale także spraw najtrudniejszych (TD/PO/29./9.); Uważam, że te dwa przykłady dwóch naszych sąsiadów pokazują, że dobra polityka międzynarodowa może być równocześnie polityką twardą i stanowczą, a z drugiej strony wzbudzającą szacunek i taką empatię ze strony wielu naszych partnerów (TD/PO/29./9.)

Wypowiedzi nadawcy pod wyborcę charakteryzują się jasnością i wyrazistością. Brak w nich przemilczeń, pojęciowego chaosu, wieloznaczności, wymyślnych metafor czy nieczytelnych odniesień. Raczej przez cały czas utrzymuje się logika wywodu. Poszczególne akapity, sformułowania nie tylko są jasne i przejrzyste, ale także logicznie powiązane:

[A1] Jeśli chodzi o **dialog polsko-rosyjski** [...]

[A2] Takie **relacje polsko-niemieckie** wymagały pewnej renowacji [...]

[A3] Uważam, że **te dwa przykłady dwóch naszych sąsiadów pokazują** [...] (TD/PO/29./9.)

Nadawca unika nadmiernej abstrakcyjnej pojęciowości, ponieważ pozbawiona jest ona poglądowych fundamentów i nie pozostaje na długo w pamięci słuchaczy. Stara się swoje wystąpienie urozmaicić sięganiem do konstrukcji czysto pojęciowych. W tym celu unaocznia problem przywoływaniem charakterystycznych szczegółów (ale nie streszczaniem) lub podawaniem liczb:

Ani minuty nie poświęciliśmy w czasie tej rozmowy na polityczne różnice, czy polityczne interesy. [...] **Rozmawialiśmy o tym, jak dać hucie trochę tańszy prąd, skoro obok jest elektrownia, która mogłaby dać tańszy prąd niż dzisiejszy dostarciciel energii.** (TD/PO/36./12.) Dzisiaj w Polsce oddano do użytku **103**. Tylko jednego dnia, 6 grudnia, w dniu świętego Mikołaja, oddanych będzie kolejnych **60**. Do końca tego roku będzie ich ponad **400**. (TD/PO/29./9.)

Wypowiedzi wieńczone są przeważnie głównymi ideami, które przewijają się przez cały wywód. Z reguły w ostatnim akapicie są one sformułowane w dobitny sposób. Finalny akapit to także z reguły wyraźny zwrot do przyszłych wyborców. Jest potwierdzeniem tego, że to o nich nadawca wciąż myśli i do nich kieruje swoje słowa w debacie sejmowej:

Bądźmy razem, bo ostatnia lekcja, jaką wyciągam dzisiaj ze spotkań z ludźmi, ostaną taka prawdziwa lekcja, i czujecie intuicyjnie dokładnie to samo co ja, że ci, którzy dzisiaj przed telewizorami tę debatę będą oglądali, czy oglądają, mają dokładnie to samo poczucie co my, że w czasie takiej zawieruchy, jaka jest na świecie, trzeba być razem i nikogo nie wolno zostawić samego. Nie można nawet ocierać się w tej sprawie o hipokryzję, o obłudę. Możemy się spierać, możemy się kłócić, ale musimy działać razem. Ale proszę was wszystkich, zróbmy wszystko, żeby Polacy uwierzyli, że jesteśmy z nimi w tej sytuacji, a nie tylko przeciwko sobie. [...] (TD/PO/36./12.)

W doborze słownictwa panuje raczej tendencja do posługiwania się słowami-kluczami. Są to głównie rzeczowniki odnoszące się do tematu debaty: *kryzys, deficyt, sukces, korzyść* itp. wraz z całą gamą określeń: *kryzys globalny, kryzys gospodarczy, kryzys światowy, wychodzić z kryzysu, czas kryzysu, deficyt budżetowy, zwiększony deficyt, gigantyczny sukces, sukces rządu, sukces ministra, poważny sukces, korzyść dla Polski, poważna korzyść* itp. Nie odnotowuje się tendencji do posługiwania się rzeczownikami odczasownikowymi, które pociągają za sobą długie rozbudowane grupy nominalne. Są to rzeczowniki raczej konkretne lub abstrakcyjne rozwijane przez jeden lub dwa składniki podrzędne: *wspólne dzieła, dobra polityka, poważne osiągnięcie tego roku, działalność gospodarcza Polski* itp. Pojawia się także słownictwo stylu potocznego. Nadawca stara się posługiwać lekkością jak najbardziej zrozumiałą dla masowego wyborcy, np. *nie biadolić, macie to jak w banku, OK*. itp. Zamiast struktur odwołujących się do stylu kancelaryjnego, urzędowego pojawiają się elementy obrazowe i dosadne stylu nieoficjalnego:

Chcę przypomnieć dosłownie w kilku zdaniach [...] (TD/PO/36./12.); [...] codziennie ustawia się do nie – mówię symbolicznie do mnie, do rządu, pewnie do was też – kolejka ludzi [...] (TD/PO/36./12.); [...] wyciągają ręce i mówią: dajcie pieniądze [...] (TD/PO/36./12.); Ucieszyłem się kiedy usłyszałem słowa od moich gości [...] (TD/PO/36./12.)

Pod wyborcę, szczególnie tego młodszego, stosuje także modne słowa typu *super, ekstra sprawa, OK*. itp., natomiast unika wyrazów obcego pochodzenia, szczególnie tych, które mogłyby być niezrozumiałe dla odbiorcy.

W zakresie budowy zdań można zaobserwować u mówcy tego typu raczej zdania krótkie. Jeśli pojawiają się zdania złożone to przeważnie zbudowane są z krótkich zdań podrzędnych:

Ten rok pokazał także, że mój rząd zmieniając wiele spraw w Polsce, równocześnie kontynuował sensowne projekty. (TD/PO/29./9.)

W szczytowym punkcie przemówienia nadawca stosuje zdania wieloczłonowe, czasem bardzo rozbudowane, poprzedzielane przerwami:

Zaproponowaliśmy także przyspieszenie procesu uzawodowienia armii, ale nie tylko dlatego, że wszyscy wiemy, patrząc choćby na skuteczność naszych misji, że dzisiaj wojsko musi być bez porównania skuteczniejsze, jeśli ma być **nieugiętym, twardym aktorem w teatrze wojny**. (TD/PO/29./9.)

To wieloczłonowe zdanie składa się z sześciu elementów, a jego retoryczna finezja polega dodatkowo na tym, że główna myśl to nie bezbarwna sentencja (w stylu: *wojsko ma być nieugiętym sojusznikiem*), lecz obrazowa metafora *twardym aktorem w teatrze*

*wojny*. I podobny zabieg w ostatnim wieloczłonowym zdaniu tego samego akapitu kończy się zgrabnym i plastycznym porównaniem:

Postanowiłem wspólnie z moimi partnerami przyspieszyć ten proces i liczę na pomoc, bo z całą pewnością lepiej mieć armię zawodową, dobrze opłacaną, dobrze przygotowaną, niż **obyczaj z czasów zaborów, przymusowy pobór**. (TD/PO/29./9.)

Mówca w celu zjednania sobie wyborców stosuje umiarkowane różnorodne środki retoryczne. Robi to stosunkowo rzadko i głównie po to, aby treść wystąpienia przedstawić obrazowo, interesująco i dobitnie. Stosuje w tym celu porównania, metafory, przysłowia. Porównania odgrywają specyficzną rolę w przemówieniu, ponieważ nieznaną relację doprowadzają do znanych. Dzięki nawiązaniu do tego, co znane nadawca rozjaśnia słuchaczom tok wyводу. I podobnie metafory są szczególną formą porównania, istnieje jakies podobienstwo wiążące dwie różne rzeczy:

Apeluję do wszystkich o to, abyśmy w tej sprawie także rozmawiali **językiem pokoju i konkretów**. (TD/PO/29./9.); Polska właśnie dzięki wszystkim tutaj siedzącym i siłom reprezentowanym dzisiaj nie jest w sytuacji kraju, który **z wywieszonym jęzorem musi nerwowo biegać, przebierać nogami** i codziennie ogłaszać kolejny plan stabilizacyjny. (TD/PO/29./9.); OK., mamy pewien wspólny plan. Ten plan wymaga odwagi, rozważli, odpowiedzialności, solidarności i przede wszystkim **zawieszenia broni**. (TD/PO/29./9.); Kiedy jest sztorm i kiedy wszyscy na statku powinni sobie pomagać, żeby przez ten sztorm przepłynąć, że znajduje się grupa ludzi, która w tym czasie, kiedy wszyscy bez wyjątku ciężko pracują, plądruje walizki pasażerom. (TD/PO/44./20.); Polska wygra wojnę z kryzysem, tak jak dwadzieścia lat temu wygrała z czymś dużo poważniejszym. (TD/PO/42./40.); Jak trwoga to do Boga. (TD/PO/29./9.)

Nadawca z opozycji, to nadawca nastawiony na krytykę przeciwnika politycznego w dyskursie sejmowym. Charakterystyczną cechą jest to, że siła jego oddziaływania wynika nie tylko ze sposobu zredagowania wystąpienia, ale także ze sposobu jego prezentacji. Istotne jest nie tylko co mówi, ale także, jak mówi w dyskursie sejmowym. Wiedzą o tym politycy, że na wrażenia jakie wywiera wypowiedź składa się zarówno jej kompozycja, jak i sposób wygłoszenia.

Odpowiednia tonacja głosu nadaje wystąpieniu charakter. Może ocieplać atmosferę, ale może ją też ochładzać. Wypowiedzi nadawcy pod przeciwnika politycznego z reguły charakteryzuje zimny i oschły, niejednokrotnie podniesiony ton. Mówca rozpoczyna swoje wystąpienie bezpośrednio po wejściu na podium. Nie oddaje też zbyt uniżonych ukłonów w kierunku audytorium, a także nie wyraża swojego zadowolenia z wystąpienia. Z reguły wystąpienie poprzedzone jest zwrotem grzecznościowym skierowanym do Marszałka Sejmu: *Szanowny Panie Marszałku!*, po czym honory oddaje zgromadzonym w sali posiedzeń posłom: *Panie i Panowie Posłowie!* Lub przeważnie ogólnie *Wysoka Izbo!* oraz innym uczestniczącym w dyskursie gościom: *Panie Ministrze!*, *Panie Premierze!*

Mówca od razu przystępuje do *meritum* sprawy, a więc, uwzględniając audytorium, informuje, jaki charakter będzie miało jego wystąpienie:

PP widzi następujące przesłanki do oceny naszego obecnego i projektowanego zaangażowania w misję afgańską (DL/PP/56./25.); Przede wszystkim zadajemy sobie py-

tanie: Jaki charakter ma właściwie dzisiaj wojna afgańska? (BM/SDPL/56./25.); Działalność obecnego gabinetu, obszar, w którym funkcjonuje, może być podzielony na dwie części. Część pierwsza to jest sfera niepowodzeń, a część druga to sfera klęski (KJ/PiS/53./28.)

Mówca pod przeciwnika politycznego uwzględnia pozycję, jaką zajmują słuchacze, co mogą myśleć, co odczuwać, co chcieliby usłyszeć i co należy im powiedzieć. Dla tego typu nadawcy istotne jest to, aby powiedział coś nowego o swoim przeciwniku. Jego zadaniem jest wyjawić treści i dobitnie je sprecyzować, tak aby słuchacze byli wystarczająco uświadomieni, co do intencji nadawcy. Wiele tego typu wypowiedzi wynika z pobudek emocjonalnych. Mówca jest silnie zdeterminowany emocjonalnie, nawet jeśli stara się patrzeć na sprawę obiektywnie. W tego typu wypowiedziach pojawia się sporo przejęzyczeń i błędów gramatycznych, nierzadkie są też wtrącenia, tzw. jęki namysłu typu *yyyy, jijji, eeee* itp. oraz powtórzenia sylabowe i wyrazowe:

W 2001 roku poruszeni **[bez bez] bezprzykładnym** cynizmem **[i i i]** i zbrodnią, jaka została popełniona [...] (BM/SDPL/56./25.); Jak to się stało, przy takim zaangażowaniu **[yyy]** przez cały czas deklaracjach [...] (BM/SDPL/56./25.)

Przejęzyczenia i wtrącenia mogą być spowodowane stanem emocjonalnym, ale mogą także wynikać z głębokiej refleksji na temat wypowiedzi, natłoku myśli, które w tym czasie przychodzą mówcy do głowy. Nadawca w dyskursie sejmowym często wykorzystuje w przemówieniu przerwę. Nie służą one jednak temu, aby stworzyć odbiorcy możliwość krótkiego namysłu nad tym, co powiedziano, lecz raczej wynikają ze stanu emocjonalnego nadawcy. Oddzielają myśli ujęte albo w długie akapity, albo w jedno lub dwuzdaniowe wypowiedzi.

Słuchając przemówień nadawcy pod przeciwnika politycznego, można stwierdzić, iż tempo mówienia w dużym stopniu zależy od cech osobowości nadawcy, jednak wszystkim tego typu wypowiedziom towarzyszy przyspieszony rytm. Wielu nadawców mówi zbyt szybko. Panuje raczej tendencja, aby ważne myśli wypowiadać szybciej i donośniej, z większą siłą głosu. Siłę głosu zmienia się w zależności od wagi wygłaszanych słów, ale w tego typu przemówieniach jest ona dość znaczna.

Postawa i zachowanie mówcy przy mównicy nie są swobodne i elastyczne. Obserwujemy wzmoczoną gestyczność, charakteryzującą się wysoko uniesionymi dłońmi, rozchyłonymi rękoma, kluciem palcem powietrza, cięciem powietrza pionowymi i poziomymi ruchami dłonią itp. Są one wynikiem silnego uniesienia emocjonalnego. Mimika twarzy idzie w parze z gestami. Oczy, które szczególnie istotne są szeroko rozwarte, a wzrok błądzi gdzieś ponad słuchaczami. Wyraz twarzy jest poważny, brak uśmiechu.

Postawa, gestykulacja i mimika mówcy służą wzmocnieniu retorycznego wyrazu oraz podtrzymaniu kontaktu z innymi uczestnikami dyskursu. Zachowanie mówcy, który ocenia swego przeciwnika politycznego, ujawnia jego psychiczne i fizyczne emocjonalne zaangażowanie. Mówca w takich sytuacjach jawi się nie tylko jako polityk, ale przede wszystkim jako człowiek z całą jego ekspresją i emocjami.

Rzeczowość to możliwie maksymalny stopień prawdziwości i obiektywności, a tu mamy do czynienia z wysokim wskaźnikiem subiektywności. Przez rzeczowość rozumie

się także stosowne, uwzględniające specyfikę problematyki, powiązanie treści wystąpienia i formy jego prezentacji, a w tym przypadku niejednokrotnie forma prezentacji przewyższa treść. Akcenty emocjonalne w zasadzie pojawiają się przez cały czas trwania wystąpienia.

Styl tego typu wystąpień nie odznacza się zdecydowaną jasnością i wyrazistością. Niejasność wypowiedzi wynika z niedopowiedzeń i niedomówień:

Właściwie to chciałoby się zakrzyknąć: Ludzie, w co myśmy się wpakowali? (BM/SDPL/56./25.); Jeszcze raz powiadam, trzeba mówić społeczeństwu prawdę (BM/SDPL/56./25.); Panuje także niestety chaos decyzyjny (WS/L/56./25.)

Niejasność wypowiedzi wynika także z pojęciowego i treściowego chaosu:

Niezaspokojenie już dawno rozpoznanych i opisanych najważniejszych potrzeb kontyngentu, [no] dowodzi nieumiejętności planowania i nieudolności resortu Obrony Narodowej. Ta nieudolność to także odpowiedzialność Pana Ministra, ale można powiedzieć jest to nieudolność strukturalna w znacznej mierze odziedziczona (DL/PP/56./25.)

Głównym celem wypowiedzi tego typu nadawcy jest krytyka przeciwnika politycznego. Dlatego przez cały tok wystąpienia przywoływane są tezy lub idee stanowiące główny cel. Krytyka przeciwnika pojawia się w każdym wystąpieniu i powtarza się w tej samej wypowiedzi wielokrotnie, powielana zarówno w pierwotnym brzmieniu, jak również w zmodyfikowanych postaciach. Jest przy tym formułowana w dobitny sposób:

Z jednej strony widać było nieudolność władzy, a z drugiej strony pewną **socjotechnikę**, **skłonność socjotechniczną**, pewien sposób uprawiania polityki, pewne pomieszanie porządków ekonomicznego i politycznego, pomieszanie niesłuchanie wręcz groźne [...]. I są, proszę państwa, **kolejne chwyt**y, przy czym przypomnę, że w lutym pan minister R. niesłuchanie rozwodził się [...]. Krótko mówiąc, szanowni państwo, mamy tutaj nie politykę gospodarczą, **tylko propagandę, propagandę i jeszcze raz propagandę**, nieustanne wprowadzanie ludzi w błąd [...]. Nie ukrywam, że nasza ocena jest nieco inna, bo jeśli stosuje się tego rodzaju **socjotechnikę**, to godzi się nie tylko na pewne wartości ekonomiczne [...] (KJ/PiS/51./15.)

i podobnie:

Działalność obecnego gabinetu, obszar w którym funkcjonuje, może być podzielony na dwie duże części. Część pierwsza to jest **sfera niepowodzeń**, a część druga to **sfera klęski** [...]. Ostatnio mieliśmy pewne wydarzenie z ministrem S. – to jest właśnie **sfera klęski**. I jest jeszcze jedna **sfera klęski** – naprawdę wielkiej – to jest wieś, to jest rolnictwo [...]. No i rzeczywiście mamy aktywną politykę, składającą się z **sze-regu porażek** [...]. To nie jest dobra sytuacja. Mamy krótko mówiąc **niepowodzenie**. (KJ/PiS/53./28.)

Istotne znaczenie ma w tego typu krytycznych wypowiedziach powtarzanie głównych myśli, pozwala ono odbiorcom na utrwalenie treści. Dzięki wielokrotnym powtórzeniom wygłaszane treści głębiej zapadają w pamięci słuchaczy. Nadawca krytykuje nie tylko poprzez powtórzenia leksemów i związków wyrazowych o negatywnym zabarwieniu, ale także stosuje zabieg ironii:



O ile, jeśli chodzi o tamte sfery, trudno przypuszczać, by Platforma Obywatelska rzeczywiście tego chciała – to jest po prostu kompletna nieudolność, **branie się przez piłkarzy do rządzenia krajem.** (KJ/PiS/53./28.); Panie Premierze, w polityce zagranicznej nie chodzi o to, żeby **pan się serdecznie witał z panią kanclerz. Ja oczywiście rozumiem, że to jest sukces, pan Sarkozy podobno jest odganiany, a pan** (KJ/PiS/29./9.)

W doborze słownictwa panuje raczej tendencja do posługiwania się leksemami i związkami wyrazowymi oznaczającymi negatywne nastawienie nadawcy do przeciwnika politycznego, krytyka jego działania, jego postawy itp.: *zdumiewająca teza, fatalna aura, niszczenie polskiego życia publicznego, prowadzenie wojny, gangsterka, podważanie konstytucji, falandyzacja prawa, korporacjonizm Polski, polityka prowadząca donikąd, zasada polityki „brzydkiej panny”, polityka schładzania demokracji, czarne scenariusze, scenariusze bardzo czarne, sfera niepowodzeń, sfera klęski, szereg porażek, nadużycia, omijanie prawdy, niedobre emocje, pokrzykiwania, socjotechnika, nieudolność władzy, propaganda, narażanie wartości demokratycznych* itp.

Wypowiedź w dyskursie sejmowym ma dwa typy odbiorców. Pierwszy stanowią jego aktywni uczestnicy, czyli posłowie, drugi to odbiorcy bierni, czyli społeczeństwo śledzące za pośrednictwem mass mediów dyskurs sejmowy. Audytorium to zgromadzenie, ogół słuchaczy wystąpienia, tu: sejmowego. Dużo łatwiej przemawiać do jednorodnego audytorium. Jednorodny krąg słuchaczy stawia przed mówcą jednorodne wymagania. Taka sytuacja i takie audytorium nie istnieje w dyskursie sejmowym. Odbiorca jest tu zróżnicowany i niejednorodny. Wśród adresatów mówcy są jego zwolennicy i sojusznicy, ale także przeciwnicy polityczni, a nawet wrogowie. Nie jest łatwo równocześnie sprostać wymaganiom stawianym przez tak zróżnicowanego odbiorcę.

Audytorium w dyskursie sejmowym wyraża swoją obecność. Działania nadawcy wpływają, jak to wcześniej zostało stwierdzone, na tworzoną przez odbiorców definicję sytuacji komunikacyjnej. Nadawca może działać tak, by zrobić na odbiorcach określone wrażenie, które wywoła reakcję taką, jaką chciałby uzyskać. Pozytywnie odebrane wrażenie audytorium objawia oklaskami. Niezadowolone i brak akceptacji dla nadawcy obserwujemy w postaci śmiechu, gwaru na sali:

To jest zasługa obecnego kierownictwa Instytutu Pamięci Narodowej, które zgłaszała Platforma Obywatelska, a na które Prawo i Sprawiedliwość zgodziło się kilka lat temu. **[Oklaski]** (58./14.,15.)

Pan prezes K., pan profesor N., państwa kolega, pan poseł T., wszyscy są pracownikami IPN-u, którzy widocznie za mało zarabiają, bo jednocześnie dorabiają sobie w Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu. Rektorem tej uczelni jest pan JD, członek Kolegium IPN, to do państwa wiadomości. **[Gwar w sali]** Mimo przytoczonych na wstępie uwag należy zauważyć również pozytywne w działalności instytutu [...] (58./14.,15.)

Chciałabym panu powiedzieć, że pan prezes K. bierze udział w obradach komisji sprawiedliwości, która zaprosiła go dzisiaj na posiedzenie na godzinę 15. **[Gwar w sali, oklaski]** (58./14.,15.)

Jeśli Instytut Pamięci Narodowej potrafił w czasie swojej pierwszej kadencji, za pierwszego prezesa, działać w sposób niezwykle skuteczny...



**[Głos z sali: Cha, cha, cha!]**

...i sprawy niezwykle trudne, takie jak kwestia zbrodni w Jedwabnem, rozwiązywać dla dobra polskiej opinii w świecie w sposób delikatny i zgodny z historycznymi przesłankami, to widać, jak bardzo ta instytucja, szczególnie w chwilach kryzysowych, jest potrzebna [...] (58./14.,15.)

Pan poseł nie jest pierwszą kadencją w Sejmie i wie, że pytań nie kieruje się do osób zabierających głos w dyskusji, tylko do posłów wnioskodawców.

(Głos z sali: Zgodnie z regulaminem.)

Pouczyłem pana posła. Proszę się poczuć pouczonym. **[Wesołość w sali]**

(Poseł KS: Nie czuję się pouczony.)

Musisz się czuć pouczony.

Czy wreszcie IPN zacznie działać na rzecz i w interesie nas wszystkich? Czy wreszcie każdy obywatel Rzeczypospolitej będzie mógł mieć przekonanie, iż IPN to rzeczywiście instytucja szczególnego zaufania społecznego? Przecież mamy prawo do prawdy historycznej. Dziękuję bardzo. [Oklaski]

**[Głos z sali: Bravo!]** (58./14.,15.)

Panie pośle G-D, niewielu jest na tej sali posłów, którzy na kilka dni przed wybuchem stanu wojennego zostali pierwszym sekretarzem komitetu miejskiego, w pana przypadku w Elblągu.

**[Głosy z sali: Uuu...]**

**[Głos z sali: Bravo!]** (GZ/PiS/58./14.,15.)

Brak akceptacji dla nadawcy audytorium wyraża także w postaci różnego typu wtrąceń (imiennych i anonimowych) oraz dialogów prowadzonych z nadawcą lub nawet dialogów między sobą (odbiorcami), np.

– wtrącenia odbiorcy:

P. stracił szanse w konkursie na prezesa IPN-u.

**[Głos z sali: Chwała Bogu!]**

Sąd Lustracyjny oczyścił AP, ale było już za późno. W drugim konkursie wystartował JK i kolegium, przewagą 1 głosu, rekomendowało go na prezesa IPN-u. Wśród wahających się był członek kolegium, dawny opozycjonista, prześladowany przez SB, wybitny historyk, jeden z najlepszych znawców komunistycznych służb specjalnych AG.

**[Głos z sali: Cha, cha, cha!]**

który w tym konkursie K. nie poparł. Sejm... przyjął kandydaturę JK większością głosów. Platforma Obywatelska popełniła błąd, kierując się opinią JMR, którego K. był kolegą, głosując za jego kandydaturą.

**[Oklaski]**

**[Poseł ZG: Bravo JM R!]**

W nieco późniejszym czasie ogłoszono, że AG jest rzekomo agentem WSI. Nic mnie nie przekona, że nie było to zemstą za tamto głosowanie. Pytanie tylko: czyją?

**[Głos z sali: Nowy spiszek.]**

Nowy prezes IPN-u myślał podobnie jak liderzy Prawa i Sprawiedliwości. Był zwolennikiem jak najszerzej lustracji, która miała zdekomunizować Polskę i uwolnić ją od „agentów”. Parlament, zdominowany przez PiS, znowelizował ustawę o Instytucji Pamięci Narodowej, usuwając z niej status pokrzywdzonego.

**[Poseł ZG: Waszymi głosami.]**

Instytut przejął funkcje lustracyjne, skupiając swoją uwagę już nie na pokrzywdzonych, lecz na „agentach”.

**[Posel ZG: Głosami PO.]**

Agenci zaś stanowili jeden z filarów III Rzeczypospolitej, element „układu”, o którym stale mówili przywódcy Prawa i Sprawiedliwości, uzasadniając...

**[Głos z sali: Tak, prawda.]**

...konieczność ustanowienia IV Rzeczypospolitej.

**[Posel ZG: Platforma za to zapłaci.]**

Ta wspólnota przekonanych kierownictwa IPN i PiS prowadziła do wspólnego języka, jakim PiS i IPN mówiły o tak zwanej polityce historycznej.

**[Posel ZG: A wy po chińsku mówicie?] 156(RA/PO/58./14.,15.)**

Nie będę z litości wchodził w szczegóły tych działań politycznych.

[Głos z sali: Nieprawda.]

[Posel AP: Łże bezczelnie.]

[Posel ZG: Pan kłamie, kłamie i jeszcze raz kłamie.]

[Głos z sali: Bezczelne łgarstwo, panie pośle.]

To jest ocena polityczna, w której Instytut Pamięci Narodowej w ogóle nie powinien zaistnieć jako instytucja narodowa, która powinna być instytucją szanowaną, instytucją cenioną, instytucją wykonującą swoje statutowe i ustawowe zadania. (161) (GR/PO/58./14.,15.)

– dialog nadawca – odbiorca:

– Przyznam się, że nigdy mi się nie zdarzyło w Wysokiej Izbie, a jestem członkiem parlamentu od prawie dwunastu lat, żeby w jakiegokolwiek debacie poświęconej jakiegokolwiek tematowi – zamiast poświęcać czas wymianie poglądów na sprawy istotne i związane z meritum – argumentować *ad personam*. Nigdy mi się nie zdarzyło.

– **[Posel RG: Nie wszyscy zostali wychowani.]**

– Być może, panie pośle, byliśmy wychowywani w zupełnie innych środowiskach.

– **[Głosy z sali: To prawda. To prawda.]**

– Natomiast ja zawsze będę bronił honoru tego środowiska. (Oklaski) Nie będę z panem prowadził debaty ani nie będę podejmował dyskusji na temat tego, ile wart jest każdy z nas i na ile wiarygodne są nasze zachowania. Decyduje o tym, kto inny i zostawmy prawo decyzji tym innym.

– **[Posel BM: Mówił o faktach.]**

– O żadnych faktach pan poseł G. nie mówił.

– **[Głos z sali: Mówił.]**

Natomiast, szanowni państwo, wracając do tych dwóch projektów ustaw, [...] (164) (GDW/L/58./14.,15.)

– dialog odbiorca – odbiorca:

Przypomnę tylko, że wiosną zeszłego roku po licznych wypowiedziach historyków, a w istocie polityków IPN-u na temat prezydenta Lecha Wałęsy...

**[Posel AP: Niedobrze się robi, gdy się pana słucha.]**

**[Posel MK-B: To niech pani wyjdzie.]**

...w ciągu jednego miesiąca, od marca do kwietnia, zaufanie do tej instytucji spadło z 42 do 28%, a zła ocena pracy tej instytucji wzrosła z 30 do 44% w ciągu jednego miesiąca. (160) (GR/PO/58./14.,15.)

Odbiorcą w dyskursie sejmowym jest każdy jego uczestnik, który w tym czasie przebywa w sali posiedzeń i nie zabiera głosu, lecz słucha. Ten typ odbiorcy reprezentują

posłowie uprawnieni do przebywania w sali sejmowej, wybrani przez swoich wyborców w celu reprezentowania ich interesów oraz interesów swoich ugrupowań politycznych. To odbiorca rzeczywisty i aktywny. Drugi typ odbiorcy, to obywatel śledzący dyskurs sejmowy przed ekranem telewizyjnym. Ten odbiorca jest wirtualny i pasywny<sup>63</sup>.

## Bibliografia

Antas J., *Gest, mowa a myśl*, [w:] Grzegorzycykowa R., Pajdzińska A. (red.), *Językowa kategoryzacja świata*, Lublin 1996, s. 71–96.

Antas J., *Morfologia gestu. Rozważania metodologiczne*, [w:] Sławiński J., Mieczkowska H. (red.), *Studia z językoznawstwa słowiańskiego*, Prace Instytutu Filologii Słowiańskiej UJ, nr 14, Kraków 1995, s. 17–24.

Antoszewski A., Herbut R. (red.), *Leksykon politologii. Praca zbiorowa*, Wrocław 1998.

Bańko M., *Inny słownik języka polskiego*, Warszawa 2000.

Charaudeau P., *Enseignement d'une grammaire du sens*, „Etudes de Linguistique Appliquée” 11, 1983, s. 38–50.

Collins Cobuild Students Dictionary, London 1990.

Czarny P., Naleziński B., *Organy Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa. 2002.

*Dictionnaire quillet de la langue Francaise*, Paris 1975.

Dobrzyńska T., *Tekst. Próba syntezy*, Warszawa 1993;

Doroszewski W. (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 2, Warszawa 1960.

Dubisz S. (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa 2003.

Duszek A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998.

Foucault M., *Archeologia wiedzy*, tłum. A. Siemek, Warszawa 1977 [tytuł oryg.: *Archéologie du savoir*].

Foucault M., *Porządek dyskursu*, Gdańsk 2002 [tytuł oryg.: *L'ordre du discours*, 1971].

Foucault M., *Słowa i rzeczy*, t.1, 2., Gdańsk 2005 [tytuł oryg.: *Le mots et le choses*, 1966].

Gajda S. (red.), *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*, Opole 1999.

Gajda S. (red.), *Język polski w europejskiej przestrzeni kulturowo-językowej*, Opole 2008.

Gajda S., Krauz M. (red.), *Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze*, Rzeszów 2005.

Gajda S., *Tekst/dyskurs oraz jego analiza i interpretacja*, [w:] Gajda S., Krauz M. (red.), *Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze*, Rzeszów 2005, s. 11–20.

Głodkowski W., *Komunikowanie interpersonalne*, Warszawa 2001.

Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994.

---

<sup>63</sup> W. Głodkowski, *Komunikowanie interpersonalne*, Warszawa 2001.

- Huszczka R., *Honoryfikatywność. Gramatyka. Pragmatyka. Typologia*, Warszawa 1996.
- Jackiewicz I., *Nowe role w nowym Sejmie. Posłowie Sejmu okresu transformacji 1989–1993*, Warszawa 1996.
- Kaczmarkowski M., *Starożytna retoryka – poprzedniczka lingwistyki tekstu*, [w:] J. Sambor, J. Linde-Usiekniewicz, R. Huszcza, (red.), *Językoznawstwo synchroniczne i diachroniczne. Tom poświęcony pamięci Adama Weinsberga*, Warszawa 1993, s. 153–163.
- Kamińska-Szmaj I., *Język polityki na tle przemian kulturowych*, [w:] Dąbrowska A. (red.), *Język a Kultura*, t. 20: *Tom jubileuszowy*, Wrocław 2008, s. 253–265.
- Karłowicz J., Kryński A., Niedźwiedzki W., *Słownik języka polskiego* (tzw. *Słownik warszawski*), Warszawa 1900.
- Korolko M., *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1998;
- Labocha J., *Tekst, wypowiedź, dyskurs*, [w:] Gajda S., Balowski M. (red.), *Styl a tekst*, Opole 1996, s. 49–53.
- Langage* 117 *Les analyses du discours en France*, 1995.
- Langages* 13, *L'analyse du discours*, 1969.
- Lausberg H., *Retoryka literacka. Podstawy wiedzy o literaturze*, Bydgoszcz 2002.
- Linde S.B., *Słownik języka polskiego*, t. 1, wyd. 3. fotooffset. wg wyd. 2. z 1854–1860, Warszawa 1951.
- Lubaś W., *Dialektologia miejska. Przedmiot. Zakres. Metoda*, „Język Polski” LXVIII, z. 4–5, s. 268–284.
- Maingueneau D., *L'analyse du discours (introduction aux lectures de l'archive)*, Paris 1991.
- Maingueneau D., *L'énonciation philosophique comme institution discursive*, „Langages” 119, 1995, s. 40–62.
- Maingueneau D., *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris 1995.
- Markowski A. (red.), *Słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa 1999.
- Ostaszewska D., Cudak R. (red.), *Polska genologia lingwistyczna*, Warszawa 2008.
- Polański E., Nowak T., Szopa M., *Słownik języka polskiego*, Katowice 2004.
- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa 1978.
- van Dijk T. A., *Contextual knowledge management in discourse production. A CDA perspective*, [in:] Wodak R., Chilton P., *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis*, Amsterdam 2005, p. 71–100.
- van Dijk T. A., *Dyskurs polityczny i ideologia*, „Etnolingwistyka” t. 15, Bartmiński J. (red.), 2003, s. 7–28.
- van Dijk T. A., *Kontekstualizacja w dyskursie parlamentarnym. Aznar, Irak i pragmatyka kłamania*, [w:] Duszak A., Fairclough N. (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków 2008, s. 215–244.
- van Dijk T. A., *Discourse, context and cognition*, „Discourse Studies” 8(1), 2006, s. 168–170.
- van Dijk T. A., *Dyskurs jako struktura i proces*, przeł. Grochowski G., Warszawa 2001.

van Dijk T. A., Kintsch W., *Strategies of discourse comprehension*, New York 1983.

Witosz B., *Dyskurs i stylistyka*, Katowice 2009.

Zgólkowa H., *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Poznań 2008.

Ziomek J., *Retoryka opisowa*, Warszawa 2000.

Żmigrodzki M. (red.), *Encyklopedia politologii*, t. 1–3, Zakamycze 1999–2000.

Grzegorz Majkowski

## Perswazja w druku ulotnym – studium przypadku

### 1. Wprowadzenie

Na postać tekstu jako skończoną całość komunikacyjną wpływa jego nadawca i odbiorca, cel komunikatu, temat, kanał i skutek przekazu. Nie bez znaczenia są także uwarunkowania zewnętrzne, sytuacja społeczna, polityczna, przemiany kulturowe, postęp naukowy. Osiągnięcia współczesnej techniki umożliwiają dominację komunikacji polikodowej, wykorzystującej i oddziałującej na wszystkie zmysły człowieka. Można zaobserwować, że kultura słowna i kultura słowno-obrazkowa coraz wyraźniej zaczyna ustępować kulturze obrazkowej. Dynamicznie rozwija się cyberprzestrzeń, a wraz z nią formy komunikacji przystosowane do potrzeb „sieci”. Odbiorca uczestniczy bezpośrednio i pośrednio, bardziej lub mniej świadomie w komunikacyjnej „grze” o wpływ emitentów na jego poglądy i zachowania. Aktywność mediów i obecność w przestrzeni publicznej rozmaitych komunikatów medialnych wzrasta w czasie kampanijnym, w trakcie kampanii reklamujących produkty i usługi, czy w okresie wyborów politycznych. Wzrasta też w czasie debat publicznych nad problemami ważnymi dla określonych grup społecznych i zawodowych. Nadawca jest coraz częściej nie tyle informatorem, neutralnym emitentem, co komunikacyjnym „graczem”. W czasach powszechnie panującego relatywizmu, w „walce” o odbiorcę nadawca - informator przegrywa z wyrazistym, wielobarwnym, wielokodowym nadawcą - graczem, dążącym do narzucenia przekonań czy zachowań niekoniecznie korzystnych dla recipienta.

W tym miejscu chcę się przyjrzeć ulotce - jednej z częściej występujących w przestrzeni publicznej form komunikacji. Obserwacji poddam nie ulotkę reklamującą produkt czy usługę – o takich napisano już sporo<sup>1</sup> – tylko druk ulotny wyemitowany przez związek zawodowy. Spojrzę na tekst zawierający intencję przekonywania, funkcjonujący w obie-

<sup>1</sup> Zob. Np. J. Bralczyk, *Język na sprzedaż*, Gdańsk 2004; K. Skowronek, *Reklama. Studium pragmatolingwistyczne*, Kraków 2001.

gu publicznym i postaram się wykazać na konkretnym przykładzie obecność pewnych zabiegów perswazyjnych, skłaniających się w dużej mierze ku manipulowaniu.

Na temat perswazji, manipulacji językowej czy intencji polskie środowisko lingwistów, komunikacjonistów, genologów doczekało się już obszernej literatury przedmiotu<sup>2</sup>. Nie będę do niej wracał, tak jak i do podstawowych dla podjętego tematu pojęć. O samym druku ulotnym należy stwierdzić, że jest – odwołując się do teorii aktów mowy – makroaktem składającym się z fakultatywnych mikroaktów. Mamy wśród nich mikroakt grzecznościowy, obietnicy, prośby, prezentacji towaru, usługi, kandydata (w przypadku ulotki kampanijnej: reklamowej, wyborczej)<sup>3</sup>. To podstawowy dla każdej kampanii gatunek tekstów. Celem tego językowego działania jest nakłonienie odbiorcy do przyjęcia poglądów nadawcy i wykonania oczekiwanego, konkretnego zadania – zakupu towaru, usługi, oddania głosu w wyborach, uczestniczenie w proteście, demonstracji, strajku, akcji charytatywnej itp. Stąd w ulotce dominuje funkcja perswazyjna, ale obecne są też inne: fatyczna, poznawcza, ekspresywna.

## 2. Przykład druku ulotnego

Różne sposoby przekonywania przedstawię na przykładzie druku ulotnego z 2007 roku. Ulotkę wyemitował Ogólnopolski Związek Zawodowy Lekarzy jako wyraz sprzeciwu środowiska lekarskiego wobec polityki zdrowotnej rządu. Tekst uprzedza o przygotowanej przez organizację związkową lekarzy ogólnopolskiej akcji protestacyjnej. Nie bez znaczenia dla treści ulotki, jej kompozycji i w ogóle formy są okoliczności zewnętrzne – ostra walka związku zawodowego z rządem o założenia reformy służby zdrowia i krytyczna opinia społeczeństwa o dostępie do świadczeń lekarskich.

Poddana obserwacji ulotka to krótki jednostronicowy przekaz, o kolażowym charakterze – z wtłoczonym drugim tekstem, swego rodzaju „cudzym głosem” i urozmaiconą wizualizacją. Tekst przedstawia się następująco:

<sup>2</sup> Z obszernej literatury wskażę tylko dla przykładu: E. Laskowska (red.), *Skuteczność słowa w działaniach politycznych i społecznych*, Bydgoszcz 1999; P. H. Lewiński, *Granice perswazji*, [w:] Habrajska G. (red.) *Język w komunikacji*, t. 1, Łódź 2001, s. 284-293; W. Lubaś, *Język w komunikacji, w perswazji i w reklamie*, Dąbrowa Górnicza 2006; K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka (red.), *Język perswazji publicznej*, Poznań 2003; W. Pisarek, *Perswazja – jak ją widzą, tak ją piszą*, [w:] K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka (red.), op. cit., s. 9-17; B. Walczak, *Perswazja językowa – prolegomena historyczne*, [w:] K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka (red.), op. cit., s. 52-56.

<sup>3</sup> Z perspektywy teorii aktów mowy ulotkę omawia Kazimierz Ożóg, zob. K. Ożóg, *Język w służbie polityki. Językowy kształt kampanii wyborczych*, Rzeszów 2004, s. 107-127. Drukami ulotnymi zajmowali się też lingwiści przy okazji opisu języka kampanii wyborczych, np. K. Ożóg, *Język kampanii wyborczej z 1997 na tle polszczyzny lat dziewięćdziesiątych*, „Język Polski” 78, 1998, z. 3-4, s. 171-178; M. A. Moch, *Perswazja-wartości-wybór. O języku kampanii samorządowej 1998 roku*, „Poradnik Językowy”, nr 5, 2001, s. 28-39. Zwrócono też uwagę na problematykę spójności powierzchniowej ulotek z 2. poł. XX wieku, np. A. Majkowska, G. Majkowski, *Wykładowi kohezji w kampanijnym politycznym druku ulotnym*, [w:] A. Majkowska, G. Majkowski, *Komunikacja werbalna w aglomeracji miejskiej*, Częstochowa 2008, s. 96-110.



Czy w Polsce obowiązuje jeszcze?! [kontury czcionki czarne, środek czerwony]  
Instrukcja NKWD dla ambasad radzieckich w państwach Europy Środkowej  
i wschodniej,  
2.VI. 1947r. [czerwony kolor czcionki]

[... tekst nieczytelny, zamazany, zaciemniony, szare tło]

„9. Doprowadzić do tego, aby pracownicy na stanowiskach państwowych (z wyjątkiem służb ścigania i pracowników wydobywczych) otrzymywali niskie pobory. Dotyczy to w szczególności służby zdrowia [podkreślenie czerwonym kolorem], wymiaru sprawiedliwości, oświaty, [... dalsza część tekstu nieczytelna, zaciemniona]”.

Dlatego będziemy protestować  
Ogólnopolski Związek Zawodowy Lekarzy

## 2.1. Tło pragmatyczne

W tle pragmatycznym wyróżniamy określonego nadawcę – Ogólnopolski Związek Zawodowy Lekarzy, czyli związkowców, którzy starają się bronić interesów pracowników służby zdrowia i zabezpieczać sprawne działanie systemu opieki zdrowotnej (mamy też nadawcę tekstu „wtłoczonego”, ale patrzymy na całość ulotki, niejako globalnie). Odbiorcami bezpośrednimi druku ulotnego są pracownicy służby zdrowia, lekarze, pielęgniarki itd., zrzeszeni i nie zrzeszeni w związkach zawodowych. Odbiorcami pośrednimi są pacjenci i potencjalni pacjenci, czyli reszta społeczeństwa. Miejscem obiegu ulotki, jej „naturalnym środowiskiem” są placówki opieki zdrowotnej, głównie szpitale. Tematem ulotki jest uzasadnienie rozpoczęcia akcji protestacyjnej przez lekarzy. Na sposób ukształtowania ulotki i jej treść wywarł wpływ kontekst sytuacyjny, powszechne niezadowolenie pracowników służby zdrowia oraz pacjentów i ich rodzin z poziomu świadczeń zdrowotnych. Wyrazem społecznego niezadowolenia była w 2007 roku debata publiczna na temat reformy służby zdrowia. Problematyka ta zdominowała wówczas media. Szczególnie mocno zaznaczyła się w publicystyce prasowej. Była też powszechnie obecna w codziennych rozmowach Polaków. Ulotka ma wyraźną pragmatyczną motywację.

## 2.2. Kompozycja

Interesujący jest sposób komponowania tekstu. Kompozycja jest pomyślana tak, aby zwiększyć sugestywność przekazu. Mamy w tekście segment główny, nazwijmy go bezpośrednim, bo odnosi się do aktualnej sytuacji (świadczy o tym modulant *jeszcze*, którym nadawca sugeruje, że istnieje trwający już od kiedyś stan rzeczy) i segment poboczny/pośredni dotyczący przeszłości. Korpus tekstu uległ specyficznej, oryginalnej i zaskakującej modyfikacji<sup>4</sup>. Połączone zostały dwie wypowiedzi – aktualna i dawna, sięgająca 1947 roku. W odniesieniu do celu użycia obu tekstów – przekonania o słuszności protestu – oba segmenty są równorzędne, oddziałują z równą miarą.

Segment bezpośredni to niedokończone, perswazyjnie użyte pytanie *Czy w Polsce obowiązuje jeszcze?!* oraz jego uzupełnienie: *Instrukcja NKWD dla ambasad radzieckich*

<sup>4</sup> Por. A. Majkowska, G. Majkowski, op. cit., s. 97–98.

w państwach Europy Środkowej i wschodniej, 2.VI. 1947r. W postawionym retorycznie pytaniu kluczowe są wszystkie składniki: *Polska, obowiązywać, jeszcze, czy*. Nadawca w sugestywny sposób daje do zrozumienia, że obowiązuje pewien stan rzeczy. W tym celu wykorzystuje głównie modulant *jeszcze*. Istnienie tego stanu lokalizuje nie w wąskiej przestrzeni właściwej dla tematyki ulotki, nie w przestrzeni służby zdrowia, ale rozciąga na *Polskę*, dając do zrozumienia, że problem - istnienie pewnego stanu rzeczy, o którym dowiadujemy się z kolejnego fragmentu - dotyczy nie jednej grupy zawodowej, ale ogółu Polaków. Chwył majoryzacji został podkreślony dyrektywnym *obowiązywać* i wspomnianym wyżej *jeszcze*. Modulant *czy* nadaje zdaniu postać pytania zabarwionego emocjonalnie. Poziom napięcia uczuciowego podnosi i wizualizuje znak wykrzyknika. Dalszy fragment omawianego segmentu: *Instrukcja NKWD dla ambasad radzieckich w państwach Europy Środkowej i wschodniej, 2.VI. 1947r.* należy uznać za kluczowy w procedurze komponowania ulotki. To precyzyjny komunikat z intencją powiadomienia. Stanowi węzeł spajający oba segmenty. Jest częścią pierwszego z nich – uzupełnieniem pytania i jednocześnie pełni funkcję nagłówka drugiego. Występuje więc w podwójnej roli.

Segmentem pośrednim/pobocznym jest – przytoczenie – fragment tekstu urzędowego sprzed 65 lat, z roku 1947, a więc tekstu, którego miejsce i czas powstania jest inny niż miejsce i czas powstania wolantu:

„9. Doprowadzić do tego, aby pracownicy na stanowiskach państwowych (z wyjątkiem służb ścigania i pracowników wydobywczych) otrzymywali niskie pobory. Dotyczy to w szczególności służby zdrowia [podkreślenie czerwonym kolorem], wymiaru sprawiedliwości, oświaty, [... dalsza część tekstu nieczytelna, zaciemniona]”.

Tekst – 9. punkt z Instrukcja NKWD – został tak dobrany, żeby potwierdzić zawartość i wzmocnić wymowę segmentu głównego, i pytania, i jego uzupełnienia. O tym, skąd pochodzi „cudzy głos” dowiadujemy się z „węzła”, który pełni w odniesieniu do przytoczenia funkcję nagłówka.

Cytat z innego tekstu to jedyny argument<sup>5</sup> w ulotce przemawiający za zorganizowaniem przez związkowców akcji protestacyjnej. Ma postać dyrektywy – mieści się w gatunku urzędowym, podczas gdy całość tekstu jest drukiem ulotnym. W ten sposób całość staje się kolażem tekstowym. Procedurę tekstu w tekście należy uznać za chwyt kontaminacji. Zabieg wtłoczenie do tekstu „cudzego głosu” podnosi sugestywność całego przekazu. Konieczność protestu zostaje uzasadniona notatką sprzed kilkudziesięciu lat. W tym miejscu możemy mówić o manipulowaniu informacją i emocjami odbiorcy. Przedstawiona jest sytuacja ochrony zdrowia z jednego punktu widzenia, z określonej perspektywy – ingerencji obcych służb specjalnych w życie społeczne i gospodarcze Polski, w tym przypadku w kształtowanie systemu wynagrodzeń w służbie zdrowia.

### 2.3. Urozmaicenie stylu porozumiewania się z odbiorcą

Ulotkę charakteryzuje urozmaicenie stylistycznych tonacji. W formie inicjującej ulotkę dominuje ekspresywność. Silne zabarwienie emocjonalne początkowego fragmentu jest

<sup>5</sup> Zob. np. K. Pisarkowa, *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica” 3, 1977, s. 79–88; Ch. Perelman, *Imperium retoryki. Retoryka i argumentacja*, przeł. M. Chomicz, Warszawa 2002 (na podstawie pierwodruku: Ch. Perelman, *L'empire rhétorique. Rhétorik et argumentation*).

wyrażone skumulowaniem środków graficznych: użyciem jednocześnie wykrzyknika (znak interpunkcyjny) i znaku zapytania. Świadczy o tym też sama leksyka – modulanty *jeszcze, czy: Czy w Polsce obowiązuje jeszcze?! W* segmencie pobocznym bardzo wyraźnie zaznacza się dyrektywność właściwa stylowi urzędowemu<sup>6</sup>: *Doprowadzić do tego [...]*. Ulotka jako całość jest jednocześnie utrzymana w tonacji perswazyjnej. Różne rejestry – stylistyczne warianty językowe – wpływają na atrakcyjność komunikatu, a przez to zwracają uwagę recipienta.

## 2.4. Rama tekstowa

Korpus tekstu jest delimitowany atraktywną formą inicjalną i formulicznym zakończeniem. Forma inicjalna to omówione wyżej pytanie retoryczne *Czy w Polsce obowiązuje jeszcze?!*, które rozpoczyna segment główny. Ma charakterystyczną, wyśrodkowaną lokalizację. Taka sama lokalizacja charakteryzuje węzeł spajający oba segmenty, który należy traktować jako nagłówek dalszego fragmentu tekstu. Przyciągająca uwagę konstrukcja inicjalna ma funkcję pragmatyczną (perswazyjno-manipulacyjną). Jest celowym działaniem interpersonalnym. Funkcjonuje jako składnik określonej gry komunikacyjnej – gry początku ulotki z odbiorcą. Pytanie retoryczne jest zakończone podwójnym znakiem graficznym – zapytaniem i wykrzyknieniem. Znaki te podnoszą poziom napięcia uczuciowego, ale jednocześnie służą zaintrygowaniu odbiorcy, zwróceniu uwagi na komunikat, sprowokowaniu do refleksyjnego myślenia. Całość tekstu jest delimitowana formulicznym zakończeniem ze spójnikiem uzasadniającym *dlatego: Dlatego będziemy protestować*. Pod delimitatorem występuje nazwa organizacji przygotowującej protest: *Ogólnopolski Związek Zawodowy Lekarzy*. Zakończenie jest konwencjonalnym oznajmieniem, typowym dla druku kampanijnego, agitacyjnego.

## 2.5. Wizualizacja przekazu

W ulotce obserwujemy nie tylko grę słowem (chwyt kontaminacji), ale też grę obrazem - formą graficzną<sup>7</sup>. Punkt widzenia jest uwypuklony za pomocą takich środków podkreślenia graficznego, jak: wielkość i kolor czcionki, kolor tła. Środki te są użyte w segmencie bezpośrednim. W segmencie pośrednim dochodzi gra kontrastem, wyrazistością obrazu. „Cudzy” tekst jest wyeksponowany – wyraźna, czytelna czcionka, tekst podany czarnym drukiem na białym tle. Wokół – poniżej i powyżej – tekst nieczytelny, druk zamazany, litery o nieostrych konturach, na szarym tle. Lokalizacja tekstu nieczytelnego, zaciemnionego obok tekstu łatwego do odczytu, ma jeszcze bardziej „uwyraźnić” ten ostatni. Zabieg skontrastowania można określić jako chwyt majoryzacji przez minoryzację. Sposób

<sup>6</sup> E. Malinowska, *Wypowiedzi administracyjne – struktura i pragmatyka*, Opole 2001.

<sup>7</sup> Na temat wykorzystania środków graficznych w działaniu perswazyjnym zob. np. J. Florczak, *Zasady funkcjonowania chwytów typograficznych w tekstach o charakterze perswazyjnym*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. 60, 2004, s. 71–88; A. Majkowska, *Pozawerbalne chwytów perswazyjnych w wyborach samorządowych 2010 roku*, [w:] Sędziak H., Czyż D. (red.), *Polszczyzna regionalna VII*, Ostrołęka 2012, s. 175–188; W. J. Ong, *Oralność i piśmiennosc. Słowo poddane technologii*, przekł. i wstęp J. Japola, Lublin 1992; R. Piętkowa, *Wizualizacja semantyki. O niektórych sposobach zapisu we współczesnych tekstach*, [w:] Gajda S., Balowski M. (red.), *Styl a tekst*, Opole 1996, s. 159–168.

zaprezentowania przytoczenia ma sugerować „wycięcie” z całości instrukcji konkretnego fragmentu, a przez to oddawać wrażenie wierność oryginałowi.

### 3. Wnioski końcowe

Jest to tekst wyraźnie atrakcyjny. Cechuje go komunikacja elitarna – reprezentuje konkretne środowisko zawodowe, jest wyemitowany przez jedną organizację pracowniczą, dotyczy problemu wynagrodzeń jednej grupy zawodowej. Ale w pewnym sensie również komunikacja egalitarna – za pomocą tego tekstu nadawca komunikuje się z każdym odbiorcą. Wszyscy czytelnicy ulotki są potencjalnymi pacjentami uzależnionym od kondycji służby zdrowia. Na atrakcyjność tekstu wpływa dwustylowość: tekst informacyjno-agitacyjny i tekst dyrektywny oraz dwugłosowość (różni nadawcy). Mamy też dwa poziomy fizykalne tego komunikatu: inne miejsce i czas nadania przytoczenia oraz inne miejsce i czas nadania samego wolantu. Stąd też różni nadawcy, różne intencje nadawców tych dwóch komunikatów, skierowanie komunikatów do innych odbiorców, inne przeznaczenie obu tekstów. Mamy zabieg perswazyjny polegający na nakłanianiu do podjęcia działania w czasie zbliżonym do powstania wolantu (funkcjonowania w przestrzeni publicznej) – rok 2007 z wykorzystaniem jako argumentu treści tekstu z 1947 roku.

Tekst jest urozmaicony, zaskakuje i zwraca uwagę recipienta. Chwył zaskoczenia polega na użyciu tekstu w tekście o charakterystycznej treści nawiązującej do podległości narodowej i państwowej sąsiedniemu mocarstwu. Uwyraźniona jest w ten sposób funkcja autoteliczna – wypowiedź zwraca uwagę nie tylko na przedstawiany świat, ale i na samą siebie oraz funkcja sterowania odbiorem. Atraktywności służy zastosowana procedura kompozycyjna, która jest metodą realizowania podstawowego zamysłu komunikacyjnego nadawcy, jakim jest pokazanie i narzucenie odbiorcy takiego świata, który ma być uznany za własny - wprowadzenie do świadomości odbiorcy wykreowanego za pomocą słów obrazu świata. Wizja ta pozwala uzasadnić podjęcie akcji protestacyjnej i oczekiwać poparcia dla protestu.

Komunikowanie w ponowoczesności cechuje w ogóle niekonsekwencja, brak spójności, epizodyczność, mozaikowość, często wieloznaczność, niedookreśloność (jak w prasie „kolorowej” czy na stronach internetowych). Na przykładzie omówionego wyżej druku ulotnego można zauważyć, że w komunikowaniu dominuje nawigowanie odbiorcą. W tym przypadku ma miejsce odwołanie do przeszłości i zaszłości historycznej. W celu sterowania wykorzystuje się środki nie tylko werbalne, ale też niewerbalne – tu graficzne (krój, wielkość, kolor czcionki, kolor tła, topografię - grę położeniem fragmentów tekstu). Dostęp do tych ostatnich i dobór jest coraz łatwiejszy dzięki postępowi technicznemu.

Fortunność tekstu, jego efektywne spełnienie odbywa się za cenę dezorientowania odbiorcy. Ta dezorientacja poprzez świadome wprowadzenie przez nadawcę tekstu „obcego”, zbliża ulotkę do tekstu intencjonalnie manipulacyjnego<sup>8</sup>. Tekst z pozoru jest informacją, a w rzeczywistości nawigacją ze strony nadawcy, który steruje oczekiwaniami odbiorców (wzrost wynagrodzeń, sprawna, skuteczna służba zdrowia).

<sup>8</sup> Zob. P. H. Lewiński, op. cit., s. 284–293.

Nadawca tego komunikatu dla osiągnięcia celu perswazyjnego w pełni korzysta z akceptowanej, wręcz pożądanej w czasach ponowoczesnych daleko idącej swobody w formułowaniu komunikatu. Funkcja informacyjna tekstu ustępuje miejsca funkcji perswazyjnej. Na miejsce informacji pojawia się cytat, gra słów. Z tak ukształtowanego tekstu odbiorca wydobywa „własną” informację, niejako ją tworzy, dokonuje własnych wyborów w wieloznacznościach.

W analizowanym tekście wyraźnie można zauważyć przejście od narracji do sterowania wiedzą odbiorcy. Konotacja, pragmatyka i mniej lub bardziej innowacyjne ukształtowanie komunikatu dominują nad denotacyjną funkcją języka, nad językiem jako środkiem służącym do przekazywania informacji<sup>9</sup>.

## Bibliografia

- Bralczyk J., *Język na sprzedaż*, Gdańsk 2004.
- Florczak J., *Zasady funkcjonowania chwytów typograficznych w tekstach o charakterze perswazyjnym*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. 60, 2004, s. 71–88.
- Gajda S., Rymut K., Żydek-Bednarczuk U. (red.), *Język w przestrzeni społecznej*, Opole 2002.
- Grzegorzyczkowa R., *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, [w:] Bartmiński J., Grzegorzyczkowa R. (red.), *Język a kultura*, t. 4. *Funkcje języka i wypowiedzi*, Wrocław 1991, s. 11–28.
- Habrajska G., *Komunikacyjna analiza i interpretacja tekstu*, Łódź 2004.
- Laskowska E. (red.), *Skuteczność słowa w działaniach politycznych i społecznych*, Bydgoszcz 1999.
- Lewiński P. H., *Granice perswazji*, [w:] Habrajska G. (red.) *Język w komunikacji*, t. 1, Łódź 2001, s. 284–293.
- Lubaś W., *Język w komunikacji, w perswazji i w reklamie*, Dąbrowa Górnicza 2006.
- Lubaś W., *Polskie gadanie: podstawowe cechy i funkcje potocznej odmiany polszczyzny*, Opole 2003.
- Majkowska A., Majkowski G., *Wykładowi kohezji w kampanijnym politycznym druku ulotnym*, [w:] Eidem, *Komunikacja werbalna w aglomeracji miejskiej*, Częstochowa 2008, s. 96–110.
- Majkowska A., *Pozawerbalne chwyt perswazyjne w wyborach samorządowych 2010 roku*, [w:] Sędziak H., Czyż D. (red.), *Polszczyzna regionalna VII*, Ostrołęka 2012, s. 175–188.
- Malinowska E., *Wypowiedzi administracyjne – struktura i pragmatyka*, Opole 2001.

<sup>9</sup> Zmiany w zachowaniach komunikacyjnych, dominację pragmatyki i pewnych funkcji tekstu i języka nad innymi dostrzega wielu lingwistów, zob. np. S. Gajda, K. Rymut, U. Żydek-Bednarczuk (red.), *Język w przestrzeni społecznej*, Opole 2002; R. Grzegorzyczkowa, *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, [w:] Bartmiński J., Grzegorzyczkowa R. (red.), *Język a kultura*, t. 4. *Funkcje języka i wypowiedzi*, Wrocław 1991, s. 11–28; G. Habrajska, *Komunikacyjna analiza i interpretacja tekstu*, Łódź 2004; W. Lubaś, *Polskie gadanie: podstawowe cechy i funkcje potocznej odmiany polszczyzny*, Opole 2003; U. Żydek-Bednarczuk, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków 2005.

Moch M. A., *Perswazja – wartości – wybór. O języku kampanii samorządowej 1998 roku*, „Poradnik Językowy”, nr 5, 2001, s. 28–39.

Mosiólek-Kłosińska K., Zgółka T. (red.), *Język perswazji publicznej*, Poznań 2003.

Ong W. J., *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, przekł. i wstęp Japola J., Lublin 1992.

Ożóg K., *Język kampanii wyborczej z 1997 na tle polszczyzny lat dziewięćdziesiątych*, „Język Polski” 78, 1998, z. 3–4, s. 171–178.

Ożóg K., *Język w służbie polityki. Językowy kształt kampanii wyborczych*, Rzeszów 2004.

Perelman Ch., *Imperium retoryki. Retoryka i argumentacja*, przeł. Chomicz M., red. nauk. Kleszcz R., Warszawa 2002 (na podstawie pierwodruku.: Perelman Ch., *L’empire rhétorique. Rhétorik et argumentation*).

Piętkowa R., *Wizualizacja semantyki. O niektórych sposobach zapisu we współczesnych tekstach*, [w:] Gajda S., Balowski M. (red.), *Styl a tekst*, Opole 1996, s. 159–168.

Pisarek W., *Perswazja – jak ją widzą, tak ją piszą*, [w:] Mosiólek-Kłosińska K., Zgółka T. (red.), *Język perswazji publicznej*, Poznań 2003, s. 9–17.

Pisarkowa K., *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica” 3, 1977, s. 79–88.

Skowronek K., *Reklama. Studium pragmatolingwistyczne*, Kraków 2001.

Walczak B., *Perswazja językowa – prolegomena historyczne*, [w:] Mosiólek-Kłosińska K., Zgółka T. (red.), *Język perswazji publicznej*, Poznań 2003, s. 52–56.

Żydek-Bednarczuk U., *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków 2005.

Justyna Makowska

## **Gwara podhalańska jako tworzywo literackie. Próba charakterystyki na przykładzie twórczości Jana Gutta-Mostowego i Anieli Gut-Stapińskiej**

Przedmiotem opisu w niniejszym artykule jest gwara podhalańska, wykorzystywana jako tworzywo literackie przez dwoje autorów pochodzących z Podhala – Jana Gutta-Mostowego i Aniell Gut-Stapińską.

Jan Gutt-Mostowy (1923–2006) z rodzinnego Poronina wyjechał we wczesnym dzieciństwie, aby pobierać naukę w szkołach z dala od domu. Po uzyskaniu wyższego wykształcenia, ostatecznie osiadł we Wrocławiu, gdzie założył rodzinę, tworzył i mieszkał do końca życia. Na Podhale powracał rokrocznie. Powroty te umożliwiały mu kultywowanie podhalańskich zwyczajów i były szansą na przypomnienie sobie gwary góralskiej.

Starsza o jedno pokolenie, urodzona w 1898 r., Aniela Gut-Stapińska opuszczała ziemię rodzinną jedynie okazjonalnie. Na co dzień posługiwała się gwarą podhalańską, która stała się także narzędziem jej artystycznej ekspresji.

Materiał językowy wykorzystany w niniejszym artykule stanowią będą utwory dramatyczne autorstwa Anieli Gut-Stapińskiej, zebrane i opracowane w tomie *Ku jasnym dniom* przez Marię Jazowską-Gumulską<sup>1</sup> oraz dramaty Jana Gutta-Mostowego z tomu *Utwory sceniczne po góralsku*<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> A. Gut-Stapińska, *Ku jasnym dniom*, Oficyna Podhalańska, Kraków 1998.

<sup>2</sup> *Utwory sceniczne po góralsku*, oprac. J. Gutt-Mostowy, Księgarnia Akademicka, Kraków 2003.



Gwara podhalańska w poddanych analizie tekstach dramatycznych nie jest tylko dekoracją, nie można uznać jej po prostu za stylizację. Użyta została bowiem przez autorów jako prymarne tworzywo językowe. Występuje samodzielnie, bądź w towarzystwie polszczyzny ogólnej, przy czym, to gwara jednak pełni funkcję podstawowego systemu językowego. Tylko dzięki jej użyciu udało się pisarzom odtworzyć językowo-kulturowy obraz świata górali.

Różnice między podhalańską odmianą regionalną języka a polszczyzną literacką występują na wszystkich płaszczyznach systemowych: fonetycznej, fleksyjnej, słowotwórczej, składniowej, leksykalnej.

W artykule podjęta zostanie próba dokonania zwięzłej prezentacji istotnych cech językowych gwary góralskiej – z zachowaniem następujących zasad:

- rzeczywistej obecności w systemie gwary;
- wzajemnej kompatybilności cech;
- funkcji komunikacyjnych.

Za mniej istotne (nierелеwantne) uznane zostały takie właściwości badanej gwary, jak:

- chronologia procesów językowych i ewentualna zgodność z czasem akcji;
- konsekwencja i systematyczność wykorzystania pewnych elementów językowych w tekstach;
- zróżnicowany (ale jednoznaczny) zapis jednostek języka.

Pominięta zostanie leksyka jako najobszerniejszy dział, któremu poświęcić należałoby osobne opracowanie naukowe<sup>3</sup>.

Wykorzystane zostaną wyniki badań przeprowadzonych nad użyciem gwary podhalańskiej w komunikacji codziennej, które zostały przedstawione przez autorkę w pracy z 2002 roku<sup>4</sup>, a także nawiązania do rezultatów analiz tłumaczeń interlingwalnych, które z kolei zostały zebrane w opracowaniu z 2004 roku<sup>5</sup>.

W opracowaniu jednostki badawcze znakowane będą w następujący sposób:

**(A., x) – Aniela Gut-Stapińska; x – numer strony,**

**(J., x) – Jan Gutt-Mostowy, x – numer strony.**

## Fonetyka

### Mazurzenie

Według Jerzego Reichana jest to jedna z tych cech, które mieszkańcy wsi starają się wyrugować ze swojej mowy w pierwszej kolejności, gdyż najbardziej odróżnia odmiany regionalne od polszczyzny ogólnej<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Leksyka oraz frazeologia podhalańska poddane zostały analizie w rozprawie doktorskiej autorki artykułu.

<sup>4</sup> J. Makowska, *Rozmowy górali i z góralami w moich materiałach fonograficznych. Analiza językowo-komunikacyjna*, komputeropis pracy licencjackiej dostępny w archiwum Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

<sup>5</sup> J. Makowska, *Molier po góralsku. Analiza porównawcza podhalańskich adaptacji „Lekarza mimo woli”*, komputeropis pracy magisterskiej dostępny w archiwum Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

<sup>6</sup> J. Reichan, *Gwary polskie w końcu XX wieku*, [w:] Pisarek W. (red.), *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, Ośrodek Badań Prasoznawczych, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1999, s. 262–265.

Jednak mazurzenie jest konsekwentnie wprowadzane do tekstów obojga autorów. Spotykane jest także nadal w mowie codziennej współczesnych górali.

*jesce* (A., 160); *myślis* (A., 207); *musis* (A., 253); *Boze* (J., 135).

### **Przejście -ch w -k**

Wzmocnienie wymowy końcowej sylaby poprzez zmianę spółgłoski szczelinowej na zwartą i wynikające stąd przejście artykulacji głoski –ch w –k obecne jest w tekstach obojga autorów. Jan Gutt-Mostowy tak pisał o tym zjawisku:

*Tam, ka w wyrazie na końcu miałoby przyjąć „ch”, jo pisem „k”, bo to starso forma i tak jom slychno w naszyj gwarze*<sup>7</sup>.

W badanych utworach cecha wprowadzana jest konsekwentnie:

*na nik* (A., 203); *po biedrak* (A., 204);  
*na granicak* (J., 276); *przi krzizowyk drógak* (J., 334); *w chałupak* (J., 350);  
*po Z-idak* (J., 508).

Cecha ta nie została odnotowana w mowie najmłodszego i średniego pokolenia górali podczas nagrań dokonywanych w terenie, nadal jednak występuje w mowie najstarszych mieszkańców wsi.

### **Zmiany w grupach spółgłoskowych**

Różnice w wymowie grup spółgłoskowych na Podhalu wynikają m.in. z dążeń asymilacyjnych lub dysymilacyjnych głosek. Cechy te pojawiają się w takim samym natężeniu u obojga autorów.

**Przejście chw- w kf(w)-:** *kwala* (J., 19); *pokwálony* (J., 298); *dokwolimy* (A., 99).

**Dysymilacja:** *fciálby* (J. 316); *fcom* (J., 318); *ftosi* (J., 319); *ftoryndy* (J., 333); *nieftorzy* (J., 66); *fciól* (A., 89).

**Uproszczenia – końcowy (w zapisie) etap asymilacji:** *móg* (A., 178); *pomóg* (J., 199).

**Inna dystrybucja głosek:** *tyźńia* (J., 319); *nie ciyrzpiom* (J., 338); *wielgiego* (A., 275); *sprógować* (J., 312).

**Zanik nagłosowej spółgłoski półotwartej drżącej w przedrostku roz-:** *ozłozyl* (J., 335); *ozpatrzy* (A., 94).

### **Ścieśnione kontynuanty staropolskich samogłosek długich – a, e, o**

Zwężona wymowa samogłosek ustnych mogła być rezultatem wydłużenia zastępczego, dawnych stosunków akcentowo-iloczynowych, rezultatem kontrakcji.

W rękopisach Jana Gutta-Mostowego pochylone *a* zapisywane było konsekwentnie jako *o*. Józef Kaś – redaktor tomu Mostowego, postanowił wprowadzić jednak do tek-

<sup>7</sup> J. Gutt-Mostowy, *Gwara o gwarze*, Wydawnictwo Miniatura, Kraków 1998, s. 23.

stów pisarza znak *á*, dzięki któremu można odróżnić leksem *mało* – ‘niewiele’ od *małą* – ‘mała’.

Anieli-Stapińska zapisuje pochyloną samogłoskę *a* jako głoskę *o*.

**Pierwotna długość samogłoski wynikająca z dawnych stosunków akcentowo-ilo-  
czasowych:** *nieprawda* (J., 33); *Luptáki* (J. 418).

**Pierwotna długość samogłoski wynikająca z kontrakcji:** *bác* (J. 50); *psiákrew* (J., 217); *świyntá* (J. 465); *staro* (A. 187).

**Pierwotna długość wynikająca ze wydłużenia zastępczego:** *zratowól* (A., 270); *sukoól* (A. 186).

Dawna pochylona samogłoska *e* zapisywana jest w tekstach Mostowego jako *-i(y)-*. Stapińska stara się nie wprowadzać tej cechy, w miejsce ścieśnionej samogłoski zapisuje najczęściej ogólnopolskie *e* (choć zdarzają się także wyrazy z *y*, które zastępuje samogłoskę *e*).

*zeni sie* (A., 174); *tyz* (A., 273); *lykorzem* (A., 266);  
*posłuszyństwem* (J., 160); *powiyim* (J., 219).

Zwężenie samogłoski *o*, oddawane za pomocą jakiegoś znaku graficznego, ma najmniejszą frekwencję spośród innych ścieśnionych. W dramatach Gutta-Mostowego zapisywana jest jako *ó*, u Gut-Stapińskiej z reguły nie jest oznaczana, wyjątkowo pojawia się zapis z *u* lub *ó*.

*przi dródze* (J., 257), *komora* (A., 94)/*kumora* (A., 172), *ón* (J., 344), *doktór* (A., 269)

W przebadanych przez autorkę niniejszego artykułu dialogach potocznych, prowadzonych przez górali, samogłoska pochylona *o* także ma najmniejszą frekwencję.

### Samogłoski nosowe

W utworach Gutta-Mostowego zrezygnowano z zapisu ogólnopolskich *ą* oraz *ę*, wprowadzając na ich miejsce *oN*, *eN*, *yN*. Podhalańska asynchroniczna wymowa nosówek, która została utrwalona w badanych tekstach pisarza szczególnie jest dostrzegalna w wygłosie, gdzie *-ą* → *-om*, a także w 1. os. l.poj. czasu teraźniejszego i przyszłego, gdzie *http://uml.lodz.pl/miasto/edukacja/uczelnie/konkurs\_ofert\_na\_promocje\_lodzi\_akademickiej\_2013/-ę* → *-em*.

Anieli Gut-Stapińska stara się z kolei zachować ogólnopolski zapis samogłosek nosowych w śródgłosie wyrazów. W wygłosie wprowadza *-om*, a w 1. os. lp. czasu teraźniejszego i przyszłego zdarzają się także formy odnosowione.

*przyjadom* (A., s. 177); *ś niom* (A., 196); *widze* (A., 196); *kichnąć* (A., 227); *urzędzie* (A., 239);

*pijom* (J., 50); *wyrzondziła* (J., 102); *urzond* (J., 115); *myślem* (J., 188); *majontki* (J., 189).

Użycie przez górali w wygłosie rozłożonej wymowy samogłoski *-a* → *-om* jest obecnie najwyraźniej zauważalną cechą w zakresie realizacji nosówek.

### Prejotacja

Przykłady nagłosowej prejotacji samogłoski *a* odnaleźć można przede wszystkim w utworach Gut-Stapińskiej. Jednakże i tu prejotacja występuje głównie przed imionami rozpoczynającymi się samogłoską *a*. Być może związane jest to z faktem, że podczas zwracania się do nosiciela imienia z reguły wzmacniany jest nagłos.

Gutt-Mostowy wprowadził tę cechę tylko do nazw własnych.

*jaz* (A., 136); *jaksamity* (A., 218);  
*Jantoś* (A., 94); *Jagniesia* (A., 96); *Janiela* (J., 21).

### Archaizm podhalański

Jan Gutt-Mostowy nie wprowadzał archaizmu do swoich tekstów, tłumacząc to faktem zbyt małej wyrazistości tej cechy w języku mieszkańców rodzinnej miejscowości autora – w Poroninie. Józef Kąś postanowił jednakże włączyć tę właściwość językową do tekstów Mostowego, jako świadectwo dawnego stanu gwary. Zestaw przywołanych poniżej przykładów z użyciem archaizmu podhalańskiego pokazuje, w jakim natężeniu został on wprowadzony.

W tekstach Gut-Stapińskiej archaizm nie jest realizowany nawet w pozycji po *rz*.

*przicupnonć* (J., 313); *prziśpiewám* (J., 318); *trzymała* (J., 332); *patrzeć* (J., 334);  
*utrzymować* (J., 384);  
*z-ijom* (J., 24); *lez-i* (J., 39); *Z-idów* (J., 79);  
*bezkurc-ijá* (J., 85); *skoc-i* (J., 88); *oc-i* (J., 96);  
*s-ićka* (J., 19); *dus-i* (J., 51); *nájmiłyjs-i* (J., 56); *przis-ić* (J. 85).

Średnie i młodsze pokolenie górali ze Stasikówki, wsi odległej od Poronina o ok. 4 km, wprowadza obecnie tylko pierwotne *i* po *rz*, pochodzącym z dawnego miękkiego *r'*.

## Fleksja

### Forma 1. *singularis praeteritum* z końcówką *-(e)k*, *-(a)k*

Archaiczne formy czasowników w 1. os. l. poj. z wygłosowym *-(e)k*, *-(a)k*, powstałymi w wyniku oddziaływania trybu przypuszczającego na formy czasu przeszłego złożonego, są konsekwentnie włączone do tekstów obojga autorów. Cecha ta nadal jest obecna w mowie codziennej górali.

*byłek w Mieście* (J., 141);  
*no nie godolek, ka baby som, tam zwada musi być* (A., 169);  
*znalozek se dziwce – do swojej podoby* (A., 186).

### **Formy *praeteritum* z końcówkami ruchomymi**

Dosyć często w analizowanych tekstach, zwłaszcza w utworach Gut-Stapińskiej, końcówki czasu przeszłego zmieniają swoje miejsce w zdaniu i są przenoszone oraz przyłączane do poprzedzającego czasownika, zaimka, spójnika.

*kiek se lezoł kolo pieco* (A., 76);  
*cok wom podziała* (A., 262);  
*bo jek sie od rania wzion za płot* (J. 257);  
*przecie zek tatowi pedziała* (J., 392).

### **Archaiczny tryb przypuszczający**

Formy trybu przypuszczającego z archaicznym enklitycznym *-bych*, które na Podhalu przeszło w *-byk*, odnalezione zostały w większej liczbie w tekstach Gut-Stapińskiej. W przykładach tych najczęściej doszło do przemieszczenia enklityki przed czasownik, z którym była powiązana.

*no, cozbyk się miała wstydzić, halek ta jesce nie tako staro i po weselak nie chodzilak wielo* (A., 187);  
*rada byk wieczerm przyryktować* (A., 94);  
*dałabyk já ci gymbusi z chynci* (J., 336).

### **Archaiczne postacie imiesłowów**

W badanych tekstach zachowane szczątkowo (głównie u Gut-Stapińskiej). We współczesnej gwarze raczej już nie do usłyszenia.

*nie obzierający* (A., 139); *kurzący (fajki)* (A., 141); *nie przymierzający* (A., 216);  
*uśmiechający* (J., 75); *nie wspominający* (J., 447).

### **Niemęskoosobowe formy rzeczowników**

U obojga autorów odnaleźć można inne niż w polszczyźnie ogólnej użycie form mianownika liczby mnogiej rzeczowników męskich. Przy niektórych rzeczownikach osobowych twar-dotematowych zamiast końcówki *-i* występuje *-y*, tak jak współcześnie w rzeczownikach twar-dotematowych nieosobowych<sup>8</sup>.

Obecnie w polszczyźnie ogólnej, formy M. lm. rzeczowników męskich z końcówką *-y//i* (po *k*, *g*) używane są, gdy interlokutor chce pogardliwie nazwać tych, których nie darzy szacunkiem, np. *łobuzy*, *snohy* lub osoby młodsze, np. *dzieciaki*, *chłopaki*. Choć

<sup>8</sup> J. Strutyński, *Elementy gramatyki historycznej języka polskiego*, Wydawnictwo Tomasz Strutyński, Kraków 2000, s. 89–91.

w gwarach leksemy te teoretycznie nie są nacechowane, wydaje się, że używane są jednak w określonych kontekstach, zwłaszcza pejoratywnych.

*eleganty* (J., 510); *Taliany* [‘Włosi’] (J., 294);  
*ziandary* (A., 134); *pany* (A., 144); *magnaty* (A., 145); *Cygany* (A., 183).

### ***Pluralis maiestaticus***

Kategoria *pluralis maiestaticus*, nazywana przez mieszkańców wsi „dwojeniem”, świadczy o nierównorzędnej pozycji interlokutorów i stosowana jest wobec osób starszych, darzonych estymą, zajmujących ważne stanowiska w społeczności, osób duchownych.

Jan Gutt-Mostowy we wstępie do dramatu *Stryk z Hamaryki* zauważa jednak: *Obecnie, wzorując się na osobach przyjezdnych, częściej stosuje się formę „pan” i „pani” wobec obcych i niedopuszczalną w dawnych czasach formę „ty” wobec rodziców i starszych krewnych*<sup>9</sup>. W analizowanych tekstach gwarowych pojawia się bardzo wiele przykładów dwojenia. Poniżej przedstawionych zostanie tylko kilka z nich.

*Krzesnomatko Ursulo, siąciesz, rod was widze, nie gniewojcie się* (A., 208);  
*Późdzcie tato, wartko pódźcie tato — jak kieby co zdechło* (J., 431);  
*Patrzájcie, co się to może wydarzić!?! Toz ociec, pokiela z-ili, wse w dz-iń jego narodzin proboscowi na msom za jego duse dawáli!* (J., 437)

## **Słowotwórstwo**

### **Formacje przysłóvkowe z -j oraz -k**

Gwarowe formacje słowotwórcze z wygłosowym -k występują tylko w utworach Gut-Stapińskiej. Morfem -k określany jest mianem partykuły wzmacniającej, która mogła powstać w wyniku upodabniania przysłóvków do ogólnopolskich leksemów: *jednak, wszak*<sup>10</sup>.

Formy te musiały mieć dla Mostowego na tyle archaiczny charakter, że nie wprowadzał ich nawet do utworów opisujących czasy historyczne.

*nej tamok po prawej stronie z boku* (A., 94);  
*no by ci bracie dzisiok nie wygodził* (A., 125);  
*dzisiok wypilek se tak, cobyk miol nature śmiałom kawalerskom* (A. 230);  
*fiosi hań od upłazu idzie tutok miedzami* (A. 162).

<sup>9</sup> J. Gutt-Mostowy, *Stryk z Hamaryki*, [w:] Idem, *Utwory sceniczne po góralsku*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2003, s. 428.

<sup>10</sup> J. Bał, *Formacje przysłóvkowe z sufiksalmym j i k typu dzisiaj, wczoraj, dzisiak, tamok w historii i dialektach języka polskiego*, [w:] Taszycki W., Karaś M. (red.) *Prace Komisji Językoznawstwa Nr 38*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1974, s. 47–48.

U obojga autorów licznie, natomiast, reprezentowane są gwarowe przysłowki z pierwotnym *-j*, typu *ka(j)*, *kie(j)*. Wygłosowe *-j* uznawane było za partykułę wskazującą. W badanych utworach liczniej występują te leksemy, które utraciły już sufiksalne *-j*.

*kielo* (J., 84); *kiejsi* (J., 88); *kieby* (J., 118); *kiego* (J., 141); *a kaz tu widzisz scynście?* (J., 178); *ka my drzewo schowali* (J., 263); *zakiela się zbierecie* (J., 255); *kiebyś* (J., 255); *kajsi* (J. 327);

*kieby jo miol* (A., 88); *kielo w morzu piosku* (A., 94); *kiebyś troche zelzoł* (A., 96); *kansi* (A., 98).

## Składnia

W zakresie składni odnaleźć można przykłady odmiennych niż w polszczyźnie ogólnej użyć wskaźników zespolenia oraz przyimków. Niektóre z nich zachowały archaiczną, czasem jeszcze staropolską postać.

### **Jako**

Zastąpione w polszczyźnie ogólnej przez *jak*:

*my tu krzesnomatusicko dokwolimy jako i co* (A., 99);

*wandrował za szczęciem tak jako i jo* (A., 135).

**Ku** podtrzymuje swoje staropolskie znaczenie kierunkowe:

*ciongnie ku niemu jak magnes* (J., 217);

*wiater go ku ziemi zegnie* (A., 210);

*nikomu nie do sie ku wom nablizyc* (A. 289).

**Pokiel(a)** zastępuje w gwarze spójnik *póki*:

*plotu miyndzy oborami ni ma i nie wiada, pokiela jego, a pokiela mojego dziadka* (J., 275);

*pokiela dojechali do Suchego, s-ićko było dobrze* (J., 350);

*od bab z daleka pokiela sie do* (A., 207).

### **Co**

Według S. Urbańczyka *co* może rozpoczynać w gwarach m.in. zdania przydawkowe, czasowe, celowe, skutkowe, przeciwstawne. W analizowanych tekstach *co* zastępuje przede wszystkim funkcjonujące w powszechnym użyciu wskaźniki zespolenia: *aby*, *który*<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> S. Urbańczyk, *Zarys dialektologii polskiej*, PWN, Warszawa 1972, s. 58.



**Co wprowadzające zdanie podrzędne przydawkowe:**

*dziynkujemy gazdom, co nás tu cierpieli* (J., 354);  
*jacy jednego grafa z Rozenbergu co bel krewny Cisarzowej Teresy* (A., 149);  
*mo szczęście, jak krowa na jarmarku, co jesce na plac nie wlezie, juz jom kupują*  
(A., 185).

**Co wprowadzające zdanie podrzędne okolicznikowe celu:**

*bo jek matka i musem ci kłaś do głowy, cobyk pote bynsi nie chowała* (J., 368);  
*my ino tak zajźreli, coby sie wom na drugi rok len lepiej darzył* (A., 96).

## Podsumowanie

W badanych utworach autorstwa obojga pisarzy zauważyć można chęć odtworzenia obrazu świata podhalańskiego – nie tylko w wymiarze kulturowym, lecz także językowym.

Wykorzystanie gwary podhalańskiej jest podstawowym sposobem uautentycznienia opisywanych zdarzeń. To także środek dotarcia do czytelnika/widza – zaprojektowanym odbiorcą wirtualnym badanych utworów dramatycznych byli przede wszystkim górale.

Aniela Gut-Stapińska posługiwała się gwarą na co dzień, zatem można przypuszczać, że język jej utworów to nieco uładzona wersja mowy współczesnych autorce górali podhalańskich.

Jan Gutt-Mostowy odtwarzał język, którym posługiwał się w domu rodzinnym. Opisywał także wydarzenia odległe w czasie. Jego teksty poddane zostały ponadto korekcie językowej, której podjął się prof. Józef Kaś. Stąd obecność w utworach Mostowego cech językowych, nieobecnych nawet w starszych tekstach Gut-Stapińskiej, która musiała takich form w danym czasie już nie używać lub nawet nie znać.

Powyższe przesłanki doprowadzają do wniosku, że interpretacja gwary Gutta-Mostowego to nieco wyidealizowana, a na pewno bardziej archaiczna, wersja języka mieszkańców Podtatrza. Było to zgodne z intencjami autora, który wielokrotnie napominał w swoich felietonach i audycjach radiowych, aby, dbając o dziedzictwo materialne Podhala, nie zapominać także o języku, który jest jednym z elementów konstruujących tożsamość tego regionu.

## Bibliografia

Bal J., *Formacje przysłówkowe z sufiksalnym j i k typu dzisiaj, wczoraj, dzisiak, tamok w historii i dialektach języka polskiego*, [w:] Taszycki W., Karaś M. (red.), *Prace Komisji Językoznawstwa Nr 38*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1974, s. 47–48.

Gut-Stapińska A., *Ku jasnym dniom*, Oficyna Podhalańska, Kraków 1998.

Gutt-Mostowy J., *Gwara o gwarze*, Wydawnictwo Miniatura, Kraków 1998.

Reichan J., *Gwary polskie w końcu XX wieku*, [w:] Pisarek W. (red.) *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, Ośrodek Badań Prasoznawczych, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1999, s. 262–265.

Strutyński J., *Elementy gramatyki historycznej języka polskiego*, Wydawnictwo Tomasz Strutyński, Kraków 2000.

Urbańczyk S., *Zarys dialektologii polskiej*, PWN, Warszawa 1972.

*Utworky sceniczne po góralsku*, oprac. J. Gutt-Mostowy, Księgarnia Akademicka, Kraków 2003.

Sylwia Motyl

## **Rola gier edukacyjnych w nauczaniu języka niemieckiego**

Według angielskiego przysłowia „praca bez wytchnienia i zabawy czyni z człowieka tępaka”, a szkoła ma przecież za zadanie kształtowanie umysłów światłych. Gry mają ogromne znaczenie w procesie edukacyjnym, ponieważ uczą dziecko samodzielnego myślenia, aktywności w zdobywaniu wiedzy. Nauka języka obcego powinna być ukierunkowana przede wszystkim na rozwój umiejętności spontanicznego komunikowania się. Wspaniałym uzupełnieniem tradycyjnych metod nauczania mogą być gry edukacyjne. Uczniowie poznają dzięki nim system leksykalno – gramatyczny, uzyskują informacje dotyczące życia kulturalnego i społecznego w krajach niemieckojęzycznych.

### **1. Motywacja w nauczaniu języków obcych**

Odpowiednia motywacja dotyczy stanu wewnętrznego ucznia, siły pobudzającej go do wykonania odpowiednich zadań, osiągnięcia konkretnych celów. We współczesnej literaturze psychologicznej istnieje wiele podejść do pojęcia motywacji, z których najbardziej przydatny jest podział na motywację zewnętrzną i wewnętrzną. W przypadku tej pierwszej główny akcent pada na możliwość otrzymania nagrody lub uniknięcia kary<sup>1</sup>. Jeśli chodzi o motywację zewnętrzną, nagrodą będzie wyraźnie odczuwana przyjemność. Motywacji wewnętrznej sprzyja otoczenie społeczne, ale musi ono spełnić trzy wrodzone potrzeby psychiczne: potrzebę kompetencji, czyli kształtowania umiejętności manipulowania środowiskiem, autonomii, czyli samodecydowania, o tym, co i jak robić oraz włączenia,

<sup>1</sup> T. Róg, *O źródłach motywacji w kontekście edukacji językowej dorosłych*, „Neofilolog” nr 37, Michońska-Stadnik A. (red.), Poznań 2011, s. 123.

czyli utrzymywania kontaktów z innymi<sup>2</sup>. Nauczyciel osiągnąłby lepszy efekt, gdyby potrafił rozbudzić w uczniach motywację wewnętrzną. Doskonałym narzędziem są gry edukacyjne. Redukują one strach oraz zahamowania, a równocześnie rozwijają umiejętność komunikowania się. W grupach spełniają funkcję kompensacyjną, ponieważ również uczniowie słabsi mogą grać i ćwiczyć swoje sprawności językowe, przy czym gry nie wymagają od nich maksymalnego wysiłku. Na szczególną uwagę zasługuje zagadnienie motywowania do nauki języków obcych osób dorosłych. Wielu z nich podejmuje naukę, by realizować swoje pasje. Uczestnictwo w kursach doszkalających bywa często sposobem na spędzenie czasu wolnego<sup>3</sup>.

## 2. Funkcje gier

Przy pomocy gier edukacyjnych uczeń może opanować system gramatyczny, ortograficzny oraz fonetyczny języka niemieckiego oraz z powodzeniem rozwijać wszystkie sprawności, czyli:

- sprawności receptywne: słuchanie ze zrozumieniem, czytanie ze zrozumieniem;
- sprawności produktywne: mówienie, pisanie;
- sprawności interakcyjne, pozwalające łączyć słuchanie i mówienie w obrębie rozmowy, czy też czytanie i pisanie w toku korespondencji;
- sprawności mediacyjne, pozwalające operować tekstem i zawartą w nim informacją<sup>4</sup>.

Aby móc odnaleźć się w obcym kręgu językowym i kulturowym, należy wykazać się jeszcze kilkoma kompetencjami. Są to:

- kompetencja społeczna, dzięki której uczeń wyraża chęć rozmowy;
- kompetencja dyskursu językowego, dzięki której umie nawiązać rozmowę i ją podtrzymać;
- kompetencja socjolingwistyczna, czyli uwzględnienie: gdzie i o czym toczy się rozmowa;
- kompetencja socjokulturowa: uczeń wie, o czym wypada rozmawiać;
- kompetencja strategiczna: uczeń umie pokonać trudności w rozmowie<sup>5</sup>.

Gry edukacyjne mogą rozwijać ucznia wszechstronnie. Według systemu programowania neurolingwistycznego, który wyjaśnia, jak powstaje obraz rzeczywistości, istnieją trzy grupy uczniów: wzrokowcy, słuchowcy oraz czuciowcy<sup>6</sup>. Oprócz gier edukacyjnych żadna ze znanych metod nie pozwala na aktywny proces przyswajania wiedzy równocześnie przez reprezentantów tych trzech grup. Przykładem mogą być „Kalamury”, ponieważ każdy ze zmysłów jest wówczas aktywny.

Wielu autorów zalicza gry dydaktyczne do grupy metod problemowych, ponieważ kształcą one umiejętność szukania informacji i ich przetwarzania, stawiania i rozwiązy-

<sup>2</sup> J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, PWN, Warszawa 2002, s. 21.

<sup>3</sup> T. Róg, op. cit., s. 125.

<sup>4</sup> H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005, s. 11.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 12.

<sup>6</sup> M. Ekiert, *Strategie nauczania języków obcych*, „Edukacja i Dialog” nr 3, Radziejewicz J. (red.), Warszawa 2005, s. 50.

wania problemów, tworzenia pomysłów, podejmowania racjonalnych decyzji<sup>7</sup>. Kruszewski wyróżnia wśród nich tzw. burzę mózgów, metodę sytuacyjną, metodę biograficzną oraz symulacyjną. Metody te nie przyniosą uczniom korzyści wymiernych. Niemniej jednak doskonałą one umiejętność dyskusowania, argumentowania oraz rozwijają umiejętność rozumowania integrującego wiele dziedzin wiedzy<sup>8</sup>. Burza mózgów daje uczniom możliwość posłużenia się całą posiadaną wiedzą, bez konieczności analizowania przydatności danego pomysłu. Pozwala również powtórzyć znany już materiał oraz poznać nowe słownictwo.

Przykład: Łądujesz na bezludnej wyspie, gdzie spotykasz człowieka w niemieckim stroju narodowym. O co go zapytasz?

W metodzie sytuacyjnej przedstawia się uczniom zdarzenie wymagające podjęcia decyzji, doprowadza się ich do zaproponowania rozmaitych projektów decyzji i omawia konsekwencje<sup>9</sup>.

Przykład: Grupa niemieckojęzycznych turystów w Polsce. W czasie wolnym jeden z uczestników wycieczki wdaje się w bójkę. Co powinien zrobić pilot?

Bardzo podobna do metody sytuacyjnej jest metoda symulacyjna. Ta jednak wymaga większego wkładu pracy zarówno ze strony nauczyciela jak i uczniów. Metoda symulacyjna doskonale sprawdza się podczas zajęć z języków specjalistycznych. Symulacja, czyli inscenizacja, polega na odgrywaniu ról. Uczniowie wcielając się w poszczególne postaci, odgrywają role, które będą mogli wykorzystać w przyszłości.

Przykład: uczniowie technikum budownictwa odgrywając role fachowców muszą wybudować dom.

Metoda biograficzna pozwala poznać znane postaci z niemieckojęzycznego kręgu kulturowego. Uczniowie mogą wcielić się w znaną postać, bądź przygotować prezentację multimedialną.

Gry edukacyjne sprawdzają się również w pracy wychowawczej. Mogą one rozładować złe emocje, likwidować zachowania agresywne, uczyć porządku, tolerancji, otwartości na obce kultury, przyzwyczajają do wygrywania i przegrywania, dzięki czemu dziecko potrafi się przystosować do panujących norm społecznych. Gry dają nam możliwość poznania predyspozycji podopiecznych. Dzięki nim można zdiagnozować środowisko klasowe. Można je stosować w toku pracy wychowawczej, aby zintegrować grupę lub uatrakcyjnić zajęcia. Pozwalają one również nauczycielowi ocenić własną pracę<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> R. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Impuls, Kraków 2011, s. 267.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 267.

<sup>9</sup> K. Kruszewski, *Gry dydaktyczne*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1993, s. 172.

<sup>10</sup> A Skubis-Rafalska, *Gry dydaktyczne w procesie nauczania*, „Nowa Szkoła” nr 7, Szymański M. (red.), Warszawa 2006, s. 35.

### 3. Gry jako narzędzie kontroli

Ważnym etapem w procesie nauczania jest kontrola, która może pełnić funkcję sprawdzającą, diagnostyczną oraz wychowawczą. Ma ona zatem na celu sprawdzenie poziomu zdobytej wiedzy, wykrycie luk oraz wpojenie uczniom nawyku systematyczności. Hanna Komorowska wyróżnia kontrolę bieżącą, dotyczącą tych partii materiału i tych umiejętności, które są aktualnie przedmiotem pracy w klasie oraz kontrolę okresową, mającą na celu sprawdzenie opanowania całości materiału przerabianego w danym odcinku czasu<sup>11</sup>. Kontrola może przybierać różne formy. Do najbardziej popularnych należą prace klasowe, odpowiedzi ustne, prace domowe. Każda z nich wywołuje w uczniu uczucie zagrożenia. Gra natomiast jako forma zabawy pozwala nauczycielowi zdiagnozować zdobyte umiejętności, przy czym uczniowie nie uświadamiają sobie faktu sprawdzania.

### 4. Badanie

Badanie zostało przeprowadzone wśród nauczycieli w województwie świętokrzyskim, uczących języka niemieckiego na różnych poziomach zaawansowania. Badaniem objęto 20 osób – 18 kobiet oraz 2 mężczyzn. 1 osoba uczy w niepublicznej szkole podstawowej, 5 w gimnazjum, 2 w liceum ogólnokształcącym, 12 osób uczy równocześnie w technikum, liceum profilowanym oraz szkole zawodowej. 4 respondentów pracowało dodatkowo w charakterze trenera na kursach językowych dla dorosłych.

#### 4.1 Cel oraz narzędzie badawcze

Niniejsze badanie miało na celu określenie poziomu użyteczności gier edukacyjnych w nauczaniu języka niemieckiego. Zostały postawione pytania dotyczące wpływu gier na motywację uczących się, stosowania gier jako narzędzia kontroli i samooceny pracy nauczyciela, przydatności gier w pracy wychowawczej oraz trudności w przeprowadzaniu gier.

Narzędziem zastosowanym w badaniu była ankieta (patrz Aneks), składająca się z 7 pytań. Cztery spośród nich to pytania zamknięte, dwa macierzowe oraz jedno pytanie otwarte.

#### 4.2. Wyniki

Analiza ankiety badawczej wskazuje na dużą przydatność gier edukacyjnych w nauczaniu języka niemieckiego. 100% respondentów odpowiedziało pozytywnie na pierwsze pytanie, dotyczące przeprowadzania gier. W drugim pytaniu badani określili częstotliwość stosowania gier dla ćwiczenia poszczególnych sprawności językowych.

<sup>11</sup> H. Komorowska, op. cit, s. 251.

Tabela 1. Ćwiczenie sprawności językowych (w procentach).

	Nigdy	Rzadko	Często	Bardzo często
Czytanie ze zrozumieniem	5	40	45	10
Rozumienie ze słuchu	15	45	25	15
Mówienie		10	45	45
Pisanie	5	35	50	10
Gramatyka		15	65	20

Z powyższego zestawienia wynika, że gry edukacyjne najczęściej stosowane są do ćwiczenia mówienia oraz gramatyki, najrzadziej do ćwiczenia rozumienia ze słuchu, 15% respondentów nie stosuje gier w tym przypadku.

Wszyscy ankietowani uznali, że gry dydaktyczne mają pozytywny wpływ na uczących się, są silnym czynnikiem motywacyjnym. Odgrywają również dużą rolę w procesie kontroli wiadomości. Jeśli chodzi o trudności wyłaniające się w stosowaniu gier, najczęściej wskazywano na problem z dyscypliną oraz większy nakład pracy nauczyciela w przygotowaniu materiałów, przy równoczesnym niedostatku literatury dotyczącej tego zagadnienia. Stosowanie gier wiąże się również z ograniczeniem czasowym. Ponieważ w programach nauczania języka niemieckiego nie przewidziano godzin na tego typu aktywności, nauczyciel musi samodzielnie wygospodarować czas.

Tabela 2. Gry edukacyjne w pracy wychowawczej (w procentach).

	Nieprzydatne	Raczej przydatne	Przydatne
Rozładowanie emocji		20	80
Wzmacnianie poczucia własnej wartości		50	50
Wpajanie norm społecznych		35	65
Radzenie sobie z trudnościami		50	50
Samodzielne rozwiązywanie problemów		40	60
Integracja klasy		15	85

Żaden z nauczycieli języka niemieckiego nie uznał gier edukacyjnych za nieprzydatne w pracy wychowawczej. Według 85% pomagają one zintegrować grupę, a dla 80% służą rozładowaniu emocji.

## 5. Praktyczne zastosowanie gier

Poniżej zostaną zaprezentowane gry, które pozwalają rozwijać poszczególne sprawności.

### 1. Słuchanie ze zrozumieniem

- a) Chór: dwóch uczniów opuszcza klasę, pozostali wymyślają zdanie. Następnie nauczyciel dzieli klasę na grupy, którym przydziela po jednym słówku. Po po-



- wrocie uczniów, grupy wykrzykują swoje słówka, z których zgadujący muszą ułożyć zdanie.
- b) Głuchy telefon: nauczyciel dzieli klasę na dwie grupy, następnie opowiada na ucho reprezentantom każdej grupy historyjki, które uczniowie powtarzają kolejno kolegom. Ostatnia osoba prezentuje przekazane opowiadanie.
2. Czytanie ze zrozumieniem
- a) Puzzle: nauczyciel dzieli klasę na grupy. Każda z nich dostaje tekst pocięty na kilka części. Uczniowie powinni ułożyć całość.
- b) Mole w tekście: uczniowie otrzymują tekst z brakującymi słówkami, które muszą poprawnie uzupełnić.
- c) Piramida: nauczyciel rozdaje trójkąty, które na każdym boku mają zapisane słówka. Uczniowie muszą ułożyć piramidę, wynajdując bądź synonimy, bądź antonimy.
3. Gramatyka
- a) Zimno-ciepło: uczeń opuszcza klasę, pozostali ukrywają przedmiot, który musi zostać odzyskany w jak najkrótszym czasie. Podpowiadający mogą używać tylko trzech form stopniowania przymiotnika.
- b) Fanty: nauczyciel dzieli klasę na grupy, które wymieniają się między sobą fantami. Uczniowie muszą je odzyskać w jak najkrótszym czasie przy użyciu trybu rozkazującego.
- c) Chińczyk: nauczyciel przygotowuje planszę i kostki do gry. Podzieleni na grupy uczestnicy rzucają kostką, następnie muszą odpowiedzieć na wylosowane pytanie z planszy.
4. Mówienie
- a) Dodaj słówko: nauczyciel podaje słówko, uczniowie mają za zadanie powtórzyć słówka poprzednie i dodać swoje
- b) Karty: nauczyciel rozdaje karty z fikcyjnymi danymi osobowymi, które zapisuje na tablicy. Uczniowie muszą odgadnąć, kto jest kim.
5. Pisanie
- a) Homofony: uczniowie otrzymują zdania z homofonami, które muszą poprawnie uzupełnić.
- b) Co jest nie tak?: nauczyciel rozdaje tekst z błędami, które uczniowie muszą znaleźć i poprawić.
- c) Wąż: nauczyciel dzieli klasę na grupy, każdej z nich rozdaje kartki z kilkoma słówkami. Uczniowie muszą w jak najkrótszym czasie napisać wyrazy zaczynające się na każdą z liter podanych słówek.
6. Sprawności interakcyjne
- a) Ostatnie słowo: nauczyciel mówi zdanie, kierując je do jednego z uczniów. Musi on ułożyć zdanie, które będzie zawierało ostatni wyraz ze zdania nauczyciela.
- b) Wykonaj! Nauczyciel wydaje uczniowi polecenie, które on wykonuje, następnie musi ułożyć poprawnie polecenie dla kolegi.

## 7. Sprawności mediacyjne

- a) Ogłoszenia: nauczyciel dzieli klasę na dwie grupy. Pierwsza grupa wymyśla ogłoszenia o zgubieniu pewnych rzeczy, druga o znalezieniu. Uczniowie powinni jak najszybciej zareagować na ogłoszenia kolegów.
- b) Wywiad: klasa zostaje podzielona na dwie grupy. Reprezentanci każdej grupy muszą przeprowadzić ze sobą wywiad, starając się popełnić jak najmniej błędów.

Przykłady gier wychowawczych:

- a) Wyzywanka: gra ta ma na celu rozładowanie agresji w grupie. Uczniowie zapisują oryginalne przezwiska, przy czym nie mogą one być wulgarne, np.: złośliwa tarka do warzyw, zarzumiały odkurzacz.
- b) Państwa–miasta: gra ta dotyczy materiału kulturoznawczego. Nauczyciel ustala kategorie, np.: państwa, miasta, znani Niemcy, pożywienie, Hobby, uczniowie starają się jak najszybciej wypełnić własną tabelkę.
- c) Gdzie ja jestem? Gra ma na celu eliminowanie strachu przed kontaktem z obcokrajowcem. Nauczyciel rysuje na boisku szkolnym plan fikcyjnego miasta, uczniowie dobierają się w pary. Jedna osoba dostaje trasę, którą musi przeprowadzić kolegę.

Gry dydaktyczne należą do metod nauczania, które zawierają szeroki wachlarz wartości. W zakresie systemu językowego pozwalają one utrwalić struktury gramatyczne. Dziecko nauczy się samodzielnie budować i rozumieć poprawne zdania w języku niemieckim, choć nie zawsze będzie umiało sformułować reguły gramatyczne<sup>12</sup>. W obszarze leksyki gry dają możliwość wielokrotnego powtórzenia nowego słownictwa oraz utrwalenia materiału już znanego. Nie bez znaczenia jest wpływ gier edukacyjnych na system foniczny i graficzny. Dzięki nim uczeń rozróżni rodzaj akcentu wyrazowego i zdaniowego, potrafi produkować dźwięki języka niemieckiego oraz rozpozna znaki graficzne<sup>13</sup>. Ta, wciąż niedoceniana, metoda nauczania jest również wartościowa ze względów kulturowych. W grupach zaawansowanych można w ciekawy sposób przekazać informacje z dziedziny historii, gospodarki i geografii obszaru niemieckojęzycznego. W trakcie trwania gry obserwuje się u uczniów niski stopień napięcia, co ma duży wpływ na pokonywanie trudności komunikacyjnych, jakie pojawiają się w rozmowie.

<sup>12</sup> H. Komorowska, op. cit., s. 10.

<sup>13</sup> Ibidem.

## Aneks - Ankieta

Gry edukacyjne na lekcji języka niemieckiego

1. Czy stosuje Pan/Pani gry edukacyjne na lekcjach języka niemieckiego?  
 tak  nie

2. Jak często stosuje Pan/Pani gry edukacyjne dla ćwiczenia poszczególnych sprawności?

	Nigdy	Rzadko	Często	Bardzo często
Czytanie ze zrozumieniem				
Rozumienie ze słuchu				
Mówienie				
Pisanie				
Gramatyka				

3. Czy gry edukacyjne mogą motywować uczniów do nauki języka niemieckiego?  
 tak  nie

4. Czy gry edukacyjne mogą być narzędziem kontroli?  
 tak  nie

5. Proszę ocenić przydatność gier w pracy wychowawczej.

	Nieprzydatne	Raczej przydatne	Przydatne
Rozładowanie emocji			
Wzmacnianie poczucia własnej wartości			
Wpajanie norm społecznych			
Radzenie sobie z trudnościami			
Samodzielne rozwiązywanie problemów			
Integracja klasy			

6. Proszę wymienić trudności w stosowaniu gier edukacyjnych.

- .....
- .....

8. Czy gry edukacyjne mogą służyć nauczycielowi do oceny własnej pracy?  
 tak  nie

## **Bibliografia**

Bereźnicki R., *Podstawy dydaktyki*, Impuls, Kraków 2011.

Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, PWN, Warszawa 2002.

Ekiert M., *Strategie nauczania języków obcych*, „Edukacja i Dialog” nr 3, Radziejewicz J. (red.), Warszawa 2005, s. 48–51.

Fuchs B., *Gry i zabawy na dobry klimat w grupie*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2009.

Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.

Kruszewski K., *Gry dydaktyczne* [w:] Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1991, s. 164–181.

Róg T., *O źródłach motywacji w kontekście edukacji językowej dorosłych*, „Neofilolog” nr 37, Michońska– Stadnik A. (red.), Poznań 2011, s. 121–132.

Skubis-Rafalska A., *Gry dydaktyczne w procesie nauczania*, „Nowa Szkoła” nr 7, Szymański M. (red.), Warszawa 2006, s. 33–37.

Konrad Stobiecki

## Accurate definition of dyslexia

### Introduction

There are some myths gathered around learning disorders, among which some have grown to the rank of stereotypes. Hence in certain opinions dyslexia has become a synonym for all learning disorders. Few teachers perceive dyslexia other than a mysterious illness that causes reading and writing disorders among their pupils who are suspected of being lazy or for no particular reason averse to school (and the reason is the negligence and no proper treatment of dyslexic pupils). Dyslexia is said to be a result of low IQ and there is no cure for it. Dyslexia is also seen to as a problem of exclusively poor families, probably for its developmental character, which is partially true. Dyslexic children are said to be bound to learn worse than the others and the following reading is to suppress harmful opinions.

### World Health Organisation on learning disabilities

The research on learning difficulties (also called disabilities) and specific learning difficulties (or disabilities), specific reading writing or maths disorders shows that these difficulties exist independently of the child's intellectual development<sup>1</sup>. This means that neither dyslexia is a result of low IQ or a source of it, or that it must affect learning at all.

There are many classifications of the learning disabilities, for example World Health Organisation (WHO) defines them as “disorders of psychological development” referring to “mental and behavioural disorders (F00-F99)”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> M. Bogdanowicz, *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Popularnonaukowe LINEA, Lubin 1994, p. 23.

<sup>2</sup> *ICD-10*, World Health Organization, <http://www.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>, 2006 [accessed on 1 June 2012].

Some learning disabilities are also defined by WHO as “symptoms and signs involving speech and voice (R47-R49)”<sup>3</sup>.

Marta Bogdanowicz is a famous Polish methodologist, who in 1985 finished translating French method *Bon Depart* to Polish language. She focuses on the most common learning disabilities and operates on the terms: “dyslexia” as a reading disorder, “dysorthographia” as a grammatically incorrect writing and “dysgraphia” as a handwriting disorder<sup>4</sup>.

Some countries, for example Germany, according to M. Bogdanowicz, do not use the international terminology for learning disabilities<sup>5</sup>.

M. Bogdanowicz claims that about 70–72% of children who have problems at school also have various learning disabilities<sup>6</sup>. Moreover, one of each ten students experience problems in writing, reading and maths, which is often accompanied by low morale at school<sup>7</sup>. About 23 percent of students experiencing learning disabilities, have got a combination of reading, writing and maths disorders<sup>8</sup>. It often happens that parents accuse schools and the education system.

The numbers speak of themselves. Moreover, in three of four cases they support the statement that all children have inborn desire to learn and the fact that they become irritated by school is just a result of problems with learning.

R. Warszawski claims that the welfare system is inadequately financed and ineffective in practice for children with dyslexia and that about thirty percent of children are dyslexic<sup>9</sup>.

At the same time, E. Górniewicz observes that pupils who experience learning disabilities are not pathological neither unwilling to learn<sup>10</sup>. She points out many differences in children’s development which explains why the typical school programmes are insufficient for the individual needs of the dyslexic<sup>11</sup>.

The above statement may suggest that the problem with learning disabilities may lay deep in the schools’ teaching process. But not in the children themselves. In fact, E. Górniewicz observes only few methods and the same requirements for all pupils, independently of their abilities in most schools<sup>12</sup>.

Teachers are aware of the problem of learning disabilities. Moreover, they can provide definitions of dyslexia. However, there is a problem finding the most suitable methods and accurate diagnoses.

The problem of learning disabilities exists and is quite common, with dyslexia being about 80% of the most frequently diagnosed learning disabilities. The problem occurs in

---

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> M. Bogdanowicz, *Trudności w pisaniu u dzieci. Skrypt uczelniany*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1984, p. 32.

<sup>5</sup> M. Bogdanowicz, op. cit., 1994, p. 32.

<sup>6</sup> Ibidem, p. 38.

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 39.

<sup>9</sup> R. Warszawski, *Jak wyleczyłem dziecko z dysleksji*, Tower Press, Gdańsk 2002, p. 24.

<sup>10</sup> E. Górniewicz, *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001, p. 8.

<sup>11</sup> Ibidem.

<sup>12</sup> Ibidem.

all countries, from Europe to the United States. The fact that from 5 to 17% of school-aged children in the USA are dyslexic, with 40% reading below grade level, is shocking<sup>13</sup>.

## Specific reading disability

ICD-10 code F81.0 provides the following synonymic expressions for specific reading disabilities: “ ‘backward reading’, developmental dyslexia, specific reading retardation”<sup>14</sup>.

Focus on Basics, a magazine published by the U.S. National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (NCSALL), presents an article that describes dyslexia as “an unexpected difficulty in reading experienced by children and adults who otherwise possess the intelligence and motivation considered necessary for accurate and fluent reading”<sup>15</sup>.

Dyslexia and the fact that it does not affect intelligence nor directly motivation is easier to be understood if familiarized with the history of its research – which might as well be totally unrelated to the learning process.

Hence, dyslexia was first discovered in 1887 by Rudolf Berlin, a German ophthalmologist who studied a case of a person experiencing reading difficulties. He claimed that the person had difficulty in learning to read and write in spite of being very intelligent and physically fit<sup>16</sup>.

A few years after Berlin, in 1986, William Pringle Morgan described dyslexia in *British Medical Journal* as a reading-specific disorder. Since then, the research on dyslexia has been performed by many scientists, for example James Hinshelwood, the author of *Congenital Word-blindness* who providently described the symptoms of dyslexia in 1900 and 1917. Hinshelwood was the first to use the term *developmental dyslexia* for the specific problem with reading.

The term “developmental” means that the reading disabilities are specific and according to the World Health Organisation “specific developmental disorders of reading are commonly preceded by a history of disorders in speech or language development”<sup>17</sup>. Therefore, the World Health Organisation treats developmental dyslexia as an evolution of language development disorders.

The analysis of Samuel Orton’s discoveries in neurology and more precisely in the interactions between the hemispheres in language processing had a great impact on all of the later discoveries on learning disabilities. Samuel Orton and Anna Gillingham have

<sup>13</sup> S. E. Shaywitz, B. A. Shaywitz, *The Neurobiology of Reading and Dyslexia*, “Focus on Basics”, 5(A), 2001, p. 11.

<sup>14</sup> *ICD-10*, World Health Organization. <http://www.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>, 2006 [accessed on 1 June 2012].

<sup>15</sup> S. E. Shaywitz, B. A. Shaywitz, *op. cit.*, p. 11.

<sup>16</sup> *Dyslexia*, Wikipedia. <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Dyslexia&oldid=233095914>, 2008 [accessed on 21 July 2012].

<sup>17</sup> *ICD-10*, World Health Organization. <http://www.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>, 2006 [accessed on 1 June 2012].



developed multisensory teaching methods that are gaining in popularity at schools and are preferred by both dyslexic and non-dyslexic pupils for being highly motivational, activating and entertaining.

Margaret J. Snowling is the author of the thesis that dyslexia is mainly a result of a phonological deficit. The distinction between the phonological and surface dyslexia has been formulated a little earlier by Castles and Coltheart who have referred to dyslexia as of a combination of many underlying symptoms<sup>18</sup>.

A. Grabowska and K. Rymarczyk after an analysis of M. J. Snowling's research have claimed that in dyslexia there is a correspondence to memory, what is following, surface dyslexia regards the inability of lexical analysis of the word and phonological dyslexia regards the interpretation of letters and phonemes. They claim that the phonological disorders which are observed in the phonological dyslexia regard the short-term verbal memory and the deficit of phonological awareness<sup>19</sup>.

There is a scholarly attention to the problem which lies in understanding the written text. In such cases there is no deficiency in the phonological awareness or in the short-term memory.<sup>20</sup> There is however a deficiency in the abstract memory which results in a poor vocabulary and difficulties in naming abstract objects, difficulties in distinguishing between objects of one semantic category, for example *cup-saucer*, *boat-ship*, however, the students see the reference between the objects, for example *nail-hammer*, *broom-floor*<sup>21</sup>.

It has been confirmed by the researchers that some dyslexic children experience difficulties with long-term verbal memory, which may be responsible for many problems, including remembering the days of the week, months of the year, a multiplication table and learning foreign languages<sup>22</sup>. One of the famous researchers, who has been analysing the cognitive subtypes of dyslexia, was Stefan Heim.

John Stein, a neurologist researched neurological origins of specific reading and writing disabilities. According to the results of his research, magnocellular audio-visual processing played an important role in developing orthographic and phonological skills associated with the aforementioned function of the brain<sup>23</sup>.

John Stein, the author of the magnocellular theory of developmental dyslexia, has conducted research on various areas of the brain which are responsible for language functions. His research has been seen in many publications, like "Dyslexia" magazine on behalf of the British Dyslexia Association. Stein separates low literacy from the developmental dyslexia.

<sup>18</sup> *Dyslexia*, Wikipedia. <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Dyslexia&oldid=233095914>, 2008 [accessed on 21 July 2012]

<sup>19</sup> A. Grabowska, K. Rymarczyk, *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, Warszawa 2004, p. 85.

<sup>20</sup> Ibidem, p. 86.

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> Ibidem, p. 85.

<sup>23</sup> *Visual and Auditory Basis of Reading*, Dyslexia Research Trust, <http://www.dyslexic.org.uk/va2.htm> [accessed on 27 May 2012].

Low literacy is termed ‘developmental dyslexia’ when reading is significantly behind that expected from the intelligence quotient (IQ) in the presence of other symptoms – incoordination, left–right confusions, poor sequencing – that characterize it as a neurological syndrome.<sup>24</sup>

The researchers in neurobiology, Angela Fawcett and Roderick Nicolson have been analysing the role of the cerebellum and motor abilities of some children having dyslexia<sup>25</sup>. They compare dyslexia to driving a car in a foreign country, in the opposite directions, so they require much effort in simple writing activities<sup>26</sup>. It is worth mentioning that specific learning disabilities are situated next to the motor dysfunctions in the ICD-10 table.

The most contemporary readings describe dyslexia as a reading disorder being one of the results of neurological deficits like phonological deficit, magnocellular channel deficit, cerebellar function deficit, parietal lobe deficit or attention deficit<sup>27</sup>.

Various areas of the human brain are responsible for many perception processes. Learning disabilities are terms used by the methodologists to describe the result of the neurological deficits which may develop with time and affect the education process.

The research on dyslexia and other learning disabilities is a subject to constant alterations and new theories. For instance, it has led to a conclusion that the occurrence of dyslexia is determined by human genome and sex<sup>28</sup>. The thesis, however still remains controversial for some researchers who find proves that dyslexia obtains equally among the sexes<sup>29</sup>. Nevertheless, there are some theories that females and males learn languages differently.

Anna Grabowska and Krystyna Rymarczyk, the employees of the Nencki Institute of Experimental Biology in Warsaw have been collecting and analysing conference materials about dyslexia and comparing the newest discoveries with the opinions of the authorities in the subject, for example John Stein, the author of the magnocellular theory of developmental dyslexia.

According to John Stein “5–10% of children, particularly boys, are found to be dyslexic”<sup>30</sup>. Other authors call it a “social disease” and claiming that 20–30% of children have problems with reading<sup>31</sup>.

Stein’s numbers seem to be closer to those provided by NCSALL, although at the same one must remember that a lot of the population may be undiagnosed.

Extensive research is being conducted by the scientists in the field of teaching pupils with learning disabilities, in order to find the most effective teaching methods. As the best solution for the dyslexia problem is not yet known, this work shall begin with a timeless John Lubbock’s ascertainment:

---

<sup>24</sup> J. Stein, *The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia*, “Dyslexia”, 7(1), 2001, p. 12.

<sup>25</sup> A. Grabowska, K. Rymarczyk, op. cit., p. 43.

<sup>26</sup> Ibidem, p. 48.

<sup>27</sup> Ibidem, p. 3.

<sup>28</sup> Ibidem, p. 218.

<sup>29</sup> Ibidem.

<sup>30</sup> J. Stein, op. cit., p. 12.

<sup>31</sup> R. Warszewski, op. cit., p. 122.

The important thing is not so much that every child should be taught, as that every child should be given the wish to learn.<sup>32</sup>

John Lubbock, a member of the English parliament since 1870 and a vice-chancellor of the University of London since 1872. The above citation suggests that that the best teaching method is not always the one that the tutor has perfected but rather the one that the students find most appealing. His words would sound familiar for the explorers of the learner-oriented teaching methods derived from Georgi Lozanov's Suggestopedia or from Caleb Gattegno's Silent Way.

Some of the dyslexic children may also have problems with focusing. The U.S. National Institutes of Health in the Department of Health and Human Services alarm that although dyslexia, being of neurological origin that impacts word recognition, spelling and decoding, resulting from deficits in phonological component, it may result in decrease in reading comprehension and vocabulary acquisition<sup>33</sup>.

National Institutes of Health suggest that dyslexia may have influence on other perception functions like "understanding classroom instructions" thus being a concern for many teachers and parents<sup>34</sup>.

But there is also more terrifying conclusion, namely that dyslexia may have impact on vocabulary and knowledge, that is, overall development. If not treated seriously, it usually leads to educational decline.

It is important to remember that the origins of developmental dyslexia are neurological, not motivational or emotional. However in some cases, dyslexia has more mechanical than neurological origins.

People having blurred vision or Irlen Syndrome may also function like dyslexic<sup>35</sup>. This reminds the fact that dyslexia was first discovered by a ophthalmologist.

## **Specific spelling disorder associated with writing**

Assigned ICD-10 code 81.0, as a specific spelling disorder associated with writing, dysorthographia is a learning disability which is a result of many underlying neurological symptoms<sup>36</sup>.

Hence, dysorthographia, as well as dyslexia, shall not be mistaken for carelessness and lack of grammatical knowledge but it also relies on the neurological origin.

---

<sup>32</sup> J. Lubbock, *The Pleasures of Life*, BiblioBazaar, Charleston 2006, p. 107.

<sup>33</sup> *What is Dyslexia?*, Bright Solutions for Dyslexia, LLC, <http://www.dys-add.com/define.html>, 2008 [accessed on 16 February 2012].

<sup>34</sup> Ibidem.

<sup>35</sup> S. Cook, *Learning Style and Dyslexia*, [http://www.learningabledkids.com/learning\\_disability\\_LD/learning\\_style\\_dyslexia\\_multisensory\\_best.htm](http://www.learningabledkids.com/learning_disability_LD/learning_style_dyslexia_multisensory_best.htm), 2005 [accessed on 3 March 2012].

<sup>36</sup> *ICD-10*, World Health Organization. <http://www.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>, 2006 [accessed on 1 June 2012].

## **Dysgraphia – specific writing disorder**

The U.S. National Institutes of Health define dysgraphia, a specific writing disorder as a neurological disorder that is characterised by writing disabilities – that result in distorted calligraphy<sup>37</sup>.

The symptoms of dysgraphia, or sometimes referred to as agraphia, which is mentioned in ICD-10 under R48.8, together with acalculia (or dyscalculia) cover improperly sized letters, misspelled words that may be accompanied by improper use of words<sup>38</sup>.

## **Dyscalculia**

Dyscalculia, or a “specific disorder of arithmetical skills” is, as the name itself suggests, the inability to operate on numbers and files.

Dyscalculia may seem a term of little relevance for learning foreign languages, however there may be a problem for lower-class elementary school pupils as they learn to count, add and subtract in English.

Dyscalculia is referred to in ICD-10, in codes F81.2 and R48.8<sup>39</sup>.

## **Attention deficit hyperactivity disorder**

ADHD is a disorder which may affect learning abilities and disabilities of the student. The World Health Organisation refers to ADHD as a “behavioural and emotional disorders with onset usually occurring in childhood and adolescence (F90-F98)”, included in “mental and behavioural disorders (F00-F99)<sup>40</sup>”.

According to the National Institute of Neurological Disorders and Stroke in National Institutes of Health, which belongs to the United States Department of Health and Human Services, there is a correspondence between ADHD and LDs – and about 30% of children who have got LDs, also have got ADHD<sup>41</sup>.

ADHD was discovered by Alfred Hoffman in 1845. The United States National Institute of Mental Health characterizes the disorder by impulsiveness, hyperactivity and inattention<sup>42</sup>. “A child who acts quickly without thinking first, [...] a child who can’t sit still, walks, runs, or climbs around when others are seated, talks when others are talking,

---

<sup>37</sup> *Dysgraphia Information Page*, National Institute of Neurological Disorders and Stroke (NINDS, <http://www.ninds.nih.gov/disorders/dysgraphia/dysgraphia.htm>, 2001 [accessed on 20 February 2012].

<sup>38</sup> Ibidem.

<sup>39</sup> *ICD-10*, World Health Organization. <http://www.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>, 2006 [accessed on 1 June 2012].

<sup>40</sup> Ibidem.

<sup>41</sup> *Learning Disorders*, Medline Plus, <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/learningdisorders.html>, 2007 [accessed on 10 June 2012].

<sup>42</sup> *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, National Institute of Mental Health, <http://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd/index.shtml>, 2008 [accessed on 16 February 2012].

[...] a child who daydreams or seems to be in another world, is sidetracked by what is going on around him or her” may have ADHD<sup>43</sup>.

ADHD may cause the child to be unable to focus on the given problem and eventually become unable to fully participate in lessons. That is why the teacher should give special attention to the child and develop his or her proper reactions. The need for motivating is obvious.

The opinion of scholars is unambiguous, A. Grabowska and K. Rymarczyk analysing A. Faocetti’s research have come to conclusion that visual and auditory attention deficits may influence reading skills<sup>44</sup>.

## References

Bogdanowicz M., *Trudności w pisaniu u dzieci. Skrypt uczelniany*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1984.

Bogdanowicz M., *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Popularnonaukowe LINEA, Lubin 1994.

Górniewicz E., *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.

Grabowska A., Rymarczyk K., *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, Warszawa 2004.

Lubbock J., *The Pleasures of Life*, BiblioBazaar, Charleston 2006.

Shaywitz S. E., Shaywitz B. A., *The Neurobiology of Reading and Dyslexia*, “Focus on Basics”, 5(A), 2001, pp. 11–15.

Stein J., *The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia*, “Dyslexia”, 7(1), 2001, pp. 12–36.

Warszewski R., *Jak wyleczyłem dziecko z dysleksji*, Tower Press, Gdańsk 2002.

*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, National Institute of Mental Health, <http://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd/index.shtml>, 2008 [accessed on 16 February 2012].

Cook S., *Learning Style and Dyslexia*, [http://www.learningabledkids.com/learning\\_disability\\_LD/learning\\_style\\_dyslexia\\_multisensory\\_best.htm](http://www.learningabledkids.com/learning_disability_LD/learning_style_dyslexia_multisensory_best.htm), 2005 [accessed on 3 March 2012].

*Dysgraphia Information Page*, National Institute of Neurological Disorders and Stroke (NINDS, <http://www.ninds.nih.gov/disorders/dysgraphia/dysgraphia.htm>, 2001 [accessed on 20 February 2012].

*Dyslexia*, Wikipedia, <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Dyslexia&oldid=233095914>, 2008 [accessed on 21 July 2012].

*ICD-10*, World Health Organization, <http://www.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>, 2006 [accessed on 1 June 2012].

---

<sup>43</sup> Ibidem.

<sup>44</sup> A. Grabowska, K. Rymarczyk, op. cit., p. 116.

*Learning Disorders*, Medline Plus, <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/learningdisorders.html>, 2007 [accessed on 10 June 2012].

*Visual and Auditory Basis of Reading*, Dyslexia Research Trust, <http://www.dyslexic.org.uk/va2.htm> [accessed on 27 May 2012].

*What is Dyslexia?*, Bright Solutions for Dyslexia, LLC, <http://www.dys-add.com/define.html>, 2008 [accessed on 16 February 2012].

Anna Wira

## **The pre-cognitive view on euphemism among English/American and Polish linguists**

### **1. Introduction**

There are many works devoted to euphemisms both in English/American and Polish literature. They have been mainly approached from two perspectives: either lexical fields (often presented in a form of euphemism dictionaries) or ways of euphemisms formation have been analysed. Since euphemisms are closely connected with the culture of a given country, both English/American and Polish authors have been trying to define the phenomenon mainly in the scope of their linguistic environments. Apart from providing the definition of euphemism and discussing the most typical characteristics of the phenomenon, linguists researching the problem have addressed the question whether euphemism is a positive or negative issue.

### **2. Euphemism as perceived by English/American and Polish linguists**

The problem with setting clear boundaries to the definition of euphemism is dealt with by scholars who struggle to come up with their own definitions. Some of them approach the issue from the purely linguistic point of view. Brook<sup>1</sup> for instance, declares that it is “the figure of speech by which one seeks to disguise the real nature of an unpleasant idea

---

<sup>1</sup> G. L. Brook, *A History of the English Language*, Andre Deutsch, London, 1958, p. 181.



by giving it an inoffensive name.” Neaman and Silver<sup>2</sup> account for it in a following way: “euphemizing is generally defined as substituting an inoffensive or pleasant term for a more explicit, offensive one, thereby veneering the truth by using kind words.” Spears<sup>3</sup> defines euphemism as “a relatively mild or vague phrase substituted for a harsh or specific word or phrase, or the process of making such substitutions.” Worth notifying is the fact that Brook’s description introduces additionally an element of evaluation of the phenomenon when he writes about disguising “the real nature of an unpleasant idea”. Interestingly, an evaluative approach is also presented by Neaman and Silver when they put forward an idea of “veneering the truth by using kind words”. Disguising the real nature and veneering the truth have negative associations, hence the whole process of euphemizing may be perceived as an unpleasant, troublesome and embarrassing one.

Apart from proposing definitions of euphemism, some of the linguists focus on extralinguistic reasons for its formation. Fromkin and Rodman<sup>4</sup> for instance, characterize the phenomenon as “a word or phrase that replaces a taboo word, or that is used in the attempt to avoid either fearful or unpleasant subjects.” Ayto<sup>5</sup> defines it as “the set of communicative strategies we have evolved to refer to a topic under a taboo, without actually contravening its terms.” It should be noted though that taboo is only one of many extralinguistic factors taken into consideration while describing euphemism. That is why some authors, for example Dąbrowska<sup>6</sup> attempt to provide more universal features characterizing the aspect of language. Hence, according to Dąbrowska every linguistic substitution of a word, expression or phrase which for whatever reason cannot be introduced into a discourse is a euphemism. In another definition the linguist<sup>7</sup> explains that it is a linguistic phenomenon which has come into existence because of extra linguistic reasons. It is a substitution name used instead of a direct name which cannot be used because of negative connotations. Euphemistic expression should bring about positive or neutral connotations.

On the other hand, Cobb<sup>8</sup> focuses on the principal purpose of euphemism which for him is “to present a situation, a person or an object in a more agreeable, more reassuring or politer light than would be afforded by the hard glare of reality or by crude, direct definition.” Alternatively, Bolinger<sup>9</sup> attracts the reader’s attention to the fact that “euphemism is not restricted to the lexicon: there are grammatical ways of toning something down without actually changing the content of the message”. Such an approach aiming at not

<sup>2</sup> J. Neaman, C. Silver, *A dictionary of euphemisms*, Hamish Hamilton Limited, London, 1983, p. 1.

<sup>3</sup> R. A. Spears, *Slang and Euphemism*, New American Library, New York, 2001, p. XXIV.

<sup>4</sup> V. Fromkin, R. Rodman, *An Introduction to Language*, CBS College Publishing Holt, Rinehart and Winston, Japan, 1983, p. 267.

<sup>5</sup> J. Ayto, *Wobbly Bits and other euphemisms*, A&C Black Publishers, London, 2007, p. 5.

<sup>6</sup> A. Dąbrowska, *Kwalifikowanie eufemizmów przez niektóre współczesne słowniki języka polskiego*, [In:] Anusiewicz J., Bartmiński J. (eds.), *Język a kultura*, t. 1, *Podstawowe pojęcia i problemy*, Wiedza o Kulturze, Wrocław, 1991, p. 131.

<sup>7</sup> A. Dąbrowska, *Słownik eufemizmów polskich czyli w rzeczy mocno, w sposobie łagodnie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2005, p. 11.

<sup>8</sup> R. Cobb, *Euphemism and Argot in France*, [In:] Enright D. J. (ed.), *Fair of Speech: The Uses of Euphemism*, Oxford University Press, Oxford, 1985, p. 72.

<sup>9</sup> D. Bolinger, *Aspects of Language*, Harcourt Brace Jovanovich, New York, 1981, p. 148.

only what a euphemism is but as well how it is formed, is present among both Polish and English/ American writers.

On the whole, the above definitions do not bring any progress into defining the phenomenon, they do not discover any novel features and they mainly focus on the characteristics provided by dictionary entries.

A fresher look on the aspect of language is offered by Allan and Burridge<sup>10</sup> who introduce an idea of avoiding possible loss of face. According to the authors, a euphemism “is used as an alternative to a dispreferred expression, in order to avoid possible loss of face: either one’s own face or, through giving offense, that of the audience, or of some third party.” Warren<sup>11</sup> as well provides a novel approach when she characterizes the phenomenon from the interpreter’s point of view. She states that “we have a euphemism if the interpreter perceives the use of some word or expression as evidence of a wish on the part of the speaker to denote some sensitive phenomenon in a tactful and/or veiled manner.” For Allan and Burridge a decision so as not to use a euphemism may result in “possible loss of face”. Such a point of view has not been presented so far. Furthermore, the “possible loss of face” involves not only a direct user such as a speaker or a hearer but also “some third party”. This fact introduces a new perspective, since, although it has been described how euphemism influences a speaker or a listener, the influence of the phenomenon on “some other party” has not been researched in previous definitions. Warren’s definition is likewise of great importance on the grounds that we realize that whether a euphemism is really perceived as a euphemism, that is, whether it is able to fulfill its function, depends on the linguistic competence of an interpreter.

All in all, only Allan and Burridge’s and Warren’s analyses offer some original and valuable insight into the phenomenon. They expand the understanding of the whole process of euphemizing. Other authors mentioned above do not seem to introduce any new concepts, their definitions consist in characteristics presented by dictionary definitions.

Euphemism seems to be one of the few linguistic issues that results in a lively controversy among its researchers. Apart from focusing on the linguistic aspect of the phenomenon, authors pay attention to its cultural, psychological, social, etc. significance. The comparative analysis of the definitions proves that euphemisms really stir emotions. The researchers analyzing the phenomenon from this perspective can be divided into two groups: those who sympathize with it, and those who are definitively against it.

The list of authors who view euphemism as a positive and useful phenomenon is definitely shorter than the list of their opponents. Thus, Williams<sup>12</sup> defines it as the process of replacing a word evoking negative associations, or an expression which is not socially acceptable with its more suitable linguistic counterpart. The author understands it as improving the process of communication when difficult issues are being discussed. A

<sup>10</sup> K. Allan, K. Burridge, *Euphemism and Dysphemism: Language used as shield and weapon*, Oxford University Press, Oxford, 1991, p. 11.

<sup>11</sup> B. Warren, *What euphemisms tell us about the interpretation of words*. “Studia Linguistica” Vol. 46 Issue 2, 1992, pp. 128–172.

<sup>12</sup> J. Williams, *Origins of the English Language: A Social and Linguistic History*, The Free Press, New York, 1975, p. 198.

comparable opinion is held by Leech<sup>13</sup> for whom euphemism is “the linguistic equivalent of disinfectant” – so it is a substance which is used for cleaning all the linguistic impurities that may negatively influence our frame of mind. In turn, according to Asher and Simpson<sup>14</sup> euphemism “provides a way of speaking about the unspeakable”. It is not a completely positive concept since it “falls midway between transparent discourse and total prohibition.” Total prohibition seems to be a scary idea taking into consideration all totalitarian states, even if we talk about “linguistic dictatorship”, which in a sense can be very close to censorship. Somehow, it turns out that the process of euphemizing may be connected with limiting the speaker’s linguistic freedom. Nevertheless, Asher and Simpson conclude that “it is also the would-be safe area of language, constrained by decorum.” The feeling of being safe is generally considered as a positive one. Since euphemisms offer their users the desirable feeling of linguistic safety, even though it is related to a constraint resulting from decorum, they cannot be described as a negative feature of language.

Another writer who perceives a positive aspect of using euphemism is Enright<sup>15</sup> (2005: 8–9). He declares that it “has enabled many to discuss or at least refer to things they would otherwise not feel able even to mention.” On the other hand Enright is aware that although euphemism is a mild term used in the place of one considered taboo and it has been extended to replace any term regarded as distasteful or vulgar “in some cases the extension has been carried too far and has become the object of ridicule and satire”. Two important aspects are introduced in his definition: (i) the positive aim of using euphemism such as, for instance, avoiding hurting feelings, can be replaced with a questionable purpose that is misleading the listener with politically correct language, (ii) euphemistic term may be introduced not only to hide objectionable words but what is more important, unpleasant ideas.

Considering the definitions, my position would be that it is possible to compare euphemism to a surgical scalpel. The tool in an experienced hand may save life, in the case of an unprepared one it may cause harm. Euphemism is a neutral phenomenon. The speaker responsible for coining or using it and the reason for introducing it into the discourse decide whether it has a power to heal people’s emotions or to mislead their minds.

As indicated earlier, the majority of authors dealing with the problem regard euphemism as a negative and deceitful phenomenon. Lewis<sup>16</sup> for instance, is one of those who does not have any lenience for euphemistic terms. He perceives them as “the comic villains of the language”. The above point of view is shared by Marckwardt<sup>17</sup> who describes euphemism as “verbal prudery”. Enright<sup>18</sup> sees it as a situation when “sweet words dance hand in hand with dreadful facts.” Correspondingly, for Mullen<sup>19</sup> it is “a sign of a retreat

<sup>13</sup> G. Leech, *Semantics*, Penguin Books Ltd, London, 1976, p. 53.

<sup>14</sup> R. Asher, J. Simpson, *The Encyclopedia of Language and Linguistic*, Vol. 3, Pergamon Press, Oxford, 1994, p. 1181.

<sup>15</sup> D. J. Enright (ed.), *Fair of Speech: The Uses of Euphemism*, Oxford University Press, Oxford, 1985, pp. 8–9.

<sup>16</sup> J. Lewis, *In the office*, [In:] Enright D. J. (ed.), *Fair of Speech: The Uses of Euphemism*, Oxford University Press., Oxford, 1985, p. 92.

<sup>17</sup> A. H. Marckwardt, *American English*, Oxford University Press, New York, 1958, p. 122.

<sup>18</sup> D. J. Enright (ed.), *Fair of Speech: The Uses of Euphemism*, Oxford University Press, Oxford, 1985, p. 122.

<sup>19</sup> P. Mullen, *The Religious Speak–Easy*, [In:] Enright D. J. (ed.), *Fair of Speech: The Uses of Euphemism*, Oxford University Press, Oxford, 1985, p. 163.

from what is solid, tangible and everyday to something like misplaced reticence and the indirectness which separates man and the world.” In accordance with the above opinions, Rees<sup>20</sup> defines it as “business of *not* calling a spade a spade.”

Additionally, on the grounds that euphemism is used for dealing with taboo or sensitive subjects, Holder<sup>21</sup> labels it as “the language of evasion, hypocrisy, prudery, and deceit.”

In the light of the above, the question might arise why the particular facet of language provokes so much disagreement among researchers. I would argue that the problem with the facet of language use is related to the fact that whether euphemism is used with good intentions or it is introduced to deceive, it is employed to manipulate emotions and distort our perception of reality. Presumably, for this reason the authors present such contradictory views and assume either appreciative or derogative attitude towards the problem under investigation.

### 3. The problem of classification

On the basis of the definitions presented so far, the following, preliminary definition of euphemism could be postulated:

A euphemism is a linguistic phenomenon (word, expression, phrase) which comes into language due to extralinguistic reasons such as cultural, social or religious rules, which require obeying (avoiding taboo, hiding secret names based on the idea that words have the power to bring good or bad fortune, concealing the truth in the speaker’s interest, paying attention to the interlocutor’s feelings and emotions). It is a substitution of a word, an expression or a phrase which has negative connotations either for a speaker or for a listener, with a word, an expression or a phrase which has neutral or (more) positive connotations.

Needless to say, accepting this definition has specific implications: most words, expressions, phrases can be categorized as euphemisms due to the fact that the qualification depends not on the word used, but mainly on the context of the current discourse, the speaker’s aim, the level of general education and linguistic competence of the interlocutors as well as their empathy and emotional maturity. Milder equivalents of words, expressions and phrases can be qualified as euphemisms. Even vulgar expressions and swear words can be perceived as euphemisms since the “weaker” swear word can replace the “stronger” one. A word can be identified as a euphemism only in a particular context, “what is euphemistic in one context may be taboo in another”<sup>22</sup>.

The authors also point to the problem of subjectivity while choosing entries to the dictionaries of euphemisms, and explain what criteria are taken into consideration while accepting a word into the dictionary. Ayto in the introduction explains that “only those lexical items are included that genuinely represent an attempt to avoid a word that would

<sup>20</sup> N. Rees, *A man about a dog. Euphemisms & Other Examples of Verbal Squeamishness*, Harper Collins Publishers, London, 2008, p. V.

<sup>21</sup> R. W. Holder, *A Dictionary of Euphemisms*, Oxford University Press, New York, 2008, p. VII.

<sup>22</sup> J. Ayto, *Wobbly Bits and other euphemisms*, A&C Black Publishers, London, 2007, p. 13.

give offence or seem too frank”. Correspondingly, Rees<sup>23</sup> declares that “As will be obvious there is plenty of scope for debate on the qualification of individual words and phrases for inclusion in this book of euphemisms”. He decides to exclude words which are a roundabout way of saying something, especially if it is a slang alternative. Nevertheless, he also finds it difficult to draw a borderline. In the introduction to the *Dictionary of euphemisms* Holder<sup>24</sup> admits that his way of selecting euphemisms is of necessity subjective. He also points out to the phenomenon of linguistic pejoration, the process described by Steven Pinker as euphemism treadmill, where expressions used as euphemisms lose their euphemistic value and they acquire the negative connotations of the word they replace, they undergo the process of growth, development and decline.

## 4. Conclusion

Recapitulating, the majority of scholars include in their definitions of euphemism features which are present in the dictionary sources. As indicated earlier, they characterize it as a linguistic phenomenon which comes into language due to extralinguistic reasons. It is a substitution of a word, an expression or a phrase which has negative connotations either for a speaker or for a listener, with a word, an expression or a phrase which has neutral or (more) positive connotations.

Only Allan and Burridge’s and Warren’s analyses expand the understanding of the whole process of euphemizing. Nevertheless, even their approach cannot be classified as a completely novel one, since their findings<sup>25</sup> can be in general classified as paying attention to the interlocutor’s feelings and emotions.

Linguists studying the phenomenon of euphemism have not been able to reach the consensus whether it is a positive or negative phenomenon. There is a group of scholars, who claim that euphemisms establish better relationship between interlocutors. Their opinion may be represented by Burchfield<sup>26</sup> who declares that “a language without euphemism would be a defective instrument of communication”. This view is opposed by others, for instance Murphy<sup>27</sup>, in whose opinion “a truly healthy and psychologically mature society would have no need for euphemisms”. George Orwell<sup>28</sup> criticizes especially political euphemism which “is designed to make lies sound truthful and murder respectable, and to give an appearance of solidity to pure wind.” It is generally agreed though that while introducing euphemisms useful for some people to talk about uncomfortable or unpleas-

<sup>23</sup> N. Rees, *A man about a dog. Euphemisms & Other Examples of Verbal Squeamishness*, Harper Collins Publishers, London, 2008, p. VI.

<sup>24</sup> R. W. Holder, *A Dictionary of Euphemisms*, Oxford University Press, New York, 2008, p. VII.

<sup>25</sup> Allan and Burridge write about “possible loss of face” involving not only a direct user such as a speaker or hearer but also “some third party”; Warren characterizes the phenomenon from the interpreter’s point of view.

<sup>26</sup> R. Burchfield, *An Outline History of Euphemisms in English*, [In:] Enright D. J. (ed.), *Fair of Speech: The Uses of Euphemism*, Oxford University Press, Oxford, 1985, p. 29.

<sup>27</sup> C. Murphy, *The E Word*, “The Atlantic Monthly” September 1996, Vol. 278, No.3, pp. 16–18.

<sup>28</sup> G. Orwell, *Politics and the English Language*, [In:] *Shooting an elephant and other Essays*, Secker and Warburg, London, 1950, p. 56.

ant facts of their lives, such as death of their loved ones, may seem to be justified, there are some euphemisms coined only to manipulate and be used like slogans by sociologists and politicians to hide difficult situations.

Another question which has not been solved so far is how to decide whether a word or an expression is or is not a euphemism. There are not clear criteria, and a decision whether to classify a word as euphemistic has to be taken by a particular author only on the basis of his/her subjective judgement. For the above mentioned reasons it can be claimed that a word acquires its euphemistic value only in a particular situation. The context is the main force lying behind defining the word as a euphemistic one.

## Bibliography

- Allan K., BurrIDGE K., *Euphemism and Dysphemism: Language used as shield and weapon*, Oxford University Press, Oxford, 1991.
- Asher R., Simpson J., *The Encyclopedia of Language and Linguistic*, Vol. 3, Pergamon Press, Oxford, 1994.
- Ayto J., *Wobbly Bits and other euphemisms*, A&C Black Publishers, London, 2007.
- Bolinger D., *Aspects of Language*, Harcourt Brace Jovanovich, New York, 1981.
- Brook G. L., *A History of the English Language*, Andre Deutsch, London, 1958.
- Burchfield R., *An Outline History of Euphemisms in English*, [In:] Enright D. J. (ed.), *Fair of Speech: The Uses of Euphemism*, Oxford University Press, Oxford, 1985, pp. 13–31.
- Cobb R., *Euphemism and Argot in France*, [In:] Enright D. J. (ed.), *Fair of Speech: The Uses of Euphemism*, Oxford University Press, Oxford, 1985, pp. 72–78.
- Dąbrowska A., *Kwalifikowanie eufemizmów przez niektóre współczesne słowniki języka polskiego*, [In:] Anusiewicz J., Bartmiński J. (eds.), *Język a kultura*, t. 1, *Podstawowe pojęcia i problemy*, Wiedza o Kulturze, Wrocław, 1991, pp. 131–136.
- Dąbrowska A., *Słownik eufemizmów polskich czyli w rzeczy mocno, w sposobie łagodnie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2005.
- Enright D. J. (ed.), *Fair of Speech: The Uses of Euphemism*, Oxford University Press, Oxford, 1985.
- Fromkin V., Rodman R., *An Introduction to Language*, CBS College Publishing Holt, Rinehart and Winston, Japan, 1983.
- Holder R.W., *A Dictionary of Euphemisms*, Oxford University Press, New York, 2008.
- Leech G., *Semantics*, Penguin Books Ltd, London, 1976.
- Lewis J., *In the office*, [In:] Enright D. J. (ed.), *Fair of Speech: The Uses of Euphemism*, Oxford University Press, Oxford, 1985, pp. 92–107.
- Marckwardt A.H., *American English*, Oxford University Press, New York, 1958.
- Mullen P., *The Religious Speak–Easy*, [In:] Enright D. J. (ed.), *Fair of Speech: The Uses of Euphemism*, Oxford University Press, Oxford, 1985, pp. 159–173.
- Murphy C., *The E Word*, “The Atlantic Monthly” September 1996, Vol. 278, No.3, pp. 16–18.

Neaman J., Silver C., *A dictionary of euphemisms*, Hamish Hamilton Limited, London, 1983.

Orwell G., *Politics and the English Language*, [In:] *Shooting an elephant and other Essays*, Secker and Warburg, London, 1950.

Rees N., *A man about a dog. Euphemisms & Other Examples of Verbal Squeamishness*, Harper Collins Publishers, London, 2008.

Spears R.A., *Slang and Euphemism*, New American Library, New York, 2001.

Warren B., *What euphemisms tell us about the interpretation of words*, "Studia Linguistica" Vol. 46 Issue 2, 1992, pp. 128–172.

Williams J., *Origins of the English Language: A Social and Linguistic History*, The Free Press, New York, 1975.



Aleksandra Woszczyńska

## Wyrażenia ekspresywne jako słownictwo wartościujące na przykładzie felietonów Krzysztofa Teodora Toeplitza

Język posiada zasób środków i sposobów ich organizowania, które mogą być wykorzystane do uzewnętrzniania uczuć i do obrazowania osobowości nadawcy<sup>1</sup>. Emocje związane są z wartościowaniem, mają charakter intencjonalny, to znaczy, że odnoszą się do jakiegoś przedmiotu lub zjawiska i są krótkotrwałe, a niektóre z nich nazywa się nawet stanami afektywnymi<sup>2</sup>.

Lista emocji „psychologicznych” różni się znacznie od „językoznawczych” – „językoznawcze” są bardziej zróżnicowane. Psychologowie wymieniają od kilku do kilkunastu typów emocji, np. ból, duma, gniew, miłość, nadzieja, nienawiść itp. Lista emocji „językoznawczych” zestawiona przez Stanisława Grabiasa i Iwonę Nowakowską-Kempny<sup>3</sup> zawiera trzydzieści trzy grupy emocji z ponad dwustu reprezentującymi je leksemami. Rozbieżności między listą „psychologiczną” i „językoznawczą” można wyjaśnić bogatszą w językoznawstwie synonimią terminów i dość dowolną nominacją nazewnictwa uczuciowego niezależnie od, także dość dowolnego, typowania „rzeczywistości emocjonalnej”, np. jako emocję wprowadza się „życzliwość”, która wynika z przekonania wartościującego połączonego z emocją aprobaty. W wielu wypadkach mamy do czynienia z rozbieżnością między nazwami samych emocji, jak to czynią psychologowie – a nazwami ekspresji tych emocji, jak to ma miejsce w pracach językoznawczych. Na podstawie tych faktów można wnioskować, że polem zainteresowania językoznawstwa w większym stopniu powinno

<sup>1</sup> S. Grabias, *O ekspresywności języka*, Lublin 1981, s. 17.

<sup>2</sup> W. Lubaś, *Polskie gadanie. Podstawowe cechy i funkcje potocznej odmiany polszczyzny*, Opole 2003, s. 183.

<sup>3</sup> Ibidem.

stać się nazewnictwo ekspresji (wyrażania) emocji niż dociekanie istoty samych uczuć, co jest domeną psychologii<sup>4</sup>.

Przedmiotem moich badań będzie słownictwo charakterystyczne dla języka dziennikarskich wypowiedzi Krzysztofa Teodora Toeplitza, przede wszystkim leksemy licznie występujące w jego felietonach<sup>5</sup>, przy czym, dla potrzeb tego artykułu, skupiać się będę na wyrażeniach o nacechowaniu ekspresywnym.

Felieton, jako gatunek dziennikarski odróżnia się od innych gatunków predylekcją do oryginalnej formy, odzwierciedlającej się w narracji, kompozycji i języku<sup>6</sup>.

Narracja w felietonie ma z reguły charakter personalny. Autor felietonu korzysta swobodnie z prawa do subiektywizmu, posuniętego niekiedy do skrajności. Felietonista koncentruje swoją uwagę nie na samych wydarzeniach, nie na ich rzetelnym zrelacjonowaniu, lecz na wyrażeniu własnego do nich stosunku. Czyni to zazwyczaj w sposób przekorny, nierzadko złośliwy, a nawet szydery, mając do dyspozycji całą gamę literackich środków ekspresji. Może wykorzystać dowcip, aluzję, alegorię, przenośnię, hiperbolę, grę słów, słownictwo kolokwialne, żargon, a nawet wulgaryzmy<sup>7</sup>.

Sposób konstruowania wypowiedzi przez Krzysztofa Teodora Toeplitza charakteryzuje się liczną i różnorodną eksploatacją wyrażen o emocjonalnym nacechowaniu. Felieton bowiem, jako forma kontaktu z czytelnikiem, wiele ma wspólnego z rozmową, dla której wartościowanie i emocjonalność są rzeczą naturalną<sup>8</sup>.

Zjawisko wartościowania i przekazywania emocji za pomocą języka najwyraźniej uwidoczni się w wyrażeniach potocznych, bowiem leksemy potoczne są zawsze jakoś waloryzowane, nie funkcjonują nigdy neutralnie<sup>9</sup>.

Pośród wyrażen ekspresywnych przynależnych do języka potocznego wyróżnić można trzy grupy wyrazów emocjonalnie nacechowanych: leksemy o ekspresywności implicytnej; leksemy o ekspresywności eksplicytnej, motywowane formalnie; leksemy o ekspresywności eksplicytnej, motywowane znaczeniowo<sup>10</sup>.

Leksemy o ekspresywności implicytnej są wyrazami, których emocjonalność jest domyślna. Stoją one w opozycji do leksemów o ekspresywności eksplicytnej, posiadających zewnętrzne wykładniki nacechowania emocjonalnego<sup>11</sup>. Przykładowe leksemy prezen-

<sup>4</sup> Ibidem, s. 183–184.

<sup>5</sup> Felietony tygodniowe Krzysztofa Teodora Toeplitza, które są moim materiałem badawczym, zamieszczone były od 1956 do 1997 roku w tygodnikach: „Nowa Kultura”, „Szpilki”, „Życie i Nowoczesność”, „Kultura”, „Polityka”, „Wiadomości Kulturalne”. Ukazały się także w zbiorach książkowych, takich jak: *Pies w budzie ludożercy* (1963–1966), *16 miesięcy* (sierpień 1980–grudzień 1981) i w zbiorze *Rzeczy mniejsze*, obejmującym felietony napisane do 1997 roku.

<sup>6</sup> E. Chudzinski, *Felieton. Geneza i ewolucja gatunku*, [w:] Bauer Z., Chudziński E. (red.), *Dziennikarstwo i świat mediów*, Kraków 2000, s. 355.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 356.

<sup>8</sup> M. Wojtak, *Analiza gatunków prasowych*, Lublin 2008, s. 110.

<sup>9</sup> W. Lubaś, op. cit., s. 513.

<sup>10</sup> S. Grabias, op. cit., s. 40.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 76.

tujące tę klasę, występujące w badanym przeze mnie materiale to: *androny, gadanina, cwaniak, łgarstwo, facet, ramol*.

[...] ja również uważam artykuł : „W pogoni za grzesznym światem” za publikację doniosłą po prostu dlatego, że nikomu chyba dotąd nie udało się w tak zwięzłej formie i na tak niewielkiej powierzchni gazety spisać naraz tylu niedorzeczności, banałów, uproszczeń i anachronizmów, składających się, zdaniem autorki, na światopogląd „szeroko rozumianej inteligencji polskiej” z „Gazety Wyborczej”.

(*Cywilizacja zagrodzka*, 15 I 1995 r., *Rzeczy mniejsze*, s. 527.)

Jeśli polityka społeczna w Polsce ma się opierać na zasadzie porozumień i negocjacji, rozmawiające ze sobą strony muszą mieć gwarancję swojej wiarygodności, to znaczy, muszą przewyższyć własne kryzysy organizacyjne. Inaczej rozmowy są po prostu czczą gadaniną.

(*Po dalekiej podróży*, 26 IV 1981 r., *16 miesięcy*, s. 125.)

Od czego bowiem są cwaniacy, aby zaopiekować się tymi nastrojami, kupić je za grosz, a sprzedać za tysiąc? Cwaniacy, oczywiście, różnego są autoramentu.

(*O cwaniakach i naiwniaczkach*, 26 IV 1964 r., *Co ma wisieć...*, s. 37.)

Otóż książdz Rydzyk łże.

(*Sekty*, 16 VIII 1964 r., *Rzeczy mniejsze*, s. 558.)

Poszczególnego faceta, nerwowo skrywającego coś w kieszeni, zauważyć może nawet dziecko.

(*Kronika kryminalna*, 26 III 1967 r., *Pies w studni*, s. 50.)

Znieść ten tryb wydawniczy i ten tryb pracy mogą od biedy namaszczone ramole, nigdy jednak literatura żywa, temperamentna, zaangażowana. Tej się po prostu odechciewa.

(*Cale życie czytelnika*, 15 III 1964 r., *Co ma wisieć...*, s. 23.)

Wśród ekspresywizmów implicytnych, wyróżnić można także wyrażenia, które w wypowiedzi służą wyłącznie do sygnalizowania emocjonalnych stanów mówiącego, czyli wykrzyknienia. Mogą one w różnych sytuacjach przybierać odmienne, nawet przeciwstawne znaczenia, mogą wyrażać rozmaite uczucia, jak m.in. strach, przerażenie czy zachwyty<sup>12</sup>.

Kijowski nie pozostawił wówczas na Wajdzie suchej nitki, powiedział, że realną i prostą historię zamordował on udiwnieniami, że dał popis grochu z kapustą, że zabrął w zabójczą symbolikę, że tragedię bohatera naszpikował ni przypiął, ni wypiął hrabiami na białych koniach, Grottgerami, gołębiami i tysiącem rekwizytów zbędnych i niepotrzebnych. Miał rację, o rety, jak bardzo miał rację!

(*Dziwne materii pomieszanie*, 8 I 1967 r., *Pies w studni*, s. 10.)

Mój Boże, ale od ilu głupstw może ona uchronić!

(*Prawo*, 9 XI 1965 r., *Berek Kucany*, s. 145.)

<sup>12</sup> Ibidem, s. 76–77.

I może ją i na koniec uratować chęć nauczenia się czegoś, chęć zrozumienia, co się właściwie stało, na litość!

(*Co zrobić z Polską Kroniką Filmową?*, 26 VIII 1971 r., *Opakowanie zastępcze*, s. 54.)

A więc dlaczego tenis, właśnie tenis upada tak spektakularnie, dlaczego likwiduje się bezkarnie korty, a nie na przykład boiska piłkarskie, których mamy – ho ho!

(*Nie ma czego żalować*, 27 IV 1972 r., *Opakowanie zastępcze*, s. 144.)

Boże! Co tu płócien, gwaszów, tkanin!

(*Kot w worku z napisem „chmury”*, 22 VI 1972 r., *Opakowanie zastępcze*, s. 177.)

Leksemy ekspresywne eksplicytnie, motywowane znaczeniowo lub w wyniku neosemantyzacji, są wyrazami, które w zależności od kontekstu, w jakim zostaną użyte, mogą nabrać zabarwienia emocjonalnego typowego dla ekspresywizmów<sup>13</sup>.

Posłużę się następującymi: przykładami z wyselekcjonowanego przeze mnie materiału: *baran, morda, ryj, miseria*.

Niedawno byłem świadkiem detronizacji pewnego ewidentnego głupca z pewnej funkcji. Bardzo czcigodne grono zebrało się i szukało zawyłych argumentów intelektualno-ideowych na umotywowanie sprawy, które każdy przecież miał na końcu języka i mógł je streścić w jednym zdaniu: „Przecież to baran”.

(*W obronie głupoty*, 29 I 1967 r., *Pies w studni*, s. 18.)

Nie jestem przeciwny automatyzmowi. W gruncie rzeczy człowiek cywilizowany to nic innego, jak pewien zespół automatycznych odruchów – a więc, żeby się myć rano i wieczorem, żeby czyścić zęby, żeby ustąpić miejsca starcowi, kalece lub kobiecie, aby nie lać w mordę wówczas, kiedy jest jeszcze szansa, żeby coś wytłumaczyć, aby nie brudzić i nie niszczyć, a jak się nabrudziło, to sprzątnąć.

(*Mława atakuje*, 19 X 1969 r., *Pies w studni*, s. 125.)

Jeśli napiszemy o którymkolwiek z tych zjawisk, nikt nie zastanowi się nad argumentami, nikt nie podejmie dialogu, tylko poleci poszum po kawiarniach, powstanie tuman swądu i człowiek będzie się zastanawiał przy porannym goleniu, czy przypadkiem nie mydli zamiast swego szlachetnego oblicza świńskiego ryja.

(*„Hamburska giełda” Sandauera*, 4 IV 1965, *Śniadanie ludożercy*, s. 101.)

Emocjonalność zaprezentowanych wyrazów związana jest z procesem zmian znaczeniowych, które są wynikiem uzasadnionego w jakiś sposób ujmowania jedną nazwą dwu klas zjawisk rzeczywistości<sup>14</sup>.

Formy nacechowane ekspresywnie to także leksemy ekspresywne eksplicytnie, motywowane formalnie. Powstają one w wyniku derywacji słowotwórczej od słów przynależnych do odmiany oficjalnej języka, które były wyrazami neutralnymi, lub od wyrazów, które posiadały już wartość emocjonalną. Dodanie do podstawy słowotwórczej morfemu

<sup>13</sup> Ibidem, s. 77.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 76.

czy fonemu, który posiada emocjonalne nacechowanie, przyczynia się do tego, że dane słowo traci swoją pierwotną neutralność lub jego ekspresywność zostaje spotęgowana<sup>15</sup>.

Zasmuca nie z powodów artystycznych, bo owo prawdulowanie było zawsze i chyba na długo jeszcze pozostanie atrybutem utworów drugorzędnych, [...]

(*Ella*, 16 X 1965 r., *Śniadanie ludożercy*, s. 110.)

(wyraz podstawowy *prawda* uległ nowej sufiksacji: *prawd-* + *-ula* = *prawdula*)

Szansy spadnięcia, znalezienia się na dnie praktycznie dla młodego człowieka nie ma, ponieważ zawsze znajdzie się jakiś dobry wujaszek – którym z reguły zresztą jest społeczeństwo – gotowy podźwignąć go z upadku, nakarmić, zaopiekować się. Stąd moda na postawy mazgajowate, neurasteniczne i frustracyjne, które w naszym układzie są raczej formą kokieterii [...]

(*W sprawie przeciągu*, 15.I 1967 r., *Pies w studni*, s.15)

(*wuj*: *wuj-* + *-aszek* = *wujaszek*)

Ale nawet gdybym nie wiedział tego wszystkiego i wysłuchał tej jednej tylko, marginalnej przecież wypowiedzi, wiedziałbym, że mam do czynienia z paniusią, [...]

(*Styl to człowiek*, 31 VIII 1995 r., *Rzeczy mniejsze*, s. 539.)

(*pani*: *pani-* + *-usia* = *paniusia*)

Chałturszczykiem może być każdy aktor, były aktor, jak również nieaktor, który chce zarobić pieniądze.

(*Przed sezonem*, 16 IV 1961 r., *Rzeczy mniejsze*, s. 39)

(*chałtura*: *chałtur-* + *-szczyk* = *chałturszczyk*)

I ta milady jest bogatym, starym babsztylem z cadillakiem i futrem z nurków. [...]

(„*Milady*” 12 XI 1961 r., *Co ma wisieć...*, s. 34.)

(*baba*: *bab-* + *-sztyl* = *babsztyl*)

Ciekawy typ ekspresywizmów eksplicytnych, motywowanych formalnie, stanowią deminutiwa i augmentatiwa. Najczęściej traktowane są jako leksemy wyrażające przeciwstawne emocje, bowiem deminutiwa kojarzone są z emocjami pozytywnymi, a augmentatiwa wiążą się przeważnie z wartościowaniem negatywnym obiektu, który nazywają<sup>16</sup>. Jak już nadmieniałam, pozytywne funkcje ekspresywne pełnią sufiksy deminutywne, jednak za chwilę wykazę, że stwierdzenie to nie jest regułą.

Te radiowe „grzybki w koszyczkach” to tylko symbol – a może pomnik? – tego niesłychanego styliku, jaki panoszy się na bardzo wielu odcinkach naszego życia, przejmując grozą, gdy się nad nim bliżej zastanowić.

(*Grzybki – pruderia – dydaktyzm*, 24 X 1965 r., *Śniadanie ludożercy*, s. 170.)

Aby tego dokonać, sekty i ich przywódcy czy przewodnicy posługują się sobie tylko znanymi technikami psychotechnicznymi, o czym w programie telewizyjnym za-

<sup>15</sup> J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992, s. 112.

<sup>16</sup> W. Lubaś, op. cit., s. 186–187.

świadczył zarówno uczony psycholog, jak i omamiona w ten sposób, lecz szczęśliwie odzyskana dla prawdziwej wiary dziewczeczka, była sekciarka.

(*Sekty*, 16 VIII 1964 r., *Rzeczy mniejsze*, s. 557.)

Mówi się o różnych przyczynach kłopotów z literaturą polską, ale te kłopoty techniczne, to niczym rozsądnym nie dające się usprawiedliwić roczne lub dwuletnie mitręzenie się nad najprostszą książeczką, kisenie jej w wydawnictwach, staranne odparywanie z niej każdej kropli autorskiej emocji, wydają się niebagatelną przyczyną obecnego kryzysu.

(*Cale życie czytelnika*, 2 II 1964 r., *Co ma wisieć...*, s. 23.)

[...] taki właśnie nowo upieczony humanista ledwo zdążył zetrzeć z twarzy namaszczonej cezaryczną maskę, już spieszy do młodzieży, za kulisy studenckich teatrzyków, do literackiej kawiarni, z buziakiem pełnym całusów, z sercem na dłoni. Mimo że kiedyś strach było pomyśleć przed nocą o rozmowie z nim w cztery oczy, [...]

(*O cwaniakach i naiwniactwach*, 26 IV 1964 r., *Co ma wisieć...*, s. 37.)

Słowa: *stylik*, *dzieweczka*, *książeczka*, *buziak*, są ewidentnymi zdrobnieniami, jednak w danym kontekście wyrażają ekspresję pejoratywną: kpinę, drwinę i szyderstwo.

Jeśli chodzi o augmentatiwa, sytuacja jest bardziej prosta, w większości zastosowań wartościują negatywnie:

Sytuacja od strony prawnej wygląda raczej tak, jakby ktoś – sekciarz mianowicie – zaprosił do swego mieszkania kilkudziesięciu lub kilkuset gości i podejmował ich przez rok lub przez kilka lat, podając zamiast wody i ogórków jakieś prawdy o świecie i Bogu, co każdemu wolno, choć nie każdego na to stać.

(*Sekty*, 16 VIII 1964 r., *Rzeczy mniejsze*, s. 558.)

Pora się z tym pogodzić. W przeciwnym bowiem razie co ksiądz Rydzik zrobi z takimi, miłymi zapewne jego sercu, synami narodu polskiego, jak na przykład Władysław Anders lub Józef Piłsudski, którzy odstąpili od przynależności do Kościoła katolickiego, i to w dodatku przez baby?

(*Sekty*, 16 VIII 1964 r., *Rzeczy mniejsze*, s. 558.)

Przyznam się, że chłop zaimponował mi na swój sposób, że mu przez tyle czasu nie przeszło.

(*W sprawie przeciągów*, 15 I 1967 r., *Pies w studni*, s. 13.)

## Podsumowanie

Analizując powyższe egzemplifikacje, można wysunąć wniosek, że uczucia jako nieodłączny składnik ludzkich reakcji emocjonalnych ujawniają się ze szczególnym nasileniem w odmianie potocznej języka. Z ekspresją idzie w parze wartościowanie: występują reakcje uczuciowe pozytywne i negatywne. Jednak, jak łatwo zauważyć, emocje negatywne występują w znacznej przewadze nad emocjami pozytywnymi<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> W. Lubaś, op. cit., s.210

Wyrażenia ekspresywne wprowadzone zostały przez Krzysztofa Teodora Toeplitza świadomie i celowo. Za ich pomocą dziennikarz usiłuje zaciekawić, zaintrygować, a nawet wzburzyć czytelników, by pobudzić ich do refleksji nad prezentowanym tematem i przekonać do swoich racji. Pełnią więc funkcję perswazyjną.

Zaprezentowany tekst jest jedynie fragmentem szerszych badań, tak więc nie wyczerpuje tematu.

## **Bibliografia**

- Bauer Z., Chudziński E. (red.), *Dziennikarstwo i świat mediów*, Universitas, Kraków 2000.
- Grabias S., *O ekspresywności języka*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1981.
- Lubaś W., *Polskie gadanie. Podstawowe cechy i funkcje potocznej odmiany polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2003.
- Puzynina J., *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Wojtak M., *Analiza gatunków prasowych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.

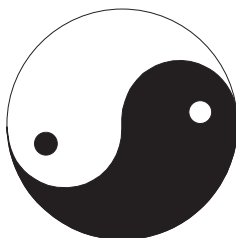


Marta Wybraniec

## Chiralność i/lub odbicie lustrzane w sztuce baletowej

Niniejszy artykuł skłania mnie do postawienia pytania, czy istnieje świat będący jego odbiciem lustrzanym? Czy taki „świat” występuje w teatrze? Rozważania te, spowodowały chęć wyjaśnienia tego specyficznego zagadnienia. W artykule tym podejmę próbę analizy chiralności i odbicia lustrzanego w odniesieniu do sztuki scenicznej i jej aspektów estetycznych i artystycznych.

Jednakże zanim przejdziemy do teatru, należy bliżej się zastanowić nad pewnymi rzeczywistymi przedmiotami czy obiektami z naszego otoczenia. Przecież już w świecie roślin mogących spotkać pewne gatunki np. *Lonicera sempervirens*, która jest właściwa helisie prawoskrętnej, a *Convolvulus arvensis* helisie lewoskrętnej. Również w świecie zwierząt, np. wśród pewnych gatunków ślimaków, występuje takie zjawisko. Podobnie jest z przedmiotami czy symbolami, które nas otaczają, np. starochiński symbol yin i yang (zdjęcie 1), często kojarzony z literą „S” – oddzielającą w odwrotnej kolejności barwy. W filozofii taoistycznej kolor czarny oznacza in – żeńskość, a biały – jang – męskość, aspekt dominujący. Można również przetłumaczyć znaczenie tego symbolu jako zacieranie się różnicy pomiędzy dobrem a złem (bielą a czernią). Na pewno każdy z nas, spotkał się z „odbiciem lustrzanym” w książce angielskiego matematyka Charlesa Lutwidga Dodgsona (Lewisa Carolla) – „Alicja w krainie czarów” (znana również pod oryginalnym tytułem „Przygody Alicji w Krainie Czarów”). Kontynuacją tego utworu jest „Alicja po drugiej stronie lustra”. Zatem interesujące wydawało się przeprowadzenie badania, czy również i w świecie sztuki baletowej, tak jak w *Alicji po drugiej stronie lustra*, zachodzą pewne zamiany przedmiotów, obiektów „lewych” i „prawych”.



Zdjęcie 1. Symboliczne wyobrażenie stanu wszechświata po rozłączeniu się yin i yang

Moją podstawową płaszczyzną odniesienia będzie praca Andrzeja Kudry *Porównanie w poezji Stanisława Grochowiaka. Teoria chiralności i przyczynowości tropu*<sup>1</sup>. Skorzystam również z dwóch następujących publikacji Umberto Eco: *Teoria semiotyki*<sup>2</sup> i *Pejzaż semiotyczny*<sup>3</sup> oraz z pracy Tadeusza Kowzana *Znak i teatr*<sup>4</sup>.

Chiralność (z gr. χεῖρ – ręka) to właściwość figur, która nie daje nałożyć się na siebie. Figura jest wtedy chiralna, kiedy jej odbicie lustrzane nie jest takie, jak ona sama (brak wewnętrznej płaszczyzny symetrii). Na co dzień obcujemy z przedmiotami, obiektami chiralnymi np. prawa i lewa dłoń (zdjęcie 2), prawa i lewa stopa (zdjęcie 2), prawa i lewa rękawiczka, prawo i lewoskrętna sprężyna itd. W przypadku cząsteczek chemicznych warto zaznaczyć, że „cząsteczka wyjściowa i jej lustrzane odbicie nie są identyczne i podobnie jak wszystkie inne obiekty chiralne nie można ich nałożyć na siebie na drodze translacji i obrotu w przestrzeni”<sup>5</sup>.



Zdjęcie 2. Prawa i lewa dłoń, prawa i lewa stopa

Fot. ze zbiorów prywatnych autorki.

<sup>1</sup> A. Kudra, *Porównanie w poezji Stanisława Grochowiaka. Teoria chiralności i przyczynowości tropu*, Łódź 2004.

<sup>2</sup> U. Eco, *Teoria semiotyki*, Kraków 2009.

<sup>3</sup> U. Eco, *Pejzaż semiotyczny*, 1968.

<sup>4</sup> T. Kowzan, *Znak i teatr*, Warszawa 1998.

<sup>5</sup> *Chiralność cząsteczek*, [http://pl.wikipedia.org/wiki/Chiralność\\_cząsteczek](http://pl.wikipedia.org/wiki/Chiralność_cząsteczek), dostęp: 21.02.2013.

Zjawiska chiralności nie należy mylić z lustrzanym odbiciem. Słowem przeciwnym dla chiralności jest *achiralność*, która jest właściwością przedmiotu, polegającą na identyczności z własnym odbiciem lustrzanym. Przedmiot achiralny i jego odbicie w zwierciadle płaskim powodują, że obraz możemy na siebie nałożyć np. skarpetka, w przeciwieństwie do rękawiczki skórzanej, jest achiralna ponieważ prawa będzie pasować również na lewą nogę. Chiralność to główny warunek dla wystąpienia aktywności optycznej figury. Andrzej Kudra podaje, że „wszystkie otaczające przedmioty można scharakteryzować jako chiralne lub achiralne, posługując się kategorią ‘pasuje’ – ‘nie pasuje’ (na przykład lewa rękawiczka pasuje na lewą dłoń, na prawą – nie). Przedmiot ma swoje lustrzane odbicie, lecz odbicie nie jest dokładnym, symetrycznym odwzorowaniem przedmiotu (por. ludzkie odbicie w lustrze: człowiek nie widzi siebie, lecz swoje odwrotne odbicie, tj. lewa ręka, to w lustrzanym odbiciu prawa itd.), odbicie jest zatem elementem asymetryzującym”<sup>6</sup>. Wydaje się, że powyższe twierdzenie jest niezwykle ważne dla teorii chiralności, która, jak pokazuje autor, ma również odniesienie do nauk humanistycznych. Można nawet powiedzieć, że jest to pewnego rodzaju przełom i punkt zwrotny dla tej teorii, która do tej pory głównie odnosiła się do nauk takich jak fizyka, chemia czy biologia. Niniejszy artykuł jest próbą kontynuacji koncepcji Andrzeja Kudry. Pragnę również dowiedzieć, że także i w sztuce baletowej możemy odnaleźć pewne elementy chiralności i/lub odbicia lustrzanego. Dla dowiedzenia powyższej tezy posłużą mi fotografie oraz nagrania z repertuaru zespołu baletowego Teatru Wielkiego w Łodzi.



Zdjęcie 3. „Dziadek do orzechów” choreografia i inscenizacja Giorgio Madia (premiera – 12 maja 2010 r.).

Źródło: Teatr Wielki w Łodzi, fot. Ch. Zieliński.

<sup>6</sup> A. Kudra, op. cit., s. 5.

Na powyższym zdjęciu możemy zaobserwować dwie tancerki, tego samego wzrostu, tworzące jedną postać. Ich sylwetka uniesiona jest na *relevé* (podniesienie się tancerek na czubek palców z równoczesnym wyprostowaniem na wysokość 90 stopni nogi do boku, gdzie stopa uniesiona jest do góry). Fotografia ta, ukazuje „iluzję” odbicia lustrzanego. Podobna aparycja tancerek, taka sama charakteryzacja, jeden kostium stwarza podobieństwo ruchu baletowego.



Zdjęcie 4. „Królewna Śnieżka i siedmiu krasnoludków” na podstawie baśni braci Grimm:  
Witold Borkowski, Stanisław Piotrowski (premiera 19 grudnia 1992 r.).  
Źródło: Teatr Wielki w Łodzi, fot. Ch. Zieliński.

Na zdjęciu numer 4 został wykorzystany typowy rekwizyt teatralny. Ciało ludzkie nie musi „imitować” odbicia lustrzanego. Lustrz odbija światło, a obraz staje się pozorny, symetryczny względem powierzchni zwierciadła. Wykorzystanie tego rekwizytu dowodzi również podobieństwa między treścią libretta baletowego a jego obrazem. Macocha, lustro oraz Mistrz Ceremonii komunikują daną treść przy równoczesnym łączeniu przedmiotu z jego znaczeniem.

Sztuka baletowa to wyobrażenie tworzenia znaku i odbicia lustrzanego. Słowa czasem odnoszą się do swojej treści, ale to właśnie balet częściej jej odpowiada. W związku z tym w „Śnie nocy letniej” w choreografii Graya Veredona, w trakcie popisów tanecznych Tytanii (królowej elfów), sześć zespołowych tancerek stoi w otwartym półkolu. Podczas tańca stają się one swoim odbiciem. Trzy tancerki z prawej strony ustawione są przeciwstawnie względem tancerek stojących po lewej stronie. Artystki same stwarzają „ikonę” lustra. Ich specyficzny układ rąk powoduje u widza „wizję dotykania szyby”.



Zdjęcie 5. „Bolero” choreografia– Georgio Madia, muzyka – Maurice Ravel.

Źródło: Teatr Wielki w Łodzi, fot. Ch. Zieliński.

Odbicie w krzywym zwierciadle (lustrze zniekształcającym) może być straszliwe albo zabawne, zależnie od wypukłości i zgięć lustrzanych. Takie lustro sprawia, że widzimy naszą sylwetkę zniekształconą i krzywą pod różnymi kątami, a odbierany obraz staje się mniejszy. Spektakl wprowadza widza w świat naturalizmu, a nawet abstrakcji. To celowe działanie (komunikat) widz odbiera w całości lub w poszczególnych jego fragmentach. Na zdjęciu numer 5 mamy dwanaście tancerek, które są jakby rozproszonym lub powielonym obrazem. Złączenie i zamknięcie stóp, ugięcie nóg w *demi-plié*, przechylenie sylwetki może świadczyć o próbie jej zniekształcenia albo o chęci przejrzania się w lustro. Na zdjęciu tym, mamy kolejny dowód tworzenia ciałem „odbicia lustrzanego”.

Sztuka baletowa nie jest bezpośrednim komunikatem, to metakomunikacja. Teatr daje ludziom możliwość przeżywania rzeczy niemożliwych, gdzie tancerz, wykorzystując tańiec jako „język” komunikatu, ma nieograniczone pole działania. Jego ciało jest tworem estetycznym (obiektem kontemplacji widza), a każdy wyeksponowany ruch, dodatkowo podkreślony grą światła, staje się pretekstem do rozważań na temat komunikowania się ludzi bez użycia kodu werbalnego.

Struktura tańca zawiera m.in. ruch fizyczny, gest, dźwięk, obraz oraz przestrzeń. To wszystko prowadzi do specyficznej, złożonej „wypowiedzi” artysty. Choreografowie coraz częściej wykorzystują takie elementy ruchu, które można wykonać na podłodze. Na zdjęciu 6 mamy parę tancerzy uchwyconych w „ślizgu”. Próbują być oni dla siebie pewnego rodzaju „odbiciem lustrzanym”. Mężczyzna podpira się na lewej ręce (prawa ręka podniesiona do góry), natomiast kobieta podtrzymuje się na prawej (lewa ręka w górze).



Nawet ich układ nóg może być przejawem zjawiska „skrętności” (tancerz pada na lewą nogę, a tancerka na prawą). Ich głowy skierowane są do siebie. To właśnie ciało artystów staje się „przedmiotem”. Dążenie do zachowania spójności powoduje, że widownia odbiera nie tylko treści przekazu, a środek przekazu tej treści. Dlatego też ciało tancerza może być jednocześnie słowem, gestem lub przedmiotem o swoim znaczeniu.



Zdjęcie 6. „Romeo i Julia”, inscenizacja i choreografia: Jerzy Makarowski  
(premiera – 23 stycznia 2010 r.).

Źródło: Teatr Wielki w Łodzi, fot. Ch. Zieliński.



Zdjęcie 7. „Ziemia obiecana”, inscenizacja, choreografia, opracowanie muzyczne:  
Gray Veredon (premiera – 22 maja 1999 r.).

Źródło: Teatr Wielki w Łodzi, fot. Ch. Zieliński.

Na zdjęciu 7 z baletu „Ziemia obiecana” kobiety naciągają przędzę. To celowe działanie wyrażone jest poprzez ustawienie nóg w drugą pozycję baletową (ustawienie nóg od stawu biodrowego na zewnątrz oraz stóp przy zachowaniu linii prostej) i ugięcie ich w pozę *demie-plié*, przy czym wzrok skierowany jest w stronę kulis. Rozwarcie nóg *en dehors* (wykręcenie, rozwarcie) daje tancerkom większą stabilizację trudnej pozycji. Góra ciała u kobiet pozostaje napięta niczym ‘struna’. Ponadto mamy zgięcie ręki w łokciu i uniesienie jej w bok z zaciśniętą pięścią, trzymającą nawiniętą szpulę nici, a gdy druga wyprostowana ręka przytrzymuje rozwiniętą przędzę. Na przedstawionym ujęciu możemy wyodrębnić: jednomierny układ ciała, rozłożone ramiona oraz zachowanie symetrii ciała przypominającej pracę maszyny. Ten ruch jest rytmiczny i regularny, a nieruchomość pozycji identyczna.

Taniec należy do sztuk (zjawisk) wizualnych z określonymi funkcjami komunikacyjnymi. Obraz może być pewną informacją, która będzie zrozumiana przez odbiorcę znającego stosunek między formą obrazu a jego znaczeniem. Zdarza się, że taniec nowoczesny (współczesny) polega na pewnej twórczej „abstrakcji” i symbolizacji choreografa. Aby go zrozumieć należy poznać jego element kulturowy, obrazowy a nawet kod społeczno-zawodowy.

Do sztuki baletowej możemy odnieść zarówno teorię chiralności, jak i zasadę odbicia lustrzanego. Część figur wykonują poszczególne partie ciała: lewa i prawa ręka czy prawa i lewa noga. Wszystkie te czynności reguluje terminologia baletowa, która opisuje poszczególne ruchy ciała, kroki i pozycje baletu klasycznego. Wydaje się jednak może, że odbicie lustrzane jest pojęciem szerszym, ponieważ częściej z niego korzystają twórcy dzieła. Może być nim zarówno przedmiot (rekwizyt), jak również ludzkie ciało, które w pewien sposób projektuje iluzję lustra. W tym wypadku nie możemy mówić o typowych przedmiotach czy obiektach. To ciało ludzkie jest nieskończonym źródłem wizji twórczej. Tancerz już od najmłodszych lat, w szkole baletowej, przygotowany jest do tzw. pracy z lustrem. Uczy się świadomości swojego ciała, koryguje sylwetkę. Na każdej sali baletowej można spotkać drążki i lustra, by podczas lekcji tańca, ćwiczeń czy prób tancerz mógł koordynować i nadzorować pracę ciała.

Problem konwencjonalności nie dotyczy tylko znaków. Można go również odnieść do chiralności i/lub odbicia lustrzanego w spektaklu baletowym. W publikacji Tadeusza Kowzana odnajdziemy następujące definicje konwencji: „reguła zgodnie przyjęta wewnątrz jakiejś grupy”, „to co wynika z wzajemnego porozumienia, z przyjętej reguły”, „umowa, utarty zwyczaj, społecznie określone i przyjęte w danym środowisku normy i stereotypy myślenia lub postępowania”<sup>7</sup>. Zatem konwencja odgrywa ważną rolę w widowisku baletowym, szczególnie wśród znaków teatralnych, które często tworzone są przy jej udziale. „Tylko porozumienie, przyjęta reguła, umowa mogą nadać tej czy innej barwie rolę semiczną, nowa umowa, nowa reguła mogą zmienić ich treść znaczeniową”<sup>8</sup>. W teatrze prawie wszystko można przypisać konwencji – scenografia, charakteryzacja, oświetlenie, ruch sceniczny itp. „Jest to konwencja narzucona przez twórców (drama-

<sup>7</sup> T. Kowzan, op. cit., s. 63.

<sup>8</sup> T. Kowzan, op. cit., 64.



topisarza i reżysera), konwencja, którą publiczność odszyfruje dostatecznie szybko, by właściwie zinterpretować przebieg akcji”<sup>9</sup>. Spektakl, w którym tworzone są rozmaite znaki, może być również doskonałym podłożem dla metafory. Taniec, jako dzieło sztuki, podlega zasadniczo analizie estetycznej. Jednakże mało który badacz odnosi ten problem do analizy językoznawczej, gdzie ruch może być obszarem zainteresowań dla np. poszukiwaczy metafory. Warto zaznaczyć, że taka warstwa pozajęzykowa posiada swoje specyficzne zasady. Charakteryzuje się większą indywidualnością twórcy. Nie można jej szablonować. Jest ona skomplikowana, ponieważ odbiera ją widownia. Przyjmuję za Tadeuszem Kowzanem, że „gest ręki podnoszącej nie istniejącą szklankę zakłada istnienie dwóch znaków: gest i przedmiot. Podobnie jak zachowanie mima, który siada na nie istniejącym krześle. Radość i ból, komunikowane zazwyczaj mimiką, w spektaklu z maskami lub w teatrze marionetek wyrażane są metaforycznie za pomocą gestu i ruchu”<sup>10</sup>. W związku z tym ciało ludzkie jest nieskończonym źródłem metafory. Dowodzi to również tego, że ma ona wpływ na całokształt konstrukcji semantycznej spektaklu. Dzięki działaniu metaforycznemu określony przedmiot czy obiekt przywołuje na myśl odpowiednie wyobrażenie. „Kiedy jednak gest taki jest improwizowany, jeżeli nie ma podstawy słownej, metaforyzacja odbywa się pomiędzy znakiem gestu i jego referentem, to znaczy rzeczywistością analogiczną, zaobserwowaną w życiu, rzeczywistością, która nie musi być znakiem sztucznym”<sup>11</sup>.

## Wnioski

Z analizy przykładów wynika, że w sztuce baletowej występuje przedmiot i jego odbicie. Samym odbiciem może być również ciało ludzkie, projektujące zjawisko skrętności. Jak uważa Andrzej Kudra „obiektami chiralnymi są także realność i rzeczywistość – konstrukt; na poziomie odwzorowania realności mamy do czynienia z interpretacją, odwzorowania zaś rzeczywistości – konstrukt – z reinterpretacją”<sup>12</sup>. Powyższa teoria może być głównym warunkiem dla analizy dzieła baletowego. Jednakże należy pamiętać, by oddzielić mechaniczną stronę tańca od ludzkiego ciała w ruchu wytwarzającego wartości wyższego rzędu. Pewne odpowiedniki przedmiotu i odbicia komunikują, w zależności od danej sytuacji i kontekstu, różne treści. Ciało jest nieograniczonym instrumentem naszych możliwości. Celem niniejszego artykułu było zwrócenie uwagi na to, że także w sztuce baletowej napotykamy na zjawisko „przedmiotu” oraz „odbicia”. Być może w niedalekiej przyszłości warto przeprowadzić dogłębniejsze badania w tym zakresie.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 66.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 151.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 158.

<sup>12</sup> A. Kudra, op. cit., s. 127.

## Bibliografia

- Balme Ch., *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Berski J., *W teatrze dźwięku i ruchu*, Wydawnictwo Pomorze, Bydgoszcz 1985.
- Carson M., *Performans*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Eco U., *Nieobecna struktura*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1996.
- Eco U., *Pejzaż semiotyczny*, P.I.W., 1968.
- Eco U., *Teoria semiotyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Fik M. (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku – teatr, widowisko*, Instytut Kultury, Warszawa 2000.
- Kopaliński W., *Słownik symboli*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.
- Kosiński D., Wypych-Gawrońska A., Stafiej A. i in. (red.), *Słownik wiedzy o teatrze*, Park-Edukacja, Warszawa – Bielsko-Biała 2008.
- Kowzan T., *Znak i teatr*, Polskie Towarzystwo Semiotyczne, Warszawa 1998.
- Kudra A., *Porównanie w poezji Stanisława Grochowiaka. Teoria chiralności i przyczynowości tropu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.
- Tomaszewicz T., *Przekład audiowizualny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Turska I., *Przewodnik baletowy*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1989.
- Turska I., *Spotkanie ze sztuką*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2000.
- Ubersfeld A., *Czytanie teatru I*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

## Abstracts

**Anna Arciszewska**

### **Municipal onomastics of districts, squares and streets of Katowice**

The description presents analysis of names of urban Katowice (districts, squares and streets), in onomastic point of view. The list of the urban names is based on the city plan. The names forming process has changed by years. From a historical perspective it was a long-lasting process dependent on inhabitants or users of the given area. Observation of surroundings gave people the certain idea of the name creation which residents accepted or rejected. In contemporary times the names of new streets most often establishes a clerk, it can be our "live in a hurry" effect. Creating the motivated name is too time-consuming for large number of new streets of housing estates, and that is why the motivated names are uncommon nowadays.

**Karolina Ditych**

### **How to teach communication in the classroom environment**

This article is devoted to teaching communication skills during a language course. The first chapter describes certain aspects of how typical speaking activities presented in the classroom differ from the natural communication. These elements are enumerated and described in details, starting from speakers' equal rights, the role of the teacher, predictability of answers, lack of information gap, finishing on the style and tone of the utterances. Chapter number two presents benefits of pair work and group work as autonomous forms of activities which are closely related to real-life situations. The last chapter describes two opposite viewpoints on making mistakes in utterances, the strict one according to grammar mistakes and the reasonable, mild one referring to the content and fluency in speech. Finally, some attention is devoted to making mistakes from the perspective of the communication approach, which is a combination of the two mentioned above.

**Dorota Gonigroszek**

### **Diachronic evolution of English colour terms and Berlin and Kay's theory**

Brent Berlin and Paul Kay (1969) argue that basic colour terms evolve in word languages non-randomly in a fixed, predictable order. The claim is one of the core tenets of the Universals and Evolution Theory, which is to be presented in the present work. We also set out to establish the order for the English language. To accomplish the task, numerous etymological sources are referred to. They are etymological dictionaries, documents, and

monographs discussing diachronic development of English colour terms. It can be concluded that there is a high probability that English colour terms did evolve in a sequence proposed by Berlin and Kay (1969).

**Iwona Gryz**

### **The importance of using mnemotechnics in teaching English to dyslexic children**

This article deals with the practical application of mnemotechnics (memory techniques) in the process of teaching English to dyslexic students. At the beginning the author explains briefly the nature of memory techniques, giving the definition and listing the components, as well as underlines the importance of mnemonic techniques while coping with new vocabulary, both during the presentation and practice stages of the foreign language lesson. Moreover, she presents several popular methods, which should be used while working with dyslexic students in the process of not only introducing the new English vocabulary items, but also practising them.

**Anna Krupska-Perek**

### **Using 19<sup>th</sup> century Polish to describe the language of Bardyjów.**

#### **An attempt to establish the etymology of the town's name**

Eugeniusz Janota's editorial enterprise titled "Bardyjów. Historyczno-topograficzny opis miasta i okolic" ("Bardyjów. Historical and topographical description of the city and suburbs") was written in 1862. Today it would be presented as a clear-sighted guide to city and suburbs. In half of the 19<sup>th</sup> century it could have been seen as a historical, cultural and folkloristic study with elaborate footnotes spreading over 100 pages in foreign languages, mainly Latin, the scientific language of the time.

This article deals mainly with the information note related to the very well known Bardejov spa (now in Slovakia) and written in 19<sup>th</sup> century Polish.

**Dorota Leśniak**

### **Some of the main ideas that shaped different theories of language acquisition**

This article presents some of the main ideas that influenced different theories of first language acquisition. It starts with the historical observations of the process of language development that were not scientific in character. Then the attitude presented by Tiedeman (1787) approached this issue in scientific form. Modern scientific language study began when Preyer (1882) presented his son's language development. This article deals with the most important scientist and their ideas e.g. Chomsky and Halle (1968), segmental phonology (McDonough and Myers 1991, Fikkert 1994, Levelt 1994), Optimality Theory (Prince and Smolensky 1993, McCarthy and Prince 1993, 1994). There is also information about universal order of segments that appear during language acquisition (Jakobson 1941/1968, Rice and Avery 1995).

It is important that perception and production developed almost independently and speech was more important for scholars (Jusczyk 1997). However, the situation changed (Broe and Pierrehumbert 2000, Hume and Johnson 2001). In this article the growing role of phonology in perception is also mentioned (markedness and phonological representations).

There are also more modern attitudes in terms of phonology (Fikkert 2007, Kiparsky and Menn 1977). In phonology development processes and rules are presented. This article deals not only with the way the segments are acquired but also with prosodic word forms.

The analysis of L<sub>1</sub> acquisition gives us the possibility of better understanding L<sub>2</sub> development.

**Aneta Majkowska**

### **Contemporary Polish Sejm discourse**

Parliamentary discourse refers to the political culture. Parliamentary discourse participants are members of (obligatory) and representatives of the institutions and bodies of state power (optional). Participants represent

a joint parliamentary discourse of cultural knowledge, which is subject to the general norms and values shared together. Participants parliamentary discourse mental models vary based on personal experience speaking on episodic memory. Mental representations are representations of socially accepted in society. They consist of: beliefs, attitudes, ideologies, beliefs shared by the group.

**Grzegorz Majkowski**

### **The persuasion in press fleeting – the case study**

In the article one presented various manners of the persuasion on the example of one fleeting print from the year 2007. The leaflet emitted the All-Polish Trades-Union of Doctors. The text warns about prepared through the trades-union of doctors of the all-Polish protest action. This is the short single-page transfer, about the collage character – with forced second text, „a somebody else’s voice” and a varied visualization. One discussed the pragmatic background, the composition with the emphasis of being double concord, one evidenced the variety of the style of communicating with the recipient, on the textual frame and the visualization of the transfer. The analysis of the leaflet shows that the connotative function of the language dominates in this type the communication over the denotational function of the language, over the language as with the centre to servants to the transmission of information.

**Justyna Makowska**

### **Polish highlanders’ dialect in literature – characteristic on the example of Jan Gutt-Mostowy’s and Aniela Gut-Stapińska’s dramas**

In the analyzed works – dramas written by two polish writers from Podhale: Jan Gutt-Mostowy and Aniela Gut-Stapińska, there was an attempt to create the cultural and language view of the world of polish Tatra mountains.

Aniela Gut-Stapińska in her plays used the dialect which was her everyday language, Jan Gutt-Mostowy used language which he had been taught as a child in his family home in Poronin. In the article the are presented the most important features of the polish highlanders’ dialect excerpted from analyzed dramas.

**Sylvia Motyl**

### **Educational games in teaching German**

In this article there has been discussed an unconventional method of teaching German language – by educational games, which are perfect tools to nurture students’ motivation. They minimalize the fear and setbacks and, at the same time, they develop the ability of how to communicate.

In the further part, functions of games have been introduced – together with their contribution in the process of the information control. They can be used for the recognition of the lexical-grammatical system, to obtain information regarding the cultural and social life in the German-speaking countries.

In this article the results of the survey have been introduced. The survey was carried out among the teachers of the German language. The purpose of this survey was to describe the level of usefulness of educational games in teaching and educational work.

At the end, the samples of games that allow developing the language performance were given, such as: listening with understanding the text, reading with understanding the text, speaking and writing.

**Konrad Stobiecki**

### **Accurate definition of dyslexia**

This is a compilation of research and definitions of specific learning disorders that creates an accurate image of dyslexia and other learning disabilities. Seven most common stereotypes regarding learning disorders – taken from the survey among teachers and parents of children in elementary schools – are presented and confronted with the theories of the trailblazers.

**Anna Wira**

### **The pre-cognitive view on euphemism among English/American and Polish linguists**

The paper is meant as a brief introduction to the traditional method of euphemism defining in English/American and Polish linguistics. Other than dictionary definitions of euphemisms provided by numerous scholars dealing with the facet of language are collected and compared. Three major problems are: (i) the definition of euphemism, (ii) the criteria used while deciding whether a word is euphemistic or not, (iii) an appreciative attitude in evaluating euphemism versus a derogatory one.

**Aleksandra Woszczyńska**

### **Expressive phrases as evaluative vocabulary based on Krzysztof Teodor Toeplitz's feature articles**

The aim of this article is to present expressivism as appraisal expressions.

Krzysztof Teodor Toeplitz's reporter's language, characteristic vocabulary, and most of all, numerous lexemes obtaining in his feuilletons are the subjects of the research by the author who focuses on expressive lexemes. Much attention has been given to feuilleton as a reporter's style, which is praised for the vast quantities of literary expression.

Appraising and transferring emotions through language is most common in colloquial language. Among all expressive utterances that are present in daily language, the author discusses three groups of emotionally loaded words: implicitly expressive lexemes; explicitly expressive lexemes motivated formally and explicitly expressive lexemes motivated by meaning.

The author concludes that based on the research, feelings as a part of human emotional reactions are extremely strong in colloquial language. Expression is accompanied by appraisal: there are emotional reactions: both positive and negative, though the negative ones obtain significantly more often. Also, expressive expressions perform persuasive functions.

W niniejszym tomie (szóstym) „Językoznawstwa” wyraźnie potwierdza się zainteresowanie młodych autorów językoznawstwem w dydaktyce, głównie w zakresie akwizycji języka (pierwszego lub drugiego).

Można też dostrzec zainteresowanie aktualną problematyką naukową, dyskusyjność proponowanych ujęć i oryginalność zainteresowań indywidualnych.

