

**192**

**Annales  
Universitatis  
Paedagogicae  
Cracoviensis**

**Studia Logopaedica V**

*In memoriam Maria Rachwał*

pod redakcją

**Stanisława Koziary**

**Macieja Mączyńskiego**

**Mirosława Michalika**

**Elżbiety Rudnickiej-Firy**

### **Rada Naukowa**

prof. dr hab. Jan Ożdżyński (Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach) – przewodniczący  
prof. dr hab. Stanisław Grabias (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)  
dr hab. Stanisław Milewski, prof. UG (Uniwersytet Gdański)  
dr hab. Jolanta Panasiuk, prof. UMCS (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)  
dr hab. Józef Porayski-Pomsta, prof. UW (Uniwersytet Warszawski)  
prof. em. dr hab. Teodozja Rittel  
dr hab. Sławomir Śniatkowski, prof. APS (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie)  
dr hab. Tomasz Woźniak, prof. UMCS (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)

### **Komitet Redakcyjny**

Redaktor naczelny: dr hab. Mirosław Michalik, prof. UP  
Zastępca redaktora naczelnego: dr n. med. Tomasz Zyss  
Sekretarz redakcji: mgr Katarzyna Lange  
Rada Redakcyjna: dr hab. Mirosław Michalik, prof. UP, dr n. med. Tomasz Zyss

### **Recenzenci**

dr hab. Ewa Czaplewska, prof. UG (Uniwersytet Gdański)  
dr hab. Aneta Domagała (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)  
dr hab. Zdzisław Marek Kurkowski, prof. UMCS (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)  
dr hab. Danuta Pluta-Wojciechowska, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach)  
dr hab. Roman Starz (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2016

ISSN 2083-7283

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe UP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel. / faks: 12-662-63-83, tel. 12-662-67-56

e-mail: [wydawnictwo@up.krakow.pl](mailto:wydawnictwo@up.krakow.pl)

<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP

## Od Redakcji

Po kilku latach przerwy staraniem pracowników Zakładu Neurolingwistyki Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie wznowione zostało wydawanie „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”, będących kontynuacją „Studiów Logopedycznych” redagowanych przez Profesora Jana Ożdżyńskiego – kierownika Katedry Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej krakowskiego Uniwersytetu Pedagogicznego, oraz Profesor Teodozję Rittel – twórczynię polskiej lingwistyki edukacyjnej. Pierwsza odsłona „Studiów” ukazywała się w latach 1984–2002, druga wydawana była między rokiem 2006 a 2011. W sumie ukazało się dziesięć tomów, których tematyka obejmowała szerokie spektrum problemów lingwistyki stosowanej, szczególnie logopedii i lingwistyki edukacyjnej.

Niniejsza, trzecia odsłona nawiązuje wprost do profilu rocznika wyznaczonego osiągnięciami krakowskiej szkoły językoznawczej logopedii stworzonej przez Profesora Jana Ożdżyńskiego, Profesor Teodozję Rittel oraz śp. Doktor Marię Rachwał w latach osiemdziesiątych minionego wieku, a rozwijanej później przede wszystkim przez Profesora Sławomira Śniatkowskiego oraz piszącego te słowa.

Łamy rocznika „Studia Logopaedica” szeroko otwieramy dla tych badaczy, którym bliska jest teza o nierozzerwalnym związku logopedii z językoznawstwem. Jesteśmy jednocześnie przekonani, iż kolejne tomy przyczynią się do rozwoju metodologii logopedii będącej wytworem pracy naukowej *sensu stricto*. Ponadto akcentowane tu aspekty nauki o zaburzeniach komunikacji językowej mają za zadanie wyznaczenie i precyzyjne zdefiniowanie jej celów poznawczych i transferencyjnych.

Jedną z dróg wiodących do tego jest włączenie w zakres refleksji logopedycznej osiągnięć lingwistyki edukacyjnej, która w sensie procesualnym stanowi zbiór narzędzi do badania stopnia przyswojenia kompetencji lingwistycznej ucznia, w sensie aplikacyjnym jest sumą praktycznych sposobów diagnozowania poziomów opanowania kompetencji lingwistycznej, w sensie zaś metodologicznym jest podwójnym oglądem faktów językowych – od językoznawstwa ku edukacji (kompetencja) i od edukacji ku językoznawstwu (wykonanie).

Na łamach serii rocznika publikowane są przede wszystkim artykuły naukowe o charakterze koncepcyjnym, przyczynkowym, polemicznym i przeglądowym. Drugim oczekiwanym typem tekstów są prace o charakterze badawczym (źródłowym). Trzecim – opracowania kazuistyczne.

Wierząc, iż współczesna polska logopedia zasługuje na to, by posiadać swój profil epistemologiczny, metalogopedyczny, który ugruntuje jej status jako samodzielnej dyscypliny naukowej, zapraszam do współpracy wydawniczej.

*Mirostaw Michalik*

Redaktor Naczelny „Annales Universitatis  
Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”

## Wstęp

Nawiązując do dobrych obyczajów akademickich, dbając jednocześnie o pamięć i najlepsze imię zmarłej przed ponad rokiem Pani Doktor Marii Rachwał, długoletniego pracownika Katedry Języka Polskiego oraz Katedry Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej, niezapomnianego nauczyciela akademickiego, odkrywczego i rzetelnego językoznawcę, autorki wielu tekstów naukowych, także publikowanych na łamach serii „Studia Logopaedica”, kolejny tom Jej właśnie chcemy zadedykować.

Zważywszy na bardzo szerokie naukowe zainteresowania śp. Doktor Marii Rachwał, kształt niniejszego, okolicznościowego tomu serii jest szczególnie, bo wyznaczany takimi specjalnościami, jak: językoznawstwo polskie, językoznawstwo ogólne, logopedia, ontolingwistyka, lingwistyka edukacyjna, teolingwistyka, lingwistyka kulturowa, dydaktyka szkoły wyższej, a nawet literaturoznawstwo. Tom otwiera *Biogram* śp. Doktor Marii Rachwał opracowany przez Tomasza Rachwał i Sławomira Śniatkowskiego. Jego naukowym uzupełnieniem są *Bibliografia* prac krakowskiej lingwistki oraz wykaz publikacji o niej samej, zebrane przez Tomasza Rachwał oraz Mirosława Michalika.

Między częścią biograficzną a naukową tomu zawieszamy z poczuciem niepowetowanej straty niepublikowany wcześniej, odnaleziony przez Tomasza Rachwał w archiwum domowym tekst Marii Rachwał zatytułowany *Zwroty performatywne w Kodeksie Olszewskim*. Został on napisany w 2001 roku. Z przyczyn nieznanych rodzinie oraz współpracownikom nie ukazał się drukiem.

Na część merytoryczną tomu, odzwierciedlającą etapy rozwoju refleksji naukowej śp. Doktor Marii Rachwał, składają się trzy rozdziały. W pierwszym znalazły się opracowania o charakterze językoznawczym. **Leszek Bednarczuk** w artykule *PAN – losy wyrazu* kreśli obraz jednego z najpopularniejszych polskich słów jako tytułu i zwrotu adresatywnego. Z kolei w treści studium **Teodozji Rittel**, zatytułowanym *Dyskurs edukacyjny jako „trzecia robota rozumu”*, zostały wyznaczone i opisane reguły budowy wypowiedzi właściwe edukacji. Opracowanie **Jana Ożdżyńskiego** i **Grzegorza Ożdżyńskiego**, noszące tytuł *Narracja pierwszoosobowa w Pamiętniku Piotra Wysockiego (1830)*, prezentuje wyniki lingwistycznych analiz narracji pamiętnikarskiej tekstu ogłoszonego przez bohatera powstania listopadowego w „Kurierze Polskim” 10 grudnia 1830 roku. Kolejny artykuł, napisany przez **Elżbietę Rudnicką-Firę**, a zatytułowany *Wartości i wartościowanie w języku dzieci – dobro i zło*, odwołując się do postaci anioła i diabła, unaocznia możliwości metodologiczne, jakie wnosi onto- i aksjolingwistyka do analizy dyskursu. Ilościowo-jakościowa charakterystyka zdrobnień i spieszceń notowanych w ośmiu poematach siedmiu romantyków polskich stanowi przedmiot studium

**Edwarda Stachurskiego**, zaś wartościowanie lingwistyczne leksemu *prawda* za pomocą konwencjonalnych wyrażen metaforycznych występujące w tekstach homilii i przemówień wygłoszonych przez Jana Pawła II wypełnia treść artykułu **Mirosława Michalika**. Jeden z podstawowych tematów badawczych śp. Doktor Marii Rachwał – analizę form adresatywnych – podjął **Bogusław Bogusz**, analizujący pod tym kątem odcinki programu telewizyjnego *Europa da się lubić*. Zamykający tę część tekst **Anny Obrzut-Sowy** dotyczy z kolei obserwacji rozwoju mowy w obrębie głosek dentalizowanych i roli wstępnej diagnozy nauczyciela wśród uczniów szkoły polskiej we Francji.

Pierwszy z tekstów części drugiej, dotyczącej wybranych tematów współczesnej logopedii i lingwistyki stosowanej, napisany przez **Sławomira Śniatkowskiego**, a noszący tytuł *Lingwistyka edukacyjna a neurobiologia procesu uczenia się*, ukazuje rolę neurobiologicznych podstaw procesu uczenia się w lingwistyce edukacyjnej. *Zaburzenia głosu i artykulacji w drzeniu samoistnym* – jednym z najczęściej występujących rodzajów zaburzeń układu pozapiramidowego – są przedmiotem deskrypcji **Ewy Binkuńskiej**. Z kolei **Kinga Mietz** w studium *Pamięć i rutynizacja jako czynniki decydujące o nabywaniu języka* omawia wpływ ww. funkcji psychicznych na proces nabywania mowy. Natomiast **Magdalena Szperlak** dokonuje przeglądu ujęć na temat wpływu procesów pamięciowych na dyskurs i jego zaburzenia. Znaczenie kategoryzacji dla rozwoju mowy dziecka podkreślają **Marta Korendo** i **Ewa Bielenda-Mazur** w artykule kończącym drugi rozdział tomu.

Część trzecia periodyku stanowi hołd dla dydaktycznych i humanistycznych horyzontów zmarłej Badaczki. **Zbigniew Powązka** w tekście *Rola pytań w procesie kształtowania wiedzy uczniów oraz studentów* omawia rodzaje pytań i ich rolę w uczeniu języka polskiego i matematyki na różnych szczeblach matematyki. **Anna Mirek**, pisząc studium *W poszukiwaniu esencji literatury: skrzyżowanie spojrzeń polskich i francuskich na twórczość pisarską i proces tłumaczenia*, pochyla się nad analogiami i zależnościami istniejącymi pomiędzy procesem tłumaczenia a twórczością literacką. **Elżbieta Powązka**, integrując wątki historycznoliterackie z lingwistycznymi i dydaktycznymi, poleca uwadze artykuł zatytułowany *Problem nauki o języku w programach teatralnych sceny szkolnej w XVII i XVIII wieku*.

Świętej pamięci Doktor Maria Rachwał łączyła ludzi i integrowała – w imię poznawczej pasji i rzetelności badawczej – dyscypliny naukowe. Wierzymy, iż dedykowany Jej tom stanowi refleks tych dwóch procesów.

*Stanisław Koziara  
Maciej Mączyński  
Mirosław Michalik  
Elżbieta Rudnicka-Fira*

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica V (2016)

ISSN 2083-7283

**Sławomir Śniatkowski, Tomasz Rachwał**

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## **Maria Rachwał (1 I 1950 – 12 VII 2014)**

Maria Rachwał z domu Obrzut urodziła się w Bobowej, wówczas wsi w powiecie gorlickim w województwie rzeszowskim, a obecnie mieście w województwie małopolskim.

Była najstarszą z pięciorga rodzeństwa. W rodzinnej miejscowości najpierw przez trzy lata uczęszczała do przedszkola prowadzonego przez Zgromadzenie Sióstr Dominikanek, następnie do szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego. Ukształtowane w tym okresie przywiązanie do wartości rodzinnych i religijnych oraz do miejsca urodzenia, a także zainteresowanie szkołą, nauczycielskie powołanie pozostały obecne w całym Jej dorosłym życiu.

W latach 1967–1972 studiowała polonistykę w Wyższej Szkole Pedagogicznej (obecnie: Uniwersytet Pedagogiczny) im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Od początku studiów była związana ze studenckim językoznawczym ruchem naukowym, między innymi jako członek zarządu i przewodnicząca Koła Naukowego Językoznawców WSP. Brała udział w naukowych obozach letnich, wygłaszała referaty na ogólnopolskich zjazdach naukowych kół językoznawców. Napisaną pod kierunkiem profesor Marii Zarębiny pracę magisterską pod tytułem *Dystrybucja statystyczna fonemów i grup fonemów w języku mówionym (na przykładzie nagłosu)* obroniła 28 czerwca 1972 roku z oceną bardzo dobrą.

Od 1 października 1972 roku została zatrudniona na stanowisku asystenta w kierowanym początkowo przez docenta Jana Zaleskiego, a następnie przez profesor Marię Zarębinę Zakładzie Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej WSP w Krakowie. Najwcześniejsze publikacje Jej autorstwa dotyczyły płaszczyzny fonetyczno-fonologicznej mowy i języka, zagadnień onomastycznych i językoznawstwa statystycznego. W latach 1978–1982 współpracowała z Uniwersytetem Jagiellońskim przy zbieraniu i opracowywaniu materiałów do Ogólnokarpackiego Atlasu Dialektologicznego. W roku akademickim 1979/1980 pod opieką naukową profesor Jadwigi Sambor odbyła staż na Uniwersytecie Warszawskim.

Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa (specjalność: **językoznawstwo matematyczne**) uzyskała na podstawie przygotowanej pod kierunkiem profesor Marii Zarębinskiej rozprawy *Charakterystyka leksykalna języka naukowego humanistyki (metodą reprezentacji statystycznej)*. Obrona zakończona wnioskiem o wyróżnienie rozprawy (Nagroda Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki – 1982) odbyła się 14 września 1981 roku. Od 1 października 1981 roku do 30 września 1999 roku Maria Rachwał pracowała na stanowisku adiunkta początkowo w Zakładzie, a następnie (od 1992 r.) w Katedrze Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej kierowanej przez profesora Jana Ożdżyńskiego, uzyskując bardzo dobre opinie o swojej pracy naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej.

Jej zainteresowania naukowe koncentrowały się wokół **języka tekstów naukowych** (m.in. *Stopień trudności humanistycznych tekstów naukowych* – 1984; *Słownictwo tekstów naukowych* – **monografia**, 1986), **onomastyki i dialektologii** (m.in. *O nazwie miejscowej Trzemeśnia*), **form adresatywnych polszczyzny** (m.in. *O przyczynach zmian systemu adresatywnego języka polskiego w XIX wieku* – 1992; *Zwroty adresatywne w dziecięcych listach do Ojca Świętego Jana Pawła II* – 2002), **języka wartości** (m.in. *Miłosierdzie jako wartość w „Chamie” Elizy Orzeszkowej* – 1994; *Szczęście jako wartość w świadomości językowej dzieci i młodzieży* – 1999), a także wokół **zagadnień logopedycznych i lingwoedukacyjnych** (m.in. *Polska terminologia logopedyczna – ujęcie statystyczne (cz. 1–2)* – 1994; *Formy adresatywne w literackim dyskursie szkolnym* – 1996; *Kognitywizm a pragmatyka językowa w ujęciu lingwoedukacyjnym* – [z Bogusławem Boguszem] 2006).

Brała czynny udział w licznych konferencjach w kraju i za granicą (Grodno), uczestniczyła w zjazdach Polskiego Towarzystwa Językoznawczego. Była wieloletnim członkiem PTJ, Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy Komitetu Językoznawstwa PAN oraz Komisji Językoznawstwa PAN i Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego.

Prowadziła zajęcia między innymi z fonetyki, gramatyki opisowej języka polskiego, nauki o języku, kultury i historii języka oraz kształtowania się i rozwoju mowy dziecka na studiach polonistycznych, pedagogicznych i logopedycznych, także w zamiejscowych ośrodkach dydaktycznych w Tarnowie, Limanowej i Przemyślu. Współpracowała z Instytutem Teologicznym Księży Misjonarzy w Krakowie. Wypromowała liczne prace licencjackie i dyplomowe z zakresu logopedii. Była organizatorem i opiekunem praktyk logopedycznych, a w latach 1993–2005 kierownikiem Fakultatywnego Studium Logopedycznego, które jako wówczas jedyne w kraju kształciło przyszłych logopedów na trzyletnich studiach stacjonarnych. Współtworzyła programy i plany studiów logopedycznych oraz specjalności logopedycznej na kierunku filologia polska. Jako wyróżniającego się nauczyciel akademicki kilkakrotnie otrzymała nagrody rektorskie i jubileuszowe.

Była związana z Duszpasterstwem Akademickim „Na Miasteczku”. W latach 1980–2014 należała do NSZZ „Solidarność”. Należała również do Polskiego Stowarzyszenia Obrońców Życia Człowieka. Działalność naukowo-dydaktyczną, organi-

zacyjną i społeczną łączyła z życiem rodzinnym, wprowadzając dzieci w świat bliskich Jej wartości i dbając o ich staranne wykształcenie (syn Tomasz jest absolwentem geografii i pracownikiem naukowym Instytutu Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, córka Katarzyna to absolwentka architektury i urbanistyki Politechniki Krakowskiej).

Pani Doktor była osobą o wysokiej kulturze osobistej, empatyczną, bliską każdemu, kto miał przywilej spotkania Jej w życiu prywatnym czy zawodowym.



# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica V (2016)

ISSN 2083-7283

*Tomasz Rachwał, Mirosław Michalik*

## Bibliografia prac śp. Doktor Marii Rachwał

**1970**

*Stan badań i najpilniejsze zadania studiów nad językiem Ziem Zachodnich* (komunikat), WSP w Krakowie, ss. 9 (maszynopis powielany).

**1972**

*Dystrybucja statystyczna fonemów i grup fonemów w języku mówionym (na przykładzie nagłosu)*, praca magisterska napisana pod kierunkiem doc. dr hab. Marii Zarębiny w Zakładzie Języka Polskiego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie (maszynopis powielany).

**1973**

*Bibliografia prac prof. dr. Eugeniusza Pawłowskiego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Językoznawcze”, t. 2, s. 11–18.

*Fonemy i grupy nagłosowe polszczyzny mówionej w ujęciu statystycznym*, „Językoznawca”, nr 26–27, s. 43–53.

*Wpływ imion własnych na nazwy pospolite na przykładzie słownictwa kulinarnego*, (współ z Anną Miką), „Językoznawca”, nr 26–27, s. 78–83.

**1976**

*XXXIV Zjazd Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, (współ z Ludwiką Wajdą), „Język Polski”, z. 4, s. 303–306.

*Grupy spółgłoskowe jako negatywne sygnały granicy wyrazów*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Językoznawcze”, t. 3, s. 235–242.

*Sortowanie tekstów przy pomocy maszyny cyfrowej „Cyber 72” dla celów badań statystycznych*, (współ z Ludwiką Niemiec, Edwardem Stachurskim, Marią Zarębiną), „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Językoznawcze”, t. 3, s. 197–209.

## 1977

*Sesja poświęcona słownictwu współczesnego języka polskiego 22–23 XI 1976*, „Język Polski”, z. 3, s. 235–237.

## 1980

*Pokrewieństwo leksykalne humanistycznych tekstów naukowych*, „Poradnik Językowy”, z. 1, s. 5–10.

*Zapóżyczenia w polszczyźnie pisanej*, (współ z Marią Zarębiną), „Socjolingwistyka”, t. 3: *Analizy i syntezy*, red. W. Lubaś (Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego), Katowice, s. 181–193.

## 1981

*Charakterystyka leksykalna języka naukowego humanistyki (metodą reprezentacji statystycznej)*, praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Zarębiny, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie (maszynopis powielany).

## 1983

*Przysłówki metatekstowe i modalne w próbie języka naukowego humanistyki*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Językoznawcze”, t. 4, s. 133–142.

## 1984

*O nazwie miejscowej Trzemeśnia*, [w:] *Dialektologia, onomastyka, stylistyka*, red. M. Zarębina, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 57–63.

*Stopień trudności humanistycznych tekstów naukowych*, [w:] *Język. Teoria – Dydaktyka: Materiały VI Konferencji Młodych Językoznawców – Dydaktyków*, Katowice, 12–14 listopada 1981, red. M. Preyzner, Kielce: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego, s. 141–148.

**1986**

*Charakterystyka leksykalna języka naukowego humanistyki (metodą reprezentacji statystycznej)*, [w:] *Studia językoznawcze: streszczenia prac doktorskich*, red. W. Boryś, t. 11: *Polskie słownictwo i słowotwórstwo*, Prace Językoznawcze, nr 111, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 7–49.

*Efektywność procesu rehabilitacji mowy i słuchu*, (współ z Zofią Dobrańską, Ludwiką Wajdą, Marią Zarębiną), [w:] *Efektywność kompleksowej rehabilitacji młodzieży głuchej. Raport końcowy umowy polsko-amerykańskiej, nr 19-P-58348-F-01*, red. M. Kabacińska-Frančić, Kraków, s. 128–157 [w języku polskim i angielskim].

*Słownictwo językoznawczych tekstów naukowych w świetle statystyki*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Językoznawcze”, t. 5, s. 41–54.

*Słownictwo tekstów naukowych*, „Prace Komisji Językoznawstwa Polskiej Akademii Nauk. Oddział w Krakowie”, nr 55, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, ss. 97.

**1987**

*Formy adresatywne w mowach staropolskich*, „Poradnik Językowy”, z. 7, s. 528–535.

**1988**

*Review of Polish research papers and reports on aphasia*, [w:] *Contemporary problems in the rehabilitation of persons with aphasia: proceedings of the First International Aphasia Rehabilitation Congress, 3–6 May 1984, Cracow*, ed. by M. Pąchalska, Kraków: Akademia Wychowania Fizycznego, s. 132–138.

**1990**

*Socjolingwistyczna funkcja zwrotów do adresata „Nad Niemnem” E. Orzeszkowej*, [w:] *W świecie Elizy Orzeszkowej*, red. H. Bursztyńska, Prace Monograficzne Wyższej Szkoły Pedagogicznej, t. 107, Kraków, s. 266–278.

**1991**

*„Panie Wokulski”, czyli o pewnym typie form adresatywnych w „Lalce” Bolesława Prusa*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Językoznawcze”, t. 6, s. 227–236.

**1992**

*O przyczynach zmian systemu adresatywnego języka polskiego w XIX wieku*, [w:] *Język a kultura*, t. 6: *Polska etykieta językowa*, red. J. Anusiewicz, M. Marcjanik, Wrocław: Wiedza o Kulturze, s. 41–49.

*Sposoby zwracania się do drugich wśród górali tatrzańskich (w opowiadaniach K. Przerwy-Tetmajera „Na skalnym Podhalu”)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Językoznawcze”, t. 7, s. 283–291.

**1994**

*Miłosierdzie jako wartość w „Chamie” Elizy Orzeszkowej*, [w:] *Od strony Kresów: studia i szkice*, red. H. Bursztyńska, T. Budrewicz, S. Musijenko, Prace Monograficzne Wyższej Szkoły Pedagogicznej, t. 173, Kraków, s. 142–148.

*Polska terminologia logopedyczna – ujęcie statystyczne (cz. 1)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Językoznawcze”, t. 8, s. 185–194.

*Polska terminologia logopedyczna – ujęcie statystyczne (cz. 2)*, [w:] *Polska terminologia logopedyczna*, red. J. Ożdżyński, „Studia Logopedyczne”, t. 1, Kraków: Wydawnictwo Secesja, s. 73–84.

**1995**

*Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji „Kolędy w Polsce i w krajach słowiańskich – geneza, rozwój, stan obecny” (Kraków, 9–12 I 1995 r.)*, (współ z Jadwigą Cieszyńską, Bożeną Sieradzką, Marią Zarębiną), „Język Polski”, z. 3, s. 228–234.

**1996**

*Formy adresatywne w literackim dyskursie szkolnym (na materiale „Syzyfowych prac” Stefana Żeromskiego i „Wspomnień niebieskiego Mundurka” J.W. Gomułickiego)*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, „Studia Logopedyczne”, t. 3, wydanie 1, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 131–138.

*Życzenia jako konwencjonalne akty mowy u dzieci klas początkowych*, [w:] *Świadomość językowa – kompetencja – dydaktyka*, materiały ogólnopolskiej konferencji *Z badań nad kompetencją i świadomością językową dzieci i młodzieży*, Warszawa, 25–26 listopada 1994 r., red. E. Sękowska, Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, s. 49–56.

**1997**

*Formy adresatywne w literackim dyskursie szkolnym (na materiale „Syzyfowych Prac” Stefana Żeromskiego i „Wspomnień niebieskiego Mundurka” J.W. Gomułkiewicza)*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, „Studia Logopedyczne”, t. 3, wydanie 2 poprawione i poszerzone, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Edukacja”, s. 155–162.

*Miejsce języka wśród kryteriów polskości (na materiale wypowiedzi uczniów szkoły polskiej w Wilnie)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Językoznawcze”, t. 9, s. 187–192.

**1999**

*Szczęście jako wartość w świadomości językowej dzieci i młodzieży*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, „Studia Logopedyczne”, t. 5, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Edukacja”, s. 255–260.

*Z badań nad słownictwem wartościującym w „Braciach” E. Orzeszkowej*, [w:] *Literatura, mowa, kultura: etnos w świetle historii i współczesności. Materiały z „okrągłego stołu” i międzynarodowej konferencji naukowej, Grodno 15–18 września 1999*, red. S. Musijenko, Grodno, s. 107–111.

**2001/2016**

*Zwroty performatywne w Kodeksie Olszewskim*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”, t. V: *In memoriam Maria Rachwał*, red. S. Koziara, M. Mączyński, M. Michalik, E. Rudnicka-Fira, Kraków, s. 15–20.

**2002**

*Grzecznościowe akty mowy w korespondencji W. Orkana z matką*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, t. I, s. 307–313.

*Wartościowanie wiedzy w powieści „Meir Ezołowicz” E. Orzeszkowej*, [w:] *Twórczość Elizy Orzeszkowej i kultura białoruska. Zbiór artykułów naukowych*, red. S. Musijenko, Grodno, s. 116–120.

**2004**

*Zwroty adresatywne w dziecięcych listach do Ojca Świętego Jana Pawła II*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, t. II, s. 407–412.

**2005**

*Kategoria przestrzeni w „Dziennikach” Zofii Nałkowskiej*, [w:] *Twórczość Zofii Nałkowskiej i słowiańskie kultury. Materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej, Grodno 17–18 maja 2004*, red. S. Musijenko i in., Grodno, s. 103–107.

**2006**

*Kognitywizm a pragmatyka językowa w ujęciu lingwoedukacyjnym*, (współ z Bogusławem Boguszem), „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica*”, t. I: *Konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, s. 37–55.

**2011**

*Czasowniki kompetencji (umiejętności) „umiem”, „potrafię” w wypowiedziach dzieci w wieku przedszkolnym*, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica*”, t. IV: *Język – kultura – edukacja*, red. L. Bednarczuk, S. Koziara, H. Pawłowska-Jaroń, E. Stachurski, s. 419–426.

**Bibliografia prac o śp. Doktor Marii Rachwał**

- Molendowicz W., 2009, *Rachwał Maria Agnieszka*, [w:] *Bobowa od A do Z*, Bobowa: Agencja Artystyczno-Reklamowa „Great Team” Rafał Kmak, s. 106–107.
- Rachwał T., 2014/2015, *Śp. dr Maria Rachwał (1950–2014)*, [w:] *Wspomnienie o zmarłych profesorach. Informator*, nr 34, Kraków: Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, s. 51–54.
- Obrzut-Sowa A., 2015, *Jej obecność nieobecna*, Nowy Sącz: Wydawnictwo i Drukarnia NOVA SANDEC, ss. 40.

*opracowanie: Tomasz Rachwał*

**Maria Rachwał**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Zwroty performatywne w Kodeksie Olszewskim

Wypowiedzenia performatywne (od ang. *to perform*, 'wykonywać, przeprowadzać') są to, według twórcy teorii aktów mowy Johna L. Austina, takie wypowiedzenia, które przez samo wymówienie stają się określonym aktem illokucyjnym, np. obietnicą, rozkazem, pytaniem, twierdzeniem, udzielaniem, ślubu, chrztu itp. Zdanie performatywne konstytuowane jest przez czasownik performatywny, który nazywa akt performatywny.

Nawiązująca do teorii aktów mowy analiza performatywna zdań w gramatyce transformacyjno-generatywnej polega na postulowaniu dla każdego zdania struktury głębokiej, która zawiera tzw. hiper-zdanie, mające charakter performatywny, tzn. składające się z podmiotu w 1 os. czasownika performatywnego (performatywu) oraz dopełnienia w 2 os., np.: *Ja ci oświadczam (mówię)* dla zdań oznajmujących (konstatywnych), *Ja ci rozkazuję* dla zdań rozkazujących, *Ja ciebie pytam* dla zdań pytajnych<sup>1</sup>. Teksty prawne zawierające normy postępowania są performatywne. Cechą definicyjną normy prawnej jest założenie, iż jest to wypowiedź normatywna, która przez jej wymówienia (ogłoszenie) staje się nakazem postępowania dla adresata normy w określonych przez tę wypowiedź okolicznościach. Wypowiedzenie normy prawnej jest zatem jej stanowieniem, a wypowiedź normatywna ma strukturę dyrektywy: *Nakazuję, żeby Z*<sup>2</sup>.

Predykat *nakazuję* tworzy ramę wypowiedzi (zdania Z), identyfikując równocześnie nadawcę wypowiedzi jako osobę posiadającą moc nakazywania, a odbiorcę jako osobę zobowiązaną do respektowania nakazu. Zdanie Z jest właściwą normą,

<sup>1</sup> Według Kazimierza Polańskiego, autora haseł o performatywach (EJO), analiza performatywna ma wielu przeciwników, którzy zarzucają badaczom mieszanie płaszczyzny syntaktycznej i semantycznej z płaszczyzną pragmatyczną wypowiedzi, zakładając zależność funkcji pragmatycznej zdania od sytuacji pozajęzykowej, w której zdanie zostało użyte, a nie tylko od jego struktury syntaktycznej i semantycznej.

<sup>2</sup> Struktura normy prawnej jest przedmiotem opisu teoretyków prawa, zob. Opałek 1974, s. 49–83, zob. też: Grzybowski 1961, Ziemiński, Zieliński 1992.

która wyznacza zakres normowania, określając postępowanie osób i wyznaczając ich powinności i uprawnienia, przy czym zawiera predykat wartościujący powinnościowy (*Powinien czynić*) skierowany bezpośrednio do adresata normy oraz określa warunki, w jakich norma obowiązuje<sup>3</sup>.

Wypowiedź normatywna jest więc strukturą wielopoziomową, zawierającą werbalną komunikację w postaci zdania Z, konstytuowanego przez predykat powinnościowy oraz dyrektywę z czasownikiem performatywnym konstytuującym werbalną komunikację. O uznaniu danej wypowiedzi za performatywę prawną decyduje forma i semantyczna jakość argumentów, a także sytuacja aktu mowy w warunkach władzy nadawcy i podporządkowania odbiorcy normy. Czasownik uzyskuje zdolność nazywania aktu illokucyjnego jako nakazu będącego stanowieniem normy prawnej wtedy, gdy wejdzie w odpowiedni układ pragmatyczny i semantyczno-składniowy. Wyznaczony układ ma charakter potencjalny. Czasowniki stanowienia normy tworzą klasę otwartą, w której mieszczą się także czasowniki używane w tej funkcji sekundarnie, a nawet okazjonalnie.

Problemem w tej pracy jest wykazanie związku między znaczeniem czasownika performatywnego a jego funkcjonowaniem w wypowiedzi normatywnej w tekście prawnym historycznym na przykładzie szesnastowiecznego kodeksu wydane-go przez króla polskiego i wielkiego księcia litewskiego Zygmunta w 1529 roku, zwanego I Statutem litewskim, którego odpis zachował się w zbiorze dokumentów z Wielkiego Księstwa Litewskiego, w tzw. Kodeksie Olszewskim<sup>4</sup>. Charakter tekstu ma tu istotne znaczenie, bowiem o sile illokucyjnej zawartej w zdaniu decyduje nie tyle tekst mówiącego, ile układ pragmatyczny, w którym zdanie funkcjonuje (por. Lalewicz 1975, s. 14).

Zwroty performatywne jako elementy normy prawnej można analizować ze względu na rodzaj aktu mowy, jaki zawarty jest w czasowniku. Czasowniki konstytuujące wypowiedź będącą ustanowieniem normy prawnej należałoby zaliczyć do grupy czasowników mówienia (*verba dicendi*). Nie są one jednak przedmiotem analizy Krystyny Kleszczowej w pracy *Verba dicendi w historii języka polskiego* na temat zdolności opisu aktu mowy za pomocą tych czasowników w odpowiednich układach semantyczno-składniowych (Kleszczowa 1989). Autorka zakłada bowiem, że performatywność jako właściwość czasownika przejawia się w jego uzusie (por. Leech 1983, s. 215), przyjmując jednakże za Austinem (1962, s. 71–72), że czasowniki te nazywały moc wypowiedzi i były „językowym klasyfikowaniem form aktywności społecznej, wzmocnieniem dystynkcji” (Kleszczowa 1983, s. 30, przyp. 42). Nie traktując opisu aktu mowy w całej swej złożoności, bo nie uwzględniając

---

<sup>3</sup> Szerzej na ten temat zob. Lizisowa 1995, s. 37–43, oraz podana tu obszerna literatura teoretyczno-prawna.

<sup>4</sup> Tekst I Statutu litewskiego z Kodeksu Olszewskiego wydany został w postaci reprintsu i w wydaniu krytycznym, wraz z tekstami białoruskim (bałtycko-ruskim) i łaćńskim (*Primasis Lietuvos Statutas. Tekstai senaja baltarusiu lotynu ir senaja lenku kalbomis*, II, Vilnius 1991). Cytaty wykorzystane w niniejszej pracy podano w pisowni znormalizowanej z zachowaniem cech języka zabytku.



pragmatycznego tła, autorka zaliczyła czasownik *nakazywać/nakazać* do czasowników mówienia opisujących akty mowy, podobnie jak *nalegać, nakłaniać, namawiać, rozkazywać, prosić, przymuszać* itp.

Omawiane czasowniki performatywne, jakkolwiek składnik ich treści zawiera znaczenie mówienia, nie mogą być bez zastrzeżeń zaliczone do *verba dicendi*, ponieważ oznaczają one działanie inne niż samo mówienie, służą bowiem nakazywaniu myśli i przeżyć.

Zwroty performatywne w wypowiedzi będącej normą prawną mają także charakter adresatywny. Stanowią one pewien rodzaj etykiety językowej jako pojęte wzory językowych zachowań zwyczajowo przyporządkowanych określonej sytuacji w warunkach władzy prawodawcy i posłuszeństwa ogółu ludności lub grupy społecznej oraz narzucają uczestnikom tej komunikacji określone role komunikacyjne<sup>5</sup>.

Czasowniki konstytuujące te zwroty oznaczają językowe relacje charakterystyczne dla stosunków prawnych. Informują o działaniach realizowanych za pomocą mówienia (pisanie) osoby władcy wobec poddanych. W strukturze semantycznej tych czasowników występuje argument osobowy odpowiadający w rzeczywistości pozajęzykowej adresatowi czynności mówienia. Ponieważ zaś istnienie tego rodzaju adresata wiąże się nierozzerwalnie z istnieniem osobowego sprawcy czynności mówienia (nie odwrotnie), struktura semantyczna tego typu czasowników adresatywnych *de facto* zawiera jednocześnie dwa argumenty osobowe: mówiącego agensa oraz adresata. W językowe relacje osobowe wchodzi – poza osobami agensa i adresata – także inna osoba (lub osoby), której można przypisać rolę drugiego adresata, a jest nim recypient działania nakazanego przez normę<sup>6</sup>. Mówiący agens i adresat to nie zwyczajni uczestnicy językowych relacji osobowych (partnerzy interakcji), między którymi relacja jest symetryczna, ani rozmówcy typu konwersacyjnego, lecz zachodzi między nimi relacja władzy i podporządkowania: prawodawca ma moc nakazywania, adresat jest obowiązany do respektowania nakazu pod rygorem sankcji.

Specjalna funkcja czasowników performatywnych w tekście prawnym polega na tym, że mają one zdolność wiązania (podobnie jak w mowie niezależnej) dwóch aktów mowy na dwóch różnych poziomach:

- 1) aktu mowy wyższego piętra ukonstytuowanego performatywnym czasownikiem mówienia o mocy illokucyjnej, np. *nakazują*;

---

<sup>5</sup> Por. M. Marcjanik, *Problemy metodologiczne opisywania języka etykiety językowej*, Kielce 2001, s. 11–12.

<sup>6</sup> Mimo że norma prawna jest kierowana do adresata normy, wypowiedź ma charakter dyrektywy wydanej równocześnie dla dwóch podmiotów, a więc także dla recypienta działania nakazanego przez normę; normy prawne są bowiem normami dwustronnymi, to znaczy, że podmioty normy mają skorelowane uprawnienia i obowiązki, zob. Lisisowa 1998, s. 267–281 i cytowana literatura, szczególnie Ziębiński 1962 oraz Ziębiński, Zieliński 1992; por. też Lisisowa, *Wyrażenia egocentryczne w Kodeksie Olszewskim oraz Predykatywne wyrażenia modalne w Statucie litewskim*.

2) aktu mowy niższego piętra, stanowiącego referencję tekstu w postaci właściwej normy, np. *X w okolicznościach O powinien postępować P*<sup>7</sup>.

Czasowniki performatywne typu *nakazuję* są czasownikami illokucyjnymi, konstytuantami zdań na wyższym poziomie w mowie zależnej. Ich siłą illokucyjną jest stanowienie normy prawnej przez normodawcę, obowiązującej adresata normy, za pomocą słów, podobnie jak siłą illokucyjną czasowników mówienia jest komunikowanie (lub stwierdzanie) komuś czegoś (Gizbert-Studnicki 1973, s. 83–97)<sup>8</sup>. Wypowiedź performatywna występująca jako część wypowiedzi prawnej ma zatem charakter metawypowiedzi i stanowi ramę performatywną dla wypowiedzi pierwszego poziomu, czyli właściwej normy.

Czasownik performatywny w wypowiedzi prawnej konstytuuje zdanie, które spełnia jednocześnie następujące warunki:

- 1) w pozycji podmiotu występuje normodawca;
- 2) w pozycji dopełnienia występuje osobowy odbiorca – adresat normy;
- 3) konstrukcja zawiera lub można ją uzupełnić spójnikiem podrzędnym *żeby* wprowadzającym mowę pozornie zależną albo innym wykładnikiem zespolenia zdań wprowadzającym mowę niezależną;
- 4) konstrukcja przyjmuje znaczenie: *X ustanawia, żeby Y w okoliczności O postępował P* lub *X ustanawia, niech Y w okoliczności O postępuje P*, lub *X ustanawia: Y w okoliczności O powinien postępować P*<sup>9</sup>.

Czasownik performatywny *ustawiać/ustawić* jest jednym z najczęstszych predykatów tworzących normę w Kodeksie Olszewskim. Czasowniki te w tekstach staropolskich zawdzięczają swoje znaczenie funkcji przedrostka *-u*; znaczą najogólniej ‘stawiać, postawić coś w stosunku do czegoś’ (zob. Lizisowa 1995, s. 178). Takie było ich znaczenie prawne, które da się sprowadzić do zdania: *T ustawia postępowanie A*, por.:

ustawuję też, gdyby kto z kim prawo miał o ziemię..., a gdzie by on, przed którym prawo získano..., inszemu sąsiadu swojemu w tych wyżej pisanych rzeczach krzywdę czynił a w to się wstępował..., tedy na takowym moa mocno zakład sprawić, a tego wedle sądu pierwszego mocno wwiązać (s. 73)

też ustawujem jesliby kto zamiąszkał roku wojennego, od nas ustawionego, i na ten rok nie przyjechał bez słusznej przyczyny, tedy takowych hetmanowie nasi w swoje regista przyjmować ani od nich darow brać pod łaską naszą panską ni mają (s. 99)

Innymi czasownikami performatywnymi są *ślubować*, np.

<sup>7</sup> Warunki definicyjne czasowników mówienia opracowała Kleszczowa 1983, s. 17–21. zob. też T. Lizisowa, *Analiza logiczno-semantyczna normy prawnej*, Kraków 2000, s. 71.

<sup>8</sup> Zdanie Z stanowiące akt mowy niższego piętra, czyli właściwą normę, jest przedmiotem analizy artykułu M. T. Lizisowej, *Predykatywne wyrażenia modalne w Statutach litewskich*.

<sup>9</sup> Zdanie Z zawierające referencję w tekstach historycznych przyjmuje najczęściej postać okresu warunkowego, por. Grzybowski, *Analiza struktury normy prawnej jako wypowiedzi*, Kraków 1961.

ślubujem personą swoją gospodarską, iż wszyscy xiążęta i pany choruhewne, wszyscy bojary pospolicie i mieszczany i ich ludzie zachować [!] przy swiebodach i wolnościach, od przodków naszych danych i im też od nas (s. 113)

*obiecować:*

obiecujem też, iż z listow zapowiednich, sprawiedliwość ludzką[1] jakkolwiek powściągajacy, od tych czasow i na potym do żadnych sądów dawaci [nie będziemy] tylko okrom trzech członkow (s. 71)

*chcieć i przykazywać:*

chćem, aby wszyscy pospolicie kmiecie i ludzie..., aby więc byli do konca wyzwoleni (s. 81); chcemy też i przykazujemy grozno, aby wszyscy poddani nasi wojenną służbę powinnie służyli (s. 93)

*użyczać:*

też użyczamy, aby xiążęta i panowie choruhewni sliachta i bijarowie przerzeczenie mieli wolną moc wynidz z tych ziem naszych Wielkiego Xięstwa i ich dla nabycia szczęścia lepszego i nauczania uczynkow rycerskich do wsiakiej ziemie (s. 113).

Predykaty te oznaczają przekazanie informacji o podjęciu przez nadawcę decyzji i o przesunięciu jej ze świata możliwego do rzeczywistego (por. Greń, s. 307), oznaczają mentalne powstanie i językowe wykonanie decyzji dotyczącej sytuacji następczej trybu niejęzykowego. Towarzyszy im akt woli, przy czym decydent, zawsze tożsamy z nadawcą, traktuje decyzje jako rzeczywistość. W odróżnieniu od predykatów wolitywnych, dopuszczających alternatywę, np. *rozkazuję ci wykonać moje polecenie, ty jednak możesz go nie wykonać*, w akcie ustanowienia decyzji kreującej rzeczywistość mamy raczej do czynienia z implikacją: *Ponieważ ustanawiamy (ślubujemy, obiecujemy, przykazujemy, dozwalamy), że tak będzie, nie masz wyboru*. Jest to swoisty sposób nieakceptowalności alternatywy.

Rodzaj aktu mowy zawarty w czasowniku można, jak się wydaje, zakwalifikować według Austina (1993, s. 695–696) do grupy aktów sprawczych, *exercitives*, wyrażających sprawowanie władzy przez wywieranie wpływu, według Searla (1979, s. 1–29) do *declarations*, w których chodzi o tworzenie za pomocą aktu mowy nowego stanu rzeczywistości, jakim jest świat norm prawnych, według Awdiejewa (1984, s. 53–88) do ramy pragmatycznej illokucyjnej, traktowanej jako konwencjonalny model o funkcji zawierającej rozstrzygnięcie wyboru, w tym wypadku skonkretyzowane jako wyrażenie powinności przyszłego działania. Klasę czasowników używanych do zakomunikowania o stanowieniu normy prawnej można wyznaczyć także poprzez określenie ich potencji składniowo-semantycznych. Sygnałem zdarzenia będącego stanowieniem normy prawnej jest przytoczenie normy po czasowniku performatywnym.

## Bibliografia

- Austin J.L., 1962, *How to Do Things with Words*, Oxford.
- Austin J.L., 1993, *Klasyfikacja funkcji illokucyjnej*, [w:] tenże, *Mówienie i poznanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, przełożył wstępem i przypisami oraz skorowidze sporządził B. Chwedeńczuk. Przekład przejrzał J. Woleński, Warszawa.
- Awdiejew A., 1984, *Klasyfikacja funkcji pragmatycznych*, „Polonica”, t. 9, s. 53–88.
- Gizbert-Studnicki T., 1973, *Stwierdzenie jako akt mowy*, „Studia Filozoficzne”, nr 3, s. 83–97.
- Greń Z., 1994, *Semantyka i składnia czasowników oznaczających akty mowy w języku polskim i czeskim*, Warszawa.
- Grzybowski S., 1961, *Wypowiedź normatywna oraz jej struktura formalna*, Kraków.
- Kleszczowa K., 1983, *Verba dicendi w historii języka polskiego. Zmiany znaczeń*, Katowice.
- Lalewicz J., 1975, *Komunikacja językowa i literacka*, Wrocław.
- Leech G.N., 1983, *Principles of Pragmatics*, London – New York.
- Lizisowa M.T., 1998, *Norma prawna jako wypowiedź ograniczona w tekście prawnym (na przykładzie materiału językowego staropolskiego)*, [w:] *Tekst. Analizy i interpretacje*, red. J. Barmiński, B. Boniecka, Lublin, s. 267–281.
- Lizisowa M.T., 2000, *Język Kodeksu Olszewskiego (1550). Z recepcji staropolskiego języka prawno-sądowego w Wielkim Księstwie Litewskim w XVI w.*, Kraków.
- Marcjanik M., 2001, *W kręgu grzeczności. Wybór prac z zakresu polskiej etykiety językowej*, Kielce.
- Searle J.R., 1979, *Etaxonomy of illocutionary acts*, [w:] tenże, *Expression and Meaning*, Cambridge.
- Ziemiński Z., 1962, *Uprawnienie a obowiązek. Przyczynek do analizy stosunku prawnego*, Poznań.
- Ziemiński Z., Zieliński M., 1992, *Dyrektywy i sposób ich wypowiedania*, Warszawa.

**Leszek Bednarczuk**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## PAN – losy wyrazu

Pani doktor Maria Rachwałowa wiele miejsca w swej twórczości naukowej poświęciła polskim formom adresatywnym, wśród których wyraz *pan* zajmuje centralne miejsce. Jak zauważa badaczka (1991), ze sposobu użycia form adresatywno-grzecznościowych można wysnuć różnego rodzaju wnioski na temat dystansu społecznego, sytuacji komunikatywnej i nastawienia emocjonalnego użytkowników, takich jak (nie)znajomość, obcość, antypatia, dominacja nadawcy, a z drugiej strony poważanie, grzeczność, usłużność i uległość. Swoimi badaniami doktor Rachwałowej objęła mowy staropolskie (1987), prozę dziewiętnastowieczną – Bolesława Prusa i Elizy Orzeszkowej (1990, 1991, 1992a), korespondencję Władysława Orkana (2002) i obyczajowość górali tatrzańskich (1992b), kończąc na listach dziecięcych Karola Wojtyły (2004). Wszystkie te artykuły należałoby wydać w jednym tomie studiów, tworzą one bowiem spójną całość i stanowią ważny wkład w naszą wiedzę na temat tej kategorii pragmatycznej w języku polskim.

Co się tyczy pochodzenia wyrazu *pan*, to nie posiada on jasnej etymologii (obszerniej: Bednarczuk 2001), wiadomo tylko, że występuje od najdawniejszych czasów we wszystkich językach zachodniosłowiańskich (w połabskim derywaty w toponimii). Na gruncie polskim pojawia się w dokumentach łacińskich z końca XIII wieku w znaczeniu 'kasztelan', które zachowało się do końca XVIII wieku. W 1275 roku zanotowane zostały tytuły dwóch innych urzędników książęcych: *pan bobrowy* 'urzędnik pilnujący książęcego monopolu polowania na bobry', zwany później *bobrowniczym*, oraz *pan stroże* lub *strożny* 'zwierzchnik straży grodowej'. W XV–XVI wieku zanotowano kolejne tytuły: *pan chorągiewny* / *chorągźny*, *pan czelny*, *pan stołeczny*, *pan dziedziczny*. Na podstawie tej dokumentacji pierwotne znaczenie wyrazu *pan* można zrekonstruować jako 'wysoki urzędnik dworski', zarządca prowincji, kasztelan', z czego rozwinęło się 'dostojnik świecki i duchowny, magnat, wielmoża, szlachcic, dobrze urodzony'. W staropolskich tekstach sakralnych wyraz *pan* występuje również w znaczeniu 'gospodarz (domu), władca, król, cesarz, Bóg' jako tłumaczenie łacińskiego *dominus*, wypierając odziedziczone z epoki prasłowiańskiej *gospodzin* (Karpluk 2001: 42–43, 141–142). Przebieg tego

procesu na materiale staropolskich psalterzy przedstawiła w sposób skrupulatny M. Kułakowska (1995: 59–73).

Jako zwrot grzecznościowy wyraz *pan* w dawnej Polsce odnosił się głównie do szlachty, ale okazjonalnie mógł być użyty również w stosunku do przedstawicieli niższych stanów, np. *panie wojcie, daj mi porządzenie* (SS VI: 20); *A chłop głową kiwając rzecz do sąsiada: Słyszysz panie Marcinie, toć tam była biada* (M. Rey *Figliki*, SPXVI XXIII: 137). Natomiast rozmówcy stanu szlacheckiego zwracali się do siebie *panie-bracie* (przykłady od XVI wieku). Zwrot ten był tak bardzo rozpowszechniony w dawnej Polsce, że został zapożyczony do sąsiednich języków wschodniosłowiańskich, litewskiego, niemczyzny pruskiej, a nawet do języka jidysz (Wędkiewicz 1919; Bednarczuk 2003a, 2005; Astrawuch 2008).

Wyraz *pan* od najdawniejszych czasów występuje w kontekstach o różnym nacechowaniu stylistycznym. W dawnej polszczyźnie są one na ogół aksjologicznie pozytywne, nie brak jednak określeń negatywnych, jak u Mikołaja Reja *hardzi pani* i zwrot adresatywny *panie czarcie!* (SPXVI VI: 120, 139). Bogatego materiału w tym względzie dostarczają przysłowia, np. *głupi pan, hardy pan, liche pan, srogi pan, zły pan* (NKP II: 780–808). W XIX wieku negatywne nacechowanie wyrazu *pan* nabiera wymiaru polityczno-obyczajowego. Początków tego procesu należy dopatrywać się w czasach Wielkiej Rewolucji Francuskiej, kiedy to zastąpiono arystokratyczne *monsieur* przez republikańskie *citoyen*. Najstarszym polskim przykładem takiego użycia wyrazu *panowie* 'szlachta, magnaci' jest pieśń rewolucyjna Gustawa Ehrenberga *Szlachta w roku 1831* (powstała ok. 1835):

Gdy naród do boju wystąpił z orężem,  
*panowie* o czynszach radzili,  
 gdy naród zawołał: „Umrzem lub zwyciężym!”,  
*panowie* w stolicy bawili.

O, cześć wam, *panowie* magnaci,  
 za naszą niewolę, kajdany.  
 O, cześć wam, książęta, hrabiowie, prałaci,  
 za kraj nasz krwią bratnią zbryzgany!  
 Armaty pod Stoczkiem zdobywała wiara  
 rękami czarnymi od pługa,  
*panowie* w stolicy kurzyli cygara,  
 radzili o braciach zza Buga.

Literackim echem tej ideologii, a zarazem proroczą zapowiedzią obyczajowości epoki socjalizmu jest znany fragment *Nie-Boskiej komedii* (1835) Zygmunta Krasińskiego:

MAŻ: tych lubię – przynajmniej nie wspominają ani o honorze, ani o filozofii – *dobry wieczór Pani*.

PRZECHRZTA (cicho): JWPanie, mów *Obywatelko*, lub *Wolna Kobieta*.

KOBIETA: Cóż znaczy ten tytuł, skąd się wyrwał? – fe – fe cuchniesz starzyzną.

Adresatywne użycie wyrazu *obywatel* rozpowszechnia się w końcu XIX wieku w kręgach lewicowo-partyjnych, zwłaszcza w okresie rewolucji 1905 roku. Nie ominęło nawet w początkowym okresie Legionów Piłsudskiego, por. *Sprawozdanie Obywatela Komendanta Głównego Mieczysława wobec oficerów Związków i Drużyn Strzeleckich w Krakowie dnia 1 VI 1913*. Tak zwracali się do niego najbliżsi oficerowie jeszcze po wojnie. Forma *obywatel* (obok *towarzysz*) obowiązywała przez cały okres istnienia PRL. Natomiast zwrot adresatywny *pan* w propagandzie partyjnej był wyśmiewany, jak to utrwalił Andrzej Braun w powieści *Lewanty* (1954: 8):

– *Proszę pana...* – zagadnął Markowski. Siedzący spojrzał nań z nieukrywaną ironią. – *Panowie w Londynie kozy pasą...*  
– Wy do kogo *obywatelu*? Michał stracił pewność siebie, ale natychmiast usiłował poprawić się. – *Do towarzysza...*

W tytułaturze i korespondencji urzędowej wyraz *pan* był zakazany, o czym przypominał jeszcze w latach siedemdziesiątych pewien gorliwy rektor podległym mu pracownikom. Mimo tego zakazu wyraz *pan* pozostawał przez cały ten czas w powszechnym użyciu i nawet Julian Tuwim zwracał się w liście do słynnego kata UB Józefa Różańskiego: *Szanowny i drogi Panie Pułkowniku!* (facsimile listu z 22 kwietnia 1951 [w:] Fijałowska, Borejsza, Różański 1995: 191).

Rzeczownikom *pan, pani* na tle współczesnej sytuacji genderowo-seksistowskiej poświęcił obszernie studium M. Łaziński (2006), opatrując je podtytułem: *Polskie rzeczowniki tytułarne i ich asymetria rodzajowo-płciowa*. Wcześniej w odrębnym artykule zanalizował zwroty typu *pan ksiądz* (Łaziński 2000), gdzie określa ich funkcję jako lekceważącą, cytując osławiony zwrot rabina Menachema Joskowicza z 11 czerwca 1999 roku: „Mam prośbę do *Pana Papieża*”, i inne: *pan ksiądz* (m.in. Jerzy Owsiak, Izabella Sierakowska, Kazimiera Szczuka), *pan Glemp* (Jan Krzysztof Bielecki), *pan prałat Jankowski*, *pan Rydzyk* (internet), także w formie wołacza *panie* + nazwisko duchownego: *panie biskupie*, a nawet: *panie Dziwisz*, *panie Gądecki*, *panie Hoser* itp. (internet). Pamiętać jednak należy, że w XIX wieku wierni zwracali się do duchownych unickich *Pan Ksiądz* w odróżnieniu do prawosławnego *Batuszka*, nierzadko nacechowanego negatywnie.

Bogatego materiału dostarczają tytuły utworów literackich. Najstarszym przykładem jest, jak wiadomo, Mikołaja Reja *Krótka rozprawa między trzema osobami, Panem, Wójtem, a Plebanem, którzy i swe i innych ludzi przygody wyczytają, a także i zbytki i pożytki dzisiejszego świata* (1543), ale rozbudowany tytuł *Pan 'szlachcic'* nie jest wyrazem kluczowym. Nieco inaczej rzecz się ma w powieści Ignacego Krasickiego *Pan Podstoli* (1878–1803), gdzie wyraz *pan* jest określeniem honorowym już w XVIII wieku godności urzędowej. Dopiero w tytule *Pan Tadeusz* (1834) Adama Mickiewicza pojawia się neutralne określenie grzecznościowe *pan*



przed imieniem. Natomiast Juliusz Słowacki, chcąc zapewne uniknąć pomówienia o naśladownictwo tytułu, pominął *pan* w *Beniowskim* (1841), choć w tekście poematu pojawia się już w trzeciej oktawie określenie *pan Beniowski*: „Przez całą młodość *pan Beniowski* bujnie / Za trzech ludzi czuł, a więc żył potrójnie”, podobnie jak *pan Pułaski* i nazwiska konfederatów barskich w *Pamiętkach Soplicy* (1839–1845) Henryka Rzewuskiego.

Określenie *pan* przed nazwiskiem lub imieniem pojawiło się już wcześniej – u Aleksandra Fredry: *Pan Geldhab* (1818), *Pan Jowialski* (1832), *Pan Benet* (1859), Fryderyka Skarbka *Pan Antoni* (1824), a później Józefa Bliźnińskiego *Pan Damazy* (1877), Henryka Sienkiewicza *Pan Wołodyjowski* (1888), Lucjana Rydla *Pan Twardowski* (1906), Marii Konopnickiej *Pan Balcer w Brazylii* (1910), wreszcie Zbigniewa Herberta *Pan Cogito* (1974) i Janusza Szubera *Pan dymiącego zwierciadła* (1996), by wymienić najważniejsze spośród kilkuset (figurujących w katalogach BJ i BN) pozycji książkowych zawierających słowo *pan* w tytule.

Na zakończenie poświęcić trzeba kilka uwag losom wyrazu *pan* zapożyczonego do języków sąsiednich (obszerniej: Bednarczuk 2005). Jako zwrot adresatywny występuje on w języku litewskim, białoruskim, ukraińskim od XVI wieku do dziś (w białoruskim tylko w dialektach), także w licznych przejętych z polskiego i rodzimych zwrotach frazeologicznych. Natomiast w języku rosyjskim, gdzie pojawia się tytuł *poliskij pan*, *litowskij pan*, występuje już w końcu XIV wieku, ale dopiero w czasie rozbiorów, zwłaszcza po powstania styczniowym, a od końca XIX wieku w publicystyce socjalistycznej miał on nacechowanie jednoznacznie negatywne, zwłaszcza w określeniu *poliskije pany*. Stosowano go jedynie w odniesieniu do dyplomatów obcych państw (w epoce socjalizmu do przedstawicieli bratnich krajów zwracano się per *daragije tawariszczi!*).

Również w językach zachodnioeuropejskich pojawia się wyraz *pan*. Najbardziej rozpowszechniony jest w języku niemieckim i jego dialektach (Prusy, Pomorze), nie tylko w odniesieniu do Polaków. Ale swoistą karierę forma ta zrobiła w czasie pierwszej wojny, kiedy wojsko i okupacyjna administracja niemiecka na terenie zaboru rosyjskiego zetknęły się z ludnością polską, z której ust (zarówno w zagrodzie wiejskiej, we dworze, jak i w mieście) Niemcy słyszeli najczęściej zwrot adresatywny *panie!* i sami zaczęli się zwracać do ludności wiejskiej w formie *Panje!* lub w zniekształconej (*m* w miejsce *n*) odmianie gwarowej *Pomje!* (o oddające wymowę *pân*). Pojawiły się wówczas hybrydalne composita polsko-niemieckie: *Panje-bauer*, *Panje-frau*, *Panje-pferd*, *Panje-wagen*, *Panje-haus*, *Panje-wirtschaft* i *Panje-land* (por. Danysz 1913/1916: 294–295). Zanotowano je też okazjonalnie w językach szwedzkich, duńskim i francuskim (Wędkiewicz 1919), a z drugiej strony w dawnym języku rumuńskim na terenie Mołdawii: *mości pan* > *moțpan* ‘bojar’ (dziś tylko z odcieniem ironicznym), a przede wszystkim w jidysz, gdzie występuje w licznych derywatach i połączeniach frazeologicznych: *pan(e)*, *panele*, *panske(r)*,



*pani-brat, panske x(v)arobe, zajn a gance pani-matke* 'być szanowaną osobą' itp. (Astrawuch 2008: 659).

Sumując, wyraz *pan* zaświadczony już w tekstach łacińskich w drugiej połowie XIII wieku i zapożyczony do języków sąsiednich jako tytuł i zwrot adresatywny dzielił losy narodu i państwa polskiego w wymiarze politycznym i kulturowo-obyczajowym. Właśnie on został utrwalony w tytule największego napisanego po polsku utworu – *Pana Tadeusza*, przez którego liczne przekłady wszedł do literatury światowej. Można więc wyraz *pan* uznać za najważniejsze polskie słowo.

## Bibliografia

- Astrawuch A., 2008, *Idysz – białoruski słownik*, Minsk.
- Bednarczuk L., 2001, *Wokół etymologii wyrazu pan*, [w:] *Wokół archeologii słów i ich funkcjonowania (Księga pamiątkowa Andrzeja Bańkowskiego)*, Częstochowa, s. 29–33.
- Bednarczuk L., 2002, *Najstarsze związki frazeologiczne wyrazu pan*, [w:] *Rozmaitości językowe (Księga pamiątkowa Janusza Strutyńskiego)*, Kraków, s. 25–29.
- Bednarczuk L., 2003a, *Losy wyrazu pan na obszarze języka niemieckiego*, [w:] *Anabasis (Księga pamiątkowa Krystyny Pisarkowej)*, Kraków, s. 29–32.
- Bednarczuk L., 2003b, *Wyraz pan w derywatach i nazwiskach polskich na tle zachodniosłowiańskim (Księga Barbary Falińskiej)*, [w:] *Słowa jak mosty nad wiekami*, Białystok, s. 55–70.
- Bednarczuk L., 2005, *Losy wyrazu pan na Litwie i Rusi*, [w:] *Kultura i języki Wielkiego Księstwa Litewskiego*, Kraków, s. 33–147.
- Brückner A., 1916, *Ty – Wy – Pan. Kartka z dziejów próżności ludzkiej*, Kraków.
- Danysz A., 1914/1916, *Drobiazgi: 1. Wyrazy polskie w języku niemieckim*, „Język Polski”, II: 293–295.
- Karpluk M., 2001, *Słownik staropolskiej terminologii chrześcijańskiej*, Kraków.
- Klemensiewicz Z., 1946, *Pan i obywatel*, „Język Polski”, t. XXVI, s. 33–42.
- Kułakowska M., 1995, *Staropolski gospodzin jako synonim leksmów bog i pan. Na podstawie badań I części Psalterza floriańskiego i Psalterza puławskiego*, „Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie. Seria Filologiczna” 17, Językoznawstwo 2, s. 59–73.
- Łaziński M., 2000, *Pan ksiądz i inni panowie. Wtórna funkcja lekceważąca jednostki pan*, „Poradnik Językowy”, t. 8, s. 29–38; t. 9, s. 19–28.
- Łaziński M., 2006, *O panach i paniach*, Warszawa.
- Łoś J., 1916, *Od „ty” do „pan”*, „Język Polski”, t. 3, s. 1–10.
- Pisarkowa K., 1979, *Jak się tytułujemy i zwracamy do drugich*, „Język Polski”, t. 59, s. 5–16.
- Rachwałowa M., 1987, *Formy adresatywne w mowach staropolskich*, „Poradnik Językowy”, t. 7, s. 528–535.
- Rachwałowa M., 1990, *Socjolingwistyczna funkcja zwrotów do adresata w „Nad Niemnem” E. Orzeszkowej*, [w:] *W świecie Elizy Orzeszkowej*, Kraków, s. 267–278.
- Rachwałowa M., 1991, *„Panie Wokulski”, czyli o pewnym typie form adresatywnych w „Lalce” B. Prusa*, „Prace Językoznawcze Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, t. 6, s. 227–236.

- Rachwał[owa] M., 1992a, *O przyczynach zmian systemu adresatywnego języka polskiego w XIX*, [w:] *Polska etykieta językowa*, Wrocław, s. 141–149.
- Rachwał[owa] M., 1992b, *Sposoby zwracania się do drugich wśród górali tatrzańskich*, „Prace Językoznawcze Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, t. 7, s. 283–291.
- Rachwałowa M., 2002, *Grzecznościowe akty mowy w korespondencji W. Orkana*, „Studia Linguistica” Akademii Pedagogicznej w Krakowie, t. 1, s. 307–313.
- Rachwałowa M., 2004, *Zwroty adresatywne w dziecięcych listach do Ojca Świętego Jana Pawła II*, [w:] „Studia Linguistica” Akademii Pedagogicznej w Krakowie, t. 2, s. 407–412.
- Tomiczek E., 1983, *System adresatywny języka polskiego i niemieckiego*, Wrocław.
- Wędkiewicz S., 1919, *Z dziejów języka polskiego za granicą*, Kraków.
- Zaleski J., 1970, „*Panie majster, proszę waści...*” czyli mianownik w funkcji wołacza u rzeczowników męskich, „Prace Językoznawcze Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, t. 1, s. 133–143.

### SKRÓTY BIBLIOGRAFICZNE

- NKP – *Nowa księga przysłów polskich i wyrażen przysłowiowych polskich*, red. Julian Krzyżanowski, t. I–IV, Warszawa 1969–1978.
- SPXVI – *Słownik polszczyzny XVI wieku*, Wrocław 1966.
- SS – *Słownik staropolski*, t. I–XI, Kraków 1953–2005.

## **Pan: ‘lord’ – The History of the Word**

### **Abstract**

The word *pan* which was attested already in Latin texts in the second half of the 13th century and which was borrowed by neighbouring languages as a title and an adressative form shared the history of the Polish people and state in the political, as well as cultural and social contexts. It was this very word that was immortalized in the title of the greatest work written in the Polish language – *Pan Tadeusz* by Adam Mickiewicz – and through numerous translations of this work the word entered world literature. Therefore one may consider the term *pan* as the most important Polish word.

**Key words:** the word *pan*, adressative forms

**Teodozja Rittel**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Dyskurs edukacyjny jako „trzecia robota rozumu”

### Wprowadzenie

Dyskurs, łac. *discursus*, ‘rozmowa, dyskusja’ jest zdarzeniem komunikacyjnym (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009, s. 32). Grabias (Grabias 1994, s. 23) widzi tu rodzaj „interakcji społecznej, dokonującej się przy udziale języka, definiowanej jako ciąg zachowań językowych, których postać zależy od tego, kto mówi, do kogo, w jakiej sytuacji i w jakim celu”. To ujęcie dyskursu nie kłóci się z jego znaczeniem dokumentacyjnym w słownikach języka polskiego [od Troca 1779 i Lindego (1807–1814) do Dunaja (2007) i słowników specjalistycznych Skorupki (1987)].

### Definicje leksykalne, specjalistyczne i semantyczne dyskursu

1) definicja leksykalna daw. Troca (1779, s. 311)

T 311: dyskurs jest to trzecia robota rozumu, gdy z jednej do drugiej postępujemy, i co za tym idzie, dowodziemy – *logique rationation* (rozumowanie wnioskami);

2) definicje leksykalne daw. Lindego (1807, s. 586)

L II 586, dyskurs, dyszkurs, dyskursik ‘rozmowa’ Tobie to tyko ujdzie to samemu Długie dyskursy prowadzić, po swemu Chrość Job 4 Nie zawsze ten, co w dyskursie ustawa, Dłatego w samej też prawdzie przegrywa Post. Fid 288;

3) definicja leksykalna npol. Dunaja (2007, t. 1, s. 350)

BD I 350 dyskurs, ‘rozmowa’, dyskusja, przemowa, Prowadzić toczyć dyskurs <łac.> oparty na wnioskowaniu z uprzednio przyjętych przesłanek, logiczny, rozumny;

4) definicja leksykalna npol. Polańskiego (2009, s. 179)

WSJP 179 dyskurs, dyskusja na ważny temat, dyskusja ustna lub pisemna, ‘wymiana zdań na jakiś temat’;

5) definicja semantyczna Wierzbickiej (1983, s. 183–197)

Sądzę, że ty myślisz o Z co innego, niż ja mówię, mówię to, bo chcę, żeby każdy z nas powiedział, co o tym myśli, i dlatego sądzę, że mówiąc to, moglibyśmy spowodować, że będziemy myśleć to samo, chciałbym, żebyśmy myśleli to samo<sup>1</sup>.

Dyskurs u Wierzbickiej jest zatem nie tylko rozmową, lecz także przemówieniem, przemową na jakiś poważny temat, a więc i dyskusja, i wypowiedź na jakiś poważny temat, uporządkowane logicznie, tworzą dyskurs; samej definicji brak;

6) definicja sumaryczna – specjalistyczna (red. Sławiński 2008, s. 114–115).

Dyskurs z łac. *discursus* ‘rozmowa, dyskusja’

1) w znaczeniu tradycyjnym – wypowiedź zrygoryzowana logicznie, operująca argumentacją, traktowana jako przeciwstawienie wypowiedzi, w której dominują elementy perswazyjne bądź ekspresyjne;

2) w terminologii językoznawczej Benveniste’a (t. 1: 1966, t. 2: 1974) typ wypowiedzi, w której uzewnętrznia się podmiot mówiący oraz relacje zachodzące między nim i adresatem, struktura dyskursu ogniskuje się wokół 1. i 2. osoby lp.;

3) wprowadzone przez Foucaulta (1977, s. 34–37) jako uwarunkowane historycznie i epistemologicznie reguły budowy wypowiedzi; właściwe danej dziedzinie ludzkiej działalności;

4) rozumiany najszerzej jako zespół zachowań słownych, charakterystyczny dla danej kultury;

5) niekiedy dyskurs jest traktowany jako synonim wypowiedzi (Fowler 1989, z. 3, s. 184).

## Charakterystyka dyskursu edukacyjnego

Dyskurs edukacyjny to przedłużenie – z jednej strony badań nad dyskursem dziecięcym (aspekty psychologiczne) w kierunku dyskursu szkolnego (aspekty językowe i dydaktyczne), z drugiej zaś – naturalne rozwijanie dyskursu szkolnego ku dyskursowi akademickiemu (aspekty kulturowe). We wszystkich trzech rodzajach dyskursu (dziecięcym, szkolnym i akademickim) opisuje się interakcje dorosły – dziecko; dziecko – dziecko; nauczyciel – uczeń (uczniowie); uczeń – uczeń; wykładowca – student itp. Mają one charakter nauczający. W dyskursie dziecięcym jest to „uczenie się” w ramach dyskursu działaniowego lub tematycznego. W dyskursie szkolnym jest to „uczenie”, czyli proces przekazywania wiedzy, w dyskursie akademickim „studiowanie”, czyli przesuwanie horyzontów wiedzy (T. Rittel, S.J. Rittel 2015, s. 24–25). Zestaw znaczeń dyskursu edukacyjnego jest przedstawiony w pracy T. Rittel, S.J. Rittel *Dyskurs edukacyjny. Zagadnienia, znaczenia, terminy*, Kraków 2015.

<sup>1</sup> Zbiór jednostek elementarnych od 14 w książce *Semantic Primitives* (1972) powiększył się do prawie 60 w książce *Semantics Primes and Universals* (1996).

Dyskurs edukacyjny przejawia się jako wypowiedź, w której uzewnętrznia się podmiot mówiący i adresat, słuchający, jako rozmowa zrygoryzowana i nie-pozbawiona elementów perswazyjnych i ekspresyjnych oraz interakcji społecznej przy „udziale języka”. Mamy tu integrację nauczyciela z uczniem lub uczniami. Dyskurs edukacyjny w szkole odwołuje się do mitologii na lekcjach języka polskiego i historii (Grimmal 1997) oraz do tradycyjnej symboliki kulturowej (Rittel 2002, s. 137–178) zawartej w Biblii (Godyń 1995), nie jest pozbawiony elementów ekspresyjnych i perswazyjnych (Grabias 1981, s. 137–163).

### **Dyskurs edukacyjny jako gatunek mowy**

Pojęcie „dyskurs” jest wyodrębnionym gatunkiem mowy, w którym idzie o COŚ. Dyskurs edukacyjny jest gatunkiem mowy ogólnym, który przyjmuje takie gatunki mowy jak: pytanie i odpowiedź, rada, spór (Rittel 2014, s. 231–239). Jest zatem odmianą mowy (wtórnie pisma) wykorzystującą funkcje języka (Jakobson 1960, s. 431, 473). Dyskurs edukacyjny-tekstowy (Rachwałowa 1986, s. 131–138) wykorzystuje przede wszystkim informacyjność (funkcja przedstawieniowa), tekstowość (funkcja poetycka) i kontaktowość (funkcja fatyczna). W edukacji jest on odmianą sterowaną (nauczyciel), a nie rzeczywistą (uczeń). Charakteryzuje się tym, że odbywa się w formach, w których nauczyciel dobiera i wybiera akty mowy i gatunki mowy (Kawka 1997, s. 109–114).

### **Dyskurs edukacyjny jako umysłowy oficjalny gatunek działania językowego**

Dyskurs edukacyjny łączy się z wyuczalnością, ujmuje się go jako przekazywanie i przekształcenie specjalistycznych dyskursów naukowych w taki sposób, aby przekazywać tę wiedzę mniej wykształconemu odbiorcy (Labocha 2011, s. 32–36). Argumentacja występująca w przestrzeni dyskursu jest tego sposobem i polega na tym, aby przekonać odbiorców do tego, by odbiorcy uznali jej prawdziwość/nieprawdziwość, poprawność/niepoprawność. Z argumentacją mamy do czynienia wtedy, gdy dotyczy ona uzasadnienia jakiejś tezy, zwanej też konkluzją (Zgółkowska 1994, t. 2, s. 255–257). W tym celu w dyskursie edukacyjnym zostaje przedstawiona przez nauczyciela przesłanka – jako seria zdań, które w opinii argumentującego prowadzą do tej konkluzji.

Stopień powodzenia argumentacji w dyskursie edukacyjnym zależy od odbiorcy (dziecka, ucznia, studenta) i w dyskursie edukacyjnym jest on określony jako stosunek dominacji i podporządkowania. Przy czym skuteczność komunikacji zapewnia właściwe rozumienie kodu werbalnego, zapewniające poznawczą komunikację w dyskursie edukacyjnym (Kaczorowska 2007, s. 310–311).

### **Kryteria wartościowania przyjęte w dyskursie edukacyjnym**

Archiwum mowy w dyskursie edukacyjnym jest rozumiane jako system reguł i praktyk (gatunków mowy), który sprawia, że wszelkie rzeczy powiedziane nie gromadzą się w nieskończoność w bezkształtnej masie, lecz łączą w odrębne figury, wiążą się wzajemnie rozlicznymi stosunkami, utrzymują się bądź zacierają zgodnie ze swoimi regularnościami (Foucault 1977, s. 164–165).

Regularności te, w obrębie wartościowania, można lingwistycznie uporządkować trojako, dzieląc je na:

- 1) leksykalne i frazeologiczne środki wartościowania, jak np. wyrazy ogólnie wartościujące i opisowo wartościujące;
- 2) pozaleksykalne środki wartościowania, takie jak środki morfologiczne, środki składniowe;
- 3) tekstowe środki wartościowania, takie jak: wypowiedzi otwierające miejsce dla formuły: „to jest dobre/złe” oraz otwierające miejsce dla formuły: „co świadczy o tym, że X jest dobre/złe”, także ocena jako wniosek z wypowiedzi oraz wykorzystanie cytatu i parodii (Laskowska 1993, s. 7–124).

W sumie wartościowanie w dyskursie edukacyjnym da się uporządkować następująco:

- 1) kryterium pragmatyczne – użyteczność
- 2) kryterium ekonomiczne – instrumentalność
- 3) kryterium hedonistyczne – przyjemność
- 4) kryterium vitalne – zdrowie
- 5) kryterium społeczne – legalność
- 6) kryterium odczuć – współodczuwalność
- 7) kryterium perfekcjonistyczne – sprawność
- 8) kryterium estetyczne – piękno
- 9) kryterium poznawcze – prawda
- 10) kryterium etyczne – moralność
- 11) kryterium sakralne – uniwersalność, transcendencja.

Każda z przedstawionych wartości ma swój znak dodatni lub ujemny. Odbija się to w języku, np. piękny – brzydki, mądry – głupi, godziwy – niegodziwy, ale przymiotnik święty, jak pisze Laskowska (1993, s. 14–19), nie ma antonimu, chociaż jest sacrum i profanum (łac.), por. *Pacem in terris* (Jan XXIII, s. 832–862). Jest to system wartości chrześcijańskich (zasady: prawda, sprawiedliwość, miłość, wolność) odnoszony do czterech płaszczyzn życia społecznego (stosunki między poszczególnymi ludźmi, między obywatelami a władzą państwową, stosunki między państwami, stosunki między ludźmi i państwami a władzą ogólnościową), są to uniwersalne wartości, ponadczasowe.

Stwierdza się przy tym „wymykanie się” badanych w dyskursie konstrukcji z potoczności w stronę odmiany kulturalnej języka (Buttler 1978, s. 37–45 i Buttler, Markowski 1988, s. 179–203), tak jak np. nauka, polityka czy religia.

Wyraz nauczyciel (wartościowany negatywnie) może wystąpić w tekstach jako nosiciel zanegowanych treści. Takie widzenie wyrazu wiąże się z kontekstem, zaś wyraz nauczyciel-wychowawca zwykle wiąże się z uwarunkowaniami semantyczno-logicznymi dodatnimi, gdyż przyjmuje się, że X (postawa nauczyciela) jest dobra, bo ceni on wyżej prawdę niż karierę, co potwierdza jego postawa.

Celem dobrego dyskursu edukacyjnego jest zaprojektowanie takiej integracji nauczyciel:uczeń, która będzie wspierała samodzielność poznawczą ucznia i kreowała w nim aktywną postawę wobec świata.

Zakłada się bowiem, że dziecko/uczeń – to plastyczna struktura, którą można kształtować przez krytyczne myślenie, prowadzące do lepszego funkcjonowania poznawczego (Sajewicz-Radtke 2015, s. 3).

Przypomnijmy, że dyskurs według Troca (1779, s. 311) „jest to trzecia robota rozumu, gdy z jednej części do drugiej postępujemy i co za tym idzie, dowodzimy”. Jest to zatem rozumowanie, zastanawianie się, wnioskowanie i domysł, czyli *logique rationation*.

Dyskurs edukacyjny byłby wymianą poglądów lub tylko ich przytoczeniem. Stanowiłby ramę, w której można się prezentować sensownie z jakiegoś punktu widzenia (poglądy polityczne, aksjologiczne: „nadeszła pora, aby wspólnie budować Europę, która nie obraca się wokół gospodarki, ale wokół świętości osoby ludzkiej, wartości niezbywalnych” (Papież Franciszek, Parlament Europejski, Strasburg, 2014 r.). Zatem warunek podmiotowości byłby konieczny, lecz cel tylko intelektualny (bez aktu prośby, groźby itd.), ale z pytaniem i odpowiedzią, radą czy sporem (Rittel 2014, s. 231–247).

### **Cele badawcze dyskursu edukacyjnego**

Celem planowanych dalszych badań nad dyskursem edukacyjnym byłyby zatem praca dotycząca aktów mowy szczegółowych z dowolnego dyskursu i związanych bezpośrednio z dyskursem poznawczym wprost lub pośrednio, np.: rozmowa i spór itd. Ich definicje semantyczne podaje Wierzbicka w pracy „Prototypy i inwarianty” (1999, s. 27–48).

Założenia te winny uwzględniać następujące ustalenia:

- 1) styl mówiony i pisany różnicuje składnia;
- 2) środki stylistyczne tego, co mówione, i tego, co pisane, są zróżnicowane tekstowo;
- 3) istnieje pisana i ustna norma języka;
- 4) wyodrębnia się teksty mieszane (mówione i pisane) jako wspólnie zależne;
- 5) odsyła się mowę do języka oraz przedstawia funkcje mowy jako role wyrażen językowych w stosunku do mówiącego, odbiorcy, rzeczywistości, do systemu języka i innych aspektów mowy;
- 6) wyodrębnia się przestrzeń komunikacyjną, a w niej działania artykułujące twórcze użycie języka: integracja aktu i gestu w prośbie; integracja argumentu niewłaściwego i właściwego w wierszu; integracja frazeologizmu kanonicznego (*langue*) i przekształconego (*langue poétique*);
- 7) twórcze posłużenie się przestrzenią komunikacyjną, w której żyjemy, zarówno w języku mówionym, jak i pisany, jako integracją intersemiotyczną (Harris 1990, s. 67–68);
- 8) twórcze wykorzystanie przestrzeni komunikacyjnej polegające na użyciu środków stylistycznych opartych na złamaniu reguł selekcji, substytucji lub



kombinacji, co przynosi metafora, frazeologia i język niewarbalny, użyte przenośnie, w celu porozumienia komunikacyjnego między nadawcą a odbiorcą, co jest bliskie Bachtinowskiej dialogiczności, interakcyjności, czyli jest „dialogowym stosunkiem zgodności” (Bachtin 1933, s. 348);

- 9) wypowiedź obejmuje nie tylko produkty językowe (teksty), ale także cały akt komunikacji, tj. nadawcę, odbiorcę, intencję mówienia (Grzegorzczkowska 1988, s. 44–45);
- 10) w dyskursie wyodrębnia się „gatunki mowy” w języku mówionym i/lub języku pisanym, zlokalizowane w tekstach: podręcznika, lektury, wypracowania lub wypowiedzi ustnej (rozmowa);
- 11) pojęcie gatunku mowy jest zatem formą istnienia repertuaru mówieniowego w języku dzięki funkcji komunikacyjnej (mówieniowej) języka, która stanowi także specyficzność tekstów literackich, jako przejaw kompetencji komunikacyjnej autora tekstu (Rittel 2014, s. 357).

## Zakończenie

W tym układzie jako „pierwszą robotę rozumu” przyjmujemy pytania i odpowiedzi, które są aktami illokucyjnymi, czyli według teorii aktów mowy Austina (1993, s. 17–211) działaniami, które dokonują się, mówiąc coś w określony sposób. Warunkiem fortunności jest tu właściwe reagowanie na wypowiedź, np. odpowiadanie na pytania (Boniecka 2000, s. 20–41).

Druga „robotą rozumu” – to rozmowa jako umysłowy niefikcyjny gatunek działania językowego. Umysłowy gatunek mowy oznacza: dotyczący umysłu i jego czynności myślowych, będących rezultatem czynności umysłu (Dunaj 2007, t. 1, s. 526). Warunek ten spełniają pytanie i odpowiedź (pierwsza robotą rozumu), rozmowa (druga robotą rozumu) oraz dyskurs jako „trzecia robotą rozumu” (Rittel 2014, s. 224–230).

Trzecia „robotą rozumu”, czyli dyskurs, jako umysłowy oficjalny gatunek działania językowego, charakteryzuje się tym, że odbywa się w formach, w których nauczyciel dobiera i wybiera akty i gatunki mowy (Kawka 1997, s. 101–114, i Rittel 2013, s. 195–209).

Działając według wszystkich trzech „robót rozumu”, myślę o takim zdrowym rozsądku, który byłby bliski sformułowaniu Jana Pawła II w encyklice *Fides et ratio*, gdzie zawarta jest formuła, zgodnie z którą spójność obu składników oznacza, że za ich pomocą można racjonalnie prowadzić dyskurs (Jan Paweł II 1999, s. 13).

Taki aparat konceptualny i metodologiczny wymaga łączenia kryteriów *stricte* językoznawczych (teorie językowo-semantyczne) z językowo-kulturowymi (teorie socjolingwistyczne) osadzonymi w realiach wierzeniowych, umysłowych dziecka, ucznia, studenta.

W dyskursie edukacyjnym należy też wracać do rozwoju języka, a więc podstawowego zagadnienia komunikacji językowej. Problem ten wyjaśniać na tle wiedzy



o systemie językowym i jego funkcjonowaniu, przez co rysuje się perspektywa teoretyczna oraz perspektywa metodologiczna, w której wiedza o języku, obejmująca poznawanie i używanie języka, styka się z teorią (Rittel 1994, s. 257–264).

Metodologia lingwistyki edukacyjnej, a także dyskursu edukacyjnego to propozycja praktycznego wykorzystania założeń teoretycznych, porządkująca równocześnie sądy na temat metodyki nauczania języka polskiego w szkole i uświadamiająca ważność tego problemu dla wiedzy o systemie językowym i jego funkcjonowaniu. Jest to również, jak pisze w recenzji Grabias (1994), „najpełniejsze w naszej literaturze uporządkowanie, zestawienie ważnych dla zrozumienia komunikacji językowej tez, przydatne każdemu podejmującemu pracę nad usprawnianiem komunikacji”.

Celem praktycznym tak rozumianej lingwistyki edukacyjnej i dyskursu edukacyjnego jest też „poprawne rozumienie cudzych myśli” i „sprawne wypowiedanie myśli własnych”, przez co zaprawia się do „dobrego nauczycielskiego rzemiosła”. Takie zasady jak „poprawnie rozumieć” i „sprawnie działać” dotyczą zarówno nauczyciela, jak i ucznia (Kotarbiński 1966, s. 17), co stanowi o ich kompetencji dyskursywnej. Dyskursywność jest tu rozumiana jako spełnienie warunku „ratio” i oznacza, że „umysł dyskursywny” postępuje metodycznie i w sposób przemyślany – wymóg dotyczy zarówno wypowiedzi, jak i spójności tekstów (Rittel 2008, s. 270). Pojęcie dyskursu edukacyjnego jest całością, która wymaga jednoczesnej interpretacji obu członów, tj. członu określonego jako „dyskurs” i członu określającego, jako „edukacyjny”. W całości tej pełnią one wyspecjalizowane role.

## Bibliografia

- Austin L., 1993, *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa.
- Bachtin M., 1983, *Stosunki dialogowe*, tłum. J. Faryno, [w:] M. Bachtin, *Dialog – Język – Literatura*, red. E. Czaplejewicz, E. Kasperski, Warszawa, s. 348–350.
- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., 2009, *Tekstologia*, Warszawa.
- Boniecki B., 2000, *Struktura i funkcje pytań w języku polskim*, Lublin.
- Benveniste E., 1966, *Problemes de linguistique generale*, t. 1, 2, 1974.
- Buttler D., 1978, *Kategorie leksyki potocznej*, [w:] *Z zagadnień słownictwa współczesnego języka polskiego*, Wrocław, s. 37–45.
- Buttler D., Markowski A., 1988, *Słownictwo współnoodmianowe i potoczne współczesnej polszczyzny*, *Język i Kultura*, t. 1, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław, s. 179–203.
- Dunaj B., 2007, *Współczesny słownik języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa.
- Foucault M., 1977, *Archeologia wiedzy*, tłum. A. Siemek, Warszawa.
- Fowler R., 1989, *Założenia socjolingwistycznej teorii dyskursu literackiego*, „Pamiętnik Literacki”, t. 80, z. 3, s. 305–327.
- Godyń J., 1995, *Od Adama i Ewy zaczynać. Mały słownik biblizmów języka polskiego*, Warszawa.
- Grabias S., 1981, *O ekspresywności języka*, Lublin.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.

- Grabias S., T. Rittel rec. pracy, 1994, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*, Kraków.
- Grimmal P., 1997, *Słownik mitologii greckiej i rzymskiej*, tłum. M. Bronarska et al., Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Grzegorzczkowska R., 1998, *Głos w dyskusji o pojęciu tekstu i dyskursu*, [w:] *Tekst. Problemy teoretyczne*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Lublin, s. 41–45.
- Harris R., 1990, *The Integrationist Critique of Orthodox Linguistics*, [w:] *The Sixteenth LACUS Forum*, red. M.P. Jordan, Lake Bluff, s. 67–68.
- Jan XXIII, 1982, *Pacem in terris*, [w:] *Społeczne nauczanie Kościoła*, Kraków, s. 832–862.
- Jan Paweł II, 1999, *Fides et ratio*, Kraków, s. 13.
- Jakobson R., 1960, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, tłum. K. Pomorska, „Pamiętnik Literacki”, t. 51, z. 1, s. 431–473.
- Kaczorowska H., 2007, *Rozumienie kodu werbalnego jako determinat skutecznej komunikacji*, [w:] *Preteksty – teksty i konteksty*, red. M. Barański, Z. Trzaskowski, Kielce, s. 310–311.
- Kawka M., 1997, *Implikatury konwersacyjne w języku nauczyciela*, [w:] *Sprawności językowe*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Kraków, s. 109–114.
- Kotarbiński T., 1966, *Sprawność i błęd*, Warszawa.
- Labocha J., 2011, *Argumentacja w komunikowaniu procesu rozumienia*, [w:] *Argumentacja w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, M. Michalik, Kraków, s. 32–36.
- Laskowska E., 1993, *Wartościowanie w języku potocznym*, Bydgoszcz, s. 7–124.
- Linde S.B., 1854–1860, *Słownik języka polskiego*, t. 1–6, Warszawa.
- Polański E., 2009, *Wielki słownik języka polskiego*, red. E. Polański, E. Dereń, Kraków.
- Rachwałowa M., 1996, *Formy adresatywne w literackim dyskursie szkolnym (na materiale „Syzyfowych prac” Stefana Żeromskiego i „Wspomnienia niebieskiego mundurka” Juliusza Gomułickiego)*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków, s. 121–138.
- Rittel T., 2002, *Metafory światła modelowane Biblią*, [w:] *Gwary dawniej i dziś*, red. S. Cygan, Kielce, s. 137–178; także: *Czytanie treści namnożonych w symbolach*, s. 149.
- Rittel T., 2013, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi w zachowaniach kulturalnych*, [w:] *Język, człowiek, społeczeństwo*, red. J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin, s. 195–209.
- Rittel T., 2014, *Elżbieta Drużbacka, Gatunki mowy w odmianie literackiej*, Kraków.
- Rittel S.J., 2008, *Katolicki dyskurs społeczny*, Kraków.
- Rittel T., Rittel S.J., 2015, *Bibliografia analityczna lingwistyki dyskursu edukacyjnego*, Kraków, s. 23–28.
- Sajewicz-Radtke U., *Badam neuroplastyczność uczącego się mózgu*, „Nauka dla Każdego”, 23.06.2015.
- Skorupka S., 1987, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa.
- Sławiński J. (red.), 2008, *Słownik terminów literackich*, Wrocław.
- Troc M.A., 1779, *Nowy dykjonarz – to iest Mownik polsko-niemiecko-francuski*, Leipzig.
- Wierzbicka A., 1999, *Prototypy i inwarianty*, [w:] *taż, Język – Umysł – Kultura*, red. J. Bartmiński, Warszawa, s. 27–48.
- Wierzbicka A., 1983, *Genry mowy*, [w:] *Tekst i zdanie*, red. T. Dobrzyńska, Wrocław, s. 125–137.
- Zgółkowska H., 1994, *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, Poznań, t. 2.

## Educational Discourse as ‘the Third Work of Reason’

### Abstract

The teaching character of educational discourse as ‘the third work of reason’ means such transferring and transforming specialized discourses to transfer knowledge to less educated receivers. Such rules of producing utterances are typical for education.

Educational discourse is a general speech genre that includes questions and answers understood as ‘the first work of reason’, as well as conversation meaning an informal mental genre of linguistic activity in which a teacher chooses speech acts and genres – ‘the second work of reason’.

Educational discourse is a formal mental speech genre that supports pupils’ cognitive self-dependence and an active attitude towards the world. In educational linguistics it refers to ‘the third work of reason’ that enables efficiency of communication by means of understanding the verbal code (cognitive value in discourse).

**Key words:** discourse, educational discourse, ‘the third work of reason’, (a) general speech genre, (a) mental speech genre, (an) informal mental speech genre, (a) formal mental speech genre

Jan Ożdżyński, Grzegorz Ożdżyński

Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach

## Narracja pierwszoosobowa w *Pamiętniku Piotra Wysockiego* (1830)

1. Pojęcie narracji należy dziś do najczęściej używanych terminów zarówno przez filozofów, jak i przez przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych. Dlaczego specjalistyczna kategoria z dziedziny teorii prozy artystycznej, wypracowana do opisu fikcji literackich, zrobiła tak zdumiewającą karierę (Rosner 2003: 5; Żabicka 2002)?

*Słownik terminów literackich* pod redakcją Janusza Sławińskiego definiuje narrację (łac. *narratio* 'opowiadanie') jako 'wypowiedź monologową prezentującą ciąg zdarzeń uszeregowanych w jakimś porządku czasowym, powiązanych z postaciami w nich uczestniczącymi oraz ze środowiskiem, w którym się rozgrywają. W zależności od tego, czy na plan pierwszy przedstawienia wysuwają się zjawiska dynamiczne, rozwijające się w czasie, czy statyczne, rozmieszczone w przestrzeni, narracja przybiera formę *opowiadania* bądź *opisu*; pomiędzy tymi obydwojma biegunami rozciąga się rozległa dziedzina form narracyjnych o charakterze pośrednim czy mieszanym' [...] STL, 331.

Tradycyjnie wymienia się dwie podstawowe formy narracji związane ze sposobem językowego przejawiania się narratora: 1) narracja *autorska* (albo trzecioosobowa), w której opowiadacz (narrator) umieszczony jest na zewnątrz świata przedstawionego i rozwija o nim relację mniej lub bardziej zobiektywizowaną; 2) narracja *pamiętnikarska* (albo pierwszoosobowa): narrator uzewnętrznia się tu jako „ja”, opowiadając o *zdarzeniach, których był świadkiem* lub w których sam *uczestniczył* (występuje wtedy równocześnie jako bohater utworu, por. czas narracji, punkt widzenia) (Niedzielski, Speina [red.], 1993).

Przyjęcie modularnej koncepcji narracji takich gatunków jak *pamiętnik*, *wspomnienie*, *autobiografia* czy *wywiad* prasowy (rozmowa dziennikarza ze znaną osobistością i osobowością) (Kita 1998; Vion 1992: 145) zakłada istnienie uwarunkowanych historycznie dziennikarskich gatunków synkretycznych (złożonych i przejściowych) (Lubas-Bartoszyńska 1993; 2003).

2. Na gruncie lingwistyki edukacyjnej (Rittel 1993) zainteresują nas wyznaczniki deiktyczne w postaci czasowników i zaimków pierwszej osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego [typu: JA *jestem*, *czynię* (ndk.), *uczynię* (dk.)]

w pamiętnikarskiej wypowiedzi Piotra Wysockiego opublikowanej w prasie – na temat powstania listopadowego – rozpatrywanej w kontekstach performatywnych i autoreferencjalnych (ukierunkowanych na siebie samego) komunikatów zredagowanych na piśmie i przeznaczonych DLA KOGOŚ (przyszłego czytelnika „Kuriera Polskiego” począwszy od dnia 10 grudnia 1830 r. – tekstu przedrukowanego w Bibliotece Ludowej Polskiej w Paryżu w roku 1867, pamiętnika opatrzonego komentarzem Leonarda Rettela i fragmentem wspomnień Agatona Gillera).

Edycja przygotowywanego opracowania jest wiernym przedrukiem tekstu *Pamiętnika Piotra Wysockiego* z tamtego opracowania, wydobytego z Archiwum Biblioteki Narodowej w Warszawie przez Danutę Hannę Graszewicz w 2001 roku. Dedykowała go ona wówczas studentom – podchorążym Wojskowej Akademii Technicznej w Warszawie z okazji Święta Podchorążych.

Tekst *Pamiętnika Piotra Wysockiego* o powstaniu 29 listopada 1830 roku zaistniał pierwotnie (według Leonarda Rettela) jako sprawozdanie, które P. Wysocki odczytał na początku grudnia 1830 roku spiskowcom zebranych w mieszkaniu Adolfa Cichowskiego. Zaakceptowany przez wszystkich związkowców został następnie ogłoszony w „Kurjerze Polskim” nr 357 z 10 grudnia 1830 roku.

Wyekscerpowane z *Pamiętnika Piotra Wysockiego* (1867) formy pierwszoosobowe grupujemy w zespołach zróżnicowanych ze względu na kategorię liczby (pojedynczej, mnogiej), czasu (teraźniejszego, przeszłego i przyszłego), trybu (oznajmującego, rozkazującego i przypuszczającego) oraz strony (diatezy) (czynnej, biernej, zwrotnej).

W objaśnieniach etymologicznych odwołujemy się do danych ze *Słownika języka J.Ch. Paska*, t. 1–2; 1965–1985, oraz interesującej (w wielu fragmentach erudycyjnej) syntezy etymonicznej w postaci *Słownika etymologicznego* Wiesława Borysia (2006), [skrót: SE Boryś].

Na gruncie lingwistyki edukacyjnej przywołujemy tu na myśl pojęcie *sprawności etymologicznej* (ze słownika Stefana Jerzego i Teodozji Rittelów *Dyskurs edukacyjny. Zagadnienia – znaczenia – terminy*, Kraków: Wydawnictwo Collegium Columbinum, 2015, skrót DE).

Etymologia w językoznawstwie ustala, jak wiadomo, znaczenia pierwotne i ich neosemantyzację – zestawioną z resemantyzacją. Zestawienia znaczeniowo pokrewne nie mogą mieć charakteru przypadkowego, powinny być oparte o dane gramatyki historyczno-porównawczej, przede wszystkim fonetyki historycznej. Wyjaśnianie etymologiczne wyrazu uważa się za prawidłowe, jeśli precyzuje i pokazuje informację o budowie oraz rozwoju znaczeniowym w obrębie tej rodziny, do której dany wyraz należy. Przedmiotem zainteresowania są jego konotacje wynikające z budowy morfologicznej. *Sprawność etymologiczna* wyraża się w znajomości obu znaczeń i w używaniu ich zgodnie z przeznaczeniem: w znaczeniu etymologicznym i w znaczeniu (współczesnym) wtórnym. *Sprawność* dotyczy między innymi umiejętności określania czasu mentalnego.

Zadaniem badań etymologii jest odtworzenie pierwotnej motywacji wyrazu (wskazanie jego bezpośredniej podstawy derywacyjnej), wykrycie i objaśnienie jego struktury, wskazanie morfemów słowotwórczych oraz odtworzenie jego przypuszczalnego pierwotnego znaczenia i wyjaśnienie dalszego rozwoju semantycznego, koniecznego dla ustalenia ciągu znaczeń – od historycznego do współczesnego, od znaczenia zapożyczonego – od znaczenia używanego w historycznym kontekście wypowiedzi (DE, 164).

3. Potencjał illokucyjny (Huddleston 1971) i modalny (Padučeva 1992) pamiętnikarskiej wypowiedzi (w narracji pierwszoosobowej):

3.1. Formy pierwszej osoby liczby pojedynczej czasu *teraźniejszego* – (konteksty autoreferencyjne i performatywne):

- *czynię* to dla wyświecenia prawdy (21b);
- *nie chcę* czynić niesławy (15b);
- na tym *kończę* niniejszy artykuł (38a);
- *oświadczam* Tobie Czcigodny Mężu (33a);
- *pospieszam* do batalionu saperów (24a);
- *przekazuję* pamięci następców naszych (21a);
- *nie wątpię* o pomyślnym skutku (33b);
- *wymieniam* jego nazwisko (24a);
- *zaklinam* Cię na miłość ojczyzny (37b).

3.2. Formy pierwszej osoby liczby pojedynczej czasu *przeszłego* (w konwencji gatunkowej pamiętnika i autobiografii):

a) Formy aspektu niedokonanego (imperfektywne) [ndk.]:

- *byłem świadkiem*: ... nie chcąc kreślić krwawych scen, *jakich świadkiem byłem* (38a);
- *byłem pewny* jednomyślnej zgody (24b);
- *ja się tam znajdowałem* (24a);
- *miałem udział* ['uczestniczyłem'] w sprawie szlachetnej narodu (21b);
- *czyniłem* ndk. obywatelom *zapytanie* (26b);
- *doznawałem*: ... cierpienie, jakiego wówczas *doznawałem* ndk. (31b);
- *mogłem wezwać* (każdego z członków towarzystwa) (23b);
- *pisałem* (w Warszawie) dnia 9 grudnia 1830 r. (38b);
- *przeczuwałem* ndk.
- *rachowałem* ['liczyłem'] na ich entuzjazm patriotyczny (24a);
- *nie widziałem* innego ratunku (37a);
- *wystawiałem* ['przedstawiałem'] stan Europy... (23b).

3.3. Formy narracji perfektywnej czasu przeszłego (perfektywizującej) – aspektu dokonanego (dk.):

- *naznaczyłem* dk.: ...termin zaczęcia [rozpoczęcia powstania] *naznaczyłem* ['wyznaczyłem', 'ustaliłem'] na dzień 18 października (31a);

- *opuściłem* dk.: ... *opuściłem* ['pomiąłem'] wiele nazwisk godnych wspomnienia ['upamiętnienia'] (38b) SL 58; [por. 'zasługujących na wspomnienie' SL 36];
- *otrzymałem* dk.: *otrzymałem* zapewnienie pomyślnego skutku [spełnienia] zamiarów naszych (25b);
- *podjąłem* dk.: ... nie *dlatego* broń *podjął* (Rettel, 39); por. 'nie dlatego podjąłem broń' SL 36, 75;
- *podwoiłem*: *podwoiłem* dk. usilność moją ['wysiłki moje'] (31c);
- *posłałem* dk.: ... natenczas *posłałem* Podchorążego Paszkiewicza (25a);
- *postąpiłem* (kilka kroków naprzód) (37a);
- *pośpieszyłem* do koszar podchorążych (35c);
- *poznałem się* dk.: ... poznałem się za pośrednictwem Karśnickiego z Koszucikiem (24b);
- *przedsięwziąłem* dk.: ... odwrót *przedsięwziąłem* (36b);
- *przełożyłem* dk.: ... tę deklarację *przełożyłem* ['przedstawiłem'] (27a);
- *przrzekłem* (: przyrzec dk. por. przyrzekać ndk.): „Ja *przrzekłem* ['zobowiązałem się'] połączyć oficerów w kompaniach strzeleckich” (29b).

#### 3.4. Formy narracji perfektywizującej (?) (aspektu dokonanego dk. lub/oraz ndk.):

- *kazałem* (3): *kazałem* ndk. dać kilka razy ognia (36a); [por. 'rozkazałem dać ognia'] SL, 17; 83;
  - ... *kazałem* ['poleciłem'] go wypuścić / 'uwolnić' 38a, SL, 41;
  - ... *natrzeć* ['uderzyć'] na nich *kazałem* (37a) SL, 34;
- *rzekłem* dk. (: rzecz dk., rzeknę) (dawne i dialektyczne 'powiedzieć, przemówić'); (37b), SL 51;
- *udałem się* dk. (udać się dk. – udawać się ndk.):
  - ... *udałem się* ['skierowałem się'] do Paszkowicza (23b) SL, 41;
- *uwiadomiłem* [: uwiadomić dk. 'powiadomić', 'uczynić wiadomym']:
  - ... *uwiadomiłem* o tej rozmowie kilku innych podchorążych' (22c); SL 63;
- *wezwałem* (5) (: wezwać dk.) ... *wezwałem* ['zawołałem', 'zobowiązałem', 'przywołałem']; ... *wezwałem* w imię ojczyzny (29b); SL 75;
- *wysłałem* dk.: *wysłałem* Kamila Mochnackiego (36b); SL 69, 75;
- *zabrałem* głos (32b) por. 'zacząłem mówić', 'poprosiłem o głos'; por. fr. *prendre la parole* (Ligara 1987: 170);
- *zaleciłem* (: zalecić dk.): ... *zaleciłem* ['zarekomendowałem', 'wskazałem'] Nabelakowi podchorążego Trzaskowskiego (21a); SL 74;
- *zawołałem* dk.: „Wbiegłszy do sali *zawołałem* na dzielną młodzież” (35c); SL 82;
- *zostałem* (zostać dk. – zostawać ndk.): ... w tymże czasie *wprowadzony* ['zaproszony'] *zostałem* do domu pośła Zwierkowskiego (25b).



4. Zdania performatywne (w formie pierwszej osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego) stanowią ważne zagadnienie teorii referencji, ponieważ są typem zdań ujmujących niestandardowo relację między wypowiedzią a rzeczywistością. Émile Benveniste (1966) nazywa wypowiedzi performatywne *autoreferencyjnymi*. Zdania performatywne według B. Russela (1973) odznaczają się ponadto egocentrycznością, tzn. zależnością od aktu wypowiedzi oraz cechą, którą H. Reichenbach (1947) nazywał *token-reflexivity* (skierowanie na egzemplarz – zależnością od danego użycia pewnego znaku – typu: każdy fakt wykorzystania takiego zdania oznacza inną czynność).

Nie wszystkie propozycje i akty mowy generują parametr prawdziwości, np. zdanie zaczynające się od ‘ja chcę’ z trudem może być oceniane jako prawdziwe czy fałszywe (Lyons 1978).

5. Przegląd materiału

### 5.1. Formy pierwszej osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego

W szczegółach (w naszym przypadku) rzecz sprowadza się między innymi do przyporządkowania poszczególnych form wyrazowych do odpowiednich kategorii gramatycznych, np.: wyróżniających gatunkowo (genologicznie) form **pierwszej osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego** – typu: [JA] *jestem, czynię* (ndk.), *uczynię* (dk.); materiał grupuję w dwu podstawowych zespołach: aspektu dokonanego oraz niedokonanego:

#### 5.1.1. Narracja imperfektywna (imperfektywizująca) [ndk.]:

– *czynię* (1) [robię] ... *czynię to jedynie dla wyświecenia prawdy* (21b); [numer strony z wydania pamiętnika P. Wysockiego z 1867];

stp. *czynić*, od XIV w. ‘wykonywać, robić coś, działać’, ‘postępować, zachowywać się’, ‘stanowić’, wynosić, składać się na coś; scs. *činiti* ‘porządkować, szeregować’, ‘działać, tworzyć’; psł. *\*činiti* ‘układać za porządkiem, porządkować’ > ‘robić, działać’, czasownik utworzony od rzeczownika psł. *\*čīnъ*, *\*čīnu* ‘porządek, ład’ (> ‘należyty sposób; obrzęd’, ‘to co związane z obrzędem i porządkiem’; ‘narzędzie, broń, praca, czyn’ SE Boryś, 104);

#### 5.1.1.1. W konstrukcji zaprzeczonej – modalizowanej wolitywnie (*nie chcę*):

– *nie chcę czynić niesławy* (35b); [SL 64, 85];

por. stp. *chcieć* od XIV w. ‘mieć chęć, ochotę, wolę, pragnąć, życzyć sobie, zamierzać’; por. z podmiotem nieżywotnym, zwykle z przeczeniem ‘opierać się czemuś, przychodzić z trudnością’; w związku etymologicznym z psł. *\*chvatati* ‘chwycić, łapać’; pierwotne znaczenie ‘pragnąć, chcieć coś schwycić’, ‘złapać’, ‘chcieć mieć’ > ‘chcieć, pragnąć’ (SE Boryś, 58);

#### 5.1.1.2. W konstrukcji metatekstowej (związanej z redagowaniem pamiętnika

– komunikatu [artykułu] przeznaczonego do opublikowania w prasie [z orzeczeniem w postaci czasownika fazowego: *kończę*]);

– *kończę* (1): ... na tym *kończę* niniejszy [‘ten oto, ten właśnie’] artykuł (38a);

[SL 14, 82]



– por. stp. *kończyć* (: *koniec*) od XV w. ‘doprowadzić coś do końca, stanowić zakończenie’, ‘zaprzestawać czegoś’, ‘kłaść czemuś kres (...) psł. \**konьčiti* ‘doprowadzić do końca, osiągać koniec’; czasownik odrzeczownikowy od psł. \**konьць* ‘punkt lub linia krańcowa, koniec lub początek’ (SE Boryś, 248);

– por. współczesną definicję *artykułu*: 1. ‘nieduża praca pisemna na jakiś temat przeznaczona do druku lub wydrukowana obok innych w gazecie w magazynie, encyklopedii, w słowniku’ itp. SWJP I, 25;

5.1.1.3. W kontekście retorycznym (komentarza metatekstowego) – Austińskie expositiva:

– *oświadczam* (1) (: *oświadczyć* dk. – por. *oświadczać* ndk.):

„Gdy wszedł Lelewel, zabrałem głos temi słowy: (...) Przeto [‘wobec tego’, ‘więc’] w imieniu obwinionego i tym ciężkim zarzutem obłożonego wojska, *oświadczam* Tobie [zapewniam Cię] czcigodny mężu [Czcigodny Mężu], iż przysięgliśmy wierność królowi, który przysiągł wierność narodowi” (32b/33a) [SL, 58; 91];

– por. w *Słowniku języka J.Ch. Paska: oświadczyć się* – w kontekście prawniczo-sądowym: ‘powołać się na czyje świadectwo, wezwać kogo na świadka „Tego mi tylko żal było, że in absentia [‘w nieobecności’, ‘pod nieobecność’ Prezydenta / Praezydenta] do inszych ex Magistratu nie poszedłem i nie oświadczyłem się [domyślnie: nim] zaraz *in recenti* [‘za świeża’] [‘na gorąco’, ‘na żywo’] bo już by się był trudno miał zaprzecć swoich zeznawszy 263 v. (Sł Paska II, 77);

– współczesne: *oświadczać* ndk. VIIa – *oświadczyć* dk. VIIa: ‘stwierdzać coś kategorycznie, z przekonaniem podawać do wiadomości przemyślane sądy, coś, o czym się jest przekonany [zapewniać], oznajmiać, komunikować: ‘Oświadczać uroczyście, stanowczo’ [przy świadkach] *oświadczyć się* dk. – *oświadczać się* ndk. ‘złożyć komuś propozycję zawarcia związku małżeńskiego: „Oświadczać się o rękę” [prosić o rękę] SWJP I, 703;

– stp. *świadczyć* od XIV w., stp. też np. *świadczyć* / *świdczyć* ‘być objawem, dowodem, świadectwem czegoś’, ‘występować w charakterze świadka’, ‘składać zeznanie’, ‘czynić komuś coś dobrego’, ‘wykonywać coś na czyjąś rzecz’; stp. także ‘wypowiadać się, składać oświadczenie’, ‘wydawać urzędowe orzeczenia, zaświadczenia’, ‘potwierdzać coś’, ‘dowodzić, udowadniać’, ‘nakazywać, pouczać, napominać’, ‘upominać, ostrzegać’ z przedrostkiem: *oświadczyć*, *poświadczyć*, *zaświadczyć*, świadectwo od XIV w. ‘dokument świadczący o czyichś usprawieniach, zaświadczenie, orzeczenie na piśmie’, ‘relacja, potwierdzenie faktu przez kogoś, kto był jego świadkiem’; dawne ‘zeznanie, świadczenie przed sądem’, stp. też ‘publiczne ogłoszenie, oświadczenie, urzędowe orzeczenie, zaświadczenie’, ‘materialna pamiętka [por. pamiętnik] jakiegoś zdarzenia, materialny dowód’, ‘pouczenie, nakaz, prawo’ (SE Boryś, 620–621);

5.1.1.4. W kontekście pamiętnika (wspomnienia) o cechach reportażowej relacji unaoczniającej:

– *pospieszam* (: *pospieszać* ndk. por. *pospieszyć* dk.);

– *pospieszam* do batalionu saperów:

„Zachęcony tak szczęśliwym skutkiem pierwszej usilności mojej [usiłowań moich] rozszerzania szczupłego związku naszego między starszyzną w wojsku Polskim, *pospieszam* [por. spieszę się ‘zmierzam’, ‘kieruję swoje kroki’] do batalionu saperów (24a) [SL, 56; 79];

– por. stp. XVII w. *śpieszno* (1) ‘z pośpiechem, prędko’: „Idziemy tedy lassami a wszystko *spieszno*” 111v. Sł Paska II, 460;

– stp. *śpieszyć* i *spieszyć* od XIV w. ‘prędko iść, podążać’, ‘szybko coś robić’, *śpieszyć się* ‘wykonywać jakąś czynność szybko, z pośpiechem’; z przedrostkiem: *pospieszyć*, *przypieszyć* psł. \**spěšiti* ‘dążyć do czegoś’, czasownik utworzony od rzeczownika psł. \**spěchъ* ‘pośpiech’, scs. *spěchъ* ‘staranie, gorliwość, dążenie do czegoś’; od tego *śpieszny* (spieszny od XIV w.) ‘pośpieszny, prędko, szybki’ SE Boryś, 619;

– współczesne: *pośpieszać* // *pospieszać* ndk. VIIIa – *pośpieszyć* dk.:

‘udawać się dokąds w pośpiechu’, ‘podążać, spieszyć się’ SWJP II, 120;

5.1.1.5. W znaczeniu kauzatywnym (‘powodować, że’):

– *przekazuję* (1) (: przekazać dk. – przekazywać ndk.);

... *przekazuję* pamięci następców naszych (21a); [‘podaję do wiadomości’; ‘wysłałam jakiś bodziec, sygnał’] SL, 16; 78;

– por. stp. (XVII w.): *kazać* (203): 1. (wydać, wydawać rozkaz, polecenie; 2) ‘powodować, sprawiać, że coś się dzieje, dyktować co’; 3) ‘wygłaszać kazanie’; 4) ‘mówić, perorować’ (2) Sł Paska I, 303–304;

– stp. *kazać*, *każę* od XIV w. ‘wydawać rozkaz, polecenie’, ‘sprawiać, że coś się dzieje’, ‘zmuszać do czegoś’, stp. ‘polecić, rozkazać, nakazać, zarządzić’, ‘sprawić, aby coś się stało’, ‘przekazać, powierzyć’; z przedrostkiem: [w rodzinie etymologicznej:] *nakazać*, *okazać*, *pokazać*, *przekazać*, *rozkazać*, *skazać*, *ukazać*, *zakazać* i in. wielokrotne ~ *kazywać*: np. *przekazywać*; psł. \**kazati*, \**kažo* ‘umożliwić widzenie, oglądanie, pokazać’, ‘mówić, powiadać, głosić, polecać, rozkazywać’ SE Boryś, 225;

– współczesne: *przekazywać* ndk. (I b) – *przekazać* dk. (II a):

(1) ‘dawać coś komuś do dalszego dysponowania’;

(2) ‘powtarzać komuś czyjeś słowa, pozdrowienia, jakąś informację’ SWJP II, 176;

– (nie) *wątpię* (1) (: *wątpić* ndk., por. *powątpiewać* ndk. – *zwątpić* dk.):

... Leleweł odpowiedział: [...] „Choć tyle związków wojskowych ścigał [‘spotykał, prześladował’] los przeciwny, *nie wątpię* o pomyślnym skutku waszych usiłowań [wysiłków] jeżeli całe wojsko macie za sobą” (33b); [SL 21, 83];

– w *Słowniku języka J.Ch. Paska*: *wątpić* (3) ‘nie być pewnym czego, nie wierzyć’: „*Wątpię*, żebyś jutra dostawał ... [doczekał]; 193 r. // Sł Paska II, 574; *wątpliwość* ‘wątpienie’; także: *wątpienie* (1) ‘brak wiary, niepewność, wątpliwość’; *bez wątpienia* ‘na pewno, niezawodnie, niewątpliwie’ (Sł Paska II, 574);

– stp. *wątpić* od XV w. ‘nie być pewnym czegoś’, ‘nie być przekonany, nie ufać, nie dowierzać, powątpiewać’ w XVI w. *wątpić* i *wętpić* ‘wahać się’, ‘powątpiewać’ z przedrostkiem ‘zwątpić’; wielokrotnie: ~ *wątpiewać*, tylko z przedrostkiem:

*powątpiewać*; etymologia związana być może z magicznym myśleniem, por. dawne *wątpie* ‘wnętrzości, jelita, flaki, płuca’; pierwotne znaczenie ‘wróżyć [‘na podstawie’] z wnętrzości > powątpiewać we wróżby (przepowiednie) (por. wróżyć z fu-sów) obrzędy Andrzejkowe ‘lania wosku’ (?) por. SE Boryś, 683;

– współczesne: *wątpić* ndk. VIIb ‘nie być przekonanym o czymś, nie wierzyć w coś, powątpiewać, wyrażać wątpliwości’ SWJP II, 503;

5.1.1.6 Wśród komentarzy metatekstowych [Austinowskie ekspozytywy (*expositives*)]:

– *wymieniam* (1) (: *wymieniać* ndk. – *wymienić* dk.);

... *wymieniam* jego nazwisko:

„*Wymieniam* [‘przytaczam’, ‘wyszczególniam’] jego nazwisko, choć *mnie* do tego nie upoważnił. Dzieje Polski [historia Polski] wspomną je z większą jeszcze chlubą [‘chwałą, dumą, sławą’] (24a), [SL, 17; 85];

– stp. XVII w.: *wymieniać* ndk. (1) ‘wypowiadać, wyrecytować kolejno’; *wymienić* (1) dk. ‘wyliczyć, nazywając’ (Sł Paska II, 649);

– stp. *mienić*, *mienię* od XV w. ‘nadawać miano, nazywać’; ‘uważać, mieć za kogoś’, stp. też ‘myśleć o czymś, mieć coś na myśli, chcieć czegoś, dawne ‘mówić’, wypowiadać; psł. \**měniti* ‘mniemać, sądzić’, ‘myśleć, nazywać kogoś czymś’ (SE Boryś, 324);

– współczesne: *wymieniać* ndk. VIIIa – *wymienić* dk. VIIb w zn. 4. ‘nazywać coś, wyliczać, wyszczególniać, przytaczać w jakiejś kolejności’; (SWJP II, 569);

5.1.1.7. W kontekście performatywnym (i autoreferencjalnym ‘ukierunkowanym na siebie samego’; w konstrukcji z przytoczeniem):

– *zaklinam* (cię) (: *zaklinać* ndk. por. *zakląć* dk. [jednokrotne]):

„Łącząc mój głos z prośbą młodzieży, rzekłem do niego [generała Stanisława Potockiego: „Jenerale! *Zaklinam* Cię na miłość ojczyzny, na więzy Igelströma [sprawcę syberyjskiego zesłania], w których tak długo jęczałeś, [proszę, błagam] żebyś stanął na naszym czele” (37b) [SL, 15; 79];

por. stp. *kląć*, *klnę* od XIV w. ‘złorzeczyć, przeklinać, źle życzyć’, stp. też ‘wykląć’, ‘ekskomunikować’; *kląć się* ‘przysięgać, zaklinać się’, dawne: ‘złorzeczyć komuś, przeklinać’ z przedrostkiem: *okląć*, *przekląć*, *skląć*, *wykląć*, *zakląć*, wielokrotnie: ~ *klinać*: *oklinać*, *przeklinać*, *wyklinać*, *zaklinać*; psł. \**klęti*, \**kląć*, *przeklinać*; por. także *klątwa* w XVI w. ‘przysięga, zaklinanie się’ ‘przekleństwo’, psł. \**klętva* ‘klątwa’, ‘przekleństwo, przysięga’ (SE Boryś, 233);

– współczesne: *kląć się*, ‘przysięgać, zaklinać się, mając na celu głównie uwiarygodnienie postępowania czy sądów: „Kląć się na wszystkie świętości” (SWJP I, 380);

**5.2. Formy pierwszej osoby liczby pojedynczej czasu *przeszłego*** (typu: *byłem*, *czyniłem*):

5.2.1. Formy narracji imperfektywnej – aspektu niedokonanego (ndk.), w tym także – czasowników modalnych (mod.) oraz bezaspektowych (Ligara 1997):

– *byłem* (2) (: być ndk. – zostać dk.): – wśród dosłownych (eksplicytnych) wyróżników gatunkowych pamiętnika:

– *byłem świadkiem* (1): ... nie chcąc kreślić krwawych scen jakich *świadkiem byłem* (38a); [SL 41, 76];

5.2.1.1. W obrębie orzeczenia imiennego:

– *byłem pewny* (1): ... *byłem pewny* jednomyślniej zgody i chęci braterskich (24b);

– *znajdowałem się* (1) (: *znajdować się* ndk. – por. *znaleźć się* dk.);

... ja się tam *znajdowałem* (24a); [por. ja się tam (też) znalazłem, ‘ja tam byłem’, ‘znajdowałem’] [SL, 48; 93];

„Przedpełski zaprosił w tym celu do siebie Nowosielskiego. Ja *się tam znajdowałem* [‘byłem wcześniej u Przedpełskiego’] (24a), SL, 51;

– *miałem* (udział) (1) (: *mieć* [ndk.] modalne): „Nie czcza chluba [duma] że sam *miałem udział* [‘uczestniczyłem’, ‘brałem udział’] w sprawie szlachetnej narodu powstającego z poniżenia, [‘z niewoli’] zniewala [‘zmusza’] mnie do pisania w tej materii [materii]” (21b) [SL, 49; 81];

5.2.1.2. W konstrukcji z przytoczeniem (mowy niezależnej):

– *czyniłem* (zapytanie) (1) (: *czynić* ndk., por. *uczynić* dk.):

... „Z mojej strony *czyniłem* obywatelom zapytanie: [cytuję:] co począć [wtedy] gdyby nie było sejmu [gdyby sejm się nie zebrał] albo gdyby się Rosji [Rossyi] poszczęściło w wojnie tureckiej? (26b), [SL, 48; 85];

– *doznawałem* (1) (: *doznawać* ndk. – por. *doznać* dk.):

„Cierpienie, jakiego wówczas [wtedy] *doznawałem* ndk. [por. jakiego doznałem dk.] i potwarze [oszczerstwa, kalumnie, obelgi], jakie na mnie ludzie uczciwi [pocziwi] miotali [rzucali] (jakimi mnie obrzucali), nie ukróciły, nie ostudziły, nie osłabiły jednak mojego zapału” (31b), SL, 47;

5.2.1.3. W konstrukcji modalizowanej w kategoriach możliwości:

– *mogłem* (wezwać) (1) (: *móc* (mod.) (ndk.) – *wezwać* dk.):

„*Mogłem* także wezwać każdego z członków pierwiastkowego [‘początkowego, inicjatywnego, założycielskiego’] składu towarzystwa, żeby przyjmował osoby przeze mnie wskazane” (23b), [SL, 45; 91];

– *przeczuwałem* (1) (: *przeczuwać* ndk., por. *przeczułem* dk. (: *przeczuć*):

„Patrząc na tę młodzież, we własnym sercu *przeczuwałem* [wyprzedzałem myślami i uczuciami] przyszłość ojczyzny” 22c/23a, [SL, 58; 76];

– por. *przeczuwać* ndk. VIIIa – *przeczuć* dk. IIIc ‘instynktownie przewidywać [przewidzieć] wydarzenie się czegoś, zwykle złego, niekorzystnego’ SWJP II, 169;

– stp. *czuć, czuję* ‘doznawać wrażeń zmysłowych’, ‘doznawać uczuć’, ‘przeżywać coś wewnątrznie’, ‘przewidywać, przeczuwać, domyślać się’, ‘uświadamiać sobie coś, z przedrostkiem: *odczuć, poczuć, przeczuć, wyczuć*; jednokrotne: *czuć*; wielokrotne: *czuwać, przeczuwać*; psł. \**čuti, \*čujō* ‘doznawać wrażeń zmysłowych’, ‘pojmować’, ‘zwracać uwagę, nie spać, czuwać’ (SE Boryś, 102);

5.2.1.4. W kontekście informacji metatekstowej (redagowania komunikatu na piśmie);

– *pisałem* (pamiętnik) (1) (: *pisać* ndk. – por. *napisać* dk.):

„Pisałem w Warszawie [przygotowywałem razem z Maurycem Mochnackim (?) w „Kurierze Polskim”] dnia 9 Grudnia 1830 r.” (38b);

5.2.1.5. Wyróżniająca cecha autobiografii w postaci własnoręcznego podpisu: [podpis drukowany wersalikami: „PIOTR WYSOCKI podporucznik wojsk Polskich”]

Informacja zmanipulowana być może w dobrej („szlachetnej”) intencji przez Maurycego Mochnackiego<sup>1</sup> dla podkreślenia wiarygodności działań Podchorążych i Belwederczyków<sup>2</sup> (Bielecki 1989: 151).

### 5.3. Formy pierwszej osoby liczby pojedynczej czasu przeszłego (dokonanego):

– w formie syntetycznej czasu teraźniejszego czasowników dokonanych (w znaczeniu czasu przyszłego):

– *złożę* (1) [: *złożyć* dk. – por. *składać* ndk.]

... iż termin zaczęcia [powstania] naznaczyłem na 18 października, z tem atoli [jednakże, jednakowoż] zastrzeżeniem, że pierwej [wcześniej] *złożę* [odbędę, zwołam, por. *złożę* wizytę] radę (naradę wojenną) ostateczną [walną, decydującą, rozstrzygającą] z Zaliwskim i Urbańskim” (31a/31b), SL, 24.

### 5.4. Przykłady deiksy pierwszoosobowej w postaci zaimków osobowych (enkliptycznych): *ja* (*mnie*, *mi*) oraz dzierżawczych *mój*:

– *ja się* tam znajdowałem (24a);

– *mnie*: nie czczy chluba zniewala *mnie* do pisania w tej materii (21b);

... jeśli *mnie* pamięć nie zawodzi (23a); [w konstrukcji warunkowej], por. jeśli dobrze *pamiętam* (SL, 16);

... choć *mnie* do tego *nie upoważnił* (24a);

... potwarze, jakie na *mnie* ludzie uczciwi miotali (31b);

... żeby przyjmował osoby *przeze mnie* wskazane (23b);

– *mi*: dobrze *mi* znanego ze szlachetnych uczuć patriotycznego ducha (29b);

– *mój*: „*Czynię* to jedynie dla wyświecenia prawdy i oddania należnej części [zasług] współpracownikom *moim* w tym zawodzie” (21b).

---

<sup>1</sup> *Wiadomość o tajnym Towarzystwie...*, „Kurier Polski”, nr 357 z 10 grudnia 1830. Czym kierował się Mochnacki, forsując publikację *Wiadomości* mimo niechętnego stanowiska Wysockiego? Przede wszystkim chciał wykorzystać bohatera Nocy Listopadowej dla swych politycznych planów, za jego pośrednictwem i pod jego nazwiskiem przekazać opinii publicznej pewne idee (Bielecki 1989: 151).

<sup>2</sup> Spór o autorstwo artykułu zamieszczonego 10 grudnia zakończył się ustaleniami wybitnego historyka powstania listopadowego Władysława Bortnowskiego, który doszedł do wniosku, że rzeczywiście zarys [szkic] relacji i niektóre jej fragmenty wyszły spod pióra Piotra Wysockiego, natomiast większa część tekstu wskazuje na autorstwo Ksawerego Mochnackiego, który całość zredagował i przygotował do druku w numerze 357 „Kuriera Polskiego” (Bortnowski 1982; Barszczewska-Krupa 1985: 137; Bielecki 1989: 149; Świerkowski 1946).

## Uwagi końcowe

Związek między dwoma stanami umysłu: wiedzą i pamięcią, nie budzi większych zastrzeżeń psychologów ani językoznawców. Stwierdzenie 'pamiętam' sprowadza się prawie bez reszty do powtórzenia, że w *moim* przekonaniu 'o czymś wiem' lub 'coś znam'. Funkcjonowanie pamięci jest w tym ujęciu manifestacją wiedzy, ale pamięć sama w sobie nie daje podstaw do nadawania jej przypomnieniom rangi wiedzy (Ayer 1965: 174, 188), por. związek frazeologiczny w postaci konstrukcji warunkowej *jeśli mnie pamięć nie zawodzi* (nie myli).

Bertrand Russel (1973: 293) mówi o pamięci jako niezależnym źródle wiedzy, natomiast E. Sosa (1991: 71) traktuje ją wręcz jako jeden z typów (retrospektywnej) wiedzy, por. też: *to zatarło się w mojej pamięci; trudno mi sobie przypomnieć...*

Przenosząc zagadnienie na grunt genologii językoznawczej i stylistycznej, można powiedzieć, że we współczesnych propozycjach definiowania gatunków mowy zwraca uwagę wieloaspektowe ujmowanie tej kategorii. Postuluje się metody analizy wzorca gatunkowego (w naszym wypadku: pamiętnika) jako metody analizy pola gatunkowego (w modularnej koncepcji narracji – R. Vion 1992) w perspektywie poznawczej (mentalnej), strukturalnej, stylistycznej i pragmatycznej ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu kulturowego, aksjologicznego oraz lingwoedukacyjnego aspektu wypowiedzi.

Badania potwierdzają przekonanie genologów, iż typowe gatunki mowy funkcjonują w zasadzie w ramach poszczególnych stylów językowych (Gajda 1993), chociaż relacje styl – gatunek są dynamiczne i historycznie zmienne, poddawane działaniom innowacyjnym na gruncie praktyk tekstotwórczych (Bartmiński 2012).

## Bibliografia

- Ayer Alfred J., 1965, *Problem poznania*, tłum. E. König-Chwedeńczuk, Warszawa.
- Barszczewska-Krupa A., 1985, *Generacja powstańcza 1830–1831. O przemianach w świadomości Polaków XIX wieku*, Łódź.
- Bartmiński J., 2012, *Jak opisywać gatunki mowy?* Język a Kultura, t. 23, Wrocław, s. 12–32.
- Bartoszyńska R., 1993, *Między autobiografią a literaturą*, Warszawa.
- Bartoszyńska R., 2003, *Pisanie autobiograficzne w kulturach i w kontekstach historycznych*, Katowice.
- Benvéniste É., 1966, *Problèmes de linguistique générale*, Paris.
- Bielecki R., 1989, *Belwederczycy i podchorążowie*, Warszawa.
- Bortnowski W., 1981, *Noc listopadowa*, [w:] *Powstanie listopadowe 1830–1831. Dzieje wewnętrzne. Militaria. Europa wobec powstania*, red. W. Zajewski, Warszawa.
- Gajda S., 1993, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993, s. 245–258.
- Huddleston R.D., 1971, *The Sentence in Written English*, Cambridge – London.
- Kita M., 1998, *Wywiad prasowy. Język – gatunek – interakcja*, Katowice.



- Ligara B., 1987, *Galicyzmy leksykalne w listach Zygmunta Krasińskiego na tle wpływów francuskich w polszczyźnie XIX wieku (Studium bilingwizmu polsko-francuskiego)*, Kraków.
- Ligara B., 1997, *Polskie czasowniki modalne i ich francuskie ekwiwalenty tłumaczeniowe*, Kraków.
- Lubas-Bartoszyńska R., 1983, *Style wypowiedzi pamiętnikarskiej*, Kraków.
- Lyons J., 1989, *Semantics*, Cambridge 1978, t. 1–2, tłumaczenie polskie: *Semantyka*, t. 1: 1984, t. 2: 1989, tłum. A. Weinsberg, Warszawa.
- Niedzielski C., Speina J. (red.), 1993, *Formy i strategie wypowiedzi narracyjnej*, Warszawa.
- Padučeva E.W., 1992, *Wypowiedź i jej odniesienie do rzeczywistości (referencyjne aspekty znaczenia zaimków)*, tłum. Z. Kozłowska, Warszawa.
- Rachwałowa M., 1986, *Słownictwo tekstów naukowych*, Wrocław.
- Reichenbach H., 1947, *Elements of Symbolic Logic*, New York; tłumaczenie polskie: *Elementy logiki formalnej*, tłum. J. Pelc, [w:] *Logika i język*, Warszawa 1967, s. 3–222.
- Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Rittelowa T., Rittel S.J., 2015, *Dyskurs edukacyjny. Zagadnienia – znaczenia – terminy*, Kraków.
- Rosner K., 2003, *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków.
- Russel B., 1973, *An Inquiry into Meaning and Truth*, Harmondsworth.
- Sosa E., 1991, *Knowledge in Perspective. Selected Essays in Epistemology*, New York [et al.]
- Vion R., 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris.
- Żabicka A., 2002, *Pojęcie jaźni: konceptualizacja i wyrażanie a język*, Kraków.

### Rozwiązanie skrótów i znaków objaśniających

- DE – T. Rittel, S.J. Rittel (2015), *Dyskurs edukacyjny. Zagadnienia – znaczenia – terminy*, Kraków.
- Rettel – Leonard Rettel (1811–1885) – (belwederczyk, emigrant, pisarz i tłumacz): *Przedmowa do Pamiętnika o powstaniu 29 listopada 1830 r. Piotra Wysockiego* (wydanego przez Władysława Mickiewicza, Paryż 1867).
- SE Boryś – W. Boryś, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2006.
- SL – skrót student logopedii (numer albumu seminarzysty w Dziekanacie Staropolskiej Szkoły Wyższej w Kielcach) uczestnika eksperymentu językowego związanego z (eksperymentem edytorskim) oraz interpretacją *Pamiętnika P. Wysockiego* (1830).
- Sł Paska – *Słownik języka Jana Chryzostoma Paska*, red. H. Koneczna, t. 1–2, Wrocław 1965–1969.
- STL – *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, wyd. 4, Wrocław 2002.
- SWJP – *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, t. 1–2, Warszawa 2001.
- WSPP – *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, red. A. Markowski, Warszawa 2004.

## First Person Narration in ‘Pamiętnik Piotra Wysockiego’ (1830)

### Abstract

Currently there are many aspects of description of the speech genre (especially within the area of the main narrative elements). One of the approaches is the analysis of the distinctive features of the genre (in the case of the article – the diary genre) and the genre field (here:

modular concept of narration). The analysis process involves a certain cognitive (mental), structural, stylistic and pragmatic perspective, with special emphasis on the cultural and axiological context of speech.

This approach confirms the belief of the genre researchers who claim that typical genres of the speech function within specific linguistic styles (Gajda 1993; Rachwałowa 1986). This functioning, however, is dynamic and changes throughout history. It is also subject to innovative action within the practice of text creation (Bartmiński 2012).

**Key words:** narration, first-person narrative, epistolary narrative, diary, autobiography, modular narration, first person singular conjugation forms: present tense, past tense, future tense; imperfective narration (imperfective aspect); perfective narration (perfective aspect), pronominal forms of first person narration



*Elżbieta Rudnicka-Fira*

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

**Wartości i wartościowanie w języku dzieci – dobro i zło**

„Językowy obraz świata – jak pisze Janusz Anusiewicz – jest przede wszystkim rozumieniem i interpretacją świata z punktu widzenia filozofii zdrowego rozsądku, podsumowaniem i zestawieniem codziennych doświadczeń i przyjętych – tudzież zaakceptowanych przez daną wspólnotę komunikatywną – norm, wartości, sposobów wartościowania oraz wyobrażeń i nastawień wobec rzeczywistości...” (Anusiewicz 1990: 280).

Dziecko jako użytkownik języka jest podmiotem, który poznaje świat w sposób aktywny i sobie tylko właściwy, jest najbardziej otwarte na wszystkie treści. Dzieciństwo to okres szczególnego przeżywania czasu i przestrzeni. W języku dziecka przejawia się także zakorzenienie narodu, społeczeństwa w kulturze i religii. Dziecko – którego język ojczysty nie zawsze jest jeszcze odpowiednio przyswojony – będąc członkiem wspólnoty komunikatywnej, przejmuje często nieświadomie językowy obraz świata i oddaje w nim naturalną, specyficzną jego wizję.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie językowego obrazu anioła i diabła na podstawie wypowiedzi dzieci. Obraz tych postaci został wykreowany na podstawie ogólnej wiedzy dzieci (z tego zakresu) i przedstawiony w postaci skonwencjonalizowanych struktur pojęciowych, odnoszących się do postrzegania przez nich anioła i diabła. Wypowiedzi te odzwierciedlają również wartości transcendentne, moralne, estetyczne i inne, w tym także chrześcijańskie normy wartościowania (pojęcie dobra i zła). Ten specyficzny sposób widzenia świata chciałabym ukazać na przykładzie językowej interpretacji obrazu postaci anioła i diabła, z którymi dzieci nie są związane bezpośrednio, jednak postaci te nie są im obce, ponieważ są mocno osadzone w polskiej kulturze i obyczajowości oraz w religii chrześcijańskiej.

Na dziecięcą wizję postaci anioła i diabła mają niewątpliwie wpływ stereotypowe wyobrażenia tych postaci, mocno zakorzenione i funkcjonujące w naszej kulturze. W różnych słownikach spotykamy mniej lub bardziej rozbudowane definicje diabła, por. np. „[...] w judaizmie i chrześcijaństwie anioł upadły, strącony przez Boga do piekła, kuszący ludzi do grzechu, zły duch, szatan, czart” (Szymczak [red.]

1978: 392). Zobacz też definicję w *Słowniku mitów i tradycji kultury* (Kopaliński 1985: 205) oraz u Jerzego Bartmińskiego (Bartmiński 1990: 119–120).

Przypomnijmy, że diabeł nie tylko na terenie Polski, ale także w innych krajach chrześcijańskich był reprezentatywną postacią demonologii ludowej. Już w demonologii przedchrześcijańskiej były znane złe duchy – biesy, czarty, funkcjonujące później w jednej postaci – diabła, którego wizerunek był różnie kształtowany w lokalnych tradycjach i obyczajach, a przede wszystkim przez stanowisko Kościoła. Niemałe znaczenie miała tu fantazja artystów – malarzy, rzeźbiarzy, pisarzy, którzy odegrali znaczną rolę w kreowaniu wizerunku diabła.

Diabeł we wszystkich krajach chrześcijańskich posiada wiele cech podobnych (typowe rogi, ogon, końskie kopyto). Czuło się od niego zapach siarki i smoły, był zły i bezwzględny wobec ludzi. Różny był jednak obraz diabła w poszczególnych okresach, np. diabeł z wierzeń średniowiecznych nie był tak bardzo złośliwy wobec ludzi jak diabeł z czasów reformacji i kontrreformacji. Zazwyczaj wyobrażano go sobie jako postać abstrakcyjną, bezosobową, złego ducha. Mógł przybierać postać potwora, zwierzęcia, najczęściej jednak – człowieka. Rozróżniano diabły szlacheckie, chłopskie, niemieckie, a także małe, psotne diabliki i inne. Można było spotkać diabłów bogatych, strojnych oraz diabłów pomniejszych, biednych (por. Kuchowicz 1975: 177), nadawano im różne nazwy i imiona.

Obraz diabła w wierzeniach ludowych był przedmiotem wielu prac naukowych; zagadnienie to jednak nie zostało do końca zbadane i opracowane, stanowi nadal obiekt zainteresowań wielu badaczy. W wierzeniach ludowych XIX i początkach XX wieku piekło miało znajdować się głęboko pod ziemią, a potępione dusze – gotować się w smole. Wierzono, że diabły były najczęściej rodzaju męskiego, choć były i diabllice. Diabeł był straszną istotą, której należało się bać i nie wymawiać nawet jego imienia, choć pojawiają się również wzmianki, że głupiego diabła da się przechytrzyć, a za najpewniejszy środek walki z diabłem uważano znak krzyża. „Wiara w siły nadprzyrodzone bardzo się w ostatnich latach zmniejszyła [...] – jak pisze B. Baranowski – dawny, groźny przedstawiciel piekieł bardzo złagodniał. Coraz mniej zabiega o pozyskanie dusz, natomiast częściej skazany jest do złośliwych psot i żartów” (Baranowski 1981: 207).

O ile diabeł jest istotą niezwykle barwną, posiada wiele nazw, typów, gatunków itp., o tyle anioł jest postacią mniej złożoną. „[...] w religiach wschodu, jak podaje W. Kopaliński, to istota niematerialna pośrednicząca między bóstwem a ludźmi, wysłannik Boga w mazdaizmie, judaizmie, chrześcijaństwie i islamie, z gr. *angelos* ‘poseł, wysłannik, zwiastun’” (Kopaliński 1985: 42).

Anioł jest postacią pośredniczącą między Bogiem a ludźmi, spotykamy go w wielu miejscach Starego i Nowego Testamentu (np. zwiastuje Maryi wcielenie Syna Bożego, ostrzega Józefa przed zamiarami Heroda i in.). Podobnie jak w przypadku diabłów również wśród aniołów jest ustalona pewna hierarchia. „Angelologia chrześcijańska grupuje anioły w trzech hierarchiach i dziewięciu chórach” (Kopaliński 1985: 42). Aniołowie z natury swej są duchami rozumnymi, biorą

udział w szczęściu i nieszczęściu ludzi, dbając o to, aby zamiary boskie się spełniały, a ludzie osiągnęli swoje przeznaczenie. Zdaniem teologów na sądzie ostatecznym będą towarzyszyć człowiekowi. Według świadectw Pisma Świętego każdy człowiek ma swojego Anioła Stróża, który mu towarzyszy, kieruje nim, pociesza go i strzeże. Malarze przedstawiają anioły zazwyczaj pod postaciami młodzieńców ze skrzydłami, pełnych wdzięku i urody, często występujących z harfą lub innymi instrumentami muzycznymi na znak, że pieśniami chwala Boga.

Jerzy Bartmiński klasyfikuje anioły i diabły jako wyobrażenia mitologiczne (por. Bartmiński, Panasiuk 1993: 371).

Należy zaznaczyć, że definicje słownikowe nie zawierają takiego bogactwa cech, jakie jest utrwalone społecznie – w językowo-kulturowym wyobrażeniu anioła i diabła, odzwierciedlone również w przysłowia i porzekadłach ludowych. Różnorodność tych cech jest bardzo istotna przy tworzeniu stereotypów.

Biorąc pod uwagę wypowiedzi dzieci<sup>1</sup>, można wskazać cechy charakterystyczne dla diabła i anioła, pojawiające się w tych wypowiedziach, a także zespół „aspektów” typowych dla tych postaci oraz wskazać swoistą konfigurację czy profil pojęć, które one tworzą. Na podstawie badanych wypowiedzi można wyróżnić kilka faset<sup>2</sup>, takich jak: 1) kategoria, 2) wygląd, 3) cechy charakteru, 4) funkcja, 5) miejsce przebywania, 6) relacja: dziecko – diabeł, dziecko – anioł, 7) stosunek do Boga, dzięki którym uzyskujemy szczegółowy opis interesujących nas postaci.

Dla wizerunku diabła są to odpowiednio: 1) wyobrażenie mitologiczne, 2) ma rogi, ogon, jest cały czarny, ma widły, 3) zły, okrutny, przebiegły, zachłanny, 4) kuzzenie ludzi, straszenie dzieci, 5) piekło, ludzka dusza, 6) diabeł budzi lęk, strach, przerażenie, 7) przeciwstawia się Bogu.

Dla wizerunku anioła to odpowiednio: 1) wyobrażenie mitologiczne, 2) ma skrzydła, ma białą szatę, ma aureolę, 3) dobry, uczciwy, miły, pomocny, 4) pomaga ludziom, czuwa nad ludźmi, 5) niebo, ludzka dusza, 6) miłość, radość, zadowolenie, 7) pomaga Bogu.

---

<sup>1</sup> Materiał badawczy pochodzi z ankiet przeprowadzonych wśród ok. 120 dzieci w wieku od 10 do 12 lat (w różnych publicznych szkołach podstawowych) w ostatniej dekadzie XX wieku. Należy dodać, że wszystkie badane dzieci były wyznania katolickiego. Ankiety składały się z 8 pytań dotyczących anioła i 9 – diabła. Polecenia dotyczyły m.in. synonimicznych i antonimicznych określeń tych postaci, miały też na celu uzyskanie warstwy konotacyjnej diabła i anioła (wygląd, cechy wewnętrzne itp.), chodziło również o wskazanie stereotypowego miejsca zamieszkania tych postaci, o utworzenie derywatów od podstawowych leksemów: anioł, diabeł (rodzina wyrazów), o konotowane leksemy desygnatu nazwy. Ponadto uczniowie mieli podać znane im związki frazeologiczne z udziałem tych wyrazów oraz wyrażenia frazeologiczne, w których wyzyskana jest opozycja głównych wartości reprezentowanych przez te postaci (dobra i zła). Ankieta miała też na celu zbadanie zasobu leksykalnego dzieci w zakresie słownictwa nazywającego uczucia (określenie relacji: dziecko – anioł, dziecko – diabeł) i wreszcie – zbudowanie definicji anioła i diabła.

<sup>2</sup> Przy budowie stereotypu zawierającego treści potoczne, elementy kulturowe i wierzeniowe, można wykorzystać opis fasetowy zaproponowany przez Annę Wierzbicką (zob. Wierzbicka 1985), na który powołuje się J. Bartmiński (zob. Bartmiński 1990: 119–120).

Analizując wypowiedzi dzieci, zwłaszcza te, w których pokazują one, co jest dla nich najistotniejsze przy tworzeniu wizerunku anioła i diabła (zmierzające do stworzenia definicji), można wydobyć kilka poziomów typowości. Najbardziej typowe okazały się cechy charakteru tych postaci. Anioł jest *dobry*, o czym świadczą duża frekwencja takich wyrazów (i połączeń wyrazowych) jak: *anielskość* 'dobroć', *anielskie spojrzenie* 'dobre, miłe', *aniołek* 'dobre dziecko'. Inne pojawiające się w tych wypowiedziach przymiotniki są nacechowane dodatnio: *miły, uczciwy, opiekuńczy, pomocny, dobroduszny, przyjacielski, uczynny* itp.

Diabeł natomiast jest: *zły, złośliwy, straszny, okrutny, zachłanny, przebiegły, brutalny, kłamliwy, nieuczciwy*, czyli wszystkie leksemy określające diabła są nacechowane ujemnie. O stereotypowej treści tych cech świadczą też połączenia wyrazowe o znaczeniu jakościowym, por. np.: *diabelskie sztuczki* 'robienie czegoś złego, niebezpiecznego' czy *diabelskie spojrzenie* 'złe spojrzenie'.

Następnym poziomem typowości w analizowanych tekstach jest określenie funkcji anioła i diabła. Dla anioła jest to pomaganie ludziom, a dla diabła – kuszenie ludzi do złych czynów. Anioł kojarzony jest ze wszystkim, co dobre, pozytywne – *przynosi ludziom dobre nowiny, chroni od zła, chroni przed diabłem*. Diabeł zaś – *wydiera z człowieka dobro, namawia młodzież, by paliła, a dorosłych – aby bili swoje dzieci*. Dzieci podkreślają, że ważną funkcją diabła jest *zabieranie do piekła złych ludzi* oraz *namawianie ich, aby przeciwstawiali się Bogu*.

Kolejny poziom typowości to faseta wyglądu anioła i diabła. W wyglądzie anioła dzieci najczęściej dostrzegają: *skrzydła, białą szatę, aureolę, włosy (złociste), uśmiechnięty*. Najczęściej użyty przymiotnik *biały* pojawia się w kontekście *biała szata*, inne kolory, jak np. *złocisty, niebieski* – to również kolory o pozytywnych konotacjach. Inne elementy wyglądu, rzadziej wymieniane to: *oczy (piękne), niewielki wzrost, bosa stopy* czy *niebieska szata*. Najczęstszym elementem wyglądu anioła funkcjonującym jako rekwizyt jest *harfa*.

W wyglądzie diabła dzieci dostrzegają: *rogi* (dwa, na głowie), *ogon, kopyta zamiast nóg, pazury*, rzadziej pojawiają się inne elementy wyglądu, takie jak: *widły* (jako rekwizyt), *czerwona peleryna, czerwone oczy, czerwony diabeł*. Dominuje jednak kolor czarny (*czarny diabeł*).

Ważnym poziomem typowości są miejsca przebywania anioła i diabła. Konkretyzacja typowa w tym wypadku nawiązuje do stereotypu biblijnego i wierzeń ludowych, kulturowych, a najczęściej wymienianym miejscem przebywania diabła jest piekło oraz dusza człowieka. Natomiast za typowe miejsce przebywania anioła dzieci uważają niebo i także (jak w przypadku diabła) duszę ludzką: *anioł może mieszkać tylko w duszy dobrych ludzi*.

Bardzo typowe dla określenia wizerunku anioła i diabła są w wypowiedziach dzieci relacje: dziecko – anioł, dziecko – diabeł, oraz oceny emocjonalne tych postaci. Diabeł wśród dzieci budzi *strach, agresję, przerażenie, nienawiść*, anioł natomiast utożsamiany jest z *miłością, dobrocią, radością, uśmiechem, zadowoleniem*. Do takiej konkretyzacji przyczyniają się literatura i malarstwo. Rzadziej anioł

postrzegany jest jako Amor bądź postacie z bajek (Kacper – dobry duszek), co świadczy o elastyczności dziecka w rozumowaniu oraz o jego otwartości na nowe znaczenia, które czynnie kształtuje.

Organizując pole pojęciowo-wyrazowe postaci anioła i diabła, możemy zagadnienie to rozpatrywać w kategoriach wartości moralnych, estetycznych, transcendentnych. Centrum wartości transcendentnych, jak pisze Jadwiga Puzynina, stanowi w sensie pozytywnym dobro transcendentne, zaś w sensie negatywnym – zło transcendentne. Dobro i zło, jak wiadomo, są różnie ujmowane w różnych religiach. Badaczka omawia polskie słownictwo wartościujące i wartościowania właściwe polskiej kulturze, ograniczając się do chrześcijańskiego (w wersji katolickiej) rozumienia wartości transcendentnych. Uosobieniem dobra transcendentnego dla chrześcijanina jest Bóg (zob. Puzynina 1992: 149–182).

Ponieważ przedmiotem badań w niniejszym artykule jest konceptualizacja pojęć anioła i diabła utrwalona w języku dzieci, przy organizacji pola pojęciowo-wyrazowego wartości transcendentnych jako wartości nadrzędne należy przyjąć te właśnie wyobrażenia mitologiczne.

Dla dzieci uosobieniem dobra jest anioł pojęty osobowo. Dobro anioła przejawia się w tym, że *pomaga Bogu*, który jest wartością nadrzędną. Anioł *chroni dzieci przed złym, czuwa nad ludźmi, pomaga im*. Jest on zatem *dobry, uczciwy, koleżeński, pomocny, przyjazny, święty, troskliwy, opiekuńczy*. Dzieci proszą anioła o pomoc, modlą się do niego; szczególna modlitwa poświęcona aniołowi to modlitwa do Anioła Stróża i na Anioł Pański. Mieszkaniem anioła w wieczności, jak twierdzą dzieci, jest niebo, natomiast szczególnym miejscem zamieszkania anioła na ziemi jest *dusza dobrego człowieka*. Dzieci postrzegają anioła zarówno jako istotę nadludzką, jak i człowieka (połączenie wartości transcendentnych i ludzkich w sensie moralnym i poznawczym).

Za pojęcie centralne dla kategorii wartości moralnych przyjmujemy dobro, a szczególnie dobro drugiego człowieka. Do pojęć z zakresu moralności należą przede wszystkim nazwy ludzkich postaw, które bezpośrednio wpływają na dobro drugiego człowieka, jak: *uczciwość, szczerłość, opiekuńczość* itp. Są to również cechy anioła, dzięki którym działa on na rzecz dobra człowieka, a ponieważ anioł pojmowany jest przez dzieci także jako dobry człowiek, to jest to również działanie człowieka na rzecz drugiego człowieka.

Jeśli na postać anioła spojrzymy w kategorii wartości estetycznych, to widać, że anioł jest dla dzieci uosobieniem piękna, na co wskazują utworzone przez nich związki frazeologiczne: *anielskie włosy, anielskie oczy, anielska twarz, uśmiech* itp. Piękno anioła zaznacza się też przy opisie jego wyglądu, gdzie często jest używany przymiotnik *piękny*, np. *piękne białe skrzydła, piękny uśmiech* i inne.

Diabeł natomiast jest nosicielem zła transcendentnego, z nim związane jest słownictwo dotyczące transcendentnych wartości negatywnych. Diabeł w wypowiedziach dzieci jest *zły, okrutny, przebiegły, straszny*, diabła dzieci się boją. Nazywany jest także *szatanem, złym duchem, demonem, władcą ciemności*, przy

czym „ciemność” to skonwencjonalizowana metafora zła. Diabeł *kusi ludzi do złego, straszy dzieci, zabiera do piekła*, tj. miejsca wiecznego cierpienia i w tym tkwi jego zło.

Z punktu widzenia kategorii wartości estetycznych diabeł jest dla dzieci uosobieniem brzydoty; wskazują na to utworzone przez nich związki frazeologiczne: *diabelska twarz, diabelskie spojrzenie* oraz cechy wyglądu: *czarny, straszny, owłosiony* itp.

Centrum negatywnych wartości moralnych stanowią zło i krzywda drugiego człowieka. Podstawową nazwą czynności moralnie negatywnej jest *kuszenie ludzi do złych czynów, krzywdzenie człowieka*, jest też wiele innych, jak *niszczenie, straszenie* itp. W wypowiedziach dzieci pojawiają się też nazwy postaw i cech moralnie negatywnych, jak np.: *przebiegłość, nienawiść, nieuczciwość*, oraz nazwy nosicieli wartości negatywnych, np. *łamca, chciwiec, oszust* itp.

#### DOBRO

- 1) nazwa agensa realizowania czynności – *anioł*
  - a) jego synonimy: *dobry duch, pomocnik Boga*
- 2) rezultat czynności: *tworzenie dobra, uszczęśliwianie ludzi*
- 3) nazwy cech agensa prowadzące do realizowania czynności: *dobry, uczciwy, pomocny, koleżeński, przyjazny, życzliwy, sprawiedliwy*
- 4) nazwy czynności prowadzące do realizowania wartości: *pomoc, czuwanie, chronienie, ratowanie*
- 5) nazwy uczuć związane z agensem: *miłość, radość, spokój, uczciwość, troskliwość, współczucie*
- 6) miejsce znaczeniowo związane z nazwą: *niebo*
- 7) derywaty słowotwórcze wartościujące pozytywnie: *aniołeczek, aniołek, anielskość, rozanielony*
- 8) nazwy nosicieli wartości: *opiekun, przyjaciel, dobroczyńca*

#### ZŁO

- 1) nazwa agensa realizowania czynności – *diabeł*
  - a) jego synonimy: *szatan, zły duch, demon, czart, kusiciel*
- 2) rezultat czynności: *zabranie człowieka do piekła, unieszczęśliwianie ludzi*
- 3) nazwy cech agensa prowadzące do realizowania czynności: *zły, okrutny, przebiegły, niedobry, głupi, straszny, zachłanny*
- 4) nazwy czynności prowadzące do realizowania wartości: *kuszenie, straszenie*
- 5) nazwy uczuć związane z agensem: *strach, wstręt, nienawiść, obrzydzenie, niechęć, przerażenie, pogarda*
- 6) miejsce znaczeniowo związane z nazwą: *piekło*
- 7) derywaty słowotwórcze wartościujące negatywnie: *diablichy, diabelczycho, diablisko, diabelny*
- 8) nazwy nosicieli wartości: *łamca, chciwiec, oszust*.



Porównując pola pojęciowo-wyrazowe utworzone wokół postaci anioła i diabła, widać dwa skrajne sposoby wartościowania przez dzieci. Należy jednak pamiętać, że „nadawca zdania wartościującego nie zawsze jest jednocześnie podmiotem wartościującym” (Puzynina 1992: 131); często może biernie przekazywać cudze wartościowania, przekształcać je, w różny sposób referować, a przy tym zniekształcać lub ustosunkowywać się do nich z pewnym dystansem. Natomiast „będąc subiektem wartościowania, nadawca może chcieć nadawać swoim wypowiedziom pozory pełnej obiektywności, identyfikować się z jakąś grupą ludzką, może też uczciwie, czasem z naciskiem podkreślać subiektywność swoich ocen” (Puzynina 1992: 131).

Wprawdzie w wypowiedziach dzieci niejednokrotnie pojawiały się nadrzędne predykaty: „myślę, że”, „uważam, że”, „moim zdaniem” itp., podkreślające subiektywność nadawcy, to jednak nie bez znaczenia pozostaje fakt, iż bardzo ważną rolę w sposobie ich wartościowania i postrzegania rzeczywistości odegrała religia katolicka i wszelkie wartości sacrum. Wartości te dla dzieci wychowywanych w wierze katolickiej są wartościami nadrzędnymi. Należy również pamiętać, że materiał, na którym oparte są spostrzeżenia, to wypowiedzi 10-, 11- i 12-letnich dzieci, u których zasób leksykalny, a także wiedza pragmatyczna nie są jeszcze tak dobrze wykształcone. Niemniej jednak dzieciństwo to szczególny okres postrzegania świata, którego mały wycinek został tu przedstawiony.

W konkluzji nasuwa się wniosek, że człowiek myśli stereotypowo, na co wskazuje badany materiał. W języku dzieci można bowiem odnaleźć cechy stereotypowego postrzegania różnych zjawisk czy postaci, wyraża się w nim również stosunek do desygnatów nazw postaci diabła i anioła. Z postrzeganiem tych postaci łączy się też sposób wartościowania (negatywne i pozytywne; dobro i zło), zachowujący wyraźne normy chrześcijańskie (zgodne z religią katolicką).

Może warto byłoby zweryfikować te spostrzeżenia i wnioski, przeprowadzając podobne badania obecnie, w dobie współczesnych przemian cywilizacyjnych, globalizacji, europeizacji itp. Obserwujemy bowiem dzisiaj duże zmiany w mentalności społeczeństwa nastawionego głównie na konsumpcję, w jego postrzeganiu świata, stawianiu sobie innych priorytetów i wyznawaniu innych wartości, co niewątpliwie znajduje odzwierciedlenie w życiu rodzinnym, a zwłaszcza w wychowaniu dzieci, gdzie tradycja i religia schodzą na plan dalszy i nie odgrywają już tak wielkiej roli.

## Bibliografia

- Anusiewicz J., 1990, *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, s. 261–289.
- Anusiewicz J., 1995, *Lingwistyka kulturowa*, Wrocław.
- Baranowski B., 1981, *W kręgu upiorów i wilkołaków*, Łódź.

- Bartmiński J., 1990, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 103–120.
- Bartmiński J., Panasiuk J., 1993, *Stereotypy językowe*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, red. J. Bartmiński, Wrocław, s. 363–387.
- Grzegorzczak R., 1990, *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 39–47.
- Kopaliński W., 1985, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa.
- Kuchowicz Z., 1975, *Obyczaje staropolskie*, Łódź.
- Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Warszawa.
- Szymczak M. (red.), 1978, *Słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa.
- Wierzbicka A., 1985, *Lexicography and Conceptual Analysis*, Ann Arbor.

## Values and Valuation in the Children's Language – Good and Evil

### Abstract

This article shows the linguistic view of an angel and the devil created by words of children (10–12 years old). The child's vision of an angel and the devil is affected by stereotypical perceptions, deeply rooted in our culture and Christian religion (Catholic). The perception of these characters is connected with the valuation (the concept of good and evil). Catholic religion plays an important role in the process of evaluating. All of the sacred values are the overriding values.

**Key words:** good, evil, child, values, angel, devil, perception of the world



**Edward Stachurski**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Zdrobnienia i spieszczenia w wybranych poematach romantycznych

Autorzy opracowań z zakresu słowotwórstwa oraz monografii języka osobniczego pisarzy stwierdzają, powołując się na badania S. Rosponda i J. Zaleskiego, że zasób formantów deminutywnych wykształcił się w wieku XVI i wtedy już literaci (szczególnie M. Rej) wykorzystywali stylistycznie formacje deminutywne, ale w pełni z możliwości tych korzystali pisarze (szczególnie poeci kresowi) w wieku XVIII i w wiekach następnych (Reczek, *Deminutywa*, 381; Fr. II, 125; Lom., 61). Formacje zdrobniałe rzeczowników oznaczają małość desygnatów, a spieszczenia służą do wyrażania uczuciowego stosunku autora tekstu do opisywanych osób i rzeczy, są więc wyraźnie nacechowane stylistycznie (Kreja, *Słowotwórstwo*, 15; Reczek, *Deminutiva*, 382; Kurkowska, Skorupka, *Stylistyka*, 45, 50). Badacze stwierdzają, że zdrobnienia i spieszczenia są znamienne dla języka ludowego, a chętnie stosują je poeci (Gawroński, *Wartość*, 209). Z żywej mowy potocznej czerpali takie wyrazy autorzy tych utworów, w których ściśle splata się ludowość z sentymentalizmem (Weintraub, *O pewnej*, 155; Kn., 87).

W ośmiu wybranych poematach siedmiu romantyków (o łącznym słowniku  $W = 12766$ , zob. Stachurski, *Słownictwo*, 103) użyte zostały 352 rzeczownikowe zdrobnienia i spieszczenia (w tym 21 nazw własnych), co stanowi 2,76% tego słownika (w P.T. bez *Epilogu* 293, czyli 3,09% słownika tego utworu; w *W.* 36, czyli 2,07%; w *Sz.* 16, czyli 1,73%; w *Z.* 45, czyli 1,21%; w *M.* 25, czyli 0,85%; w *P.* 11, czyli 0,72%; w *J.* 6, czyli 0,69%; w *G.* 8, czyli 0,34%). Wśród uwzględnionych w tej liczbie zdrobnień i spieszczeń jest 41 takich, które z punktu widzenia dzisiejszego czytelnika poematów romantycznych należy traktować jako historyczne, gdyż doszło w nich do zatrąty znaczenia zdrobniałego (Reczek, *Deminutiva*, 274). Kilkadziesiąt z nich to formacje przestarzałe i dawne (26).

Aż 228 indywidualnych (niewystępujących w innych analizowanych poematach) zdrobnień i spieszczeń rzeczowników pospolitych występuje tylko w epopei narodowej (co stanowi 68,88% takich formacji), po kilkanaście w *Wacławie* (17), w *Zamku kaniowskim* (14) i w *Marii* (12), po kilka tylko w *Szczesnej* (5) i w *Grażynie*

(2), jedno tylko w *Przedświcie* i ani jedno w *Januszu Bieniawskim*. Jest to związane zarówno z objętością tekstu i wielkością słownika poszczególnych poematów, jak też z ich profilem stylistycznym, np. w eposie jest wiele dialogów stylizowanych na mowę potoczną szlachty kresowej. Znacząca jest też w tym względzie kreacja postaci dziecięcych i kobiecych. Kilkadziesiąt zdrobnień i spieszczeń rzeczowników pospolitych wystąpiło wyłącznie w dwóch porównywanych poematach (37), kilkanaście w trzech (14), kilka w czterech (5), a tylko pojedyncze w pięciu (*dziecię/dziecie*) i w sześciu (*listek*). Nie ma takich, które wystąpiłyby aż w siedmiu czy we wszystkich ośmiu analizowanych poematach romantycznych.

Spieszczenia nazw własnych użyte zostały prawie wyłącznie w eposie narodowej (27), w tym 10 imion i nazw urzędów funkcjonujących jako imiona postaci literackiej, 8 przydomków szlacheckich, 1 nazwa etniczna, 4 nazwy broni i 1 nazwa karczmy. Tylko jedno zdrobnienie (użyte ironicznie) nazwy etnicznej jest w *Zamku kaniowskim*.

W przeglądzie tematycznym zdrobnień i spieszczeń rzeczownikowych obecnych w ośmiu porównywanych poematach romantycznych można zastosować podział zaproponowany w opracowaniu B. Krei (zob. Kreja, *Słowotwórstwo*, 158–179). Przy wyliczaniu przykładów warto uwzględnić formacje użyte przez innych autorów tworzących w XVIII i XIX wieku, dostrzeżone przez badaczy ich języka.

1) Wyrazy oznaczające osoby:

A) Nazwy ogólne: *aniołek* W. 72 (por. Ben., 37; Kn., 78); *bachurek* P.T. 365 r.; *chłopczyzna* P.T. 167 r., 258 r., 522 r. (por. Kom., 46; Kn., 84); *chłopię* przest., poet. P.T. 55 r., 368 r., 449 r., 522, M. 32 (por. Kn., 85); *działki* W. 70 r. (2 razy), Z. 49; *dziecię (dziecie)* P.T. 43 r., 104, 152 r., 155, 157, 165, 169 r., 173 r., 199 r., 247 r., 387 r., 477 r., 483 r., 484, 487, 495 r., 527 r., 557 r. (2 razy), 572 r., M. 14, 23, 37, 46 r., 86 r., Sz. 48 r. (2 razy), 61, W. 72, 73, Z. 74, 86 r., 110; *dziewciątka* W. 96, 119, 120, P. 406 (por. Kom., 43); *dziecina* W. 121 r. (por. Ben., 46, Kn., 84, Syr. I, 199); *dziewcinka* W. 72, 96; *dziewczę* P.T. 118, 156, Z. 45, 72 r. (por. Syr. II, 313); *dziewczynka* M. 12, 13, P.T. 58, 397; *dziewka* daw. 'dziewczyzna, bez znaczenia ujemnego' G. 27, P.T. 480 r. (*dziewa* w Z.) (por. Chodź., 25, 85, Syr. I, 212, II, 313, Jeź, 171); *figurka* 'persona' iron. P.T. 51 r. (por. Kom., 43); (to) *goście* M 18; *mopanek* daw., met. P.T. 557; *osóbka* P.T. 55 (por. Kom., 44, Chodź., 16, 89); *pacholę* przest. M. 24 (3 razy), 44, 47 r., P.T. 58 r., 86 r., Sz. 64 (por. Kn., 85, Syr. II, 343); *panek* 'panicz' daw. G. 31 r., P.T. 8 r. (por. Kom., 41); *paniczyk* P.T. 41; *panienka* P.T. 146, 156 r. (2 razy), 162, 264 r. (2 razy), 398 r., 431 (2 razy), 468 r., 523 (por. Kn., 81, Syr. I, 207, II, 344, Chodź., 46, 89); *panięta* daw. P.T. 104 (por. Kn., 85, Słow., 173, Syr. II, 344); *staruszek* P.T. 249, 339, 340, 463, 531 (por. Kn., 80).

B) Nazwy pokrewieństwa: *braciszek* P.T. 112, 176, 225 r., *ciocia* P.T. 65 r., 72, 126, 127, 261 r., 263, 267 r. (2 razy); *córeczka* P.T. 145 (por. Kn., 82); *córka* hist. P.T. 20 r., 33 r., 104, 115, 475, 476, 481, 482, 492, 568, M. 12 (2 razy), 14 r., 48 (2 razy), J. 155 r., P. 94 (*córa* w G., M., P.T., Z.); *dziaduś* P.T. 264; *matula* przest. P.T. 429; *siostrzyczka* P.T. 375; *stryjaszek* P.T. 19, 20, 32, 396 (2 razy), 397, 398

(2 razy), 399 (por. Fr. II, 126); *synaczek* daw. W. 95 (por. Ben., 39); *synek* W. 71, 81, 89, 91, 92, 97, 111 (por. Ben., 37, Kn., 79); *wnuczka* hist. P.T. 520 r. Mieczysław Szymczak stwierdza, że niektóre z nazw stopni pokrewieństwa (m.in. *córka*, *wnuczka*) historycznie były niewątpliwie hipokorystyczne, ale „z czasem zatraciły swój ekspresywny charakter, stając się nazwami neutralnymi” (Szymczak, *Nazwy*, 193).

C) Nazwy zawodowe i godnościowe: *chłopek* P.T. 218 (por. Kn., 78, Lom., 91); *czeladka* P.T. 78, 226, 308 r. (por. Ben., 44, Kn., 80); *dziewka* ‘służąca dworska’ przest. P.T. 265 r., 577; *grafiątko* lekc. P.T. 262 (por. Kreja, *Słowotwórstwo*, 17); *księżyna* P.T. 246 r., 349 r.; *kuchcik* P.T. 108, 449, 509 (3 razy), 528, 531; *pacholik* przest. G. 37 (por. Słow., 166, Syr. I, 186); *szlachetka* lekc., pogardl. ‘o szlachcicu, zwykle ubogim, zaściankowym’ P.T. 290 (por. Słow., 171) (*szlachta* w M., P., P.T.); *zaczek* P.T. 60.

D) Nazwy własne:

– Imiona i nazwy urzędów funkcjonujące jako imiona postaci literackich: *Bartek* P.T. 342, 348; *Gerwazieniek* P.T. 370 r., 413, 476, 518; *Jankielek* P.T. 365 r.; *Maciek* P.T. 337, 338, 358 (4 razy); *Podkomorzeniek* P.T. 287; *Protazieniek* P.T. 518, 520; *Tadeuszek* P.T. 167 itd. (łącznie 10 razy); *Zosia* P.T. 172 itd. (łącznie 100 razy); *Zosienka* (*Zosienka*) P.T. 521; *Zośka* P.T. 173.

– Przydomki szlacheckie: *Brzytewka* P.T. 348 r., 355 r., 358, 361 r., 362, 414, 441; *Konewka* P.T. 348 r., 358, 361 r., 362, 367, 370, 442 (2 razy); *Kropidełko* P.T. 347; *Królik* P.T. 330, 346 r.; *Kurek* (*na kościele*) P.T. 329, 356, 551; *Mopanek* daw. P.T. 97 r., 98, 99 r. (2 razy), 100 (2 razy), 103, 298, 337 r., 359 r., 366, 554 (*Mospan* w P.T.); *Rózciczka* P.T. 427, 432; *Szydełko* P.T. 361, 414.

– Etonimy: *Laszek* Z. 57 r. (*Lach* w G., P.T., W., Z.); *Żydek* P.T. 365 (2 razy).

E) Nazwy z wyrazem ekspresywnym w podstawie słowotwórczej: *delikacik* ‘pieszczoch, niewieściuch’ przest., iron. P.T. 367; *dziecinka* W. 72, 96; *kokietka* hist. P.T. 310, 535 (*kokietka* w rymie w P.T.); *niewiniątko* hist., iron. P.T. 401 (od dawnego *niewinięta* – zob. Kreja, *Słowotwórstwo*, 101); *pieszczoszek* Z. 38, 73; *prostaczek* P.T. 258 (por. Ben., 39); *tłuscioszek* P.T. 428; *trupek* W. 96 r.

2) Nazwy różnego rodzaju sprzętów, naczyń, przyrządów (też broni), pojazdów i ich części: *armatka* P.T. 319 r.; *bandurka* ‘instrument’ hist. Z. 44 (2 razy), 54; *bębenek* P.T. 261, 577 r.; *brusek* ‘kamień szlifierski’ hist. P.T. 193; *bryczka* hist. P.T. 341; *butelka* hist. P.T. 120 r., 293 r., 297, 429 (*butel* daw., reg. w P.T.); *chorągiewka* P.T. 501 r.; *czareczka* P.T. 163; *czarka* hist. Z. 53 (*czara* w Sz., W.); *czótenko* ‘małe czótno’ Z. 54 r.; *denko* P.T. 120, 223 r.; *drabinka* P.T. 415; *drzązek* P.T. 575 (2 razy), 576 (3 razy), 578, 580 (2 razy); *dryndulka* hist. P.T. 45 r.; *dzbanek* Z. 57 r., 63, P.T. 407 r.; *dzwonek* P.T. 24 r., 87 r. met., 272, 426 r., 497, 512, 513, 577 (także z innym znaczeniem niż wyrazu podstawowego – por. Kreja, *Słowotwórstwo*, 18); *faska* hist. P.T. 228; *flaszeczka* P.T. 526; *flaszka* hist. P.T. 248 r., 430 r. (*flaszka* w P.T., Z.) (por. Doroszewski, *Monografie*, 69; Syr. II, 315); *fuzyjka* P.T. 243 (2 razy) (por. Filom., 34); *gałeczka* P.T. 184, 209, 347, 375 (3 razy); *gałka* hist. P.T. 542 (por. Doroszewski, *Monografie*, 69); *garnuszczyk* P.T. 121; *garnuszek* P.T. 123 r.;

*igielka* P.T. 409 r.; *imbryczek* P.T. 345; *kieliszek* P.T. 64 r., 163, 291, 478, 548; *kijek* P.T. 557; *kluczyk* P.T. 191; *kłębek* P.T. 260, 278, 433; *kłębuszek* P.T. 431; *kłodka* 'mała kłoda do więzienia jeńców' P.T. 436; *kociotek* P.T. 247 r., 248; *kolaska* przest. Z. 76 r. (*kolasa* w P.T.); *kołek* hist. P.T. 8, 13, 145 (por. Doroszewski, *Monografie*, 51); *kołyseczka* W. 72; *konewka* P.T. 158 r., 265 r.; *koszyczek* P.T. 145, 583 r.; *koszyk* P.T. 118 (2 razy), 120, 190; *kółko* P.T. 144; *krobeczka* reg. 'koszyczek, plecionka' P.T. 190 r., 203 (por. Chodź., 69, 86); *krzyżyk* P.T. 436, 517 (por. Kn., 84); *kulbaczka* P.T. 529; *kulka* P.T. 348, 426, 521; *kurek* met., hist. P.T. 335, Z. 102; *lornetka* hist. P.T. 177; *łopatka* P.T. 308 met., 414 r.; *łódka* Z. 56 (3 razy), 57 r., 98, 99, P. 62, 107; *łóżko* hist. P.T. 205, 429, 457, 473, 529 r., Z. 86 r., 100 (*łóże* w G., M., P.T., Sz., W., Z.); *mieszek* hist. P.T. 508 (*miech* w P.T.); *młotek* P.T. 306 r.; *młynek* P.T. 433 met. (por. Syr. I, 193, Fr., 125); *nożyk* P.T. 528; *obróżka* P.T. 530 r.; *pałeczka* M. 32; *pałka* P.T. 184 r., 185 r., 310, 322; *pastka* daw. 'mała paść, potrzask' P.T. 191 (por. Słow. 174); *pieprzniczka* hist. P.T. 164 (por. Doroszewski, *Monografie*, 57); *prątek* daw. 'drut do robót ręcznych' P.T. 308 r., Z. 87 r. (por. Doroszewski, *Monografie*, 51. Jeż., 151, Słow., 174) (*pręt* w P.T., Z.); *puzderko* hist. 'małe puzdro; pudełko, skrzyneczka, szkatułka, futeralik' P.T. 247; *ramka* P.T. 180 r.; *relikwiarzyk* P.T. 467 r.; *siatka* hist. Z. 71 r., 104 r., P.T. 579 (*sieć* w M., P. P.T.); *sidelko* Z. 64 (por. Fr., 126); *słoik* P.T. 265, 526; *spodek* hist. P.T. 523 r. (*spód* w M.); *stoliczek* Sz. 49 r.; *stolik* P.T. 124, 526 r., 541; *strunka* (*strónka*) P.T. 579; *stryczek* hist. P.T. 415, 425 (por. Doroszewski, *Monografie*, 53); *strzałka* M. 29 (por. Kn., 82); *szerpentyńka* daw. P.T. 252; *szkielko* P.T. 150 r. (por. Kn., 83); *sznurek* P.T. 11 r., 119 r., 246 r., 310, 533; *szpadka* P.T. 361, 414 r., 557; *szpilka* hist. P.T. 87, 445 r.; *świeczka* P.T. 377 r.; *tabakierka* P.T. 518, 223; *trąbka* G. 11, 12, P.T. 65, 189, 206, Z. 70, 105, J. 153; *trumienka* W. 95 r., 96 r.; *trzonek* hist. P.T. 55 r., 294 (2 razy); *worek* hist. P.T. 570, 571, Sz. 52 r. (por. Doroszewski, *Monografie*, 54); *wózek* P.T. 44 r. (por. Chodź., 95, Syr. II, 386); *zegarek* P.T. 194. Tu także nazwy własne broni: *Konewka* 'szturmak' P.T. 367, 414, 417 (2 razy); *Kropidelko* 'maczuga' P.T. 348; *Rózciczka* 'szabla' P.T. 299 r., 335 r., 336, 337, 346, 356 r., 359, 427; *Scyzoryczek* 'miecz' P.T. 299 r.

3) Nazwy różnego rodzaju pomieszczeń, budowli, zabudowań i ich części: *alkówka* P.T. 312 (por. Kn., 80, Syr. I, 193, II, 300); *apteczka* P.T. 190; *budka* P.T. 365; *chatka* P.T. 305, Z. 90 r. (por. Kn., 80); *daszek* Z. 57 r.; *domek* P.T. 130, 285, 473, 502 r. (por. Ben., 37, Kn., 78); *drzwiczki* P.T. 14 r., 286, 294, G. 36; *dworek* Sz. 52 r.; *furtka* hist. Sz. 59; *kątek* P.T. 121 r., 308 r., 402 r.; *kominek* P.T. 348, Sz. 57; *kościółek* W. 68; *kratka* P.T. 448; *łazienka* hist. W. 104 r. (*łaźnia* w P.T.); *okienko* P.T. 119 r., 147 r. 156 r. (por. Kn., 83); *ołtarzyk* P.T. 74, 467 r.; *pałacyk* P.T. 130, Sz. 59; *płotek* P.T. 14 r., 16; *pokoik* P.T. 525, 526. Tu także nazwa własna karczmy *Niedźwiadek* P.T. 256.

4) Nazwy odzieży, jej części, pościeli i ozdób: *chusteczka* P.T. 129, 190 r., 266; *chustka* hist. P.T. 166, 167, 177, 445, 472, W. 91 (*chusta* w W.); *czamarka* hist. 'dawne męskie ubranie wierzchnie' P.T. 9, 224 (2 razy) (*czamara* w Z.); *czapka* hist. P.T. 286, 310, 340, 501, 537, 544, M. 4, 5, 15 (3 razy), 16 19, 29, 31, 44, 48,

Z. 57, 99; *falbonka* daw. P.T. 526 r.; *fartuszek* P.T. 407 (por. Kn. 78); *guzik* hist. P.T. 209 r., 529, 562 r. (*guz* 'do zapinania' w P.T.); *kirejka* 'od *kireja*, *kiereja* daw. szuba, *opończa*' P.T. 251; *kitka* 'rodzaj ozdoby, wachlarz piór na czapce' P.T. 151, 513; *kołnierzyk* P.T. 54, 55, 533 (2 razy); *koszulka* P.T. 533; *kożuszek* met. P.T. 123; *kurtka* hist. P.T. 93, 268 r. (*kurta* w P.T.); *łańcuszek* P.T. 194 r., 526 r. (por. Kn., 78, Syr. II, 327); *maszkarka* 'maska' M. 28; *muszka* 'kokardka' P.T. 526 r.; *nitka* P.T. 339; *obrączka* hist. 'znak zaręczyn' P.T. 465 r., 485 r. (inne znaczenie niż wyrazu podstawowego – zob. Kreja, *Słownikotwórstwo*, 18) (*obręcz* w J., P.T., Z.); *pasek* P.T. 88 r. (2 razy), 150 r.; *peretka* P.T. 545; *perkaliczek* P.T. 327 r.; *pierscionek* P.T. 465 r., 466, 524, 526 r., 535 r.; *poduszczyk* P.T. 529; *pończoszka* P.T. 429, 460, 525 r., 526; *pudermanik* daw. P.T. 265 r.; *rękawek* P.T. 54 r., 574 r. (por. Kn., 79); *rękawiczka* P.T. 327 r. (*rękawica* w P.); *sakiewka* przest. P.T. 442 r.; *spodniczka* daw. P.T. 532 (por. Syr. II, 368); *stanik* przest. 'gorset' P.T. 265 r.; *sukienka* hist. P.T. 13, 119 r., 145 r., 147, 272, 532, 563, 583 r., 'habit zakonny' 489 (por. Kn., 116) (*suknia* w P.T., W., Z.); *tasiemka* P.T. 558; *trzewiczek* P.T. 265, 327 r., Sz. 57 r.; *wstążeczka* P.T. 119, 517, Z. 47 (por. Słow. 176); *wstążka* hist. P.T. 14, 118, 472, 533 r. (2 razy) (*wstęga* w P., P.T., Z.); *zauszniczka* 'ozdoba' P.T. 292, 533, 583 r. (por. Słow., 171).

5) Nazwy zwierząt i ich stad – domowych: *baranek* met. P.T. 401 (por. Kn., 78); *gołąbek* P.T. 479 (por. Kn., 78); *kasztanek* 'koń' P.T. 361; *kogutek* P.T. 260, 415, 568, 583 r.; *konik* P.T. 70, 579 (2 razy), M. 5; *koziolatek* met. P.T. 63, 247; *królik* hist. P.T. 331 r., 340 (4 razy) (por. Doroszewski, *Monografie*, 166); *krówka* P.T. 228 (por. Kn., 81); *kurek* met. P.T. 62 r., 237, 238 325 r., 335 (*kur* w G., M., P.T., Z.); *kurka* P.T. 262 r., 568 r.; *owieczka* P.T. 527 r. (por. Ben., 45, Kn., 82); *piesek* P.T. 45 r., 133, 528; *psina* P.T. 131 r.; *trzódka* P.T. 340 (por. Ben., 45, Syr. II, 337); – innych: *gąsieniczka* P.T. 483; *jelonek* W. 67; *lwiątka* M. 37; *muszka* P.T. 376; *niedźwiadek* P.T. 293 (por. Kn., 78); *orlik* P.T. 438 (por. Kn., 84, Syr. I, 186, II, 341); *ptaszek* P.T. met. 119, 204, 349, Z. 50 r., 118 r. (por. Kn., 79, Filom., 34, Syr. II, 360); *ptaszę* M. 8 (por. Słow., 176, Syr. II, 360); *ptaszyna* M. 44, P.T. 243, W. 75 r., Z. 64 (por. Kn., 85); *robaczek* P.T. met. 348, 483 (por. Kom., 41, Kn., 79, Słow., 176); *rybka* met. P.T. 118 (por. Kn., 81); *sarneczka* przest. met. W. 94 (por. Kn., 82, Słow., 287); *żabka* met. P.T. 33 (por. Kn., 82).

6) Nazwy części ciała i ich ułożenia: *bródka* P.T. 534 (por. Kn., 80); *ciałko* W. 72; *czubek* 'u ptaka' P.T. 261; *dziobek* M. 89; *główka* P.T. 149, 150, 151, 152, 269, 511, met. 332 r., W. 112; *kitka* 'ogon wiewiórki' P.T. 203; *kostka* P.T. 145; *łapka* P.T. 203, 340; *minka* P.T. 397 r. (por. Kn., 81); *nóżka* P.T. 14 r. (2 razy), 54, 118 (por. Kn. 81); *oczęta* daw. P.T. 57 r., 156 r., 277 r., 525 r. (por. Kn., 85, Syr. I, 193); *oczko* P.T. 340, 375, 468, 518, W. 71 r. (2 razy), Z. 38 (por. Kn., 83, Syr. I, 193); *paluszek* W. 112 (por. Kn., 80); *pióreczko* P.T. 513 (por. Kn., 83); *piórko* P.T. 513, met. 203, M. 13 (por. Kn., 83, Filom., 65); *rączęta* P.T. 152 r., 293 r. (por. Kom., 46); *rączka* P.T. 13, 188, 189, 204, 521, 575 (por. Kn., 81); *rózek* (*rożek*) P.T. 158, 253 (por. Chodź., 23, 92); *serduszko* P.T. met. 533, W. 133 (por. Kom., 46, Kn., 83); *skrzydełko* P.T. 117, 150 r., Z. 78 r. (por. Kn., 83); *twarzączka* P.T. 205 (2 razy), W. 120 (por. Kom., 45);



*usteczka* W. 112; *uszko* P.T. 292 (por. Kn. 83); *wąsik* P.T. 534, Z. 47; *ząbek* P.T. 205 (por. Kn., 79).

7) Nazwy drzew, roślin i ich części: *brzezinka* P.T. 341; *brzozka* P.T. 330 r. (por. Syr. II, 304); *drzewina* M. 11, W 108 r.; *gałązka* P.T. 542 r. (2 razy), Z. 92, 99, J. 152 r. (por. Ben., 45, Kn., 80, Filom. 34); *groszek* P.T. 148 (por. Chodź., 41, 85); *gruszka* P.T. 175, 548, met. 194; *grzybek* P.T. 93; *krzaczek* M. 5 (por. Kn., 78); *krzewina* P.T. 148, 220 r., M. 46 (por. Ben., 46, Kn., 85); *kwiatek* P.T. 189, 190, 191, 518 r., Sz. 58 r., 65, W. 72, Z. 43 (por. Kn., 78); *listek* Z. 43 r. (2 razy), 48 r., 92, P.T. 153, 533, M. 46 r. (2 razy), J. met. 152, P. 92, Sz. 50 (por. Kn., 78, Słow., 168, Fr. II, 125); *marchewka* P.T. 158 r.; *murawka* Z. 88 (por. Syr. I, 193); *pączek* P.T. 152, 517, met. 532, M. met. 13, P. met. 99 (por. Kn., 79); *różyczka* met. W. 71; *snopek* P.T. 158, 512, 531, Z. 62; *strączyk* met. P.T. 15, 205; *ziarenko* P.T. 379, 549 (por. Kn., 83, Syr. II, 399); *ziołko* (*ziołko*) P.T. 13 r., 531 (por. Kn., 83).

8) Nazwy zjawisk atmosferycznych oraz określające fizjograficznie i topograficznie teren: *chmurka* P.T. 147 r., 188 r. 509, 510, 588 r. (2 razy), Z. 37 r., 44, J. 148 (por. Kn., 80); *drożka* P.T. 271 r. (por. Chodź., 23, 84, Syr. II, 312); *drożyna* P.T. 15, M. 31 r., Z. 93; *grządką* P.T. 7 r., 14 (por. Doroszewski, *Monografie*, 69); *jamka* P.T. 305; *jeziorko* P.T. 203, 231 (por. Fr. II, 126); *lasek* Z. 93, 98 r., 118 r. P.T. 149 r. (por. Kn., 78); *miasteczko* P.T. 422; *mieścina* G. 21; *ogródek* (*ogrodek*) P.T. 14, 148, 149 r., 463 r., 583 r. (por. Kn., 79); *pagórek* P.T. 5, 6, 117 r., 130 r., 202 r., J. 155 r., Z. 42 (por. Doroszewski, *Monografie*, 52, Syr. II, 343); *rzeczka* P.T. 378 r., 414 r. (por. Kn., 81, Syr. I, 193); *strumyczek* M. 13 (por. Kn., 80); *wietrzyk* M. 7, 9, 38, 42, Z. 43, 53 r., 73, P.T. 512 (por. Kn. 84); *wioska* P.T. 50, 84, 137 r., 535 r., 540, 560, 566, 571, Z. 90, 98 (por. Syr. II, 384) (*wieś* w M., P.T., Sz., Z.).

9) Nazwy związane z pismem, drukiem, papierem, mówieniem i przekazem informacji, sztuką, utworami artystycznymi: *bilecik* P.T. 265 r. (por. Kom. 42, Kn., 84); *broszurka* P.T. 42; *dumka* hist. M. 4, 24 (*duma* 'smętna pieśń' w Z.); *kartka* P.T. 177, 189, 191; *książeczka* P.T. 74; *książka* hist. P.T. 13, 165, 169, 186, 361, 381, 392, 551 (*księga* w M., P.T., Sz.); *listek* 'mały list' P.T. 189; *mazurek* 'taniec' P.T. 11 r., 365 r. (2 razy), 430 r. (3 razy), 431, 583; *nowinka* P.T. 345 (por. Kom. 44); *obrazek* P.T. 15 r., 150 r., 205 r., 467 r. (2 razy), 468, M. 14 r. (por. Syr. II, 337); *piosenka* (*piosenka*) P.T. 162, 212, 223 r., 306, 500, 579 r., 580 (4 razy), Z. 40, 54, 86, 87, 88 r., 96 (3 razy) (por. Ben., 45, Kn., 81, Filom., 50, Syr., I, 194, II, 126), *piosneczka* przest., poet. M. 26 (por. Kom., 44, Kn., 82, Fr. II, 126); *powiastka* Sz. 54 (por. Filom., 151); *słówko* G. 32, P.T. 424 r., Sz. 57 (por. Kn., 83); *żarcik* P.T. 61, 64 (por. Kn., 84).

10) Nazwy różne, m.in. od podstaw abstraktów, określenia czasu, miar, potraw, pieniędzy, astronomiczne itp.: *chętka* P.T. 29, 58 (por. Kom., 43, Kn., 80); *chwilka* P. 70 r., 97, P.T. 396 r., Z. 103 (por. Ben., 45, Kn., 80, Fr. II, 126); *cząstka* P. 94, 98, 108, P.T. 27, 353 (por. Ben., 44, Kn., 80); *drwinka* P.T. 562 r. (por. Kn., 80); *dziurka* P.T. 394; *fortunka* P.T. 172; *gawędka* 'plotka' P.T. 49 r. (por. Syr. I, 193, II, 315, Jeź., 322); *głosek* W. 81, Z. 113 (por. Filom. 33, Fr. II, 125, Syr. I, 177, II, 361); *gwiazdeczka* met. W. 89 (por. Ben., 46); *gwiazdka* met. G. 13 (por. Kn., 81); *iskierka*

P.T. 481 r. (2 razy), 488, Sz. 60, Z. 69 r. (por. Kn., 81, Syr. II, 319); *kawałek* hist. P.T. 105; *kropelka* P.T. 53 (por. Ben., 45, Kn., 81); *kupka* P.T. 541 r. (3 razy), 542; *łezka* Z. 73, 76, W. 79 r. (por. Ben., 45, Filom. 50); *miłośćka* P.T. 532, Z. 90 r. (por. Ben., 44, wartość emocjonalna tego wyrazu ujemna – zob. Kreja, *Słotwórstwo*, 12); *miodek* P.T. 523 r. (por. Kn., 78, Syr. II, 329); *ognik* P. 83 (por. Syr. I, 185, II, 340); *pensyjka* P.T. 174; *pianka* P.T. 540 r. (2 razy); *plamka* Z. 83 r.; *płomyk* P.T. 481, 533 r., P. met. 83, W. 79, Z. 44 (por. Kn., 84); *ponczyk* P.T. 429, 460 (por. Filom., 41); *portrecik* P.T. 132 (por. Ben., 39); *potrawka* P.T. 547; *promionek* daw. W. 72; *promyk* Z. 49 r., 73, P.T. 88, 497, M. met. 12, P. 103 (por. Kn., 84); *proszek* P.T. 526 (por. Kn., 79, funkcja wyrazu melioratywna – zob. Kreja, *Słotwórstwo*, 19); *pustotka* przest. ‘zabawa’ Z. 40; *puszek* P.T. 529 r. (por. Kn., 79); *pyłek* P.T. 164, 277 (funkcja wyrazu syngulatywna – zob. Kreja, *Słotwórstwo*, 18); *resztko* W. 97, 119, P.T. 455; *rubelek* P.T. 424 (2 razy); *sejmik* P.T. 101, 106 r., 112 r., 251, 319 r., 323, 411 r., 478, 541, r. (2 razy), 544 r. (2 razy); *skarbczyk* P.T. 571; *słoneczko* P.T. 302 (por. Kn., 83); *słonko* P.T. 339 (por. Słow., 176, Syr. II, 367); *strzępek* Z. 60; *sumka* P.T. 535; *szczałek* hist. M. 13 r., P.T. 380 r. (por. Syr. I, 213) (*szczał* w P.T.); *sztuczka* P.T. 461 r., Z. met. 89 (por. Kn., 82); *śmietanka* P.T. 121 r.; *świątek* Sz. 58 r.; *świątełko* Z. 56, 71, 73 r., M. 4, P.T. 407 (por. Kn., 83); *trościczka* daw. P.T. 466 (też w funkcji liczebnika *trościzkę* P.T. 263) (por. Chodź., 30, 94); *węzełek* P.T. 15, 486; *wiadomostka* przest. ‘błaha, mało znacząca wiadomość, plotka’ P.T. 314 (por. Syr. I, 193, II, 383, Kreja, *Słotwórstwo*, 94); *zbiorek* P.T. 180 r.; *złomek* daw. ‘nie-wielki złom czego, ułomek, kawałek’ Z. 115, 119.

Zdrobnienia i spieszczenia występujące w tekstach ośmiu porównywanych poematów romantycznych najczęściej utworzone zostały za pomocą sufiksów: w rzeczownikach żeńskich *-ka* (127 formacji), w rzeczownikach męskich *-ek* (91), w rzeczownikach nijakich *-ko* (39). Dość liczne są rzeczowniki męskie z *-ik/-yk* (32), ponaddwukrotnie rzadsze żeńskie z sufiksem skontaminowanym *-eczka* (13). Inne sufiksy są bardzo słabo reprezentowane: w rzeczownikach męskich *-uszek* (6), *-iczek/-yczek* (5), inne w pojedynczych wyrazach: *-aczek*, *-aszek*, *-iszek*, *-uszeczek*, *-uś*; w rzeczownikach żeńskich: *-yczka* (3), *-a* (2), w pojedynczych formacjach: *-eńka*, *-ula*, *-uszka*; w rzeczownikach nijakich: *-qtko* (4), *-ę* (4), *-eczko* (3), w jednej formacji *-uszko*. W zdrobnieniach i spieszzeniach, które występują tylko w liczbie mnogiej, funkcjonuje kilka sufiksów: *bliźnięta*, *oczęta*, *panięta*, *rączęta*, *drzwiczki*, *dziatki*, *usteczka*. Sufiks *-ina/-yna* występuje w blisko dziesięciu formacjach o charakterze deminutywnym utworzonych od rzeczowników wszystkich trzech rodzajów, mających różnorodne zabarwienie emocjonalne: *chłopczyzna*, *drożyna*, *drzewina*, *dziecina*, *krzewina*, *księżyna*, *mieścina*, *psina*, *ptaszyna*. Sufiks ten tworzonym za jego pomocą zdrobnieniom „nadaje odcień współczucia połączonego z sympatią, politowania, a także lekceważenia” (zob. Kurkowska, Skorupka, *Stylistyka*, 46, por. też Kreja, *Słotwórstwo*, 187).

Aż 70 zdrobnień i spieszczeń (czyli 19,55%) autorzy poematów użyli tylko w pozycjach rymowych. Można zatem domniemywać, że kierowali się w doborze

wyrazowym nie tylko przydatnością stylistyczną tych formacji słowotwórczych, ale także ich walorem brzmieniowym. Zdarza się nawet forma specjalnie utworzona dla osiągnięcia rymu – niespotykana w słownikach forma w poemacie Malczewskiego: „Skoro dóm mój uczciło takie lube *goście*/ I w kielich się uderzy – i nie będziem w *poście*” M., 18.

Przy opisywaniu zdrobnień i spieszczeń rzeczownikowych warto też zwrócić uwagę na przymiotniki odprzymiotnikowe i zadiektywizowane imiesłowy z wykładnikami językowymi wzmożonej intensywności znaczeniowej (por. Kurkowska, *Budowa*, 93–94). To deminutywny sposób stopniowania cech i właściwości (zob. Reczek, *Deminutiva*, 374). W porównywanych poematach romantycznych wystąpiło kilka takich formacji przymiotnikowych z sufiksami: *-uchny* : *bieluchny* P.T. 147, 271 (por. Kn., 86, Fr. II, 128), *miluchny* Z. 38 r. (por. Fr. II, 128); *młodziuchny* P.T. 156, *-eńki* (*-enki*): *maleńki* (*malenki*) P.T. 223 r., 511 r., W 95 r. (por. Ben., 73, Kn., 87, Fr. II, 128), *-uczki*: *maluczki* przest. P.T. 520 r. (por. Fr. II, 128), *-utki*: *czarniutki* P.T. 57, *malutki* M. 39 (por. Ben., 73, Fr. II, 128), *rodzoniutki* P.T. 112. Przymiotnikowe intensywy mają silne zabarwienie uczuciowe i można je traktować jako wyrazy spieszczające (zob. Kurkowska, Skorupka, *Stylistyka*, 55). Zdarzają się one także w wyrażeniach przyimkowych funkcjonujących jako przysłowki: *od maleńka* P.T. 264 r., *z cichutka* Z. 37.

Należy podkreślić, że zgrubienia rzeczowników o wydźwięku pejoratywnym są bardzo rzadkie w epice romantycznej – w ośmiu analizowanych poematach wystąpiło ich zaledwie około dziesięciu (*cielsko*, *grablisko* daw., reg., *imionisko* ‘przezwisko, przydomek’ w rymie, *Niemczysko*, *panisko*, *zaczysko*, *zielsko*, *Żydzisko* w rymie, *szlach*, *szlachciura* (w rymie), a więc na jedno zgrubienie w tych tekstach poetyckich przypada około 35 zdrobnień i spieszczeń. Podobnie rzadkie są zgrubienia w języku utworów Fredry (por. Fr. II, 129).

Używanie przez pisarzy w utworach literackich zdrobnień i spieszczeń ma różnorodną motywację. Przyczyny mogą być ściśle literackie, np. w poezji formacje takie są tradycyjnie częstsze niż w prozie. Użyte przez autorów poetyzmy są przydatne dla podniesienia stylu, np. *chłopię*, *dziecię* (*dziecie*), *oczęta*, *piosieczka*, *ptaszę*. Poetyckości tekstu służą liczne metafory i porównania, których komponentami są formacje deminutywne, np. połączenia wyrazowe o znaczeniu przenośnym: *główki* ćwieków P.T., 332, *fuzyjka* ptaszyna P.T., 243, *iskierka* czucia P.T. 481, *dziecię* śmierci pożaru Z., 110, ryś wydyma się *kłębuszkiem* P.T., 474, *listków* namiot J., 152, woda dniewprowa częstym całunkiem o pierś *łódki* pluska Z., 56, śmierć *matuła* P.T. 429, *pączek* marzenia M., 13, *płomyk* życia P.T. 481, *promyk* nadziei Z., 73, *synek*, róża złota W., 89, *szczątki* pałacu szczęścia M., 13, *światelko* spojrzenia Z., 73, cień obłoku gnany od *wietrzyka* Z., 53., *wietrzyk* harmonią pieśni jej powiewa Z., 43, *wstążki* stokrotek P.T., 14. W porównaniach rzadko zdrobnienia występują jako człon pierwszy, np.: *córka* jak anioł P.T., 104, *pagórki* ponętne jak jej pierś dziewicza Z., 42, *ząbki* jak perły P.T. 205. Zwykle zajmują drugie miejsce, np. dusza jak *aniołek* W., 72, surojadki niby *czareczki* P.T., 163, strumień jak *dziecię* P.T., 165,



dzieci jak *gąski* P.T., 157, gruby zegarek jak *gruszka* P.T., 194, kapelusze jak *grzybki* P.T., 93, lampa jak *gwiazdka* G., 13, Hrabia jako *niedźwiadek* P.T., 293, duchy jak *ogniki* P., 83, 99, [Jacek Soplica] milczał jak *owieczka* P.T., 479, pierś jako *pączek* P.T., 533, pieśń jak *pieszczoszek* Z., 73, purchawka jak *pieprzniczka* P.T., 164, radość jak *promyk* M., 12, dziecko jako *różyczka* W., 71, Tadeusz czuł się rzeźwym jak *ptaszek* P.T., 204, Polacy jak *ptaszyny* płoche Z., 64, promienie słońca jak *sarneczki* złote W., 94, papiloty niby srebrzyste *strączki* P.T., 205, radość jak *światelko* M., 4, domysłów tysiące jako *żabki* P.T., 33, Tadeusz jak *żaczek* P.T. 60. W obu członach porównania zdrobnienia występują wyjątkowo, np. *kitka* jak *piórko* P.T., 203, *szpadka* jak *kijek* P.T., 557.

Zdrobnienia służą między innymi do modelowania poetyckich obrazów przyrody. Autorzy analizowanych poematów romantycznych wykorzystali w tym celu np. takie wyrazy: *brzezinka*, *drzewina*, *krzaczek*, *krzewina*, *lasek*, *gałązka*, *listek*, *pączek*, *kwiatek*, *murawka*, *pagórek*, *jeziorko*, *rzeczka*, *strumyczek*, *światelko*, *słonko*, *słoneczko*, *promionek*, *chmurka*, *ptaszek*, *ptaszę*, *ptaszyna*, *jelonek*, *orlik*, *sarneczka*, *żabka*. Wyraźne są różnice w tonacji i nastroju kreowanych obrazów między przedstawicielami tak zwanej szkoły litewskiej i szkoły ukraińskiej w polskiej poezji romantycznej (por. Wilkoń, *Styl*, 42). Dla ukazania tych różnic warto porównać obrazy z wykorzystaniem zdrobnień *chmurka* (w 3 poematach) i *listek* (w 6 poematach) w Mickiewiczowskiej eposie i w poematach innych romantyków.

Mickiewicz prezentuje dynamiczne i optymistyczne opisy przyrody, wykorzystując metaforę i rozbudowane porównania metaforyczne: „te białe *chmurki*, jak odmienne! / Zrazu jak stada dzikich gęsi lub łabędzi, / A z tyłu wiatr jak sokoł do kupy je pędzi; / Ścisną się, grubieją, rosną, nowe dziwy! / Dostają krzywych karków, rozpuszczają grzywy, / Wysuwają nóg rzędy i po niebios sklepie / Przelatują jak tabun rumaków po stepie; / Wszystkie białe jak srebro, zmieszały się – nagle / Z ich karków rosną maszty, z grzyw szerokie żagle, / Tabun zmienia się w okręt i wspaniale płynie / Cicho, z wolna, po niebios błękitnej równinie!” P.T., 188. W opisie wschodu słońca: „z boku *chmurka* biała, sama jedna, / Podlatuje i skrzydła w błękicie zanurza, / Podobne do niknących piór Anioła Stróża, / Który nocną modlitwą ludzi przytrzymał / Spóźnił się, śpieszy wracać między spółniebiany” P.T., 509. W opisie zachodu słońca: „Okrąg niebios gdzieniegdzie *chmurkami* zasłany, / U góry błękitnawy, na zachód różany; / *Chmurki* wróżą pogodę, lekkie i świecące, / Tam jako trzody owiec na murawie śpiące, / Ówdzie nieco drobniejsze, jak stada cyranek” P.T., 585. *Pan Tadeusz* jest określany „pieśnią życia, pieśnią pogodną i ku urokowi życia zwróconą” (Wilkoń, *Styl*, 42).

W poematach Goszczyńskiego i Zaleskiego obrazy są szkicowe i wywołują ponury nastrój: „Bo przykry wicher pośród murów świsnął / I mgliste jęły podnosić się *chmurki*” Z., 37; „Jak cienie *chmurek* mającą w krąg *laski*. / Lecz z przeciwnego dniewowego brzeża, / Jak nawałnica, gdy się na świat zwała, / Grożąca ciemność czarny bór zalega” Z., 44; „*Chmurki* pod słońcem wędrują drobne / I na okropne pobjowisko / Rzucają cienie czarnożałobne” J., 148.

Wyjątkowo w rapsodzie Zaleskiego zdrobnienie *listek* jest komponentem pogodnego pejzażu: „Tam przez rozpięte brzoź, wierzb *gałązki*/ Pod szeleszczących *listków* namiotem,/ Srebrzy się strumień przejrzysty, wąski,/ Kłóćąc się z wiatry dźwięcznym klekotem” J., 152. W poemacie Goszczyńskiego wyraz ten służy do podkreślenia samotności kozackiego atamana Nebaby, który w napięciu oczekuje bezskutecznie na ukochaną Orlikę: „A zakochany, w oku, w uchu wszystkich,/ Tak w okrąg strzela okiem i uszyma,/ Czy wiatr przeleci, czy upadnie *listek*,/ Kochane widmo marzy jego dusza!” Z., 48. W lesie nasłuchuje: „Nic tu nie widać, nie słychać nikogo;/ Chyba się *listek* odezwie pod nogą” Z., 92. Ponury jest w tym utworze zachód słońca: „Ten *listek*, taki świeży, żalu nie wyszepnie./ Gdy z rodzinnej *gałązki* wicher go odetnie/ I na wywiedłej braci jeszcze dzisiaj skona!/ Żegnam cię więc, o gwiazdo, przed smutnym noclegiem;/ Jękiem *listka*, co głuźnie nad ogłuchłym brzegiem” Z., 43.

Poetycki i psychologiczny obraz z tym wyrazem stworzył w swym poemacie Malczewski: „W tym ciemnym ludzkich uczuć i posępnym lesie,/ Dla jednych czas powoli odrętwienie niesie;/ Gubią *listek* po *listku*, aż w późnej jesieni/ Jak mszyste, głuche dęby stoją obnażeni” M., 46. W epopei zdrobnienie to występuje w opisach wyglądu postaci, np. Hrabiego buszującego w ogrodzie: „Na włosach *listki* ziela i kosmyki trawy,/ Które Hrabia oberwał pełną przez zagony,/ Zieleniły się jako wieniec rozpleciony” P.T., 153; jako składnik metafory w opisie ludowego stroju Zosi na zaręczynach: „Gorset także zielony, różowemi wstęgi/ Od łona aż do szyi sznurowany w pręgi;/ Pod nim pierś jako *pączek* pod *listkiem* się tuli” P.T., 533. Jako składnik porównania, ale z ironicznym zabarwieniem funkcjonuje ten wyraz w opisie stroju bohaterki tytułowej powieści poetyckiej Norwida: „trzewik z białego atlasu,/ Choćby do lilii *listka* był podobny,/ Zeszpecić musi pół-owal obcasu” Sz., 50.

Parodystycznemu ujęciu strojenia się Telimeny za pomocą nowego narzeczonego służy wyjątkowe nagromadzenie zdrobnień: „Teraz bawił tam Rejent cudnie wystrojony/ I usługiwał damie, swojej narzeczonej,/ Biegając i podając sygnety, *łańcuszki*/ *Słoiki* i *flaszeczki*, i *proszki*, i *muszki*” P.T., 526.

Innych zdrobnień użył Goszczyński, cieniując psychologiczny profil swoich bohaterów – Orliki: „Niby jej *wietrzyk*, co przez szyby dmucha,/ Niósł od przyjaźni słowa pociech miłe;/ Powoli widać w poruszeniach siłę;/ *Promyk* nadziei w spojrzania *światelku*,/ Tęcza radości mgliła się z jej czoła” Z., 73; – budzącego się i znów zasypiającego rządcy: „I znów, od zmysłów popłoszone zgiełku,/ Cichnące czucia wróciły do łona; / Tak zgraja piskląt, od kani spłoszona/ Tuli się ufnie w matczy-nem *skrzydełku*” Z., 78.

Widoczne jest też uzależnienie tego chwytu stylistycznego od prądu literackiego, np. w utworach sentymentalnych obserwuje się zwiększoną frekwencję formacji deminutywnych, to tak zwana maniera sentymentalna. Niektórzy badacze zauważają, że młody Mickiewicz, będąc pod wpływem sentymentalizmu, w baladach bardzo często używał deminutywów, ale z czasem tej manieri się pozbył

(por. Weintraub, *O pewnej*, 161). Ballady mają ludowy charakter i dlatego „pomniejszanie świata” w nich zdrobnieniami jest bardziej uzasadnione niż w powieściach poetyckich, np. w napisanej w tym samym okresie *Grażynie* poeta użył mało takich formacji wyrazów (tylko około dziesięciu). U autorów kresowych dodatkowo ważną przyczyną używania zdrobnień i spieszczeń może być fakt, że w polszczyźnie kresowej, podlegającej wpływom ruskim, jest takich wyrazów dużo (por. Kurkowska, Skorupka, *Stylistyka*, 51, Kn., 77, Fr. II, 125, Syr. I, 193).

Śladów sentymentalnego ujmowania elementów przyrody można się dopatrywać w niektórych opisach w eposie, np. we fragmentach: „Bliżej siedzi wiewiórka, orzech w *łapkach* trzyma,/ Gryzie go i zawiesiła *kitkę* nad oczyma,/ Jak *piórko* nad szyszakiem u kirasyjera” P.T., 203; „Na ten świst rój *królików* spod ziemi wytrysnął./ Jako narcyzy nagle wykwitłe nad trawę,/ Bielą się długie słuchy; pod niemi jaskrawe/ Przeświecają się *oczki* jak krwawe rubiny/ Gęsto wszyte w aksamit zielonej darniny./ Już *króliki* na *łapkach* stają, każdy słucha,/ Patrzy, na koniec cała *trzędka* białopucha/ Bieży do starca” P.T., 340.

Charakter religijny mają metaforyczne obrazy w poemacie Krasińskiego, w których funkcjonują deminutywa, np. Matka Boska jako Królowa Polski: „Twarz z powietrza się wyrwa,/ Twarz – czy widzisz? – Anielicy!/ Jak *gwiazdeczka* na ciemnicy,/ W górze, w górze zawieszona./ Wschodzi – weszła – tli – drga – płonie!/ Ot! Z błękitów i szkarłatów/ Już otęcza ją przesłona!/ Na tle z pereł, na tle z kwiatów/ Diamentowa lśni korona.../ W krzyż na piersiach zwite dłonie/ Złote gwiazdy na jej łonie” P., 85; duchy ojców: „Na opokach się wieszają; / Jak *plomyki* – jak *ogniki*,/ To się wznoszą, to zniżają!” P., 83; perspektywy kobiety w nowym porządku społecznym: „Nie ma także podrzędnicy,/ Bo niewieście w końcu serce/ Po lat długich poniewierce/ Błysło z *pączka* tajemnicy” P., 99; wyjątkowe zadanie wyznaczone przez Boga dla prochów patriotów w umierającym świecie: „My jak prochy – my jak pyły –/ I wyniosłeś nas z mogiły,/ I nam rzekłeś: <O tej porze/ Z was Ja wszystko nowe tworzę> –/ Prochy, lecim już w przestrzenie –/ I w pionach Twego głosu:/ <Światło, stań się!> – śród chaosu/ Z prochów stały się – promienie!/ I do świata, który kona,/ Tyś nas posłał nazad w gości,/ By, *promyki* z Twego łona,/ My świadczyli o przeszłości!” P., 102–103.

W tekstach literackich formacje deminutywne są wykorzystywane jako środek służący do charakteryzacji kreowanych postaci. Weintraub podkreślił, że Mickiewicz, wyzwolewszy się z wpływów sentymentalnych, w *Panu Tadeuszu* oszczędnie posłużył się deminutywami nie tylko w opisach Hrabiego i Telimeny, ale też Zosi – postaci poematu, do której „czuł najwięcej sentymentu”. Jednak na potwierdzenie tej konstatacji badacz wymienił tylko cztery zdrobnienia odnoszące się do tej bohaterki (zob. Weintraub, *O pewnej*, 161), podczas gdy w tekście eposu jest ich ponad dwadzieścia. Sama forma *Zosia* wystąpiła sto razy, tylko raz Sędzia użył formy *Zośka*, a Protazy formy kresowej *Zosienka*. Do scharakteryzowania tej dorastającej bohaterki poeta użył w narracji odautorskiej i w dialogach takich formacji: *dziewczę, dziewczynka, panienska, główka, nóżka, oczęta, oczko, rączęta,*

*rączka, serduszko, twarzyczka, ząbki, strączki* (o włosach), *trzewiczek, pończoszka, pudermanik, spodniczka, sukienka, stanik, koszulka, kołnierzyk, wstążeczka, chusteczka, łańcuszek, zauszniczki*. Do niej odnoszą się intensywa przymiotnikowe: *bieluchna* (*sukienka*), *maluczka* (*dziewczyna*), *młodziuchna* (*dziewczyna*). Warto w tym miejscu przytoczyć fragmenty dwóch poetyckich opisów tej bohaterki na tle ogrodu, widzianej przez zachwyconych nią mężczyzn – oczyma Tadeusza: „założyła ręce/ Na piersiach, przydawając zasłony *sukience*./ Włos w pukle nie rozwiły, lecz w *wężełki* małe/ Pokręcony, schowany w drobne *strączki* białe,/ Dziwnie ozdabiał głowę, bo od słońca blasku/ Świecił się jak korona na świętych *obrazku*” P.T., 15; oczyma Hrabiego: „Od skroni powiewały dwie *wstążki* różowe/ I kilka pukłów światłych, rozwitych warkoczy;/ Na rękę miała *koszyk*, w dół spuściła oczy;/ Prawą rękę podniosła, niby do chwywania;/ Jako *dziewczę*, gdy *rybki* w kąpieli ugania/ Bawiące się z jej *nożką*” P.T., 118. W opisie ludowego stroju Zosi na zaręczynach okazały się przydatne (poza już dwoma cytowanymi) takie zdrobnienia: *spodniczka, wstążka* (2 razy), *koszulka, kołnierzyk* (2 razy), *zauszniczki, serduszko* i *płomyk* P.T., 533.

Mniej zdrobnień i spieszczeń służy kreacji postaci Telimeny: *osóbka, nożka, rączka, oczęta, sukienka, falbonka, rękawek, kołnierzyk, pończoszka, pierścioneł* i charakterystyczne dla sposobu bycia tej bohaterki zdrobnienie *kokieta* (w rymie także *kokieta*). Również w opisie tej postaci funkcjonują dwa intensywa przymiotnikowe: *bieluchna* (*pończoszka*), *czarniutkie* (*oczęta*). Echa uwielbienia Jacka Soplidy dla córki Stolnika Ewy są obecne w użytych przez umierającego księdza Robaka porównaniach jej do (*łagodnego*) *gołąbka, (motylego) robaczka* i (*wiosennej*) *gąsieniczki*.

Z oczywistych względów zdrobnienia i spieszczenia nie bardzo się przydają do charakteryzowania postaci męskich. Nawet obdarzony sympatią autora bohater tytułowy epopei, którego imię zdrobnione zostało 10 razy (*Tadeuszek*), ma w swojej charakterystyce takich form tylko kilka – w narracji *panek* i *żaczek* (w porównaniu), a w wypowiedziach Telimeny użyte ironicznie *niewiniątko, baranek*, z politowaniem – (*poczciwy*) *chłopczyna* i krytycznie *prostaczek*. Natomiast Hrabiego wyróżniają tylko: *wąsik* (poczerniony) i *bródka* (hiszpańska).

Formy zdrobniałe są przejawem pieśczośliwego stosunku dorosłych do dzieci (Kurkowska, Skorupka, *Stylistyka*, 51). W poemacie Słowackiego *Wacław* wykreowana jest tragiczna postać poetycko utalentowanego chłopca Eoliona, między innymi za pomocą takich wyrazów: *dziecię, dzieciątko, dziecina, dziecinka, synaczek, synek, trupek, ciałko, główka, oczko, paluszek, serduszko, twarzyczka, usteczka, kołyseczka, trumienka*. Stosunek emocjonalny autora do tego dziecka ujawnia się także w porównaniach i metaforach, których komponentami są: *aniołek, głossek* (*serafina*), *gwiazdeczka, ptaszyna, różyczka*. Tak mówi do księdza o swym synku Wacław: „Myślałem, że mu *skrzydełka* motyla/ Z ramion wyrosną, że *główka* zaświeci/ Ogniem niebieskim i w niebo uleci;/ Bo na *paluszkach* wstał” W., 112. Telimena tak zwraca się do swej trzynastoletniej wychowawicy: „Kochana *Zosiu*,

[...] czas rzucić indyki i kurki; / Fi! To godna *zabawka* dygnitarskiej córki! / [...] Ja wiem lepiej, jak długo trzeba się sposobić / *Panience*, by wyszedłszy na świat, efekt zrobić. / Wiedz, *Zosiu*, że kto rośnie na widoku ludzi, / Choć piękny, choć rozumny, efektów nie wzbudzi, / Gdy go wszyscy przywykną widzieć od *małeńka*. / Lecz niechaj ukształcona, dorosła *panienka* / Nagle ni stąd, ni zowąd przed światem zabłyśnie, / Wtenczas każdy się do niej przez ciekawość ciśnie” P.T., 262, 264.

Jako modna i egzaltowana kobieta Telimena także w innych swych wypowiedziach chętnie używa zdrobnień i spieszczeń, co można uznać za rys indywidualny jej języka osobniczego. Tak na przykład rozpoczyna opowiadanie o swoim pobycie w Petersburgu: „Mieszkałam w *pałacyku* tuż nad Nową rzeką, / Niezbyt blisko od miasta i niezbyt daleko, / Na niewielkim, umyślnie sypanym *pagórku*. / Ach, co to był za *dom*ek! Plan mam dotąd w *biórku*” P.T., 130. Wspomina przy tym swego pieska bonończyka: „Ach, była to rozkoszna *psina*! / Miałam ją w podarunku od księcia Sukina / Na pamiątkę; rozumna, żywa jak wiewiórka, / Mam jej *portrecik*, tylko nie chcę iść do *biórka*” P.T., 131–132. Tak myśli ona o bohaterze tytułowym epepei: „A Tadeusz? *prostaczek*! Poczciwy *chłopczyzna*” P.T., 130; wzburzona brakiem jego wzajemności w uczuciach i obawą przed ujawnieniem ich romansu zwraca się do niego ironicznie: „*Niewiniątko!* *baranek!* Ja, będąc kobietą, / Jeśli z miłości nie dbam, choćby mnie odkryto, / Choćby mnie osławiono; a ty, ty mężczyzna?” P.T., 401. W innych jej wypowiedziach występują takie wyrazy: *braciszek*, *dziaduś*, *dziecię*, *pensyjka*, *ramka*, *zbiorek*.

Wykorzystywanie w wypowiedziach szlachty na Kresach zdrobnień i spieszczeń to cecha regionalna, nic więc dziwnego, że poeta naśladuje ten zwyczaj w wypowiedziach kreowanych postaci szlachciców w Soplicowie, np. Sędzia poza spieszzeniami imion *Tadeuszek* i *Zosia* użył też takich wyrazów pospolitych: *dom*ek, *ap*teczka, *armatka*, *kasztanek*, *sejmik*, *dziewczynka*, *minka*, *niedźwiadek*, *obrączka*, *pierścionek*, *króciuchna* (oferta); ksiądz Robak poza czułymi wyrazami w swych wspomnieniach o córce Stolnika w innych wypowiedziach stosuje takie: *matula*, *dziecię*, *córka*, *owieczka*, *iskierka*, *płomyk*, *obrączka*, *kieliszek*, *ponczyk*, *mazurek*, *tłuścioszek*; w wypowiedziach Zosi: *ciocia*, *obrazek*, *pokoik*, *stolik*, *kogutki*, *kurki*; w wypowiedziach Tadeusza: *stryjaszek*, *panienka*, *chwilka*, *troszeczka*; Rejent w opisie swego rządu końskiego: *kulbaczka*, *poduszeczka*, *puszek*, *guziki*; Asesor zachwala swoje *obróżki*, a swoją strzelbę nazywa *fuzijką* i *ptaszyną*; Podkomorzy ironicznie do Hrabiego podczas kłótni: *grafiątko*, *uszko* (delikatne), *zauszniczki*. Także Jankiel nie odstaje od językowego zwyczaju i w swym zaproszeniu do szlachty stosuje takie formy: *Jankielek*, *Żydek*, *bachurek*, *budka*, *mazurek*.

Dokonana analiza tekstów ośmiu poematów romantycznych prowadzi do wniosku, że zdrobnienia i spieszczenia mają w nich znaczny udział ilościowy i pełnią różnorakie funkcje stylistyczne. Ujawniły się w tym zakresie różnice między epepeją narodową a innymi poematami, w tym także historyczną powieścią poetycką Mickiewicza, czyli *Grażyną*. Wyraźną motywację użycia formacji deminutywnych i hipokorystycznych wykrywamy zarówno w narracji odautorskiej

(poetyckie opisy przyrody i kreowanych bohaterów, szczególnie dzieci – najpełniej w *Wacławie*, oraz kobiet – najszerzej w *Panu Tadeuszu*), jak i w dialogach (stylizacja na mowę potoczną wypowiedzi kresowych szlachciców i indywidualizacja języka osobniczego niektórych bohaterów), przy czym można się dopatrywać śladów manieri sentymentalnej w tym względzie. Ujawniły się też różnice stylistyczne dotyczące zastosowania tej warstwy wyrazów w obrazowaniu poetyckim między „szkołą litewską” (zapoczątkowaną epopeją narodową Mickiewicza) i „szkołą ukraińską” („opartą na ludowości i mitologii Dzikich Pól i jarów, tajemniczości i motywach nieustających wojen” – por. Wilkoń, *Styl*, 42). Dla celów poetyckiej ironii takie formacje słowotwórcze wykorzystane są w narracji powieści poetyckiej Norwida oraz w wypowiedziach niektórych bohaterów epopei narodowej. Po przejrzaniu opracowań języka osobniczego pisarzy okazało się, że sporo z formacji deminutywnych obecnych w poematach romantycznych występuje także w utworach innych autorów piszących w XVIII i XIX wieku.

## Rozwiązanie skrótów

### Tytuły analizowanych poematów

- G. – A. Mickiewicz, 1994, *Grażyna*, [w:] A. Mickiewicz, *Poematy*, Warszawa, s. 9–66.
- J. – J.B. Zaleski, 1877, *Janusz Bieniawski*, [w:] J.B. Zaleski, *Pisma*, wydanie zbiorowe przejrzone przez autora, t. 1, Lwów, s. 142–156.
- M. – A. Malczewski, 1945, *Maria*, Kraków.
- P. – Z. Krasieński, 1922, *Przedświt*, oprac. J. Kleiner, wyd. 2, Kraków.
- P.T. – A. Mickiewicz, 1972, *Pan Tadeusz czyli Ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*, wyd. 7, oprac. S. Pigoń, Wrocław.
- Sz. – C. Norwid, *Szczesna*, [w:] C. Norwid, *Dwa poematy miłosne*, oprac. J. W. Gomulicki (b.r.w.), s. 41–65.
- W. – J. Słowacki, 1839, *Wacław*, [w:] J. Słowacki, *Trzy poemata*, Paryż, s. 63–121.
- Z. – S. Goszczyński, *Zamek kaniowski*, oprac. B. Janusz, Lwów (b.r.w.).

### Opracowania

- Ben. – T. Brajerski, 1961, *O języku Pieśni Konstancji Beniśławskiej*, Lublin.
- Chodź. – H. Turska, 1930, *Język Jana Chodźki. Przyczynek do historii języka polskiego na obszarze północno-wschodniej Rzeczypospolitej*, Wilno.
- Doroszewski, *Monografie* – W. Doroszewski, *Monografie słowotwórcze – Formacje z podstawowym -k- w części sufiksальной*, „Prace Filologiczne”, t. 3, 1928, s. 1–261.
- Filom. – Z. Kawyn-Kurzowa, *Język filomatów i filaretów. Słowotwórstwo i słownictwo*, Wrocław 1963.
- Fr. II – J. Zaleski, *Język Aleksandra Fredry, cz. II: Fleksja, składnia, słowotwórstwo, słownictwo*, Wrocław 1975.
- Gawroński, *Wartość* – A. Gawroński, *Wartość uczuciowa deminutiwów*, [w:] A. Gawroński, *Szki-ce językoznawcze*, Kraków 1928, s. 199–217.
- Jeż. – W. Doroszewski, *Język Teodora Tomasa Jeża (Zygmunta Miłkowskiego). Studium z dziejów języka polskiego XIX wieku*, Warszawa 1949.



- Kn. – J. Brzeziński, *Język Franciszka Dionizego Książnika*, Zielona Góra 1976.
- Kreja, *Słowotwórstwo* – B. Kreja, *Słowotwórstwo rzeczowników ekspresywnych w języku polskim. Formacje na -ik, -k-, -isko i -ina*, Gdańsk 1969.
- Kurkowska, *Budowa* – H. Kurkowska, *Budowa słowotwórcza przymiotników polskich*, Wrocław 1953.
- Kurkowska, Skorupka, *Stylistyka* – H. Kurkowska, S. Skorupka, *Stylistyka polska. Zarys*, Warszawa 1959.
- Reczek, *Deminutiva* – S. Reczek, *Deminutiva polskie. Charakterystyka, rozwój funkcji stylistycznej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Rzeszowie”, z. 3(5), „Nauki Humanistyczne”, 1968, s. 373–386.
- Słow. – A. Boleski, *Słownictwo Juliusza Słowackiego (1825–1849)*, Łódź 1956.
- Syr. I, II – J. Trypućko, *Język Władysława Syrokomli (Ludwika Kondratowicza). Przyczynek do dziejów polskiego języka literackiego w wieku XIX*, t. I–II, Uppsala 1955.
- Szymczak, *Nazwy* – M. Szymczak, *Nazwy stopni pokrewieństwa i powinowactwa rodzimego w historii i dialektach języka polskiego*, Warszawa 1966.
- Urbańczyk, *Dwa* – S. Urbańczyk, *Dwa przyczynki do znajomości polskich deminutiwów*, Sprawozdania PAU, t. XLV: 1939–1944, numer zbiorowy, s. 15–18.
- Weintraub, *O pewnej* – W. Weintraub, *O pewnej młodzieńczej manierze Mickiewicza*, „Język Polski”, t. 19, 1934, s. 152–162.
- Wilkoń, *Styl* – A. Wilkoń, *Styl kresowy Mickiewicza*, [w:] *Mickiewicz i Kresy. Rozprawy przedstawione na międzynarodowej sesji naukowej w Krakowie 4–6 grudnia 1997*, red. Z. Kurzowa, Z. Cygal-Krupa, Kraków 1999, s. 33–42.

### Inne

daw. – dawny

hist. – forma wyrazu z zatrąą wyraźnego znaczenia deminutywnego

iron. – ironicznie

książk. – książkowe

lekc. – lekceważąco

met. – metaforycznie

pogardl. – pogardliwie

por. – porównaj

przest. – przestarzałe

r. – pozycja rymowa

reg. – regionalizm

zob. – zobacz

## Diminutives and Affective Forms in Selected Romanticist Poems

### Abstract

The article tries to characterise diminutives and affective forms both in terms of quantity and quality. It analyses eight poems written by seven Polish writers of the Romanticism period. The analysis is based on the assumptions of B. Kreja and presents the classification of derivational forms according to: words describing people (general names, relatives family names, professional and formal names, proper names, names with expressive forms in the root); names of tools; utensils, equipment (also weapons); vehicles and their parts; various structures, buildings, constructions and their parts; names of garments, beddings and linens, names of animals and their groups; names of body parts and their positioning; names of trees and plants and their parts; names of natural phenomena and of topographic shapes; names relating to writing, printings, paper, speaking and conveying information, art, artistic forms; various names of abstracts; time; measures; dishes; money; astronomical terms; etc. Additionally, attention has been paid to the function of these diminutives and affective forms within the analysed poems.

**Key words:** diminutives, affective forms, romanticist poems



**Miroslaw Michalik**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Językowe wartościowanie leksemu „prawda” za pomocą wyrażeń metaforycznych w wybranych homiliach i przemówieniach Jana Pawła II

### Wprowadzenie

Niniejszy tekst jest pokłosiem uczestnictwa autora w konwersatorium poświęconym językowemu obrazowi wartości w dyskursie edukacyjnym, zorganizowanym i kierowanym przez prof. dr hab. Teodozję Rittel w Katedrze Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Naukowe spotkania rozpoczęte pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku owocowały pracami magisterskimi oraz artykułami naukowymi, zaś ich zwieńczeniem był tom pt. *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, zredagowany przez Jana Oźdźyńskiego oraz Sławomira Śniatkowskiego i wydany w Krakowie w 1999 roku. Uczestnicy konwersatorium brali później udział w Dniach Jana Pawła II organizowanych przez Kolegium Rektorów Szkół Wyższych Krakowa, począwszy od roku 2006. Pierwsze z tych spotkań zostało poświęcone wartości *prawdy* w myśli Ojca Świętego. Czynnym uczestnikiem konwersatorium była śp. Doktor Maria Rachwał.

Jestem ten tekst winien śp. Doktor Marii Rachwał z kilku powodów. Po pierwsze, „język”, „wartościowanie”, „Jan Paweł II” to słowa kluczowe, otwierające szeroko drzwi do nie tylko naukowego świata zmarłej przed ponad rokiem Badaczki. Po drugie, dyskretnie patronując mojemu wchodzeniu w świat nauki i językoznawstwa, śp. Doktor Maria Rachwał zawsze zachęcała mnie do tego typu analiz. Po trzecie, świat odkrywany w analizowanych tekstach, będący również światem śp. Doktor Marii Rachwał, którego granice są wytyczone pomiędzy takimi leksemami jak „prawda”, „dobro”, rzetelność”, „skrupulatność”, „bezinteresowność”, „niezależność”, „wartość”, „prawość” sprawia wrażenie stawania się światem minionym. Bez wątplenia źródłem mego pesymizmu jest nie tylko naukowe sieroctwo, które stało się moim udziałem w dniu śmierci śp. Doktor Marii Rachwał. Wierzę, nie tylko jako lingwista, iż za pomocą językowych analiz zarówno wyimek świata, jak i pamięć o Osobie można ocalić.

## Wartości i wartościowanie w lingwistyce

*Słownik języka polskiego* zredagowany przez Mieczysława Szymczaka przytacza następujące definicje terminów, wokół nośności semantycznej których oscylować będą podjęte analizy:

*wartość* – 1. ‘to, ile coś jest warte pod względem materialnym; cecha jakiejś rzeczy dająca się wyrazić równoważnikiem pieniężnym lub innym środkiem płatniczym; ceną; 2. ‘cecha lub zespół cech właściwych danej osobie lub rzeczy, stanowiących o jej walorach (np. moralnych, artystycznych) cennych dla ludzi, mogących zaspokoić jakieś ich potrzeby; ważność, znaczenie kogoś, czegoś; 3. *fiz. mat.* ‘liczba określająca, ile jednostek zawiera dana wielkość fizyczna’;

*wartościowanie* – rzeczownik od wartościować;

*wartościować* – ‘określać wartość czegoś (rzadziej kogoś); formułować sądy oceniające coś’ (Szymczak [red.] 1995: 614–615).

Najważniejsza w perspektywie dalszych partii opracowania jest druga eksplikacja terminu „wartość”, której cechą charakterystyczną, w przeciwieństwie do niektórych ujęć filozoficznych<sup>1</sup>, stanowi jej nieautonomiczność znaczeniowa – „wartość” to zawsze cecha *kogoś* lub *czegoś*.

Jadwiga Puzynina, dążąc do maksymalnie szerokiego definiowania terminu „wartość”, podaje:

„Wartość rzecz. ż. [rzeczownik rodzaju żeńskiego – M.M.]

1. W sensie aksjologicznym:

a) blm., ‘to, czy, w jakim stopniu coś jest dobre lub że jest dobre’ [...];

b) ‘to, co jest dobre’ [...];

c) ‘to, co jest dobre w sensie duchowym’ [...];

d) filozof. ‘to, co jest dobre lub złe’ [...].

2. W sensie matematycznym: ‘wynik obliczeń, badań, pomiarów fizycznych wyrażalny znakami języka matematycznego’ [...].

3. W sensie logicznym:

<sup>1</sup> Przykładowo Władysław Stróżewski pisze: „Wartość jest ogólnym terminem, którego desygnatami są niezwykle różnorodne wartości, określane takimi nazwami, jak np. »dobro«, »użyteczność«, »efektywność«, »piękno«, »tragiczność« [...] itd” (Stróżewski 1965a: 400). Natomiast Maria Gołaszewska twierdzi, że „»wartość« określa się najczęściej jako dobro, czyli wszystko, co jest cenne i może stanowić cel dążeń ludzkich” (1994: 55). Z kolei Władysław Tatariewicz definiuje: „»Wartość dodatnia« znaczy to samo co »dobro«, »wartość ujemna« znaczy to samo co »zło«; »przedmiot jakiś posiada wartość dodatnią« znaczy to samo, co »przedmiot jakiś jest dobry«, a »przedmiot jakiś posiada wartość ujemną« znaczy to samo, co »przedmiot jakiś jest zły«...” (za: Stróżewski 1965a: 405; por. także Michalik 2010). Syntetycznie rozbieżności znaczeniowe niweluje cytowany Stróżewski. Według niego: 1) sąd o wartości – ‘wszelki sąd opisowy mówiący coś na temat wartości’; 2) wartościowanie – ‘zdawanie sprawy z właściwej danemu obiektowi wartości, uzupełnione o równoczesne próby docierania do indywidualnej istoty tej wartości, w świetle wartości idealnej, której jest realizacją’; 3) ocena – ‘odwoływanie się do kryteriów zewnętrznych (np. do skali wartości) w stosunku do tego porządku, którego realizację stwierdza się w sądzie wartościującym’ (Stróżewski 1965b: 460–465; por. także Michalik 2010).

- a) ‘stosunek zdania do wyrażanej przez nie rzeczywistości’[...];
- b) ‘to, co odpowiada w języku danym zmiennym (tj. np. nazwy indywiduów jako odpowiedniki zmiennych indywiduowych, nazwy klas indywiduów jako odpowiedniki zmiennych predykatowych)’.

4 blm., w sensie ekonomicznym:

- a) ‘suma pieniędzy lub ilość dóbr, na które można wymienić dany przedmiot [...]’;
- b) ‘suma pieniędzy, na którą można wymienić pieniądz w innej walucie’ [...]” (Puzynina 1993: 16).

Na pierwszym miejscu, co warto podkreślić, usytuowane jest rozumienie aksjologiczne, według którego „wartością” jest ‘to, co dobre’. ‘To, co dobre’ (w znaczeniu ogólnym tych słów) obejmuje wszelkie wartości ludzkie, także hedonistyczne (przyjemność), witalne (życie, zdrowie), pragmatyczne (użyteczność). Z powyższego ujęcia wynika zatem jednoznacznie, iż kluczowe dla opracowania pojęcie, bez wnikania w niuanse filozoficzne, jest wartością, gdyż – jak podaje Emilia Kozarzewska – „z leksemem »prawda« związana jest na zasadzie konotacji pozytywna ocena poznawcza. Wypowiedzi prawdziwe są wysoko ocenione przez użytkowników języka z tego względu, że są wiarygodne” (1991: 190).

Z kolei konkretyzując wartość semantyczną leksemu „wartościowanie”, Krystyna Waszakowa, powołując się na J. Puzyninę, uważa, że: „sąd wartościujący to sąd o tym a) czy [...] przedmiot (cecha lub stan rzeczy) jest pod jakimś względem dobry czy zły i w jakim stopniu (jest to wartościowanie jakościowe) lub też b) czy jest on pod jakimś względem mniejszy lub większy, niż przewiduje norma, i w jakim stopniu (jest to wartościowanie ilościowe)” (Waszakowa 1991: 181). Ta sama autorka, podążając za wcześniejszym wyróżnieniem i przenosząc je na grunt ewaluatywności w słowotwórstwie, twierdzi, iż: „wartościowanie może przy tym mieć dwojaki charakter: może polegać na ocenianiu zgodności danego przedmiotu (stanu rzeczy) z jakimś wzorcem, traktowanym jako pewien ideał czy stan optymalny, albo też może przybierać postać subiektywnego sądu nadawcy” (Waszakowa 1991: 182). Natomiast Emilia Kozarzewska, wypowiadając się w tej samej kwestii, dodaje, że „obiektem wartościowania jest najczęściej wytwór czynności (tekst i jego treść), który bywa oceniany ze względu na podstawowe wartości: poznawcze, moralne, estetyczne i inne (np. pragmatyczne) (Kozarzewska 1991: 192). Za J. Puzyniną można jeszcze podkreślić, iż: „wartość zakłada zawsze osobę wartościującą i przedmiot, a w rzeczywistości raczej cechę (stan czynności) czy też cechy jakiegoś przedmiotu, które są wartościowane” (1996: 199). Widać zatem wyraźnie, że dla wartości charakterystyczna jest relacja podmiotowo-przedmiotowa<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Warto dodać, iż w porównaniu z wartościowaniem filozoficznym lingwistyczne zainteresowania aksjologią są dziedziną młodą. Językoznawcze analizy języka wartości rozpoczęły się bowiem w latach sześćdziesiątych XX wieku od opracowań dotyczących przymiotnika „dobry” (por. np. Robert Paul Ziff, *Semantic Analysis*, Georg Henrik von Wright, *The Varieties of Goodness* oraz Zeno Vendler, *The Grammar of Goodness*). Przełomowym dla aksjolingwistyki opracowaniem jest artykuł *Semantic Theory and the Meaning of Good* Jerrolda Katza,

W perspektywie podjętych analiz punktem odniesienia będzie rozumienie wartościowania w wydaniu J. Puzyniny, dla której jest to „sposób i zakres wyrażania wartości przez jednostki systemu językowego” (1991: 129). Reasumując: w ujęciu językoznawczym wartością jest ‘to, co dobre’ (lub ‘to, co złe’), wartościowaniem – ‘sposób wyrażania wartości przez język’ (por. Puzynina 1993; Michalik 2010).

### Wartościowanie za pomocą konwencjonalnych wyrażen przenośnych w tekstach homilii

Wyartykułowane przed laty zdanie Teresy Dobrzyńskiej, iż „rozważania poświęcone metaforze są dziś kanonicznym składnikiem opracowań z zakresu semantyki i pragmatyki lingwistycznej, przekraczając tym samym granice jedynej do niedawna ich domeny – stylistyki” (1994: 5), nie straciło nic ze swej aktualności. Bez wątplenia aktualnym, bo otwierającym ciągle nowe ścieżki interpretacyjne rozwinięciem sądu autorki *Studiów o metaforze* może być teza George’a Lakoffa i Marka Johnsona: „[...] metafora nie jest jedynie ornamentem stylistycznym czy retorycznym. Przeciwnie, jest ona centralnym składnikiem codziennego posługiwania się językiem, a co więcej, wpływa na nasz sposób postrzegania, myślenia, działania” (1988: 6). Przywołane założenia oraz ich naukowci patroni pozwalają wykorzystać w analizach wyekscerpowanego materiału metodologię kognitywną, przystającą w znacznym stopniu do problematyki lingwistycznego wartościowania. Korelację ową łatwiej dostrzec, gdy interpretacji podda się poniższe zdanie cytowanych już kognitywistów amerykańskich: „najbardziej podstawowe wartości w danej kulturze są koherentne z metaforyczną strukturą najbardziej podstawowych pojęć występujących w tej kulturze” (Lakoff, Johnson 1988: 45).

Mimo iż w pełni akceptuję podział metafor na poetyckie<sup>3</sup>, będące domeną szeroko rozumianego stylu artystycznego, szczególnie liryki, oraz konwencjonalne,

---

będący dokumentacją dalszego stadium rozwoju gramatyki generatywno-transformacyjnej. Katz sugeruje, aby dla każdego hasła rzeczownikowego włączyć znacznik wartości – *evaluation semantic marker*, tzw. *Eval* – tam gdzie istnieje możliwość łączliwości z przymiotnikami „dobry” i „zły”, oraz zastosowania subkategoryzacji, dzięki której byłoby wiadomo, czy ocena dotyczy użycia rzeczownika, jego funkcji, roli społecznej, celu itp. (za: Puzynina 1992: 45; por. także Michalik 2010).

<sup>3</sup> Teoria metafor artystycznych, z uwagi na sięgające starożytności zainteresowania, jest niewątpliwie o wiele bardziej rozbudowana od sposobów analizy potocznych wyrażen przenośnych. Najogólniej – metafory są tradycyjnie dzielone ze względu na identyfikację podmiotu predykcji przenośnej, czyli temat główny przenośni, na: konfrontacyjne (*in praesentia*) – zestawienie dwóch wyrazów, z których jeden użyty jest w znaczeniu właściwym, drugi – w przenośnym, np. „las to kolumnada”, oraz na ewokacyjne (*in absentia*) – w których temat metafory jest tylko domniemany, np. „w oczach pojawiły się brylanty” (Dobrzyńska 1994: 16–18; por. także Markiewicz 1983: 12–15). Powyższy podział nie może być jednak zastosowany w podjętych dociekaniach z dwóch powodów: po pierwsze, nie przystaje do metafor konwencjonalnych, po drugie, każda wyróżniona metafora poetycka zawiera leksem „prawda”,

potoczne, charakteryzujące pozostałe style funkcjonalne języka, teoria tych drugich w przypadku zebranego materiału okazała się szczególnie nośna interpretacyjnie. Zgodnie z nią metafory konwencjonalne, z punktu widzenia formalnego, możemy za Lakoffem i Johnsonem (1988: 32–63) podzielić na:

1. Metafory strukturalne – pozwalają konceptualizować to, czym jest racjonalne argumentowanie, w terminach tego, co łatwiej nam zrozumieć, np. w terminach rolniczych, mechanicznych, ekologicznych. Tego typu „wyrażenia przenośne w języku codziennym umożliwiają dostęp do metaforycznej istoty pojęć kształtujących nasze codzienne postępowanie” (Lakoff, Johnson 1988: 29)<sup>4</sup>.
2. Metafory orientacyjne – „cały system pojęć nadaje strukturę innemu systemowi” (Lakoff, Johnson 1988: 36). Większość z nich ma związek z orientacją przestrzenną. „[...] Ukierunkowania przestrzenne powstają na skutek tego, że mamy takie, a nie inne ciała i że funkcjonują one w naszym otoczeniu fizycznym. Metafory orientacyjne nadają danemu pojęciu orientację przestrzenną, na przykład SZCZĘŚLIWY TO W GÓRĘ. Fakt, że pojęcie szczęśliwy zorientowane jest w GÓRĘ, wiąże się wyrażeniami typu: »Czuję się dziś *podniesiony* na duchu«” (Lakoff, Johnson 1988: 36).
3. Metafory ontologiczne – umożliwiają doświadczanie pojęć w kategoriach bytów innego niż percypowane pojęcia rodzaju. Wynika to z tego, że „doświadczanie przedmiotów fizycznych [przez człowieka] (zwłaszcza własnego ciała) dostarcza podstawy do tworzenia niezwyklej różnorodności metafor ontologicznych, to jest sposobów na to, by pojmować wydarzenia, czynności, uczucia, wyobrażenia itd. jako rzeczy i substancje” (Lakoff, Johnson 1988: 48–49).

Przywołana klasyfikacja stanie się punktem wyjścia do systematyzacji wyekscerpowanych wyrażen przenośnych zawierających leksem „prawda”. Zważywszy jednak na to, iż jest to sposób uwypuklający raczej rodzaj struktury i formy wyrażen przenośnych, musi zostać on uzupełniony o ujęcie tematyczne, najczęściej pozwalające postrzegać „prawdę” jako Kogoś lub Coś (por. Michalik 2010). Próby takiej dokonał wspomniany już K. Korzyk (1993: 41–63), na którego przy eksplikacji materiału będziemy się powoływać, głównie z racji tego, iż sama analiza struktury metafor byłaby dla naszych zamierzeń niewystarczająca. Nałożenie na siebie dwóch kryteriów (strukturalnego – Lakoff i Johnson, i tematycznego – Korzyk) oraz złożoność badanego w tej pracy problemu zaowocowały implikacją następującego

---

będący jej jądrem semantycznym i zarazem tematem wyrażenia przenośnego. Wszystkie są zatem metaforami konfrontacyjnymi (*in praesentia*).

<sup>4</sup> Lakoff i Johnson tłumaczą zawiałości istoty metafor strukturalnych na przykładzie wyrażenia „Czas to pieniądz”, z którym semantycznie łączą się takie sformułowania jak: „tracisz czas”, „oszczędność czasu”, „zaoszczędzić wiele godzin”. Kultura Zachodu sprawiła, że „postępujemy tak, jakby czas był przedmiotem wartościowym o ograniczonej ilości, a nawet pieniądzem – pojmujemy czas w ten właśnie sposób” (Lakoff, Johnson 1988: 30). Cytowane wyrażenia są pojęciami metaforycznymi. „Są one metaforyczne, ponieważ wykorzystujemy nasze codzienne doświadczenia z pieniędzmi, [...] po to, by uzmysłowić sobie pojęcie czasu” (Lakoff, Johnson 1988: 31).

rodzaju: przejrzysty i jednoznaczny podział Lakoffa i Johnsona uległ modyfikacji, dając w rezultacie następujący wynik: pojawiła się nadrzędna kategoria, nazwana – nieprzypadkowo i paralelnie do ujęć kanonicznych – *metaforami ontologicznymi*. W jej obrębie sytuują się *metafory strukturalne, orientacyjne* i wyrażenia przenośne z pogranicza dwóch ostatnich – *strukturalno-orientacyjne*. Wydaje się, iż metafory strukturalne, orientacyjne i strukturalno-orientacyjne są metaforami ontologicznymi, gdyż każda zmiana znaczenia elementów składowych, osiągnięta przez odpowiednie ich zestawienie, wiąże się z operacją myślową analizującą różnego rodzaju byty, których wymiar oscyluje między konkretnymi przedmiotami a wymiarowaniem i orientacją w przestrzeni. Zarówno konkretne rzeczy, jak i wymiarowy obraz przestrzeni są przedmiotem nauki o bytach, czyli ontologii, stąd w tym opracowaniu metafory ontologiczne tworzą kategorię nadrzędną, nie odpowiadając zakresowo kognitywnym metaforom ontologicznym.

Przed przystąpieniem do prezentacji zebranego materiału warto zastanowić się nad użytecznością wyrażen przenośnych w tekstach z impresywną, perswazyjną funkcją języka jako prymarną. Na pewno jednym z czynników, który ma wpływ na popularność tego typu wyrażen w badanych tekstach, jest wielość znaczeń leksemu „prawda” (por. Michalik 2010), które nie zawsze mogą być wyrażone dosłownie; często jedynie metafora może oddać ich istotę (por. Dobrzyńska 1994: 79). Poza tym funkcja metafory jest pragmatyczna, ponieważ wyrażenie przenośne pozwala wejść mówiącemu i odbiorcy jego wypowiedzi w bliski kontakt (Dobrzyńska 1994: 80) – ma to niewątpliwie zasadnicze znaczenie w czasie wygłaszania homilii i przemówień. Oprócz tego daleko idąca stereotypizacja tych środków w wypowiedziach oficjalnych, a takimi niewątpliwie są badane teksty, sprawia, że odbiorca łatwo może odtworzyć sens przenośny, dobierając odpowiednie konotacje nośnika semantycznego (Dobrzyńska 1994: 136). Sugestywność i sensualność metafor powoduje także uwypuklenie pewnych istotnych dla nadawcy cech omawianego zjawiska, co ma kluczowe znaczenie w technikach nakłaniania. Subiektywny dobór metafor przesądza ponadto o sposobie oglądu, wydobywa jedne cechy zjawiska, przysłania inne (Dobrzyńska 1994: 137). Wzajemne oddziaływanie podstawowego i pochodnego-przenośnego znaczenia słowa komplikuje właściwą słowu funkcję nazywania – staje się ono środkiem subiektywnej oceny oraz ukazywania przedmiotu odniesienia w pewnej perspektywie aksjologicznej, narzucając tym samym odbiorcy określoną postawę wartościującą (por. Czerkasowa 1971: 268; Dobrzyńska 1994: 136). Umiejętnie dobrana metafora, rozumiana pragmatycznie i aksjologicznie, może się zatem stać skutecznym narzędziem wartościowania, sugestywnie oddziałując na odbiorcę.

Z kolei rozpatrywanie wyrażen przenośnych na tle teorii aktów mowy pozwala postrzegać metaforowanie jako akt mowy zbliżony do oświadczenia lub rozkazowania, „akt wyrażający względnie sugerujący opinię przeciwną faktom, w zasadzie za pomocą asercji połączonej znacznikiem porównania z presupozycją, co jednak nie zawsze jest widoczne w strukturze powierzchniowej wyrażenia” (Japola 1994:



148). Eksplikacja semantyczna rozkazywania – według Anny Wierzbickiej – wygląda następująco:

„chcę, żebyś zrobił X”

„mówię to, bo chcę, żebyś to zrobił”

„wiem, że to zrobisz, bo wiesz, że musisz zrobić to, co ja chcę, żebyś zrobił” (Wierzbicka 1983: 129).

Eksplikacji semantycznej dla oświadczenia w rozumieniu J. Japoli A. Wierzbicka nie podaje. Można jednak założyć, iż będzie ona podobna do zawiadomienia lub dawania świadectwa. Dla zawiadomienia eksplikacja semantyczna przedstawia się tak:

„sądzę, że nie wiesz X”

„sądzę, że chciałbyś to zrozumieć”

„mówię: ...”

„mówię to, bo chcę, żebyś to zrozumiał” (Wierzbicka 1983: 132).

Eksplikacja świadectwa ma następujące komponenty znaczeniowe:

„mówię to, co wiem (X)”

„wiem to nie dlatego, że ktoś inny mi to powiedział”

„sądzę, że nikt nie może powiedzieć, że ja tego nie wiem”

„mówię to, bo chcę, żeby wszyscy wiedzieli, że to jest prawda” (Wierzbicka 1983: 134).

## Analiza materiału

Zasadniczym celem podjętych analiz jest, po pierwsze, próba zbadania językowego sposobu docierania za pomocą skonwencjonalizowanych metafor do wartości *prawdy* w wybranych homiliach Jana Pawła II, po drugie – interpretacja sposobu językowego wartościowania tej kategorii aksjologicznej za pomocą wyrażen przenośnych. W tym celu poddano analizie lingwistycznej 551 użyc leksemu *prawda* z okresu pięciu pierwszych pielgrzymek Jana Pawła II do Ojczyzny<sup>5</sup>. Celowo zrezygnowano, biorąc pod uwagę ramy studium, z badań niektórych wyrazów z pola semantycznego *prawdy* – nie będzie zatem mowy o leksemach typu *prawdziwy*, *prawy* itp.

Założono, iż skonwencjonalizowane wyrażenia przenośne sytuują się w pewnym sensie na granicy metafor poetyckich i związków frazeologicznych. Metafora poetycka może pod wpływem częstego używania stać się połączeniem wyrazowym o różnym stopniu łączliwości – najczęściej stałym. W procesie tym zachodzi relacja jednokierunkowa – związek frazeologiczny nigdy nie stanie się metaforą

<sup>5</sup> Ograniczenie analiz wyłącznie do tekstów Jana Pawła II wygłoszonych tylko podczas pięciu pierwszych pielgrzymek do Ojczyzny jest zabiegiem celowym. Uwzględniono bowiem jedynie te teksty, które napisał i wypowiedział człowiek jeszcze w znacznym stopniu wolny od skutków zwyrodnieniowej postępującej choroby układu nerwowego. Zwrócenie uwagi na ten kontekst neurolingwistyczny (w tym logopedyczny) służyć miało podwyższeniu stopnia wiarygodności badań.



poetycką, chyba że ulegnie jednemu z typów modyfikacji. Jednakże pojęcie metafory konwencjonalnej obejmuje swym zasięgiem nie tylko mało oryginalne poetyckie wyrażenia przenośne. Jeżeli bowiem założymy za kognitywistami, że język ma charakter symboliczny, a procesy myślenia są w głównej mierze metaforyczne (Lakoff, Johnson 1988: 13, 28), wówczas okaże się, że metafory spotyka się znacznie częściej niż tylko przy analizie mniej lub bardziej nowatorskiej twórczości poetyckiej. Mało tego, cytowani wcześniej kognitywiści twierdzą, że „większa część naszego codziennego systemu pojęciowego ma naturę metaforyczną” (Lakoff, Johnson 1988: 26). Zważywszy na fakt, iż pojęcie *prawdy* jest jednym z podstawowych terminów aksjologicznych, możemy przewidywać, że najszerzej – w duchu semantyki kognitywnej – rozumiane metafory konwencjonalne będą pełnić funkcję nie tylko informacyjną, ale również ewaluatywną w stosunku do prymarnej dla tej pracy wartości.

Analiza zgromadzonego materiału wykazała, że na 551 przywołań leksemu *prawda* konwencjonalne wyrażenia metaforyczne z tymże wyrazem wystąpiły 255 razy. Te stałe, spetryfikowane połączenia wyrazowe występują zatem często – dokładne dane statystyczne zawiera tabela podsumowująca tę część rozważań.

Analityczna prezentacja materiału przebiegnie dwutorowo: za K. Korzykiem leksem *prawda* zostanie porównany z treściami znaczeniowymi wnoszonymi przez pojęcia: osoby, przedmiotu, pojemnika, substancji, światła, zaś na podstawie uwag Lakoffa i Johnsona każda z metafor zostanie określona pod kątem formalnym jako ontologiczna strukturalna, ontologiczna orientacyjna, ontologiczna strukturalno-orientacyjna.

### I. *Prawda* jako osoba

Traktowanie pojęcia *prawdy* w kategorii osoby wystąpiło w homiliach i przemówieniach wygłoszonych podczas pięciu pielgrzymek do Ojczyzny 126 razy. Najczęściej miało miejsce uosobienie pojęcia – 95 przykładów; w 29 przypadkach *prawda* stała się synonimem Boga Chrystusa, tylko dwukrotnie *prawdzie* nadano cechy istoty żywej, niekoniecznie człowieka. Znikoma ilość tych ostatnich wystąpień pozwoli nam eksplikować te przypadki łącznie z personifikacjami pojęcia.

#### 1. Uosobienie *prawdy*

Prawie wszystkie metafory reprezentujące ten typ semantyczny są z punktu widzenia formy ontologiczne, strukturalne, dlatego że pozwalają konceptualizować trudne zjawiska w terminach tego, co łatwiej nam zrozumieć (struktura), i wiążą się z określoną formą bytu (ontologia).

*Prawda* jawi się jako osoba domagająca się świadectwa lub jako świadek, np.: „[...] podstawowy status człowieczeństwa wyraża się w dawaniu świadectwa *prawdzie*” (os)<sup>6</sup> – J.P.II, d: 388<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Każdy z przykładów zostanie opatrzony symbolicznym określeniem, pozwalającym zakwalifikować go do określonego typu metafor: (os) – metafora ontologiczna strukturalna, (oo) – metafora ontologiczna orientacyjna, (os-o) – metafora ontologiczna strukturalno-orientacyjna.

<sup>7</sup> Por. rozwiązanie skrótów. Liczba po dwukroku odsyła do strony, z której pochodzi cytat.

„Status świadka (tego, który daje świadectwo prawdzie) jest podstawowym statusem człowieka” (os) – J.P.II, d: 388.

Tego rodzaju kontekst wystąpił 17 razy na 126 użyć *prawdy* jako osoby.

*Prawdę* można postrzegać w kategoriach człowieka, któremu służymy, np.:

„»Posługa myślenia«, o której mówię, to w swej istocie nic innego jak służba prawdzie w wymiarze społecznym” (os) – J.P.II., e: 186.

„Powołaniem każdego uniwersytetu jest służba prawdzie [...]” (os) – J.P.II, e: 185.

Tego rodzaju użycie wystąpiło również siedemnastokrotnie.

Pojęcie *prawdy* jest też uosobione w postaci kogoś, kto wyzwala, np.

„[...] tylko prawda czyni wolnymi”<sup>8</sup> (os) – J.P.II, d: 280. „Wiemy, że był Ktoś, kto powiedział: »poznacie prawdę, a prawda uczyni was wolnymi«”<sup>9</sup> (os) – J.P.II, c: 28.

Użyć tego typu zanotowano 16.

*Prawda* jest też obiektem miłości, np.:

„Miłość prawdy w służbie człowiekowi” (os) – J.P.II, c: 38.

„Spotykamy się przecież w imię wspólnej miłości do prawdy, dzieląc troskę o dalsze losy nauki w naszej Ojczyźnie” (os) – J.P.II, e: 181.

Tego rodzaju konteksty spotkano 15 razy.

Pojęcie *prawdy* jest również podobne do człowieka obdarzonego mocą, np.:

„Osiągnęli wewnętrzną moc prawdy i miłości (apostołowie – M.M.)” (os) – J.P.II, c: 110.

„Słowa te mają w sobie szczególną moc prawdy (słowa św. Piotra – M.M.)” (os) – J.P.II, d: 179.

Użycia te występują w badanych tekstach 7 razy.

*Prawda* jawi się też jako osoba, która może być lub jest zdradzana, np.:

„I my, my Polacy tej prawdy o człowieku nie możemy zdradzić!” (os) – J.P.II, d: 284.

„Wielki zamęt wprowadza człowiek w nasz ludzki świat, jeśli prawdę próbuje oddać na służbę kłamstwa” (os) – J.P.II, d: 172<sup>10</sup>.

Tego typu użycia pojawiły się w tekstach homilii i przemówień trzykrotnie.

*Prawda* jest również osobą, z którą można się współwesoelić. Wszystkie przykłady zawierają w sobie cytaty z Pierwszego Listu św. Pawła Apostoła do Koryntian. Oto fragmenty dwóch wypowiedzi Jana Pawła II:

„[...] miłość, która »współwesele się z prawdą« [...]” (os) – J.P.II, d: 286.

„Musicie być mocni miłością, która »cierpliwa jest [...] nie cieszy się z niesprawiedliwości, lecz współwesele się z prawdą« [...]” (os) – J.P.II, d: 210.

W tego rodzaju przypadkach *prawda* jest tożsama z osobą wesołą, a „współwarzyszem” wesołości jest wchodząca w syntagmę z prymarnym dla nas pojęciem „miłość”. Użycia tego typu pojawiły się trzykrotnie.

Ma również miejsce personifikacja *prawdy* w kategoriach osoby, która króluje, np.:

<sup>8</sup> Por. J 8, 32.

<sup>9</sup> Por. ibidem.

<sup>10</sup> Drugi z przykładów ilustruje inny rodzaj zdrady – „oddanie na służbę kłamstwa” to zdrada ideału „prawdy” powodująca określone i wymienione konsekwencje.

„[...] aby Polska mogła stać się królestwem miłości, prawdy, sprawiedliwości i pokoju” (os) – J.P.II, e: 110–111.

„Niech Maryja będzie z Wami przez dalsze lata i pokolenia, przybliżając Wam Chrystusa i Jego królestwo: królestwo łaski i prawdy [...]” (os) – J.P.II, b: 81.

Na pierwszy rzut oka nie widać w tych przykładach podmiotu królowania, jednak jeśli założymy, że królowanie wiąże się z osobą (rzeczownik „król” jest rzeczownikiem osobowym), wówczas możemy dopatrywać się tutaj podmiotowego traktowania *prawdy*, która łączy się z władzą królewską. Zanotowano trzy tego typu konteksty.

*Prawda* jest osobą słabą, potrzebującą obrony, np.:

„[...] człowiek coraz bardziej musi na gruncie postępu cywilizacji [...] bronić prawdy o sobie samym” (os) – J.P.II, c: 31.

„Cieszę się, że [...] mogę [...] oddać hołd robotnikom, którzy złożyli swoje życie w obronie prawdy [...]” (os) – J.P.II, e: 92.

Takie użycia odnotowano trzykrotnie.

W przeciwieństwie do przykładów poprzednich *prawda* jest również silna. Oto przykłady:

„Wasze pokolenie odczuwa [...] głód prawdy [...] trudność pełnego otwarcia się na prawdę [...] trudność »zaufania sile prawdy«” (os) – J.P.II, c: 94.

„Deo et Patriae, poprzez siłę prawdy” (os) – J.P.II, c: 38.

Stwierdzono tylko dwa użycia tego typu.

*Prawda* jest postrzegana też jako człowiek:

– któremu jesteście wierni, np.:

– „Prawa moralne muszą być podstawą tej moralnej mocy, jaką człowiek osiąga przez wierność prawdzie i powinności” (os) – J.P.II, c: 109;

– który od kogoś lub czegoś wymaga określonej postawy, zachowania lub rzeczy, np.:

„W mocy miłości człowiek gotów jest przyjąć nawet najtrudniejszą, najbardziej wymagającą prawdę” (os) – J.P.II, b: 125;

– który kieruje, np.:

„Ludzkie zapotrzebowania łączą się z wymiarem Słowa, Logosu: a więc Prawdy. Łączą się także z wymiarem Etosu: a więc wolności kierowanej prawdą” (os) – J.P.II, c: 161;

– który ma spadkobierców, np.:

„Episkopat Polski współczesnej jest w szczególny sposób spadkobiercą i wyrazicielem tej prawdy” (os) – J.P.II, a: 85;

– który posiada imię, np.:

– „Bogaty każdym, który czuwa w imię prawdy [...]” (os) – J.P.II, b: 62;

– który może być poniżany, np.:

„Prawda zostaje poniżona także wówczas, gdy nie ma w niej miłości do niej samej i do człowieka” (os) – J.P.II, d: 171;

– który jest piękny, np.:

„Jest [...] doniosłym zadaniem synodu ukazanie piękna Bożej Prawdy” (os) – J.P.II, d: 246;

– który ma autorytet, np.:

„Prorok – to człowiek, który mówi w imieniu Boga, w oparciu o autorytet prawdy [...]” (os) – J.P.II, d: 383;

– który jest przywódcą, np.:

„Człowiek idzie za prawdą tutaj wyrażoną, którą równocześnie dyktuje mu sumienie [...]” (os-o) – J.P.II, c, 108<sup>11</sup>.

## 2. Prawda – Bogiem Chrystusem

Stosunkowo dużo, bo 29 razy, *prawda* jest tożsama z Chrystusem. Wszystkie tego typu metafory są ontologiczne, strukturalne. Ontologiczne dlatego, że Chrystus, Bóg jest bytem; strukturalne, gdyż nadają strukturę *prawdzie*, będąc dla wielu jej synonimami. Wyrażenie przenośne tego typu stanowi składnik mniej lub bardziej zmodyfikowanego cytatu z Ewangelii św. Jana: „Ja jestem drogą i prawdą, i życiem”<sup>12</sup>, np.:

„Niech Chrystus pozostanie dla Was »drogą, prawdą i życiem«” (os) – J.P.II, a: 184.

„On bowiem sam jeden jest Drogą, jedyną Drogą, Prawdą i Życiem” (os) – J.P.II, d: 245.

Zanotowano dziesięciokrotne użycie tego typu metafor.

Tego rodzaju metafora ontologiczna zostaje użyta również w oderwaniu od cytatu ewangelicznego, np.:

„Ja jestem Prawdą [...]” (os) – J.P.II, d: 170.

„Otwierajcie się na prawdę, jaką jest Chrystus [...]” (os) – J.P.II, c: 94.

Tego typu zjawisko zaobserwowano dziewięciokrotnie.

## 3. Ożywienie *prawdy*

Tylko dwukrotnie *prawda* jawi się w badanych tekstach jako istota żywa, nie przyjmując cech ludzkich. Animizacje tego typu są w dwóch przypadkach metaforami ontologicznymi, strukturalnymi. Oto te przykłady:

– *prawda* jako byt organiczny –

„Prawdziwa wolność jest ściśle i organicznie związana z prawdą [...]” (os) – J.P.II, d: 388;

– *prawda* jako żywy organizm –

„[...] pragnę tu powtórzyć zwrot, którego często używam, bo odbija on żywą prawdę o każdej łasce [...]” (os) – J.P.II, d: 193.

<sup>11</sup> Ostatni z cytatów zawiera, w przeciwieństwie do pozostałych, metaforę ontologiczną, strukturalno-orientacyjną. Wszystkie elementy składowe tego wyrażenia przenośnego można potraktować jako pewnego rodzaju byty – stąd metafora ontologiczna jest określeniem nadrzędnym. „Przywódcą”, jaki wyłania się ze struktury głębokiej tego sformułowania, wiąże się z metaforą strukturalną w rozumieniu Lakoffa i Johnsona, gdyż pozwala rozumieć abstrakcyjną „prawdę” za pomocą wyobrażeń bliższych zdolnościom intelektualno-percepcyjnym użytkowników języka. Natomiast podążanie za przywódcą implikuje z kolei ruch w określonym kierunku, łączący się z orientacją przestrzenną, stąd również możliwość analizy wyrażenia w kategoriach metafory orientacyjnej.

<sup>12</sup> Por. J 14, 6.

Prawie wszystkie wyróżnione tu przypadki personifikacji bądź animizacji *prawdy* są metaforami ontologicznymi, strukturalnymi (w sumie 125 przykładów). Tyko raz metafora ontologiczna miała znamiona strukturalno-orientacyjnej.

## II. *Prawda* jako pojemnik/przestrzeń

Postrzeżenie *prawdy* na wzór pojemnika, czyli naczynia zajmującego i zamykającego określony obszar, ma miejsce w badanych tekstach 59 razy. Wszystkie tego typu konwencjonalne wyrażenia przenośne są metaforami ontologicznymi, orientacyjnymi, gdyż każdy pojemnik jest bytem i wiąże się z orientacją przestrzenną, określając fragment rzeczywistości fizycznej.

*Prawda* jawi się jako naczynie, w którym coś się znajduje – w opracowaniu niniejszym zostało to określone jako „pojemnik »w«”, np.:

„Człowiek jest powołany do tego, aby [...] »żył w prawdzie«” (oo) – J.P.II, d: 388.  
 „Dlatego ufają sobie wzajemnie małżonkowie, że sobie wierzą, że spotkają się w prawdzie” (oo) – J.P.II, b: 124–125.

Tego typu kontekstów odnotowano 29.

Mamy również do czynienia z *prawdą* jako całym pojemnikiem, np.:

„Czasem konieczny jest taki zbawczy wstyd, ażeby zobaczyć człowieka w całej prawdzie” (oo) – J.P.II, c: 52.

„Człowiek bowiem musi mieć tą podstawową pewność, że jest miłowany – że jest afirmowany w całej prawdzie swego człowieczeństwa” (oo) – J.P.II, c: 184.

Zastosowań tego rodzaju wyodrębniono 11.

Pojęcie *prawdy* prezentuje się jako naczynie o różnym stopniu głębokości, np.:

„Pozostańcie wierni tej prastarej tradycji! (rozpoczynaniu dnia pracy imieniem Boga – M.M.) Ona wyraża najgłębszą prawdę o sensie i owocności waszej pracy” (oo) – J.P.II, e: 212.

*Prawda* tego typu konteksty współtworzyła ośmiokrotnie.

Zdarzyło się również, że samo pojęcie *prawdy* nie jest percypowane w kategorii pojemnika, lecz w pewnym sensie wypełnia ono inne pojemniki – najczęściej w ten sposób postrzeżanego człowieka, np.:

„[...] nie można zamknąć człowieka wyłącznie w obrębie świata materialnego z pominięciem Stwórcy. Jest to bowiem [...] przeciw wewnętrznej jego prawdzie [...]” (oo) – J.P.II, e: 92.

„[...] niebezpieczny [...] dla Kościoła [...] jest człowiek, który nie wybiera ryzyka, nie wybiera wedle swojej wewnętrznej prawdy [...]” (oo) – J.P.II, a: 134.

Tego rodzaju zastosowania wystąpiły pięciokrotnie.

*Prawda* jest także eksplikowana w postaci naczynia o różnym stopniu napełnienia, np.:

„[...] nie można powiedzieć pełnej prawdy o człowieku, nie pamiętając, że jest on Boskiego pochodzenia [...]” (oo) – J.P.II, d: 284.

„Można tutaj mówić o solidarności różnych dyscyplin naukowych w służbie człowiekowi i odkrywaniu coraz pełniejszej prawdy o nim samym [...]” (oo) – J.P.II, e: 185.

Użycia takie stwierdzono trzykrotnie.

Pojęcie „prawdy” jest postrzegane także w kategoriach makroprzestrzeni/makropojemnika-kosmosu. Np.: „Człowiek ma żywą świadomość, iż prawda jest poza i »ponad« nim samym” (oo) – J.P.II, e: 185.

W takim kontekście *prawda* wystąpiła dwukrotnie.

Kluczowe dla tych rozważań pojęcie przybiera także postać pojemnika-rejonu. Odnotowano jeden taki przykład:

„To są właśnie takie wymowne słowa, które wskazują, jak delikatny, jak odpowiedzialny jest ten rejon prawdy i nieprawdy [...]” (oo) – J.P.II, d: 173.

Podsumowując ten fragment rozważań, należy podkreślić raz jeszcze, iż z punktu widzenia struktury – formy, wszystkie wyróżnione przypadki są metaforami ontologicznymi, orientacyjnymi.

### III. *Prawda* jako przedmiot

*Prawda* przedstawiana jako przedmiot wystąpiła w homiliach i przemówieniach wygłoszonych podczas pięciu pierwszych pielgrzymek papieża do Ojczyzny 48 razy. Z punktu widzenia formalnego pojawiają się w tej grupie konceptualizacji metafory zarówno ontologiczne strukturalne, ontologiczne orientacyjne, jak i ontologiczne strukturalno-orientacyjne. Z tego powodu materiał w tym podrozdziale został podzielony na trzy, odpowiadające wyróżnionym typom, części.

#### 1. Metafory ontologiczne strukturalne

*Prawda* jest w tej grupie postrzegana jako roślina lub atrybut świata flory, np.: „Co się dzieje z ziarnem Bożej prawdy w moim życiu?” (os) – J.P.II, d: 120. „Prawdziwa wolność jest ściśle i organicznie związana z prawdą: prawda stanowi korzeń wolności” (os) – J.P.II, d: 388.

Sześciokrotnie *prawda* stanowiła część składową takich połączeń.

*Prawda* jest również darem – wartościowym przedmiotem, który wręczamy lub przyjmujemy, np.:

„[...] ufają o tyle (dzieci rodzicom – M.M.), o ile otrzymują od nich prawdę” (os) – J.P.II, b: 125.

„Żeby wam była dana prawda i miłość” (os) – J.P.II, b: 140.

Stwierdzono pięć tego typu użyć.

Pojęcie prawdy jawi się także jako przedmiot widzialny, np.:

„Człowiek nie tworzy prawdy, ale ona sama się przed nim odsłania, gdy jej szuka wytrwale” (os) – J.P.II, e: 185.

„A w zjednoczeniu z prawdą o królowaniu Chrystusa wyłania się przed oczyma naszej wiary również prawda o królowaniu Maryi” (os) – J.P.II, b: 78.

Odnotowano cztery tego rodzaju konteksty.

Występują w poddanych analizie tekstach również dwie metafory ontologiczne strukturalne, w których *prawda* jest przedstawiana w kategoriach fundamentu, podpory. Wszystkich tego typu metafor jest natomiast 11 – pozostałe zostaną przytoczone we fragmencie dotyczącym wyrażań ontologicznych

strukturalno-orientacyjnych. Oto dwie wyróżnione metafory ontologiczne strukturalne:

„Prawda jest więc fundamentem ufności” (os) – J.P.II, b: 125.

„Uniwersytet jest jakby wielką rodziną. Wszyscy zjednoczeni wzajemnie umiłowaniem prawdy – tej prawdy, która jest fundamentem rozwoju człowieka w jego własnym człowieczeństwie” (os) – J.P.II, b: 144<sup>13</sup>.

Znaleziono również po jednym przykładzie rozumienia *prawdy* jako:

– narzędzia:

„[...] ale »wolności nie można tylko posiadać i używać. Trzeba ją stale zdobywać przez prawdę«” (os) – J.P.II, e: 45.

– przedmiotu niszczonego:

„Jest to szczególna postać niszczenia prawdy” (os) – J.P.II, d: 173.

– przedmiotu noszonego:

„Wy bowiem prawdę o Chrystusie [...] nosicie w Waszym całym życiu na co dzień” (os) – J.P.II, c: 8.

## 2. Metafory ontologiczne orientacyjne

W wyróżnionej grupie semantycznej znaleziono w sumie osiem wyrażen przeñośnych tego typu.

*Prawda* jest obiektem dążenia, wyznaczającym określony kierunek postępowania, np.:

„Droga, jaką wskazuje nam Chrystus żyjący w Kościele, prowadzi [...] ku prawdzie [...]” (oo) – J.P.II, e: 115.

„(Przebaczać – M.M.) oznacza: zmierzać do prawdy i sprawiedliwości drogą Ewangelii” (oo) – J.P.II, b: 93.

Zanotowano pięć tego typu kontekstów.

*Prawda* jest przedmiotem posiadającym wymiar, np.:

„Kościół [...] konsekwentnie wnosił w dzieje ludzkości wielką prawdę o miłości bliźniego [...]” (oo) – J.P.II, e: 101–102.

„Jego pasja naukowa (Jerzego Ciesielskiego – M.M.) była nierozzerwalnie związana ze świadomością transcendentnego wymiaru prawdy” (oo) – J.P.II, e: 186.

W badanych tekstach stwierdzono dwukrotne występowanie takiego wyrażenia.

Tylko raz *prawda* przedstawia się jako pewien obiekt z centrum. Oto ten przykład:

„Na Górze Świętej Anny ta centralna prawda dziejów zbawienia uwydatniła się w sposób szczególny [...]” (oo) – J.P.II, b: 133.

## 3. Metafory ontologiczne strukturalno-orientacyjne

W badanych tekstach wyodrębniono dwadzieścia tego typu konstrukcji, będących reprezentantami dwóch metafor ontologicznych.

<sup>13</sup> W tych przykładach „fundament” jawi się jako pewna struktura pozwalająca konceptualizować pojęcie „prawdy”. Nie mamy tu natomiast do czynienia z orientacją przestrzenną.



*Prawda* pojawia się jako pewna całość strukturalna lub fragment owej całości, np.:

„Jest po prostu częścią prawdy o dziejach własnej Ojczyzny (fakt, że Kościół pozwolił przetrwać polskości – M.M.)” (os-o) – J.P.II, a: 85.

„I oto ja – Jan Paweł II – biorę to dzieło z Waszych rąk i przyjmuję je jako część tej prawdy i dobra, którym żyje Kościół Chrystusa na całej ziemi” (os-o) – J.P.II, b: 168.

Wykscerpowano 10 tego typu kontekstów.

*Prawda* jako metafora ontologiczna strukturalno-orientacyjna pojawia się również pod postacią fundamentu, podpory<sup>14</sup>. Oto dwa przykłady tego typu zastosowania:

„[...] stawajcie się budowniczymi nowego świata: świata innego, opartego na prawdzie, na sprawiedliwości, na miłości” (os-o) – J.P.II, d: 367.

„Winniśmy wyznawać Boga [...] w duchu troski o przyszłość narodu budowaną na prawdzie Ewangelii” (os-o) – J.P.II, e: 62.

Przykłady te różnią się od dwóch wcześniej analizowanych tym, że występujący tu fundament ma wyróżnik orientacyjny w postaci przyimka „na”, sytuującego rzeczownik w określonym punkcie przestrzeni<sup>15</sup>. Ogółem, konceptualizacja *prawdy* w ten sposób zachodziła dziewięciokrotnie.

Raz *prawda* występuje w połączeniu z drogą, która jest nie tylko strukturą, ale zwykle wyznacza kierunek. Oto ten przykład: „[...] pójdziemy dziś tą drogą, tą drogą prawdy i miłości” (os-o) – J.P.II, b: 146.

#### IV. *Prawda* jako substancja

Ten typ metafor ontologicznych, w którym pojęcie *prawdy* jest konceptualizowane w kategoriach substancji, pojawiał się w tekstach homilii i przemówień stosunkowo rzadko.

*Prawda* może być interpretowana jako pokarm, coś, czym możemy się odżywiać lub czego brak powoduje odczucie głodu, np.:

„Duch ludzki żyje prawdą i miłością” (os) – J.P.II, c: 163.

„Wasze pokolenie odczuwa, może bardziej niż inne, głód prawdy [...]” (os) – J.P.II, c: 94.

Powyższe przykłady unaocniają, iż substancja jadalna (byt) – pokarm pozwala zrozumieć *prawdę* dzięki innej niż abstrakcyjne pojęcie strukturze. Można więc założyć, że występuje tu metafora ontologiczna strukturalna. Tego typu konteksty notowano sześciokrotnie.

Niekiedy trudno określić rodzaj substancji, do której *prawda* zostaje porównana. Oto dwa tego rodzaju przykłady:

„Człowiek jest powołany do tego, aby »był z prawdy«” (os) J.P.II, d: 388.

<sup>14</sup> Dwukrotnie *prawda* jako fundament wystąpiła w formie metafory strukturalnej – por. wcześniejsze partie artykułu.

<sup>15</sup> Por. przypis nr 13.

„Každy, który jest z prawdy, słucha głosu mego”<sup>16</sup> (os) – J.P.II, d: 388.

Wyróżniono cztery tego typu niejednoznaczne interpretacyjnie przykłady.

Zostały również ujawnione jednostkowe odniesienia pojęcia *prawdy* do:

– wody, np.:

„[...] będziecie więc zdolni sami stanowić o tym, co jest dobre, a co złe, niezależnie od źródła prawdy i dobra, jakim jest sam Bóg” (os) – J.P.II, d: 365;

– substancji uzależniającej, np.:

„Jednakże owa miłość jest jeszcze uzależniona od prawdy” (os) – J.P.II, b: 124.

W tej grupie tematycznej można wyróżnić 12 przenośni, które z punktu widzenia struktury są metaforami ontologicznymi strukturalnymi.

#### V. *Prawda* jako światło

Ten typ odwołań pozwalający konceptualizować pojęcie *prawdy* w kategoriach energii świetlnej lub zjawisk pokrewnych wystąpił sporadycznie. W całości badanych tekstów pojawiły się tylko cztery tego typu metafory – wszystkie są wyrażeniami przenośnymi ontologicznymi strukturalnymi. Oto te przykłady:

„Wszelka prawda, do której dochodzi umysł stworzony, jest tylko częstką i odbłaskiem tej Prawdy, jaka jest w Bogu” (os) – J.P.II, d: 170.

„[...] naszą wolność przenika blask prawdy i oświetla miłość” (os) – J.P.II, e: 45–46.

„*Deo et Patriae* [...] Poprzez służbę tej prawdzie, która jest odbłaskiem Prawdy Nie skończonej [...]” (os) – J.P.II, c: 38.

„Odwiedzam je (wspólnoty Ludu Bożego – M.M.), aby jeszcze przejrzystsza stała się prawda, że w Chrystusie Bóg zadał Kościołowi każdego człowieka” (os) – J.P.II, c: 5.

W ostatnim przykładzie *prawda* sytuuje się na granicy energii, która czyni przejrzystą, i przejrzystej cieczy.

Poza przedstawioną powyżej systematyzacją metafor potocznych, omawianych według kryteriów semantycznego i formalnego, sytuują się wyrażenia przenośne, w których nie ma odniesień do pięciu głównych kategorii, czyli *prawdy* jako: osoby, pojemnika, rzeczy, substancji i światła. Oprócz tych kategorii *prawda* jest bowiem konceptualizowana w odniesieniu do słowa.

#### VI. *Prawda* jako słowo

W tekstach papieskich wystąpiło określenie „słowo prawdy”, będące z punktu widzenia frazeologii wyrażeniem łączliwym (por. Michalik 1999). Oto dwa użycia takiej konstrukcji:

„Bóg [...] wpisuje swoje transcendentne słowo prawdy w zmieniającą się stale immanencję ludzkiego bytowania” (os) – J.P.II, d: 385.

„[...] przecież my wszyscy wypowiadamy to słowo prawdy” (os) – J.P.II, d: 111.

<sup>16</sup> Por. J 18, 37. Nasuwa się tu analogia do krwi i kości. Człowiek z krwi i kości – człowiek z prawdy.

Jeżeli założymy, że *prawda* jest wyrażana słowami, i tak okaże się, iż cytowane użycia nie są wyrażeniami dosłownymi. „Słowo prawdy” można bowiem postrzegać jako synekdochę *pars pro toto* – „słowo” zastępuje „słowa”. Natomiast z punktu widzenia formalnego można klasyfikować tę metaforę jako ontologiczną (słowo jest jakąś formą bytu), strukturalną (pojęcie „słowo” pozwala zbliżyć się do przynajmniej potocznego rozumienia „prawdy”). Więcej tego typu problematycznych przykładów w grupie metafor potocznych nie znaleziono.

Kończąc tę część rozważań, trzeba podkreślić, że znaczny odsetek konwencjonalnych metafor jest tożsamy ze związkami frazeologicznymi o różnym stopniu łączliwości (por. Michalik 1999), np. metafory w których *prawda*: domaga się świadectwa, jest żywa, ma moc, jest pojemnikiem o różnym stopniu głębokości lub napełnienia, której służymy, która wyraża się za pomocą słów. Potoczność użyć tych konwencjonalnych wyrażen sprawiła, że uległy one petryfikacji, stając się tym samym związkami frazeologicznymi. Nie wszystkie jednak metafory potoczne można traktować jako zestawienia mniej lub bardziej stałe. Kryterium rozstrzygającym o takiej możliwości powinny być słowniki frazeologiczne i słowniki języka polskiego, kodyfikujące zasób tej płaszczyzny języka, lub – w ostateczności – kompetencja językowa użytkownika.

Statystyczne podsumowanie analiz, zarówno pod kątem semantycznym, jak i formalnym, stanowią niżej przedstawione tabele. Tabela 1 jest zestawieniem analizowanych w sześciu punktach metafor potocznych, Tabela 2 przedstawia materiał zgrupowany pod kątem znaczeniowym.

**Tab. 1.** Metafory konwencjonalne z leksemem *prawda* w ujęciu strukturalnym

Typ metafory z punktu widzenia formalnego	Dane liczbowe	Dane procentowe
Metafora ontologiczna strukturalna	167	65%
Metafora ontologiczna orientacyjna	67	26,9%
Metafora ontologiczna strukturalno-orientacyjna	21	8,1%
Suma	255	100%

Źródło: opracowanie własne

Z tabeli wynika, iż zdecydowaną przewagę w analizowanych tekstach mają metafory strukturalne, w których jedno pojęcie nadaje strukturę innemu (por. Lakoff, Johnson 1988: 36). Zdecydowana przewaga tego typu wyrażen nad metaforami orientacyjnymi, w których „cały system nadaje strukturę innemu systemowi” (Lakoff, Johnson 1988: 35), może świadczyć pośrednio o tym, że Jan Paweł II unikał sposobów eksplikacji pojęcia *prawdy* powodującego głębokie, bo zupełne zmiany w stosunku do dosłownego punktu wyjścia.

Tab. 2. Metafory konwencjonalne z leksemem *prawda* w ujęciu znaczeniowym

Typ metafory z punktu widzenia znaczeniowego	Podtypy	Dane liczbowe	Dane procentowe
Prawda jako osoba	Uosobienie prawdy	95	37,3%
	Prawda-Bóg	29	11,4%
	Ożywienie prawdy	2	0,8%
Prawda jako pojemnik/przestrzeń	–	59	23,1%
Prawda jako przedmiot	–	48	18,8%
Prawda jako substancja	–	12	4,7%
Prawda jako światło	–	4	1,6%
Prawda jako słowo	–	6	2,4%
Suma		255	100%

Źródło: opracowanie własne

Zestawienie przedstawione w Tabeli 2 ukazuje pewne niedostrzeżone wcześniej zjawisko. W ponad połowie przypadków (50,6%) prawda jest eksplikowana w kategoriach osoby. Zdecydowana przewaga tego rodzaju konceptualizacji może być przypadkowa; z drugiej jednak strony nie można wykluczyć, iż Jan Paweł II preferował, mniej lub bardziej świadomie, właśnie taki personalistyczny sposób postrzegania prymarnej dla tego opracowania wartości.

Analiza zaprezentowana w dotychczasowych rozważaniach miała na celu ukazanie sposobów, w jakich autor homilii przedstawia, a wcześniej sam dostrzega i rozumie pojęcie *prawdy*. Obserwacja metafor konwencjonalnych – środków pozornie tylko nienacechowanych ładunkiem estetycznym – pozwala w pewnym sensie określić strukturę myślenia oscylującego wokół pojęcia *prawdy*. W celu pogłębienia analiz warto zerwać ze ścisłym podziałem na kategorie zaprezentowanym w Tabeli 1, dzięki czemu można się dowiedzieć, jak Jan Paweł II postrzegał *prawdę*, stosując schemat: Kto lub Co. Zestawienie takie zawiera Tabela 3.

Tab. 3. Konceptualizacje *prawdy* wg schematu Kto lub Co<sup>17</sup>

Prawda jako osoba – Kto	Dane liczbowe	Prawda jako rzecz – Co	Dane liczbowe
Bóg-Chrystus	29	Pojemnik „w”	29
Domagająca się świadectwa	17	Fundament, podpora	11
Której służymy	17	Cały pojemnik	11
Wyzwalająca	16	Całość strukturalna	10
Którą kochamy	15	Pojemnik o różnej głębokości	8
Mocna	7	Roślina	6
Zdradzana	3	Pokarm	6
Współwielająca się	3	Obiekt dążenia	5

<sup>17</sup> Poza powyższą klasyfikacją znalazły się konceptualizacje *prawdy* jako organizmu żywego i organicznego oraz jako słowa.

Królująca	3	Dar	5
Słaba	3	Wypełnienie pojemnika	5
Silna	2	Rzecz widzialna	4
Kierująca	1	Substancja nieokreślona	4
Wymagająca	1	Światło	4
Przywódca	1	Pojemnik różnie napełniony	3
Poniżana	1	Przedmiot wymiarowy	2
Piękna	1	Pojemnik – „kosmos”	2
Autorytarna	1	Przedmiot niszczonej	1
Mająca imię	1	Przedmiot noszony	1
Mająca spadkobierców	1	Narzędzie	1
Której jesteśmy wierni	1	Droga	1
Suma	124	Rejon	1
		Woda	1
		Substancja uzależniająca	1
		Suma	122

Źródło: opracowanie własne na podstawie Lakoff, Johnson 1988; Korzyk 1993<sup>18</sup>

## Podsumowanie

Analiza konwencjonalnych metafor zbliża do zrozumienia struktury myśli ludzkiej oraz pozwala wnikać w jakimś stopniu w procesy myślowe danej jednostki. Możliwości te wynikają z tego, że myślenie ma naturę metaforyczną (Lakoff, Johnson 1988: 26).

Analiza ewaluatywnej funkcji wyrażen przenośnych z leksemem *prawda* jako jądrem semantycznym pozwala na sformułowanie przynajmniej dwóch wniosków:

<sup>18</sup> Korzyk w zakończeniu swego artykułu uważa, że omówione przez niego „aspekty »prawdy« opracowują [...] metaforyczne formuły, odzwierciedlające usankcjonowane przez »konwencjonalny symbolizm« języka sposoby odnoszenia się do niej jak do:

Obiektu wartościowego [...],

Autonomicznego w swoim istnieniu,

Aktywnego,

O dużej sile oddziaływania na ludzi:

Oddziaływania, które może wywołać rozmaite reakcje i powodować utrwalenie się ich oraz związanych z nimi stereotypów zachowań w formie postaw wobec obiektu; to z kolei może prowadzić do rozmaitych (Re) Interpretacji dotyczących wartości i natury obiektu [...]" (Korzyk 1993: 63).

Zdając sobie sprawę, iż badany materiał nie był rozpatrywany pod kątem ww. punktów, możemy, zważywszy chociażby na wielość użyć i kontekstów, założyć, że *prawda* homilii i przemówień implikuje wiele z wyróżnionych przez Korzyka sposobów odnoszenia się do niej.

1. Stosowane przez Jana Pawła II konwencjonalne metafory kładą nacisk na konceptualizację *prawdy* w kategoriach osobowych (por. Tabele 2 i 3), co świadczy o personalizmie ich użytkownika;
2. Wielość odwołań tych wyrazów do bytów ułatwiających zrozumienie abstrakcyjnego pojęcia potwierdza troskę mówcy o słuchacza i efektywność przyjętej strategii perswazyjnej (por. Tabele 1 i 2).

## Bibliografia

- Czerkasowa J.T., 1971, *Próba lingwistycznej interpretacji tropów (metafora)*, „Pamiętnik Literacki”, z. 3, s. 259–273.
- Dobrzyńska T., 1994, *Mówiąc przenośnie. Studia o metaforze*, Warszawa.
- Gołaszewska M., 1994, *Fascynacja złem. Eseje z teorii wartości*, Kraków.
- Jan Paweł II, 1982, *Nauczanie społeczne*, t. 1, Warszawa.
- Jan Paweł II, 1986, *Nauczanie społeczne. Druga pielgrzymka do Polski*, Warszawa.
- Jan Paweł II, 1988, *Nauczanie społeczne. Trzecia pielgrzymka do Polski*, Warszawa.
- Jan Paweł II, 1995, *Naucz nas być wolnymi. Czwarta pielgrzymka Jana Pawła II do Ojczyzny*, Warszawa.
- Jan Paweł II, 1997, *Jan Paweł II w Polsce. 31 maja 1997 – 10 czerwca 1997*, Kraków.
- Japola J., 1994, *Metafora a teoria aktów mowy*, [w:] T. Dobrzyńska, *Studia o metaforze II*, Warszawa, s. 141–148.
- Korzyk K., 1993, *Prawda w konwencjonalnych metaforach języka polskiego. Preliminaria*, [w:] *Nazwy wartości*, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin, s. 41–63.
- Kozarzewska E., 1991, *Elementy wartościujące w wypowiedziach oznaczających zachowania językowe*, „Poradnik Językowy”, nr 5–6, s. 188–192.
- Lakoff G., Johnson M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa.
- Markiewicz H., 1983, *Uwagi o semantyce i budowie metafory*, [w:] *Studia o metaforze II*, red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, Wrocław, s. 9–22.
- Michalik M., 1999, *Wartościowanie PRAWDY w homiliach Jana Pawła II*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 339–351.
- Michalik M., 2010, *Wartościowanie i semantyka prawdy w homiliach Jana Pawła II*, „Studia Gdańskie”, t. XXVII, s. 345–361.
- Ożdżyński J., Śniatkowski S. (red.), 1999, *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, Kraków 1999.
- Puzynina J., 1991, *Jak pracować nad językiem wartości*, [w:] *Język a kultura*, t. 2, red. J. Puzynina, J. Bartmiński, Wrocław, s. 129–137.
- Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Warszawa.
- Puzynina J., 1993, *O znaczeniu wartości*, [w:] *Nazwy wartości*, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin, s. 9–21.
- Puzynina J., 1996, *O języku wartości w szkole*, „Polonistyka”, z. 4, s. 196–201.
- Stróżewski W., 1965a, *Filozofia wartości*, „Znak”, z. 4, s. 399–407.
- Stróżewski W., 1965b, *Wartościowanie a ocena*, „Znak”, z. 4, s. 460–468.
- Szymczak M., (red.), 1995, *Słownik języka polskiego*, Warszawa.

Waszakowa K., 1991, *O wartościowaniu w słowotwórstwie*, „Poradnik Językowy”, nr 5–6, s. 180–187.

Wierzbicka A., 1983, *Genry mowy*, [w:] *Tekst i zdanie*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław, s. 125–137.

### **Objaśnienia skrótów**

J.P.II, a – *Jan Paweł II – Nauczanie społeczne*, t. 1, Warszawa 1982.

J.P.II, b – *Jan Paweł II – Nauczanie społeczne. Druga pielgrzymka do Polski*, Warszawa 1986.

J.P.II, c – *Jan Paweł II – Nauczanie społeczne. Trzecia pielgrzymka do Polski*, Warszawa 1988.

J.P.II, d – *Naucz nas być wolnymi. Czwarta pielgrzymka Jana Pawła II do Ojczyzny*, Warszawa 1995.

J.P.II, e – *Jan Paweł II w Polsce. 31 maja 1997 – 10 czerwca 1997*, Kraków 1997.

## **Expression of Ethical Values by the Lexeme ‘truth’ in the Metaphorical Phrases Used by Pope John Paul II during His Homilies and Speeches**

### **Abstract**

The purpose of this paper is to discuss how the lexeme ‘truth’ is responsible for expressing ethical values when it is used within metaphorical phrases in the homilies of Pope John Paul II during his pilgrimages to Poland. The data of the research consists of 255 passages which contain common metaphorical phrases with the lexeme ‘truth’. The process of analysis included methodology based on the concepts of George Lakoff, Mark Johnson and Krzysztof Korzyk.

**Key words:** expressing ethical values, homily, truth, metaphorical phrases, Pope John Paul II



# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica V (2016)

ISSN 2083-7283

**Bogusław Bogusz**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Formy adresatywne w wybranych odcinkach programu telewizyjnego *Europa da się lubić*

Spośród różnych propozycji terminologicznych, między innymi takich jak: „formy zwracania się do odbiorcy” (Pisarkowa 1979) czy „sposoby zwracania się do drugich” (Miodek 1980), najczęściej przyjmowaną w polskiej literaturze językoznawczej jest definicja „form adresatywnych”, którą sformułował E. Tomiczek (1983: 45) następująco:

Formy adresatywne (FA) to wszystkie te wypowiedzi performatywne, które za pomocą niektórych wyrażeń pronominalnych, form nominalnych, atrybutywnych oraz ich potencjalnych wzajemnych kombinacji służą nadawcy do nawiązania kontaktu językowego z adresatem, podtrzymania tego kontaktu, jak również do określenia statusu społecznego wobec adresata zgodnie z przyjętymi społecznymi normami kulturowymi i obyczajowymi decydującymi o stopniu i charakterze dystansu między partnerami aktu bezpośredniej komunikacji.

Tak nakreślony powyżej termin obejmuje bezpośrednie zwroty do odbiorców komunikatu, pomijając te, które są wyrażeniami opisującymi osoby trzecie.

Ewolucja języka od dawna pociąga za sobą również zmiany w obrębie FA (Rachwał 1991; Grybosiova 1998), choć widoczna jest także w szerszym spojrzeniu na zagadnienia z nimi związane, na różnych jego poziomach (por. Dunaj 2000; Ożóg 2001; Marcjanik 2002).

Funkcje FA (nazywanych również zwrotami do adresata) opisuje K. Ożóg (1990: 62–63), dzieląc je na:

- apelatywną – określającą nazwanie odbiorcy, aby zwrócić jego uwagę, przywołać go,
- fatyczną – dla podtrzymania, potwierdzenia kontaktu,
- pragmatyczną – na określenie odbiorcy, możliwość wyrażenia specjalnego szacunku (lub jego braku), zależność nadawcy od odbiorcy, hierarchię, rodzaj więzi łączących partnerów,

– ekspresywną – opisującą stosunek partnerów rozmowy, maskowanie własnych uczuć pod osłoną wyrafinowanej grzeczności, schlebianie odbiorcy dla osiągnięcia jakiegoś celu praktycznego.

Funkcje te współlistnieją, często nakładając się na siebie, co pokazują analizowane przykłady (np. łączą funkcję apelatywną z ekspresywną lub apelatywną z pragmatyczną albo też fatyczną z ekspresywną i pragmatyczną jednocześnie).

Przedmiotem tego artykułu będzie analiza FA zawartych w tekstach czterech odcinków programu *Europa da się lubić*, który był emitowany w TVP2 w latach 2003–2008.

Pomimo że komunikowanie się osób biorących udział w programie cechuje swobodny, humorystyczny czy wręcz ludyczny charakter, język tych wypowiedzi nie jest spontaniczny. Chociaż przynależy do odmiany mówionej, to jednak charakteryzuje go pewien sposób opracowania (Kurzowa, Szpiczakowska 1985; Cockiewicz 1994), co wynika z realiów programu telewizyjnego wykluczającego zupełną niezależność wobec wcześniej założonego scenariusza.

Zaproszeni do każdego odcinka goście (obcokrajowcy – w większości stali bywalcy) oraz prowadząca program Monika Richardson tworzą wspólnotę komunikacyjną na wzór grupy znajomych, przyjaciół, używając FA opartych na relacji równorzędnej (TY oraz IMIĘ). Natomiast zaproszeni do studia goście specjaliści, będący ekspertami w temacie, któremu poświęcony jest dany odcinek, komunikują się, używając form zależnych od ich wieku, odgrywanych ról społecznych i prestiżu (Grybosiova 1990: 88). Najczęściej rolę ekspertów pełnią osoby znane: piosenkarze, autorzy tekstów, muzycy, sportowcy, aktorzy, politycy, osobowości radia, telewizji, duchowni czy naukowcy. Znamienną rzeczą jest, iż w gronie tym bardzo rzadko pojawiają się osoby sprawujące wysokie funkcje, uważane w społeczeństwie za najbardziej prestiżowe. Ich sporadyczna obecność wprowadza w takiej samej mierze FA oparte na relacji nierównorzędnej, w większości natomiast pozwala tworzyć atmosferę komunikacji w większym zaufaniu, braku poczucia dystansu oraz swobody.

W materiale poddanym analizie dominują – jak wcześniej wspomniano – FA określające relację równorzędną:

#### 1. Formy pronominalne z TY//WY:

E.D.: Francuzi mnie zabijają, ale za to to *ty* mnie, Paolo, polubisz. (Sp)<sup>1</sup>

S.M.: *Ty* to robisz czy żona? (Ro)

M.R.: Y..., a teraz powiem *ci*, co *twoja* żona Emilia powiedziała. (Ro)

J.C.: Maryło, napisałem dla *ciebie* kiedyś piosenkę... (Św)

M.R.: Sonia, jak to jest w Portugalii, czy *ty* używasz wszystkich tych imion i nazwisk? (Ms)

M.R.: Szczęścia, zdrowia *wam* życzymy, moi mili, żebyście długo w zgodnej Europie żyli. (Św)

<sup>1</sup> Objaśnienia skrótów na końcu artykułu.

C.M.: Parowcy (sic!), żeby *wam* się pożenili, majentne (sic!) dziewczki za żony wzięli! (sic!) (Św)

P.C.: Żeby *wam* się zdarzyło w oborze, komorze! (Św)

### 1.1. TY – w sytuacjach intymnych o charakterze erotycznym

Jak pisze E. Tomiczek (1983: 57): „[...] język dysponuje tutaj ogromnym bogactwem form, którymi partnerzy mogą się posługiwać w takiej sytuacji. W poniższym przypadku przykłady są inscenizacją początku rozmowy między żoną i mężem, w którym operują pojęciem specyficznym dla swojego małżeńskiego idiolektu:

M.W.: Cześć, *Misiek*.

T.W.: Cześć, *Miszek*, cosz tam kcesz (sic!), na pewno. (Ro)

## 2. Formy nominalne z IMIENIEM:

### 2.1. W potocznie przywoływanym kształcie:

M.R.: *Darku*, czy mógłbyś być sędzią w tych zawodach? (Sp)

M.R.: *Steffen* [wym.: Sztefen], zanotuj, proszę cię, w swoim notesiku: można sobie ułożyć życie małżeńskie, tak... (Ro)

S.M.: *Monika*, właśnie ja chcę dzisiaj zrobić sobie notatki, właśnie jak wszystkie małżeństwa zaraz opowiadają nam, jak się poznali, to ja chcę ustalić sobie kryteria, pod jakim kątem. Dzięki *Kevin*. (Ro)

M.R.: Dobrze, a *Emilio*, twoja wersja jest podobna chociaż? (Ro)

M.R.: *Mariusz*, czy twoja wersja jest podobna? (Ro)

M.R.: Yy..., ty się wcale nie musisz tłumaczyć, *Małgosiu*. No i co ty wtedy robisz, *Teo*? (Ro)

M.R.: *Kevin*, jak ty gotujesz, no to ty robisz zakupy. (Ro)

M.R.: *Conrado* [wym.: Konrado], w Hiszpanii? (Św)

M.K.: No oczywiście, że siadamy. *Moniko*, my się nawet cały rok oszczędzamy... (Św)

M.R.: *Wiesz, Roxana* [wym.: Roksana], bardzo dobry pomysł, bo my będziemy tutaj ubierać naszą... (Św)

M.R.: *Basia*, w Wielkiej Brytanii, jak już jest ktoś bardzo zmęczony tymi zakupami codziennymi, to gdzie wyjeżdża na wczasy? (Ms)

S.M.: ... i tam jest w środku czekoladka, proszę, *Marylu*... (Św)

### 2.2. FA z IMIENIEM użytym w formie deminutywnej:

M.R.: *Martynka*? (Św)

K.A.: Yy... ja znam to uczucie, *Stefcio*. (Ro)

T.H.: Yy... a nie Maryla Rodowicz, *Marylko*, bardzo cię proszę, chodź do Miłojaja... (Św)

T.H.: *Monika Richardson*, chodź, *Moniczko*, tutaj, moja złota. (Św)

T.H.: No *Martinko*, bliżej, nie bój się. (Św)

Tego rodzaju formy najbardziej charakterystyczne są dla języka rodzinnego, który K. Handke (2006: 98) charakteryzuje jako: „[...] potoczną, głównie mówioną, odmianę języka narodowego, używaną w środowisku rodzinno-przyjacielsko-sąsiedzkim, a zatem w kręgu ludzi stale lub przez długi czas pozostających ze sobą w ścisłych kontaktach”. Znamienny jest fakt używania deminutiwów przy okazji poruszania takich tematów jak rodzina czy święta, czyli obszarów życia kojarzonych najmocniej z rodzinną atmosferą.

### 2.3. FA z IMIENIEM użytym w pełnym, formalnym brzmieniu:

M.R.: Bardzo panom i dziewczynom dziękujemy. *Urszulo*, gratuluję męża (Ro)

Imię użyte w oficjalnej, pełnej formie (w przeciwieństwie do innych, które nawet w pełnej postaci nie wnoszą patosu do komunikatu) przywołuje uroczyste uznanie jakiejś wartości, waloru wobec innych osób i zapewne – w kontekście, w jakim zostało zastosowane – ma dowartościować męża Urszuli, który jako pierwszy ukończył zawody w zaplataniu warkoczyków kobietom.

### 2.4. Z IMIENIEM w znaczeniu funkcji:

– MIKOŁAJ (funkcja: przynoszenie prezentów)

M.R.: Witaj, *święty Mikołaju*, witajcie renifery, księżu Władysławie. Jak się księdzu podoba nasz lapoński Mikołaj? (Św)

– MIKOŁAJ z pozytywnym zabarwieniem emocjonalnym

M.R.: Dziękuję ci bardzo, *drogi Mikołaju*, ale przecież nie może być tak, żebyś odszedł z pustymi rękami, i my dla ciebie przygotowaliśmy mały prezencik... (Św)

– ŚNIEŻYNKA (funkcja: pomoc w rozdawaniu prezentów)

T.H.: Chodź, *Śnieżynko*, usiądźmy sobie na tym wygodnym krześle i zobaczymy, czy ktokolwiek na cokolwiek zasłużył. (Św)

### 3.1. TYTULATURA OFICJALNA – PAN + tytułatura funkcyjna:

M.R.: *Pani Dyrektor*, *panie Prezesie*, jeśli mogę prosić o życzenia... (Św)

N.T.: Czy *Prezes* się zgadza? (Św)

Ten rodzaj zwrotów do adresata pojawił się tylko przy okazji wizyty w studio prezesa zarządu TVP Jana Dworaka oraz dyrektora programowej TVP2 Niny Terentiew.

### 3.2. TYTULATURA OFICJALNA, formy nominalne z PAN/PAŃSTWO

#### 3.2.1. neutralne

M.R.: Tam popatrz [zwraca się do syna, pokazując palcem w stronę kamery]. Dzień dobry. Witamy *państwa* w programie *Europa da się lubić*. Dzisiaj we dwoje, ja i mój syn Tomasz. Bo dziś mówimy w tym programie

o rodzinie, tej małej, złożonej z mamy, taty i dzieci, i tej wielkiej europejskiej rodzinie narodów. (Ro)

K.A.: Opłątka też nie mamy, w ogóle ja nawet pamiętam, proszę *państwa*, pierwszy raz jak przyjechałem do Polski (Św)

M.R.: Proszę *państwa*, z bardzo dobrym. (Ro)

M.R.: A oto nasi goście specjalni, *panie i panowie*, kapelan Związku Podhalań, ksiądz Władysław Zązel. (Św)

3.2.2. z pozytywnym zabarwieniem emocjonalnym:

M.R.: *Drodzy państwo*, Paweł, Łukasz Golcowie ze swoją orkiestrą, siadajcie tu z nami przy naszym wigilijnym stole. (Św)

M.R.: *Drodzy państwo*, nadeszła chwila prawdy. Yy..., moje drogie, spójrzmy na efekty pracy panów. (Ro)

3.2.3. w sytuacji oficjalnej:

– w relacji nadrzędnej

J.G.: *Życzę Panu* dużo szczęścia, zdrowia, dużo błogosławieństwa Bożego i ten chleb, którym się łamiemy, opłatek, to jest życzeniem coś z twojego dla mnie i mojego dla ciebie. (Św)

– relacji równorzędnej, w której niemożliwe jest użycie formy adresatywnej TY

S.M.: Nie, tylko grubszy i mówił: proszę *pana*, *pan* chyba nie do końca rzuca prosto te tu piączki. Ja mówiłem do niego: proszę *pana*, w miarę moich możliwości jo rzucom (sic!) prosto, niech *pan* inaczej rzuca. Na co on: to niech *pan* podaje te 3 piączki... (Sp)

3.3. Forma PAN – w relacji równoległej miała bardzo rzadkie wystąpienia:

M.R.: *Panowie*, ale dla was też mam pomysł [...] (Ro)

3.4. Forma PANIE + imię

P.C.: Witam, *panie Bogusławie*. (Ms)

M.R.: Dobry wieczór, *panie Bogusławie*, dziękujemy, że przyjął pan nasze zaproszenie. (Ms)

Według J. Miodka ta konstrukcja (PANIE + imię w wołaczu) ma charakter inteligentki (1980, 178); odsłania normatywno-socjolingwistyczny aspekt zwracania się do drugich.

#### 4. TYTULATURA FAMILIARNA

##### 4.1. Mama

E.M.: Kawał mam, ale to to nie o ciebie, *mamo* (sic!) (Ro)

M.K.: I mi się przypomniał taki yy... czeski dowcip a propo yy... a propo Mikołaja (sic!) yy... Taki czeski Pepiczek yy... pyta mamusi yy... *A mamusiu*, czy to prawda, że yy... Bóg nam daje jeść? Tak, prawda. Yy... *mamusiu*, a czy to

prawda, że dzieci przynosi bocian? Tak, Pepińku, prawda. *Mamusiuu*, a czy to prawda, że prezenty przynosi yy... Mikołaj? Tak jak dzisiaj, yy... Tak, Pepińku, prawda. To po co *mamusiu* trzymamy tatusia? (Św)

#### 4.2. Bracia

M.R.: *Bracia* Golcowie, ponieważ was nijak nie rozróżniam, to jak będziecie mówili o swoich prezentach, to powiedzcie, który mówi.

#### 5. TYTULATURA KOLEGIALNA

K.A.: To oznacza, *kolego*, że jak twoje teściowa przyjedzie, to ty masz przechlapanie. (Ro)

K.A.: Czeszcz tam, *koleżko*.

Jej rzadkie użycia, w dodatku tylko przez obcokrajowca, w wybranych odcinkach programu *Europa da się lubić* świadczą o zaniku tej formy adresatywnej w nacechowanym życzliwością komunikowaniu się osób.

#### 6. TYTULATURA OKOLICZNOŚCIOWA

##### 6.1. O charakterze potocznych form kontaktowych:

– DZIEWCZYNY

M.R.: Myślę, że to będzie bardzo ciekawe wydarzenie w waszym życiu, *dziewczyny*. (Ro)

– CHŁOPAKI

D.M.: To, *chłopaki*, chodźcie, zaśpiewamy yy... będziecie mi asystować. (Sp)

T.H.: W prezencie, *chłopaki*, dostaniecie po lornetce, żebyście wypatrzili w swoich nutach kilka nowych przebojów na miarę *Lornetki*.

##### 6.2. O charakterze uroczysto-okazjonalnym:

– POLSKA

K.A.: Good evening [wym.: gud iwning], *Polska*, dobry wieczór! (Ro)

S.M.: Guten Aben Damen und Herren, dobry wieczór, *Polska*! (Sp)

Powyższa forma, stosowana przez obcokrajowców, podkreśla ich odrębność narodową, co wzmacnia dodatkowo wcześniej użyte powitanie w ich języku ojczystym.

– PUBLIKA

P.C.: Si, si, si. Cześć *publika*!

#### 7. TYTULATURA KOŚCIELNA

M.R.: Umówmy się, że choinka ubrana, szopka pod choinką stoi, zasiadamy do wigilijnego stołu, w Polsce pod obrusem na pewno znajdowało się sianko, a na wigilijnym stole dwanaście potraw, prawda, *księżu Władysławie*? (Św)

M.R.: Witaj nam, *księżę Władysławie*, zapraszamy do naszego stołu. (Św)

7.1. W jednym przypadku w omawianych odcinkach pojawiła się tytułatura kościelna z FUNKCYJNĄ:

M.R.: Dziękujemy *Księdzu Prymasowi* za tę audycję. (Św)

7.2. Pojedynczy przypadek stanowi również FA *Eminencjo* (tu z formą zaimkową *Wasza*), którą Tomiczek (1983, 74) zalicza oprócz tytułatury kościelnej do form symbolicznych:

C.M.: Chciałbym *Waszej Eminencji* złożyć yy... najserdeczniejsze i najlepsze życzenia świąteczne. (Św)

## 8. TYTUŁATURA O CHARAKTERZE EKSPRESYWNO-IMPRESYWNYM

### 8.1. Pozytywne zabarwienie

M. Ro.: *Kochani*, powieście sobie moje serce na choince. (Św)

P.C.: *Kochani*, Livigno [wym.: Liwinio] passe, passe Cortina [wym.: Kortina], **Madonna di Campiglio** [wym.: Madonna di Kampilio], Cervinia [wym.: Czerwinia], dopiero.

B.D.: I tak jak trzeba mieć w Santrope, to nigdy nie będzie passe, *kochani*, Monako, księcia Monako plac zabaw bogatych po prostu. (Ms)

### 8.2. Żartobliwe, ironiczne (o wzroście P.C.)

T.H.: ... Chodź, *karzełku*, tutaj do mnie, nie do Śnieżynki! ze mną rozmawiasz... (Św)

W omawianych odcinkach programu *Europa da się lubić* oprócz swojej grzecznościowej funkcji zastosowane FA mają również wywoływać pozytywne skojarzenia, emocje podobne do tych, które widzowie programu kojarzą z rodziną i sposobem zwracania się osób bliskich. Tytułaturę obecną w najbliższym kręgu osób Tomiczek (1983: 68) opisuje następująco: „bardzo wiele właściwości emocjonalnych, z tym zastrzeżeniem, iż będą to właściwości o pozytywnych konotacjach, a więc przyjaźń, bliższa znajomość, zaufanie czy intymność”. Ta metaforycznie rozumiana rodzina jest jednak inna od modelu tradycyjnego, zakorzonego w naszej narodowej świadomości (Tomczak 1991: 79).

Zaprezentowany repertuar FA wyekscerpowanych z wybranych odcinków programu charakteryzuje w zasadzie brak zwrotów o cechach negatywnych, podkreślających nierównorzędność relacji, dystans między rozmówcami lub mających charakter regionalny.

Taka swoista perswazja, posługująca się niemal tylko pozytywnymi przykładami, zawarta w zamyśle programu (por. Bogusz 2011: 410) poprzez familijnie nacechowane FA ma na celu pokazanie wspólnoty narodowej Europy jako jednej wielkiej rodziny, która zrealizuje się w Unii Europejskiej. W rozbudowanej formule powitalnej odcinka pt. *Rodzina* dosłownie formułuje ten pogląd prowadząca program Monika Richardson (M.R.): „[...] Bo dziś mówimy w tym programie



o rodzinie, tej małej, złożonej z mamy, taty i dzieci, i tej wielkiej, europejskiej rodzinie narodów”.

### Wykaz skrótów

(Sp) – odcinek programu pt. *Sport*, emisja: TVP2, 18.10.2003 r.

(Ro) – odcinek programu pt. *Rodzina*, emisja: TVP2, 17.05.2003 r.

(Św) – odcinek programu pt. *Europa świąteczna*, emisja: TVP2, 24.12.2004 r.

(Ms) – odcinek programu pt. *Modne snobizmy*, emisja: TVP2, 31.01.2004 r.

W odcinku pt. *Sport* wystąpili:

Steffen Möller (S.M.), Elisabeth Duda (E.D.), Kevin Aiston (K.A.), Paolo Cozza (P.C.), Toni Hyryläinen (T.H.)

Gość programu: Dariusz Michalczewski

Prowadzenie: Monika Richardson (M.R.)

W odcinku pt. *Rodzina* wystąpili:

Brian Scott z rodziną (B.S.), Judit Lencse z mężem (J.L.), Ermano Martini ze swoją włoską rodziną i przyjaciółmi (E.M.), Teofilos Wasidis z żoną, dziećmi (T.W.), Kevin Aiston wraz z synem (K.A.), Steffen Möller (S.M.)

Prowadzenie: Monika Richardson (M.R.)

W odcinku pt. *Europa świąteczna* udział wzięli:

Martina Karlová (M.K.), Roxana Lichtman (R.L.), Kevin Aiston (K.A.), Paolo Cozza (P.C.), Toni Hyryläinen (T.H.), Conrado Moreno (C.M.), Steffen Möller (S.M.)

Goście programu:

Jacek Cygan (J.C.), Jan Dworak (J.D.), Łukasz Golec (G.1), Paweł Golec (G.2), Maryla Rodowicz (M.Ro.), Nina Terentiew (N.T.), ks. Władysław Zązel (W.Z.), kard. Józef Glemp (J.G.)

Prowadzenie: Monika Richardson (M.R.)

W odcinku pt. *Modne snobizmy* wystąpili:

Kevin Aiston (K.A.), Paolo Cozza (P.C.), Barbara Dudzik (B.D), Sonia da Fonseca (Sonia Cristina Margarida da Costa Rodrigues Espada da Fonseca) (S.F.), Toni Hyryläinen (T.H.), Steffen Möller (S.M.),

Gość programu: Bogusław Kaczyński (B.K)

Prowadzenie: Monika Richardson (M.R.)

### Bibliografia

Bogusz B., 2011, *Wykładowi argumentacji w mówionym tekście programu telewizyjnego „Europa da się lubić”*, [w:] *Argumentacja w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, M. Michalik, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica” III, Kraków, s. 404–411.

- Cockiewicz W., 1994, *Język telewizji polskiej jako przykład opracowanej odmiany polszczyzny mówionej*, [w:] *Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej)*, red. Z. Kurzowa, W. Śliwiński, Kraków, s. 187–196.
- Dunaj B., 2000, *O stanie współczesnej polszczyzny*, [w:] *Język trzeciego tysiąclecia*, red. G. Szpila, Kraków, s. 25–34.
- Grybosiowa A., 1990, *Formy „ty” i „pan(i)” w kontaktach społecznych*, „Poradnik Językowy”, nr 2, s. 79–92.
- Grybosiowa A., 1998, *Przyczyny zmian w polskim systemie adresatywnym*, [w:] *Język w mieście. Problemy kultury i poprawności*, red. K. Michalewski, „Acta Universitatis Lodzianae. Folia Linguistica”, t. 37, Łódź, s. 57–61.
- Handke K., 2006, *Co to jest język familijny*, [w:] *Retoryka codzienności. Zwyczaje językowe współczesnych Polaków*, red. M. Marcjanik, Warszawa, s. 98–120.
- Kurzowa Z., Szpiczakowska M., 1985, *W poszukiwaniu przedmiotu, celów i metod badawczych*, [w:] *Badania nad językiem TELEWIZJI POLSKIEJ*. Studia metodologiczne i opisowe, red. Z. Kurzowa, Warszawa, s. 11–24.
- Marcjanik M., 2002, *Proces przewartościowywania polskiej grzeczności językowej*, [w:] *Zbiór referatów z konferencji „Język trzeciego tysiąclecia II”*, t. 1: *Nowe oblicza komunikacji we współczesnej polszczyźnie*, red. G. Szpila, Kraków, s. 391–396.
- Miodek J., 1980, *Jeszcze o sposobach zwracania się do drugich*, „Język Polski”, z. 2–3, s. 177–179.
- Ożóg K., 1990, *Zwroty grzecznościowe współczesnej polszczyzny mówionej (na materiale języka mówionego mieszkańców Krakowa)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Językoznawcze”, z. 98, Warszawa – Kraków, s. 64–70.
- Ożóg K., 2001, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów.
- Pisarkowa K., 1979, *Jak się tytułujemy i zwracamy do drugich*, „Język Polski”, z. 1, s. 5–17.
- Rachwał M., 1991, *O przyczynach zmian systemu adresatywnego języka polskiego w XIX wieku*, [w:] *Język a kultura*, t. 2, red. J. Puzynina, J. Bartmiński, Wrocław, s. 41–49.
- Tomczak L., 1991, *Formy adresatywne we współczesnej rodzinie*, [w:] *Język a kultura*, t. 2, red. J. Puzynina, J. Bartmiński, Wrocław, s. 71–80.
- Tomiczek E., 1983, *System adresatywny współczesnego języka polskiego i niemieckiego. Socjolingwistyczne studium konfrontatywne*, Wrocław.

## Adressative Forms in Several Episodes of the TV Programme *Europa da się lubić* ('Europe Is Likeable')

### Abstract

The article discusses adressative forms (FA) in several episodes of 'Europe Is Likeable' TV programme. The most common forms are those that define equivalent relationships. By contrast, FA showing a subordinate relationship have the smallest occurrence rate.

This situation mainly depends on the age of the participants and the nature of the television show, which purpose was to talk about a variety of topics, emphasizing similarities and differences between Europeans, all done in a humorous way.

These discussions were intended to convince the viewers to the idea of a united Europe and to create an atmosphere that is based on the close relationships which can be observed by the use of appropriate adressative forms.

**Key words:** 'Europe Is Likeable', adressative forms, TV programme

*Sławomir Śniatkowski*

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

## Lingwistyka edukacyjna a neurobiologia procesu uczenia się

Przełom XX i XXI wieku zaowocował wieloma nowymi propozycjami mającymi na celu usprawnienie procesów nauczania i uczenia się. Przyczyniły się do tego zarówno dynamiczny rozwój badań nad mózgiem i jego czynnościami, jak i współczesne tendencje w edukacji podyktowane przemianami społecznymi oraz wynikającymi z nich potrzebami związanymi z procesami kształcenia i samokształcenia.

Lingwistyka edukacyjna skupia się na wyuczalności języka w jej różnorodnych aspektach (biologicznym, psychologicznym, socjologicznym) (Rittel 1993: 5–11; Lyons 1984: 85), badając równocześnie pedagogiczne uwarunkowania procesu kształcenia językowego (Spolsky 1999: 1). Wyodrębniona w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku jako subdyscyplina językoznawstwa stosowanego (Spolsky 1978) w pierwszych dwudziestu latach dynamicznego rozwoju włączyła w zakres swoich zainteresowań badawczych liczne i różnorodne aspekty nabywania i rozwoju języka: **kontekst społeczny**, w tym między innymi politykę kształcenia językowego, piśmienność i specyfikę dyskursu szkolnego; **indywidualizację procesu nabywania języka** z uwzględnieniem specyfiki tego procesu w przypadku uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych czy w odniesieniu do przyswajania języków obcych; **instytucjonalny charakter edukacji językowej**, np. programy nauczania, podręczniki, wykorzystanie komputera oraz internetu; **nauczanie języka** ojczystego i języków obcych (podstawa programowa, czytanie i pisanie), a także **badanie rezultatów kształcenia językowego**. W wymiarze teoretycznym zadaniem lingwistyki edukacyjnej miało być opracowanie szczegółowej charakterystyki zjawisk i procesów składających się na kompetencję językową konkretnego użytkownika języka rozumianą jako funkcja jego zdolności do uczenia się języka, indywidualnie lub społecznie zdeterminowanej motywacji do dalszego kształcenia językowego oraz społecznie lub edukacyjnie uwarunkowanej możliwości kontaktu z innymi odmianami języka. Lingwistyka edukacyjna miała ponadto wypracowywać metody takiego przekształcania wymienionych uwarunkowań kompetencji językowej, aby umożliwić jednostce rozwój społecznie czy indywidualnie pożądaných

zdolności komunikacyjnych (Spolsky 1999: 2–6). Należy przy tym podkreślić, że problem przydatności różnych modeli języka dla różnych jego użytkowników (ang. *different-models-for-different-consumers*) nie usprawiedliwia koncentrowania się na zagadnieniach psycho- czy socjolingwistycznych kosztem zaniedbywania podstawowej wiedzy o systemie językowym oraz metodach jego opisu i analiz. Jest to szczególnie istotne w kontekście kształcenia nauczycieli, ponieważ teorię języka postrzega się często jako zbyt trudną, a przy tym odległą od praktyki komunikacyjnej (Stubbs 1986: 3–4).

Lingwistykę edukacyjną można również traktować jako językoznawstwo ogólne zinterpretowane dla potrzeb lingwoedukacyjnych: uporządkowane teoretycznie i metodologicznie terminy z zakresu teorii języka wykorzystuje się jako parametry w opisie nabywania i kształcenia kompetencji językowej (Rittel 1993: 7, 24). Lingwistyka edukacyjna staje się wówczas teorią zastosowań lingwistyki w pedagogice. W takim modelu (lingwistycznym) element lingwistyczny dominuje w relacjach między lingwistyką a edukacją. Możliwy jest jednak także model edukacyjny (z dominacją elementu edukacyjnego) oraz model operacyjny (z równowagą obu wspomnianych elementów) (Rittel 1993: 87–88).

W lingwistyce edukacyjnej istnieją zatem dwa przeciwstawne, ale zarazem uzupełniające się sposoby ujmowania relacji teoria języka – praktyka edukacyjna: 1) od doświadczeń aplikacyjnych dotyczących nauczania języka do teorii wyjaśniającej procesy, których rezultatem jest określony poziom kompetencji językowej oraz 2) od teorii języka do jej interpretacji dla potrzeb lingwoedukacyjnych (Śniatkowski 2013: 17–18).

Współczesne tendencje obecne zarówno w badaniach, jak i w teoretycznych koncepcjach z zakresu nauk kognitywnych (m.in. w psychologii czy neurobiologii) nie pozostają bez wpływu na propozycje edukacyjne, a w konsekwencji także na taksonomię zagadnień lingwoedukacyjnych. Znalazło to odzwierciedlenie w *Podręczniku lingwistyki edukacyjnej* (Spolsky, Hult 2007), gdzie w części poświęconej podstawom tej dyscypliny omówione zostały kolejno **neurobiologia uczenia się języka** i **psycholingwistyka**, a następnie **teoria języka**, socjolingwistyka i socjologia języka, antropologia lingwistyczna, polityczna matryca ideologii lingwistycznych oraz lingwistyka edukacyjna w relacji do systemów edukacyjnych.

Tego rodzaju uzupełnienie i w konsekwencji zmianę w wewnętrznym uporządkowaniu podstawowych dla lingwistyki edukacyjnej zagadnień Bernard Spolsky tłumaczy koncepcją ucieleśnienia języka w mózgu (Chomsky), która każe postrzegać wciąż wzbogacaną wiedzę na temat tego organu jako istotną, nawet jeśli trudną do bezpośredniego zastosowania (Spolsky 2007: 5).

Można sądzić, że badania poświęcone zachodzącym w mózgu neurobiologicznym mechanizmom uczenia się pozwolą zrozumieć nie tylko funkcjonowanie ludzkiej świadomości, ale też procesy nabywania i rozwoju języka (m.in. Cattell 2006; Spitzer 2007; Śniatkowski 2010, 2013). W celu uniknięcia błędów w działaniach edukacyjnych Manfred Spitzer zaleca uwzględnienie wiedzy neurobiologicznej

w systemie kształcenia (2007: 12–13). Wśród podstawowych twierdzeń z zakresu neurobiologii uczenia się Spitzer wymienia:

- 1) aktywny proces prowadzący do zmian w mózgu osoby uczącej się;
- 2) wpływ głębokości przetwarzania informacji na lepsze zapamiętywanie przyswajanych treści;
- 3) istotną rolę przyjemności i lęku w procesie uczenia się;
- 4) uczenie się umiejętności dominujące nad przyswajaniem wiedzy;
- 5) nowość i ważność jako istotne cechy zapamiętywanych zdarzeń;
- 6) rolę kontekstu (historii) w przyswajaniu faktów (2007: 15–41).

Dla lepszego zrozumienia, a w konsekwencji usprawnienia procesów uczenia się i kształcenia języka istotne wydają się między innymi ustalenia dotyczące różnic w sposobie przetwarzania informacji w sieciach neuronowych (przetwarzanie subsymboliczne) oraz w myśleniu werbalnym (wykorzystanie reguł systemu językowego), a także trudności w nadawaniu informacji zapisanej w pamięci proceduralnej (umiejętności) formy językowej, zwłaszcza w zestawieniu z łatwiejszą werbalizacją informacji obrazowej. Wielu danych dotyczących funkcjonowania struktur językowych dostarczają również psycholingwistyczne badania rozwoju mowy (np. obserwacja kolejnych etapów przyswajania form fleksyjnych: naśladownictwo, uczenie się reguł, poznanie zasad i wyjątków). Udało się między innymi wykazać, że unikanie popełnianych początkowo błędów w posługiwaniu się określonymi formami językowymi jest wynikiem doświadczeń zmieniających siłę połączeń synaptycznych w sieciach neuronowych. Prowadzi to do zaskakującego wniosku: mówienie w zasadniczym stopniu nie polega na stosowaniu reguł językowych, jest to wyuczona umiejętność oparta na optymalnej sile połączeń synaptycznych (Spitzer 2007: 52–66). Trudno nie uznać tego rodzaju wniosków za zmieniające w istotny sposób dotychczasowe pojmowanie zjawisk z zakresu komunikacji językowej.

Wyniki badań neurobiologicznych mają również wpływ na charakterystykę relacji między językiem a umysłem i świadomością. W procesie mówienia użytkownicy języka nie uświadamiają sobie struktur gramatycznych – korzystanie z wiedzy językowej jest nieświadome (Cattell 2006: 165–167). W kontekście neurobiologicznych podstaw funkcjonowania języka jest to naturalna konsekwencja, jeśli uznaje się stany świadomości za cechy wyższego poziomu (cechy systemowe) mózgu, a realności psychologiczne za wyższy poziom realności neurobiologicznych (Searle 2010: 228–230).

W pedagogice najnowsze osiągnięcia z zakresu neurobiologii zaowocowały pojawieniem się neurodydaktyki, koncepcji nauczania i uczenia się przyjaznego mózgowi, stanowiącej alternatywę dla edukacji transmisyjnej (Żylińska 2013). Ponieważ – zgodnie z neurobiologicznymi zasadami uczenia się – nie jest możliwe przekazywanie wiedzy (uczenie się to aktywny indywidualny proces skutkujący zmianami w strukturach mózgu), należy raczej stworzyć możliwie najlepsze warunki dla przyswajania wiedzy i umiejętności w sposób naturalny, tj. zgodny

z wzorcami uczenia się opartymi na funkcjonowaniu odpowiedzialnego za zapamiętywanie układu limbicznego. Do uwarunkowań uczenia się przyjaznego mózgowi Marzena Żylińska zalicza między innymi zmuszanie do aktywności intelektualnej, uświadamianie przydatności nowych informacji i wykonywanie wielu dobrowolnych ćwiczeń (2013: 16–24). Dla lingwistyki edukacyjnej istotne wydaje się uznanie przekazu werbalnego za najtrudniejszy ze względu na predyspozycje mózgu sposób nauczania (Żylińska 2013: 54–56). Postulowane przez badaczy częstsze zastępowanie tej formy przekazu metodami aktywizującymi nie wydaje się satysfakcjonujące z lingwoedukacyjnego punktu widzenia. Lingwistyka edukacyjna winna raczej poszukiwać dla dyskursu edukacyjnego takich form komunikacji językowej, które byłyby najbardziej efektywne ze względu na proces kształcenia językowego, a równocześnie najbliższe („najbardziej przyjazne”) naturalnemu procesowi nabywania i rozwoju języka. Skuteczność takich poszukiwań uwarunkowana jest – jak można sądzić na podstawie przytoczonych w artykule ustaleń – uwzględnieniem w badaniach lingwoedukacyjnych neurobiologicznej charakterystyki procesu uczenia się, która stanowi istotny składnik zarówno działań edukacyjnych, jak i wpisanej w te działania teorii języka.

## Bibliografia

- Cattell R., 2006, *An Introduction to Mind, Consciousness and Language*, London – New York.
- Lyons J., 1984, *Semantyka*, tłum. A. Weinsberg, t. 1, Warszawa.
- Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Searle J.R., 2010, *Umysł. Krótkie wprowadzenie*, tłum. J. Karłowski, Poznań.
- Spitzer M., 2007, *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa.
- Spolsky B., 1978, *Educational Linguistics. An Introduction*, Rowley, MA.
- Spolsky B., 2006, *Wprowadzenie do lingwistyki edukacyjnej*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis, t. 31. Studia Logopaedica”, t. I: *Konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Kraków.
- Spolsky B., 2007, *Introduction. What Is Educational Linguistics?*, [w:] *The Handbook of Educational Linguistics*, red. B. Spolsky, F.M. Hult, Oxford, s. 1–9.
- Spolsky B. (red.), 1999, *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, Oxford.
- Spolsky B., Hult F.M. (red.), 2007, *The Handbook of Educational Linguistics*, Oxford.
- Stubbs M., 1986, *Educational Linguistics*, Oxford.
- Śniatkowski S., 2010, Recenzja książki: Ray Cattell, *An Introduction to Mind, Consciousness and Language*, [w:] *Studia z neurologopedii*, red. I. Nowakowska-Kempna, D. Pluta-Wojciechowska, Kraków.
- Śniatkowski S., 2013, *Lingwoedukacyjne diagnozowanie metajęzyka lingwistyki*, Kielce.
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń.

## **Educational Linguistics and Neurobiology of the Process of Learning**

### **Abstract**

The paper shows the role of neurobiological foundations of the process of learning in educational linguistics. Knowledge from the sphere of neurobiology not only completes but also changes the way of perceiving linguistic phenomena. Cerebral mechanisms conditioning learning are closely connected with acquisition and developing of a language. Knowledge of such mechanisms may turn out to be useful in searching for 'brain-friendly' ways of linguistic education in educational discourse.

**Key words:** brain, consciousness, educational linguistics, language acquisition, learning, linguistic education, mind, neurobiology, neuropedagogy



# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica V (2016)

ISSN 2083-7283

*Ewa Binkuńska*

Uniwersytet Gdański

## Zaburzenia głosu i artykulacji w drzeniu samoistnym

### Wprowadzenie

Zaburzenia komunikacji towarzyszą wielu chorobom neurologicznym i mogą dotyczyć różnych aspektów języka. Jednym z rodzajów schorzeń neurologicznych, którym współtowarzyszą zaburzenia realizacji mowy, są choroby układu pozapiramidowego lub szerzej zaburzenia ruchowe (por. Sławek 2014: 285). Do zaburzeń tego rodzaju należą między innymi drzenie samoistne, choroba Parkinsona, a także niektóre postacie dystonii. Wśród trzech najczęściej występujących zaburzeń, jakie towarzyszą pierwszemu z wyżej wymienionych schorzeń – drzeniu samoistnemu – wymienia się dysfunkcje głosu.

Biorąc pod uwagę aspekt realizacji mowy, na uwagę zasługuje fakt, iż dysfonii w tym wypadku towarzyszy brak optymalnego wybrzmiewania samogłosek, jednak głoski należące do systemu konsonantycznego, uwzględniając również wymowę tych rodzajów grup spółgłoskowych, które często ulegają uproszczeniom, realizowane są niejednokrotnie z wyjątkową starannością.

Drugą istotną cechą, na jaką należy zwrócić uwagę – szczególnie biorąc pod uwagę terapię logopedyczną osób z drzeniem samoistnym – jest charakterystyczna dla niektórych chorób neurologicznych podatność na występowanie objawów dysfonii psychogennej (por. Wylie 2010: 4–5). W efekcie źródłem objawów dotyczących nieprawidłowości w zakresie fonacji może być sprzężenie zaburzeń neurologicznych oraz intensywnych emocji (por. Maniecka-Aleksandrowicz, Domeracka-Kołodziej 2004: 53–56; Tokarz 1992: 277).

### Założenia badawcze

Prezentowane w niniejszym opracowaniu badania dotyczą zaburzeń głosu i artykulacji oraz ich terapii w przypadku jednego z rodzajów zaburzeń neurologicznych, jakim jest drzenie samoistne. Na pojawianie się nieprawidłowości

fonacyjnych w wypadku niektórych schorzeń neurologicznych zwraca uwagę w zaproponowanej przez siebie klasyfikacji zaburzeń głosu A.E. Aronson<sup>1</sup>. Do zaburzeń neurologicznych, w których dochodzi do nieprawidłowości w zakresie fonacji, A.E. Aronson zaliczył takie schorzenia jak: zespół opuszkowy i pseudoopuszkowy, parkinsonizm, płasawica, dystonia, zespoły z drzeniem organicznym, zespoły z miokloniami (Aronson, za: Szkiełkowska 2012: 188).

Pytania, które zostały postawione w toku badań, brzmią: jakie zaburzenia głosu pojawiają się w wypadku drzenia samoistnego oraz czy zaburzeniom fonacji we wspomnianym rodzaju nieprawidłowości o podłożu neurologicznym towarzyszą zaburzenia artykulacji. W niniejszym opracowaniu podjęto również próbę weryfikacji problemu: jakie elementy terapii logopedycznej, a także jakie rodzaje ćwiczeń powinny zostać uwzględnione w rehabilitacji osoby z drzeniem samoistnym.

## Fenomenologia zaburzeń układu pozapiramidowego

Na układ pozapiramidowy składa się system jąder podkorowych (Sławek 2014: 285)<sup>2</sup>. Jednak zaburzenia takie jak dystonie, drżenie, mioklonie, płasawica wykraczają poza uszkodzenia wspomnianych struktur, wobec czego postulowaną nazwą oddającą we właściwy sposób podłoże omawianych nieprawidłowości są zaburzenia ruchowe (*movement disorders*) (Sławek 2014: 285). Oprócz wspomnianych: dystonii, drżenia, mioklonii oraz płasawicy zalicza się tu także takie zaburzenia jak atetozy, balizm, tiki, ataksję, jak również tak zwane psychogenne ruchy mimowolne (Sławek 2014: 286–287). Z kolei do podstawowych jednostek chorobowych układu pozapiramidowego należą choroba Parkinsona, zanik wieloukładowy, choroba Huntingtona, drżenie samoistne, zespół niespokojnych nóg oraz dystonie o zróżnicowanym podłożu (por. Sławek 2014: 286–325).

## Zjawisko drżenia samoistnego

Spośród wymienionych powyżej zaburzeń związanych z nieprawidłowym funkcjonowaniem układu pozapiramidowego zaburzenia głosu – jego tworzenia i prowadzenia – charakterystyczne są między innymi dla zespołu noszącego miano drżenia samoistnego. Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na to, iż w wypadku

<sup>1</sup> A.E. Aronson dzieli zaburzenia fonacji na takie, których podłożem są nieprawidłowości organiczne, neurologiczne, dysfonie o podłożu psychogenne, dysfonie występujące jako efekt zaburzeń rezonansu, zaburzenia głosu towarzyszące zespołom psychopatologicznym, jak również zaburzenia głosu występujące w efekcie całkowitego usunięcia krtani (Aronson, za: Szkiełkowska 2012: 187–188).

<sup>2</sup> Strukturę należącą do układu pozapiramidowego stanowi ciało prążkowane. Właśnie ono jest „zasadniczą częścią tzw. układu pozapiramidowego, którego działanie opiera się na układzie pętli neuronalnych” (Moryś 2014: 7). Ciało prążkowane składa się z prążkowania i gałki bladej (Moryś 2014: 7). Z kolei wspomniane pętle neuronalne „występujące między strukturami półkuli mózgu tworzą złożony kompleks połączeń łączących ze sobą różne części jąder podstawy ze wzgórzem, niskowzgórzem, istotą czarną i korą mózgu” (Moryś 2014: 7).

niektórych osób szczególną podatność na pojawienie się tych zaburzeń zaobserwować można w chwilach silniejszego pobudzenia emocjonalnego.

Do podstawowych objawów drżenia samoistnego (*Essential Tremor* – ET)<sup>3</sup> należy pozycyjne i kinetyczne drżenie kończyn<sup>4</sup>, przy czym najczęściej dotyczy ono kończyn górnych. Jednak zaburzenia polegające na występowaniu drżenia mogą obejmować również głowę, zdarza się, iż dotyczą one głosu (*Essential Vocal Tremor* – Ravikumar, Ho, Kwang Sung, DiRenzo, Halpern 2015: 18), natomiast zwykle nie obejmują kończyn dolnych oraz pozostałych partii ciała (Sławek 2014: 286–309).

Drżenie samoistne jest jednym z najczęściej występujących zaburzeń ruchowych. Dane dotyczące częstotliwości występowania ET wskazują, iż jest nim dotkniętych od 0,4% do 5% populacji. Wyniki badań współwystępowania zaburzeń głosu w drżeniu samoistnym z 2005 roku wskazują na ich pojawianie się w wypadku 12% chorych (Zasiewicz, Elble, Louis et al. 2005: 20). Z kolei w badaniach z 2007 roku wspomina się o drżeniu głosu u 17,4% osób z ET (Siemiński, Nyka, Nitka-Siemińska 2007: 250), a nawet – zgodnie z danymi z 2014 roku – wspomniane zaburzenia mogą dotyczyć populacji sięgającej od 18% do 30% osób z drżeniem samoistnym (Lester 2014: 4).

Drżenie samoistne może mieć podłoże genetyczne, przy czym zwraca się uwagę na jego autosomalnie dominujący charakter dziedziczenia, w związku z czym obserwuje się pokoleniowe występowanie zaburzenia (Louis, Greene 2004: 679). Szacuje się, iż populacja osób, u których ET występuje rodzinnie, wynosi około 50% (Sławek 2014: 309). Toteż pokoleniowość występowania objawów zaburzenia jest jednym z kryteriów diagnostycznych drżenia samoistnego<sup>5</sup>.

W wypadku ET zróżnicowanie występowania objawów dotyczy nie tylko tego, które okolice są nimi objęte (ręce, głowa, głos, czasami także inne organy czy okolice), ale także nasilenia objawów, jak i ich dynamiki. Nasilenie objawów może przyjmować stałą amplitudę drgań, która jednak w pewnych okolicznościach może mieć charakter narastający. Sytuacji takiej sprzyja pobudzenie emocjonalne, najczęściej związane z niepewnością, lękiem, poczuciem bycia ocenianym i chęcią zaprezentowania się w sposób optymalny. Na przykład amplituda drgań w sytuacji pobudzenia zwiększa się, jednocześnie drżenie może również objąć okolice, w których zwykle nie występuje, na przykład u osoby, u której zwykle drżenie obserwuje się w obrębie dłoni, zaczyna ono występować również w zakresie karku i szyi<sup>6</sup>, czego

---

<sup>3</sup> Drżenie samoistne uważa się za jedno z najczęściej występujących zaburzeń ruchu (por. Siemiński, Nyka, Nitka-Siemińska 2007: 250).

<sup>4</sup> Objawy drżenia samoistnego generowane są w strukturach jąder oliwki i mózdzku (Siemiński, Nyka, Nitka-Siemińska 2007: 250).

<sup>5</sup> Chodzi w tym wypadku między innymi o diagnozę różnicową, pozwalającą na wykluczenie innych postaci drżenia, np. choroby Parkinsona, drżenia psychogennego itp. (por. np. Siemiński, Nyka, Nitka-Siemińska 2007: 251).

<sup>6</sup> Sytuacje rozszerzania się objawów drżenia na różne okolice mięśniowe w wyniku pobudzenia emocjonalnego bądź stresu zaobserwować można już u dzieci z ET, natomiast nie należy tego rodzaju drżenia mylić z drżeniem psychogenym, w wypadku którego zarówno

efektem jest zarówno pojawienie się ruchów głowy, jak również drzenie głosu, zdarza się, iż drzenie obejmuje również inne organy, natomiast po ograniczeniu stresu drzenie w pozostałych okolicach zanika<sup>7</sup>. Do czynników, które mają znaczenie dla zwiększenia się objawów drzenia należy również przemęczenie.

Dynamika związana z narastaniem objawów ET może przyjąć postać powolnego nasilania się objawów, a proces ich wzrastania trwa latami. Z kolei pierwsze incydenty mogą pojawić się pomiędzy 10. a 20. rokiem życia, ale mogą również wystąpić znacznie później. Jedną z cech ET jest okresowość nasilenia się objawów oraz występowanie okresów remisji. Na właściwość tę należy zwrócić uwagę również w kontekście funkcjonowania głosu. Okresy remisji oraz pojawienia się objawów drzenia mogą mieć związek z psychologicznym funkcjonowaniem osoby. Podłoże psychiczne stanowi istotną sferę w wypadku ET, gdyż z jednej strony mogące się pojawić stany lękowe lub na przykład depresja sprzyjają nasileniu się objawów drzenia, z drugiej strony brak akceptacji objawów zaburzenia ze strony osoby, u której występuje ET, powoduje pogorszenie stanu emocjonalnego, szczególnie po wystąpieniu mocniejszego incydentu drzenia – zwłaszcza gdy jest ono widoczne i obejmuje inne okolice niż ręce.

Między innymi ostatni z wymienionych aspektów stanowi istotny argument, by poszukiwać sposobów pomocy osobom z drzeniem samoistnym (Salles 2013: 6–8). Złożoność w doborze środków – metod i technik terapeutycznych – wynika natomiast ze wspomnianego zróżnicowania zarówno w zakresie wieku pacjentów, okolic objętych występowaniem objawów, ich intensywności, jak i psychologicznych uwarunkowań mających przełożenie na zaburzenia właściwe dla ET.

Do najczęściej podawanych środków w leczeniu drzenia samoistnego należą propranolol, prymidon, jeśli istnieją wskazania, stosuje się DBS (głęboką stymulację mózgu), jak również iniekcje z toksyny botulinowej (Sławek 2014: 312; Ravikumar, Ho, Kwang Sung, DiRenzo, Halpern 2015: 18–20; Zesiewicz, Elble, Louis et al. 2011; Zesiewicz, Elble, Louis et al. 2005). Podstawą decyzji o rodzaju leczenia jest uciążliwość objawów. Jarosław Sławek zauważa, iż „drzenie o niewielkim nasileniu i małej uciążliwości nie wymaga leczenia. Niekiedy pacjent zadawała się informacją, że jest to ET, a nie choroba Parkinsona” (2014: 312). Autor podkreśla również, że „leczenie ET ma charakter objawowy” (2014: 312). Zarówno objawowość leczenia zaburzenia, jak i jego często negatywne znaczenie dla jakości funkcjonowania etologia, jak i diagnoza różnicowa są odmienne niż w wypadku ET, inne jest również podłoże występowania objawów. W drzeniu samoistnym stanowi je swoiste funkcjonowanie układu pozapiramidowego.

<sup>7</sup> M.M. Johns sugeruje, iż u niektórych osób w pewnych sytuacjach oprócz drzenia głosu może pojawiać się dysfonia spazmatyczna oraz że objawy te mogą wystąpić równocześnie (2013, s. 8–9). Biorąc pod uwagę funkcjonowanie osób z analizowanej w tym opracowaniu grupy badawczej, taki właśnie sprzężony charakter miały zaburzenia głosu występujące w chwilach nadmiernego pobudzenia emocjonalnego. Pojawiały się w tych sytuacjach krótkie bezdechy – na skutek napięcia mięśni brzucha i klatki piersiowej mówiący nie mógł przez moment nabrać powietrza. W głosie, po rozluźnieniu struktur mięśniowych, można było zaobserwować drzenie (por. również Jankovic 2010: 7).

emocjonalnego danej jednostki mogą skłaniać do podjęcia również takich kroków terapeutycznych, które zwiększałyby u chorego poczucie pewności optymalnego działania i zachowania się organizmu w danym zakresie, na przykład dotyczącym posługiwania się głosem, poprzez wprowadzenie określonych ćwiczeń.

### Zaburzenia głosu w drzeniu samoistnym

Drzenie głosu jest jednym z objawów ET. Występuje ono w wyniku pojawiających się patologicznych „rytmicznych oscylacji między mięśniami antagonistycznymi” (Sławek 2014: 209), obejmujących mięśnie klatki piersiowej oraz mięśnie tłoczni brzusznej, w tym przeponę, ale również krtań, grupy mięśni szyi i barków (por. Ravikumar, Ho, Kwang Sung, DiRenzo, Halpern 2015: 18). W zakresie mięśni biorących udział w oddychaniu dominujące jest wrażenie braku kontroli oraz panowania nad oddechem, czego efektem – w ocenie osób z ET – jest drzenie głosu. Osoby z drzeniem samoistnym uskarżają się na narastające napięcia mięśniowe, w efekcie których po osiągnięciu pewnego ich poziomu dochodzi do występowania drżenia głosu<sup>8</sup>. Zdarza się, iż cierpiący na ET wskazują na znaczną poprawę lub nawet zniesienie efektu drżenia po osiągnięciu poczucia rozluźnienia mięśni okolicy klatki piersiowej, szyi, barków, ewentualnie wybranych narządów artykulacyjnych. Zdarza się również, iż drzenie obejmuje krtań lub narządy artykulacyjne, najczęściej podniebienie miękkie, język, wargi i policzki (por. Lester 2014: 4). W trakcie wystąpienia incydentu drżenia sposób oddychania staje się płytszy z wyraźnym poczuciem trudności w głębszym nabraniu powietrza.

W terapii głosu u osób cierpiących na ET należy przede wszystkim uwzględnić dwa cele – jednym jest opanowanie umiejętności świadomego, głębokiego oddychania spoczynkowego i dynamicznego oraz wykorzystanie podparcia oddechowego w czasie fonacji. Drugim jest nauka prowadzenia głosu z jednolitą siłą.

Zwykle zaburzenia fonacji w drzeniu samoistnym nie są stałym elementem prowadzenia głosu podczas wypowiedzi. Pojawiają się one, podobnie jak w wielu wypadkach drzenie głowy, w zależności od sytuacji i wydaje się, iż podstawowe znaczenie dla ich wystąpienia ma pojawienie się pobudzenia emocjonalnego, zwłaszcza przybierającego postać obawy, lęku, poczucia bycia w centrum uwagi oraz bycia ocenianym. Być może u niektórych osób podstawowe źródło niepokoju stanowi samo oczekiwanie na wystąpienie objawów drżenia, co ogólnie pogarsza funkcjonowanie osoby z ET, najczęściej nasilając objawy.

Na podstawie obserwacji czteropokoleniowej rodziny, u której członków występuje ET, oprócz zaburzeń fonacji przyjmujących postać drżenia głosu zauważalne są także takie cechy głosu jak:

- pojawiające się nastawienie chuchające;
- cichy głos;
- tendencja do odkastywania przed rozpoczęciem oraz w trakcie wypowiedzi;

---

<sup>8</sup> Ale również głowy.

– osłabione, wyciszone prowadzenie fonacji podczas realizacji samogłosek.

Powyższa charakterystyka dotyczy elementów, które występują w realizacji mowy wspomnianej grupy osób jako element względnie stały i najczęściej nietowarzystający uogólnionym symptomom ET obejmującym głowę i głos.

Z kolei w wypadku nasilenia się objawów drzenia samoistnego wspomnianym cechom realizacji wypowiedzi towarzyszą również inne nieprawidłowości dotyczące mowy. Między innymi w trakcie realizacji wypowiedzi pojawia się chryпка. Mowa tworzona jest z niewielkim rozwieraniem narządów artykulacyjnych, któremu towarzyszy nieprawidłowa dystrybucja mięśniowa w obrębie narządów artykulacyjnych. W dużej mierze zaburzenia dotyczą warstwy suprasegmentalnej. Na skutek braku elastyczności w zakresie poruszania się po skali dźwięków głos staje się monotony. Nieprawidłowości dotyczą także operowania siłą głosu. W zakresie prozodii obserwuje się również:

- słabe wykorzystanie przestrzeni rezonacyjnych;
- natomiast chuchające nastawienie głosowe zanika, a zamiast niego zaczyna dominować rezonans z wykorzystaniem przede wszystkim zatok, ewentualnie rezonans mieszany górny i dolny, jednak z nosowym bądź płacziwym zabarwieniem głosu.

Zaburzenia głosu w ET uwarunkowane są bezpośrednio nieprawidłową pracą mięśni klatki piersiowej i tŁoczni brzusznej, w tym przepony, co przejawia się także w:

- skróceniu oraz przyspieszeniu fazy wdechu;
- skróceniu fazy wydechowej;
- zaburzeniach utrzymania jednolitej siły w trakcie wypowiedzania frazy;
- zaburzeniach utrzymania jednakowej pozycji krtani w trakcie prowadzenia głosu.

Ostatnie z wymienionych zjawisk skutkuje obniżoną bądź podwyższoną modulacją, w efekcie czego występuje wspomniana wcześniej nosowa lub płacziwa barwa głosu. W czasie realizacji wypowiedzi pojawiają się również następujące nieprawidłowości:

- nieprawidłowe frazowanie tekstu;
- posługiwanie się krótkimi frazami;
- krótka realizacja wygłosów wyrazów;
- krótka realizacja samogłosek.

## **Artykulacja w drzeniu samoistnym**

Artykulacja spółgłosek w ET pozostaje w normie lub nawet przybiera cechy charakterystyczne dla stylu starannego. Dzieje się tak również w momencie występowania objawów drzenia samoistnego, w tym drzenia głosu. W obserwowanej grupie osób realizacja poszczególnych grup spółgłoskowych zarówno w nagłosie, śródgłosie, jak i w wygłosie wyrazów była dokładna, taka jak w wymowie

starannej. Sytuacja taka może być efektem językowego wychowania w przestrzeni normy, ale być może w tym rodzaju zaburzenia staranna artykulacja towarzysząca zaburzeniom fonacji jest swego rodzaju kompensacją występującą w zakresie realizacji wypowiedzi.

Nieprawidłowości wymowy dotyczą jednak samogłosek i odnoszą się do ich realizacji, szczególnie w czasie nasilenia się objawów drżenia głosu (por. Ravikumar, Ho, Kwang Sung, DiRenzo, Halpern 2015: 18; a także Jankovic 2010: 6). Biorąc pod uwagę możliwości realizacyjne, należy pamiętać o wspomnianych wyżej zastrzeżeniach co do prowadzenia głosu w czasie wypowiadania samogłosek. W tym zakresie szczególnie daje się zaobserwować skrócenie czasu trwania wokoidów ustnych, co staje się szczególnie zauważalne w wygłosie wyrazów. Realizacji samogłosek towarzyszy także ograniczenie intonacyjne.

### **Wskazania terapeutyczne**

Zaburzenia dotyczące prowadzenia głosu w ET obejmują zarówno oddychanie (dynamiczne oraz spoczynkowe), sposób fonacji, jak i wybrzmiewanie samogłosek. Podstawowymi założeniami podjętych ćwiczeń było nauczenie pacjenta z jednej strony prawidłowego posługiwania się oddechem w trakcie fonacji oraz fizjologicznego tworzenia dźwięków mowy, ze zwróceniem uwagi na nastawienie głosu, jak również korzystanie z przestrzeni rezonacyjnych. Z drugiej strony istotne znaczenie miało uzyskanie świadomości opanowania elementów techniki związanej z tworzeniem wypowiedzi, a zatem poznanie teoretycznych aspektów dotyczących wiedzy na temat powstawania mowy i jej jakości.

### **Grupa badawcza**

Grupę osób badanych, u których występuje ET, stanowiły cztery spokrewnione ze sobą osoby. Jak wspomniano wcześniej, pokoleniowość występowania drżenia samoistnego jest jedną z jego typowych cech.

Najstarszą obserwowaną osobą był mężczyzna urodzony w 1921 roku. Do podstawowych objawów ET należało u niego drżenie posturalne i kinetyczne kończyn górnych oraz pojawiające się drżenie mięśni w obrębie twarzoczaszki zauważalne podczas wykonywania niektórych ruchów celowych łączących się z utrzymywaniem pozycji wymuszonej, na przykład spożywania napojów.

Druga z kolei osoba należy do następnego w rodzinie pokolenia. Oprócz objawów drżenia dotyczącego kończyn górnych zaobserwować można u niej występujące wybiórczo nastawienie chuchające oraz niepełność mowy pojawiającą się w wyniku pobudzenia emocjonalnego.

U osoby w kolejnym pokoleniu pojawia się drżenie rąk oraz, pod wpływem emocji, drżenie głowy i głosu. Przy czym z wywiadu wynika, iż do pierwszego incydentu drżenia, które objęło wszystkie wymienione elementy, doszło w dziesiątym



roku życia. Osoba ta podjęła ćwiczenia logopedyczne obejmujące oddychanie oraz fonację.

Do kolejnego badanego pokolenia należy dziecko, w wypadku którego oprócz drżenia kończyn górnych w dziesiątym roku życia pod wpływem pobudzenia emocjonalnego związanego z tremą jednorazowo wystąpiły objawy obejmujące przestrzeń głowy oraz zachwianie fonacyjne, które zostało w trakcie realizacji mowy wyrównane. Tekst został wypowiedziany pod względem realizacyjnym starannie, szczególnie w zakresie głosek należących do systemu konsonantycznego.

Logopedyczna procedura badawcza dotyczyła wszystkich wymienionych osób. Uwzględniono w niej obserwację, wywiad oraz badania emisji głosu i artykulacji. Do oceny posługiwania się głosem wykorzystano *Kartę badania głosu* autorstwa Anny Walencik-Topińko (2009: 28–31) oraz *Współczynnik niepełnosprawności głosowej – Voice Handicap Index (VHI)*. Weryfikacji dotyczącej emisji głosu dokonano również na podstawie analizy nagrań. W ocenie artykulacji wzięto pod uwagę mowę spontaniczną, przeprowadzono także próbę powtarzania za podanym przez badającego wzorcem, natomiast w przypadku dziesięcioletniego dziecka wykorzystano również *Kwestionariusz obrazkowy do badania artykulacji* Katarzyny Bienkowskiej (2012). W postępowaniu diagnostycznym uwzględniono badania specjalistyczne prowadzone przez lekarza foniatrę, w których wykluczono inne – niż będące skutkiem drżenia samoistnego – zaburzenia w obrębie narządu krtani. Nieco inaczej odbywały się badania najstarszej z osób. Uwzględniając jej stan zdrowia, przeprowadzono wyłącznie obserwację oraz wywiad ze spokrewnioną z nią, należącą do najbliższej rodziny osobą. W przypadku wszystkich badanych wystąpiły objawy dysfonii o podłożu drżenia samoistnego. Terapia logopedyczna dotyczyła czterdziestoletniej osoby.

## Proces obejmujący wprowadzenie ćwiczeń logopedycznych

Jak wspomniano powyżej, u jednej z osób z grupy badanych wprowadzono ćwiczenia oddechowe oraz fonacyjne. Celem ćwiczeń oddechowych było:

- opanowanie oddychania dolno-żebrowo-brzusznego spoczynkowego, a następnie dynamicznego;
- pogłębienie oddechu;
- opanowanie posługiwania się głosem z wykorzystaniem podparcia oddechowego;
- opanowanie umiejętności świadomego posługiwania się oddechem, w tym jego pogłębiania w momencie nasilenia się objawów ET.

Wśród ćwiczeń fonacyjnych pojawiły się:

- ćwiczenia nastawienia głosowego;
- wykorzystania rezonatorów;
- prowadzenia głosu z jednolitą siłą;
- ćwiczenia świadomego, płynnego przechodzenia z jednej realizowanej głoski do kolejnej;

– realizacja mowy z prawidłową dystrybucją mięśniową – w tym wypadku nacisk został położony na opanowanie świadomego rozluźniania mięśni narządów artykulacyjnych, co oprócz ich rozluźnienia ma zapobiegać efektowi tak zwanego szczękocisku.

Efektem regularnych ćwiczeń prowadzenia głosu w mowie jest poprawa jego funkcjonowania w momencie pojawienia się objawów ET. Dotyczy to zmniejszenia się ilości incydentów, w których występuje drżenie głosu, jednak należy podkreślić, że sytuacja obserwowanej poprawy zależy od regularnego podejmowania ćwiczeń przez pacjenta.

W terapii głosu uwzględniono naukę świadomego, celowego, ale również prawidłowego posługiwania się mową – zwrócono uwagę między innymi na powtarzanie fraz oraz dłuższych tekstów z podanym tematem ćwiczenia. Do tego rodzaju tematów należała na przykład świadoma realizacja określonych klas głosek, ze szczególnym uwzględnieniem ich miejsca czy sposobu artykulacji. Ćwiczenia proponowane w tym wypadku mogą polegać między innymi na realizacji wybranych głosek w określony sposób – ich głośniejsza bądź przedłużona realizacja ze zwróceniem uwagi na aktywność przestrzeni rezonacyjnych, miękkie nastawienie w trakcie wypowiedzania samogłosek ustnych czy wypowiedzanie tekstu ze zwróceniem uwagi na akcent wyrazowy lub intonację zdaniową.

### **Rokowanie w zakresie funkcjonowania głosu**

U obserwowanej osoby efekt terapii logopedycznej uzależniony był od regularności ćwiczeń. Jednak należy pamiętać, iż zaburzenia układu pozapiramidowego są grupą schorzeń, w wypadku których występuje swoista podatność na pojawianie się lęków, ale także schorzeń o charakterze depresji (Sobów 2014: 759–763), a z kolei tego rodzaju sytuacje mogą nie sprzyjać wspomnianej regularności w pracy nad opanowaniem dodatkowych umiejętności, na przykład związanych z posługiwaniem się głosem.

Zaburzenia lękowe lub depresyjne mogą współtowarzyszyć występowaniu bądź nasileniu się ET, ale mogą być także u niektórych osób przyczyną pojawiania się czy pogłębienia objawów choroby układu pozapiramidowego, osłabiając kondycję neurologiczną pacjenta. Mogą one pojawiać się również po ostrzejszym incydencie. Natomiast w rokowaniu należy także wziąć pod uwagę fakt, iż każdy z zespołów przebiegający z nadmiernym napięciem mięśniowym, który łączy się w jakikolwiek sposób z konfliktem wewnętrznym pacjenta, może doprowadzać nie tylko do zaburzeń głosu wynikających z ET, ale też do dysfonii o podłożu psychogennym (por. Aronson, za: Szkiełkowska 2012: 188), zatem zaburzenia głosu mogą u chorych z drżeniem samoistnym mieć charakter sprzężony.

Zaburzenia fonacji towarzyszące ET stanowią wskazanie do terapii logopedycznej, a ze względu na możliwość osiągnięcia optymalnego prowadzenia głosu po opanowaniu umiejętności oddechowo-fonacyjnych ćwiczenia te powinny być w wypadku chorego z ET kontynuowane.

## Podsumowanie

Drzenie samoistne należy do zaburzeń, których leczenie ma najczęściej charakter objawowy. Zatem działania terapeutyczne obejmujące na przykład poprawę w zakresie posługiwania się głosem stanowią istotny element poprawiający jakość funkcjonowania pacjentów z ET. Drzenie samoistne nie należy do chorób zagrażających życiu, „może jednak powodować znaczną niesprawność fizyczną i psychospołeczną. Amplituda drżenia zwiększa się wraz z czasem trwania choroby, chorzy zaś mają coraz większe trudności z pisaniem, spożywaniem pokarmów płynnych i stałych, ubieraniem się, mówieniem i innymi czynnościami wymagającymi precyzji ruchów” (Zasiewicz, Elble, Louis et al. 2005: 21). Konsekwencją pogłębiających się zaburzeń może się stać nie tylko ograniczenie fizyczne, ale również izolacja społeczna (Siemiński, Nyka, Nitka-Siemińska 2007: 250). Z kolei pomoc i rehabilitację należy rozpatrywać w kategoriach oddziaływania zmierzającego w kierunku poprawy jakości życia osób z ET.

Objawy drżenia samoistnego dotyczą różnych okolic, w tym „drzenie może obejmować [...] struny głosowe i przeponę, co jest przyczyną drżenia głosu” (Louis, Greene 2004: 679). Celem terapii jest opanowanie umiejętności wykorzystywania podparcia oddechowego oraz nauka prawidłowej fonacji. Podjęte działania terapeutyczne pozwalają zaobserwować zniesienie drżenia głosu. Istotą terapii stanowi opanowanie przez pacjenta umiejętności świadomego panowania nad tworzeniem i prowadzeniem głosu w taki sposób, by drzenie głosu nie pojawiało się bądź jego intensywność była znikoma w sytuacjach w szczególności sposób dla niego stresogennych. Z kolei w zakresie realizacji poszczególnych dźwięków mowy ćwiczenia fonacji pozwalają na opanowanie umiejętności posługiwania się systemem wokalicznym języka w sposób wyrazisty, dotyczy to także samogłosek występujących na przykład w wygłosie wyrazów.

## Bibliografia

- Bieńkowska K., 2012, *Kwestionariusz obrazkowy do badania artykulacji*, Radom.
- Jankovic J., 2010, *Voice Tremor. Properly Diagnosing and Treating Voice Tremor*, „Tremor Talk. For Members of the International Essential Tremor Foundation”, nr 6 (zima), s. 6–7.
- Johns M.M., 2013, *Essential Tremor of the Voice vs. Spasmodic Dysphonia*, „Tremor Talk. For Members of the International Essential Tremor Foundation”, nr 12 (sierpień), s. 8–9.
- Lester R.A., 2014, *Straight Talk on Therapy for Vocal Tremor*, „Tremor Talk, For Members of the International Essential Tremor Foundation”, nr 14 (kwiecień), s. 4–5.
- Louis E.D., Greene P.E., 2004, *Drżenie samoistne*, red. H. Kwieciński, A.M. Kamińska, L.P. Rowland, „Neurologia Merritta” (Wrocław).
- Maniecka-Aleksandrowicz B., Domeracka-Kołodziej A., 2004, *Rehabilitacja w afonii psychogennej*, „Audiofonologia”, s. 53–56.

- Moryś J., 2014, *Anatomia czynnościowa ośrodkowego układu nerwowego*, [w:] *Neurologia. Podręcznik dla studentów medycyny*, red. W. Kozubski, P. Liberski, t. 1, Warszawa, s. 3–31.
- Ravikumar V., Ho A.L., Kwang Sung Ch., DiRenzo E.E., Halpern C.H., 2015, *Deep Brain Stimulation for Vocal Tremor*, „Tremor Talk. For Donors of the International Essential Tremor Foundation”, nr 17 (maj), s. 18–20.
- Salles S., 2013, *The Role of Rehabilitation in the Treatment of Essential Tremor*, „Tremor Talk. For Members of the International Essential Tremor Foundation”, nr 13 (grudzień), s. 6–8.
- Siemiński M., Nyka W.M., Nitka-Siemińska A., 2007, *Drżenie samoistne, Wybrane problemy kliniczne*, „Via Medica, Forum Medycyny Rodzinnej”, t. 1, nr 3, s. 250–254.
- Sławek J., 2014, *Choroby układu pozapiramidowego*, [w:] *Neurologia. Podręcznik dla studentów medycyny*, red. W. Kozubski, P. Liberski, t. 2, Warszawa, s. 285–325.
- Sobów T., 2014, *Objawy psychopatologiczne i zaburzenia psychiczne w chorobach układu nerwowego*, [w:] *Neurologia. Podręcznik dla studentów medycyny*, red. W. Kozubski, P. Liberski, t. 2, Warszawa, s. 755–764.
- Szkiełkowska A., 2012, *Klasyfikacja zaburzeń głosu*, [w:] *Logopedia. Teoria Zaburzeń Mowy* red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin, s. 185–193.
- Tokarz F., 1992, *Nerwowe, ośrodkowe i obwodowe zaburzenia mowy oraz głosu (afazja, dyszartria, dysfonia, mutyzm)*, „Foniatrya Kliniczna”, red. A. Pruszewicz.
- Walencik-Topiłko A., 2009, *Głos jako narzędzie. Materiały do ćwiczeń emisji głosu dla osób pracujących głosem i nad głosem*, Gdańsk.
- Wylie S.A., 2010, *Addressing the Psychological Aspects of Essential Tremor. ET's Impact on Emotional and Mental Processes*, „Tremor Talk. For Member of the International Essential Tremor Foundation”, nr 6 (zima), s. 4–5.
- Zesiewicz T.A., Elble R.J., Louis E.D., Gronseth G.S., Ondo W.G., Dewey R.B. Jr., Okun M.S., Sullivan K.L., Weiner W.J., 2011, *Evidence-Based Guideline Update. Treatment of Essential Tremor. Report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology*, „Neurology. American Academy of Neurology”, t. 77, nr 19, s. 1752–1755.
- Zesiewicz T.A., Elble R., Louis E.D., Hauser R.A., Sullivan K.L., Dewey R.B. Jr., Ondo W.G., Gronseth G.S., Weiner W.J., 2005, *Praktyczne wytyczne dotyczące leczenia drżenia samoistnego. Raport Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology*, „Neurology. American Academy of Neurology”, wyd. pol., nr 5, s. 20–36.

## Voice and Articulation Disorder in Essential Tremor

### Abstract

Essential Tremor is categorised as one of the most commonly occurring kinds of extrapyramidal system disorders. The basic symptoms of the disease include upper limbs tremor, head and voice tremor. The disorder affects people of different ages, but the first symptoms may be noticeable in the second decade of life. They may also occur in the later years. Depending on the intensity of the occurring malfunctions, the disease changes the quality of a patient's life. It happens so, both in the physical functioning, as it may limit social contacts, as well as in the emotional state.

The basic speech disorders in patients with Essential Tremor are concerned with breathing during voice production, with phonation and vowel pronunciation. Therefore, what is of vital importance in the logopedic therapy of such patients, is mastering the ability of directing one's voice, using breath support, as well as learning to pronounce vowels in a way that it is possible to eliminate the voice tremor, either partly or fully.

**Key words:** Essential Tremor, Essential Vocal Tremor, logopedic voice therapy

*Kinga Mietz*

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Pamięć i rutynizacja jako czynniki decydujące o nabywaniu języka

### Wprowadzenie

Zdaniem Stanisława Grabiasa „sprawności decydujące o procesie nabywania kompetencji [językowej, komunikacyjnej, kulturowej – K.M.] oraz o sposobach ich wykorzystania ujawniają się jako procesy biologiczne i jako czynności umysłu” (za: Grabias 2012: 52). Oprócz właściwie funkcjonującego słuchu fizycznego, fonemetycznego i prozodycznego, sprawnych mięśniowych i kostnych narządów mowy, funkcjonującego bez zakłóceń obwodowego układu nerwowego zaliczane są do nich: mobilny mózg oraz wydolna pamięć (za: Grabias 2012: 38).

Zaburzenia pamięci towarzyszą przede wszystkim zaburzeniom mowy o proweniencji mózgowej, wynikającym z nieprawidłowego rozwoju tego organu, uszkodzeń mechanicznych lub będącym skutkiem jego chorób. Są nimi: oligofazja, afazja, pragnozja, afazja dziecięca, afazja u dzieci<sup>1</sup>, zakłócenia porozumiewania się będące skutkiem chorób neurodegeneracyjnych, psychicznych i epilepsji. We wszystkich tych zaburzeniach nieprawidłowe funkcjonowanie pamięci utrudnia budowanie lub odbudowę kompetencji językowej (Cieszyńska-Rożek 2013: 241, 250; Domagała 2008: 298; Jęczeń 2008: 89; Grabias 2012: 54–57; Jodzio 2003: 110, 121; Kozłowska, Chrocińska-Krawczyk 2012: 410; Krajewska 2014: 192–193; Michalik 2011b: 18; Pawłowska-Jaroń 2011: 274; 278–279; Siudak 2011: 179;

---

<sup>1</sup> W tym przypadku zróżnicowanie afazji dziecięcej i afazji u dzieci jest zgodne z propozycją J. Cieszyńskiej-Rożek. Według autorki *afazja dziecięca* to zaburzenie rozwoju mowy (rozumienia oraz nadawania) będące następstwem wczesnego (prenatalnego, okołoporodowego i wczesnodziecięcego) uszkodzenia struktur kory mózgowej lewej półkuli, które odpowiedzialne są za odbiór, przetwarzanie oraz zapamiętywanie informacji językowych (za: Cieszyńska-Rożek 2013: 241). *Afazja u dzieci* jest natomiast rozpadem wcześniej istniejącego systemu językowego. Dezintegracja jest skutkiem uszkodzenia struktury lewej półkuli mózgu, które powoduje wtórne zaburzenie istniejących wcześniej funkcji poznawczych, w tym językowych (za: Cieszyńska-Rożek 2013: 249).

Panasiuk 2008a: 257; Panasiuk 2008b: 280; Wojciechowska 2014: 150; Włodarski 1998: 203; Woźniak 2012: 653–654; Vetulani 2014: 207).

Obniżone zdolności pamięciowe mogą jednak współwystępować także z innymi zaburzeniami komunikacji językowej, dlatego diagnoza logopedyczna powinna obejmować nie tylko badanie kompetencji lingwistycznej, ale również psychofizycznych sprawności warunkujących jej nabywanie. Ustalenie stopnia funkcjonowania w każdej ze sfer stanowi punkt wyjścia do zaprogramowania, odpowiadającej potrzebom konkretnej osoby, terapii (Cieszyńska 2001: 28).

Jadwiga Cieszyńska i Marta Korendo podkreślają, że pamięć powinna być stymulowana u wszystkich osób, nie tylko u tych, które przejawiają jej deficyty (Cieszyńska, Korendo 2007: 294). Wynika to z ogromnej roli, jaką pełni ona w naszym życiu. Według E. Nęcki, J. Orzechowskiego i B. Szymury „wszystkie procesy poznawcze: od najprostszych, jak odbiór wrażeń, do najbardziej złożonych, jak rozwiązywanie problemów, [mowa – K.M.], zależą od pamięci, ale też na nią wpływają. Bez pamięci nie byłoby możliwe poznanie” (za: Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 320). Owa funkcja psychiczna wiąże się również z innym bardzo ważnym dla codziennego funkcjonowania człowieka procesem, a mianowicie – rutynizacją. Wpływ obu tych zjawisk na nabywanie kompetencji językowej stanowi przedmiot niniejszego artykułu.

## Pamięć

### Treść pojęcia

Według M. Jagodzińskiej wielość oraz złożoność zjawisk, które określane są terminem *pamięć*, sprawiają, że trudno ją jednoznacznie zdefiniować. W literaturze naukowej pisze się o niej w różnych znaczeniach. Jej definicja podlega również zmianom wraz ze wzrostem wiedzy, przy czym raczej zaobserwować można rozszerzenie zakresu pojęcia niż bardziej precyzyjne ujmowanie istoty pamięci (za: Jagodzińska 2008: 20).

*Pamięć* najczęściej rozumiana jest przez badaczy jako:

a) zdolność do kodowania, przechowywania oraz wydobywania informacji<sup>2</sup>; zdolność neuropoznawcza, właściwość układu nerwowego, która polega na tworzeniu oraz magazynowaniu śladów uprzednich doświadczeń; „zdolność do uczenia się”. Gdy mówimy, że ktoś posiada wybitną pamięć lub że utracił pamięć,

---

<sup>2</sup> Zapamiętywanie (kodowanie), przechowywanie oraz przypominanie (wydobywanie) informacji stanowią najczęściej wyróżniane przez badaczy fazy pamięci (Kurcz 1992: 8; Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 373). Jerzy Vetulani wyjaśnia je następująco: zapamiętywanie to przekształcanie doznań w engramy (ślady pamięciowe); przechowywanie polega na utrzymywaniu engramów; przypominanie stanowi wydobywanie engramów, odtwarzanie doznań informacji. Oprócz nich wyodrębnia także rozpoznawanie, czyli „porównanie nowo utworzonego engramu ze starym” (za: Vetulani 2014: 187).



terminu *pamięć* używamy w znaczeniu zdolności (za: Jagodzińska 2008: 21, por. Kowalska 1997: 298; Kurcz 1992: 98; Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 320);

b) przechowujący informacje system w umyśle (w mózgu). W jego opisach często występuje metafora „magazynu”, w którym zawarte są reprezentacje wcześniejszych doświadczeń. Gdy mówimy o „kodowaniu informacji w pamięci” bądź „wydobywaniu informacji z pamięci”, posługujemy się terminem *pamięć* w znaczeniu magazynu lub systemu (za: Jagodzińska 2008: 21);

c) „wewnętrzny zapis informacji”, wewnętrzna reprezentacja uprzedniego doświadczenia. *Pamięć* oznacza tu magazynowanie produktów uczenia się, wspomnienia przeżyć, ślady pamięciowe zdarzeń (za: Jagodzińska 2008: 21, por. Anderson 1998: 22);

d) zbiór procesów, które prowadzą do utworzenia wewnętrznej reprezentacji wcześniejszego doświadczenia, magazynowania jej oraz wydobywania (za: Jagodzińska 2008: 20–21, por. Włodarski 1998: 33; Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 320).

Badacze, którzy dążą do objaśnienia istoty pamięci z uwzględnieniem jej niezwykłej złożoności, proponują definicje obejmujące kilka z wymienionych powyżej elementów (za: Jagodzińska 2008: 21). Na przykład Z. Chlewiński i współpracownicy podają, iż *pamięć* to „termin określający biochemiczne, neurofizjologiczne i psychologiczne struktury i funkcje warunkujące kodowanie, przechowywanie i dekodowanie informacji w mózgu (układzie nerwowym), stanowiące zapis całości indywidualnego doświadczenia i tożsamości człowieka” (za: Chlewiński 1997: 119, por. Jagodzińska 2008: 22).

*Pamięć* stanowi więc termin, który stosowany jest w kilku dopełniających się znaczeniach. Określa on: procesy kodowania, przechowywania oraz wydobywania informacji, zdolność do owych procesów, wewnętrzny zapis informacji, przechowujący informacje system (za: Jagodzińska 2008: 20).

Zarówno w języku naukowym, jak i potocznym obok terminu *pamięć* często pojawia się bliski mu termin *uczenie się*. Procesy uczenia się oraz pamięci bardzo mocno wiążą się ze sobą, co sprawia, iż trudno je rozdzielić. Często problematyką obu tych dziedzin zajmują się ci sami badacze, istnieją również podręczniki, w których są one traktowane łącznie (za: Jagodzińska 2008: 22, por. Anderson 1998, Włodarski 1998).

Uczenie się najczęściej ujmowane jest jako „proces prowadzący do zmian w zachowaniu jednostki w wyniku jej uprzedniego doświadczenia” (za: Jagodzińska 2008: 22, por. Anderson 1998: 21; Kurcz 1992: 98; Włodarski 1998: 26; Longstaff 2002: 473). O uczeniu się świadczą jednak tylko te zmiany w zachowaniu, które stanowią rezultat indywidualnego doświadczenia i są względnie trwałe. Jego przejawami nie są więc chwilowe zmiany zachowania będące skutkiem obwodowych procesów w receptorach (np. adaptacja wzroku do ciemności) bądź w efektorach (np. zmęczenie) ani te, które są spowodowane innymi niż osobiste doświadczeniami, między innymi dojrzeniem organizmu lub chorobą (za: Jagodzińska 2008: 22;

Włodarski 1998: 32). Włodarski pojęciem tym obejmuje jednak także nietrwałe zmiany, jeżeli polegają one na wystąpieniu nowych elementów w zachowaniu (Włodarski 1998: 32, por. Jagodzińska 2008: 22).

W definicji uczenia się nacisk kładziony jest na możliwe do zaobserwowania zmiany w zachowaniu. Nie wspomina się w niej natomiast o zdolności organizmu, systemie przechowującym informacje czy o wewnętrznej reprezentacji informacji – są one bowiem przypisywane pamięci. Twierdzi się zatem, że pamięć to właściwość organizmu, która stanowi podstawę uczenia się bądź przechowuje jego rezultaty (Jagodzińska 2008: 22, por. Anderson 1998: 22; Kurcz 1992: 100; Longstaff 2002: 473). Zdaniem M. Jagodzińskiej „ściśły związek tych procesów sprawia, że nie może istnieć uczenie się bez pamięci, ani pamięć bez uczenia się” (za: Jagodzińska 2008: 22). Włodarski podkreśla natomiast, iż ze względu na podobne miary i wskaźniki tych procesów nie da się dokonać ich empirycznego rozróżnienia. Według wspomnianego badacza przyjęcie szerokich zakresów znaczeniowych tych terminów pociąga za sobą konieczność uznania ich za równoznaczne (Włodarski 1998: 33). Ida Kurcz uważa z kolei, iż „pamięć i uczenie się to dwie strony tego samego procesu przyswajania przez organizm nowych doświadczeń” (za: Kurcz 1992: 100, por. Jagodzińska 2008: 23).

### Rodzaje pamięci

Do końca lat sześćdziesiątych na gruncie psychologii istniało przekonanie, iż człowiek wyposażony jest w jeden system pamięci. Przypisywano mu wiele przejawów, form, funkcji oraz cech. Ze względu na różne kryteria wydzielano w jego obrębie rodzaje pamięci. Podziały te miały jednak wyłącznie opisowy oraz porządkujący charakter (za: Jagodzińska 2008: 116).

**Tab. 1.** Rodzaje pamięci wyróżniane tradycyjnie w oparciu o różne kryteria

Kryterium	Rodzaje pamięci i opis
Rodzaj treści	<b>Słowna</b> – dotyczy wszelkich słownych materiałów, m.in. list słów i tekstów <b>Obrazowa</b> – obejmuje obrazowe treści: rysunki, przedmioty, melodie, dźwięki, zapachy, smaki, ruchy itp. <b>Uczuć</b> – dotyczy emocjonalnych przeżyć
Modalność sensoryczna	<b>Wzrokowa (ikoniczna)</b> – dotyczy wzrokowych cech przedmiotów (barw, kształtów itd.) i słów, scen, rysunków itp. <b>Słuchowa (echoiczna)</b> – dotyczy melodii i dźwięków <b>Węchowa</b> – dotyczy zapachów <b>Smakowa</b> – dotyczy smaków <b>Dotykowo-kinestetyczna</b> – dotyczy doznań, które związane są z dotykiem oraz ruchem
Rozumienie treści	<b>Logiczna</b> – opierająca się na zrozumieniu treści oraz przyswajaniu sensownych związków pomiędzy elementami <b>Mechaniczna</b> – dotyczy treści, które zostały przyswojone bez zrozumienia

Udział woli	<b>Dowolna (zamierzona)</b> – związana jest z nastawieniem podmiotu na zakodowanie danych treści <b>Mimowolna (niezamierzona)</b> – przyswojenie danych treści pomimo braku nastawienia podmiotu na ich zakodowanie
Czas pomiaru	<b>Bezpośrednia</b> – mierzona jest bezpośrednio po przyswojeniu określonych treści <b>Odroczona</b> – mierzona po upływie pewnego czasu od momentu przyswojenia danych treści
Rodzaj przypominania	<b>Rozpoznawcza</b> – ujawnia się w rozpoznawaniu, odróżnianiu znanych elementów od nowych <b>Odtwórcza</b> – ujawnia się w odtwarzaniu treści, które zostały przyswojone

Źródło: Jagodzińska 2008: 117 (zmodyf.), por. Włodarski 1984: 47

Do zasadniczej zmiany poglądów doszło pod wpływem modeli pamięci bazujących na koncepcji przetwarzania informacji. Przyjęto, iż istnieje kilka, funkcjonujących wedle swoistych zasad, rodzajów pamięci, które rozumiane być mogą jako odrębne systemy (za: Jagodzińska 2008: 116, por. Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 320).

Najbardziej znana klasyfikacja wywodzi się z magazynowego (blokowego) modelu zaproponowanego przez R.C. Atkinsona i R.M. Shiffrina (1968). Oparta została ona na kryterium czasu przechowywania informacji i obejmuje następujące systemy pamięci: sensoryczny (*sensory storage*), krótkotrwały (*short-term storage*, STS) oraz długotrwały (*long-term storage*, LTS) (Jagodzińska 2008: 116; Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 320; Kowalska 1997: 298; Kurcz 1992: 35). Zdaniem autorów *Psychologii poznawczej* każdy z nich odgrywa inną rolę w procesie przetwarzania informacji – „od fazy percepcji bodźców pochodzących ze środowiska, poprzez krótkotrwałe przechowywanie i udostępnienie ich wyższym procesom poznawczym, aż po ich utrwalenie w LTS” (za: Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 323).

**Pamięć sensoryczna.** Pamięć sensoryczna (*sensory memory*), zwana również pamięcią ultrakrótkotrwałą, odbiera bodźce w postaci, w której są one rejestrowane przez narządy zmysłów. Zakłada się, że w jej obrębie istnieją oddzielne rejestry właściwe dla każdej modalności zmysłowej (Jagodzińska 2008: 117–118, 120; Kurcz 1992: 36). Ten system pamięci posiada dużą pojemność, gdyż magazynuje kompletny sensoryczny obraz zdarzenia w jeszcze nieprzetworzonej formie, np. dźwięki w postaci akustycznej, obrazy wzrokowe w przypominającej fotografię formie wizualnej itp. Informacje przechowywane są tu bardzo krótko – od kilku milisekund (w przypadku modalności wzrokowej) do 2 sekund (modalność dźwiękowa) (za: Jagodzińska 2008: 118; Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 322). Pamięć sensoryczna funkcjonuje w całkowicie automatyczny sposób, jej zawartość nie jest zależna od woli (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 322).

**Pamięć krótkotrwała.** Pamięć krótkotrwała (*short-term memory*, STM) określana jest również w literaturze jako pamięć robocza, operacyjna, świeża lub bezpośrednia (Jagodzińska 2008: 120; Kowalska 1997: 298; Longstaff 2002: 473).

Odnacza się ona zupełnie innymi właściwościami niż pamięć ultrakrótkotrwała, mimo iż przechowuje informacje, które dzięki zwróceniu na nie uwagi trafiły do niej z magazynów sensorycznych (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 322; Jagodzińska 2008: 119). Na zawartość tego rodzaju pamięci składają się: wyselekcjonowana stymulacja bodźcowa, skutki bieżącego przetwarzania informacji (np. wynik dodania do siebie dwóch wartości liczbowych), przywoływana z LTS informacja (za: Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 322). Początkowo twierdzono, że specyficznym dla STM kodem reprezentacji informacji jest wyłącznie kod werbalny (bądź fonologiczny), a mechanizm służący podtrzymywaniu zawartych w nim treści opiera się na bezgłośnym powtarzaniu. Obecnie dopuszcza się możliwość występowania w obrębie tego systemu różnych kodów reprezentacji danych, w tym wizualnego, semantycznego (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 322; Jagodzińska 2008: 119).

Pojemność pamięci krótkotrwałej wynosi jedynie kilka elementów (7±2). Inne jej ograniczenie stanowi czas przechowywania informacji, który jest szacowany w przedziale od kilku do kilkudziesięciu sekund (Jagodzińska 2008: 119; Kurcz 1992: 39; Longstaff 2002: 473; Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 322). W korzystnych warunkach, gdy STS nie jest przeciążona, może ona wystarczyć do wykonania niektórych złożonych operacji poznawczych, takich jak wyciąganie wniosków w zadaniach wymagających dedukcyjnego myślenia. Podstawową funkcję pamięci operacyjnej stanowi zatem „przechowanie informacji w czasie niezbędnym do jej przetworzenia zgodnie z celem, jaki w danym momencie realizujemy” (za: Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 322, por. Jagodzińska 2008: 130; Schacter 2003: 50). Owym celem może być sięgnięcie po telefon komórkowy, by zapisać w nim nieprzechowywany w pamięci długotrwałej numer (por. Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 322).

Jak pisze M. Jagodzińska, trwałość informacji można przedłużać na dowolny czas poprzez koncentrowanie na nich uwagi, powtarzanie lub stosowanie innych strategii uczenia się. Treści, które dłużej magazynowane były w pamięci krótkotrwałej, transferowane są do pamięci długotrwałej (za: Jagodzińska 2008: 119, por. Longstaff 2002: 473).

**Pamięć długotrwała.** Pamięć długotrwała (*long-term memory*, LTM) odznacza się najdłuższym czasem magazynowania informacji, który mierzony jest w perspektywie lat (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 322–323, por. Kurcz 1992: 39). Zdaniem M. Jagodzińskiej nie jest pewne, czy trafiające do pamięci długotrwałej informacje są zapominane. Przyczyną nieskutecznych prób przypomnienia sobie czegoś mogą być trudności w odnajdywaniu informacji (Jagodzińska 2008: 119).

Pojemność pamięci długotrwałej jest praktycznie nieograniczona. Obejmuje ona bowiem wiedzę, która została zgromadzona w ciągu całego życia (Jagodzińska 2008: 119, Longstaff 2002: 473; Kowalska 1997: 298). W LTM informacje zakodowane są głównie według cech semantycznych (Jagodzińska 2008: 119; Kurcz 1992: 39). Istnieje jednak przypuszczenie, iż w obrębie tego systemu pamięci występują

kody reprezentacji informacji odpowiadające każdej modalności sensorycznej. Świadczyć o tym może zdolność człowieka do rozpoznawania różnych bodźców zmysłowych (za: Jagodzińska 2008: 119).

Pamięć długotrwała posiada najbardziej złożoną strukturę ze wszystkich systemów pamięci. Zawiera ona bowiem wspomnienia z dzieciństwa, umiejętność wykonywania działań arytmetycznych, jak również znajomość dat historycznych (za: Jagodzińska 2008: 130–131, por. Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 322–323). Obecnie zakłada się, iż dane typy informacji gromadzone są przez osobne systemy pamięci długotrwałej. W obrębie LTM najczęściej wyróżnia się więc następujące rodzaje pamięci: semantyczną, epizodyczną, deklaratywną, proceduralną, jawną i utajoną (Jagodzińska 2008: 131–132).

**Pamięć semantyczna i epizodyczna.** Pamięć semantyczna (*semantic memory*) to pamięć obejmująca ogólną wiedzę na temat świata. Zawiera ona pojęcia, fakty, sądy i jest niezależna od kontekstu, w którym ją przyswojono. Pamięć epizodyczna z kolei dotyczy zdarzeń z własnej przeszłości z ich dokładną lokalizacją czasową oraz przestrzenną (za: Jagodzińska 2008: 131; Kurcz 1992: 62; Longstaff 2002: 473; Schacter 2003: 49; Włodarski 1998: 53).

**Pamięć deklaratywna i proceduralna.** Rozróżnienie pamięci deklaratywnej i proceduralnej odpowiada w przybliżeniu funkcjonującemu od dawna podziałowi na wiedzę oraz umiejętność (Jagodzińska 2008: 131).

Pamięć deklaratywna (*declarative memory*) stanowi świadomą semantyczną i epizodyczną wiedzę na temat różnych faktów, którą można zakomunikować za pomocą słów. Bywa określana również jako wiedza „że” lub pamięć opisowa. Pamięć proceduralna (*procedural memory*) to natomiast wiedza praktyczna. Dotyczy ona umiejętności i ujawnia się w działaniu, np. jeździe na rowerze, smażeniu jajecznicy, dlatego nazywa się ją także wiedzą „jak” lub pamięcią sposobów postępowania (Jagodzińska 2008: 131; Kurcz 1992: 57; Longstaff 2002: 473; Włodarski 1998: 54, Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 138). Wiedza proceduralna funkcjonuje raczej na automatycznym niż podlegającym kontroli świadomości poziomie i trudno ją słownie objaśnić (za: Jagodzińska 2008: 131, Longstaff 2002: 473).

Z czasem do pamięci proceduralnej oprócz umiejętności zaczęto zaliczać również wszelakie nieświadome przejawy pamięci. W związku z tym niektórzy badacze proponują, aby tę obszerną kategorię określać jako pamięć niedeklaratywną (*nondeclarative memory*) (za: Jagodzińska 2008: 131).

**Pamięć jawna i utajona.** Pamięć jawna (*explicit memory*) to pamięć, która występuje w trakcie świadomego przypominania informacji. Najczęściej utożsamia się ją z pamięcią deklaratywną. Pamięć utajona (*implicit memory*), zwana również pamięcią niejawną lub ukrytą, to natomiast pamięć nieświadoma<sup>3</sup>. Utożsamiana

---

<sup>3</sup> Zdaniem M. Jagodzińskiej pamięć utajona przejawia się tym, iż dane doświadczenie z przeszłości ma wpływ na zachowanie człowieka, pomimo braku intencji przypominania oraz świadomego wspomnienia tegoż doświadczenia (za: Jagodzińska 2008: 512).

jest ona z pamięcią proceduralną (bądź niedeklaratywną) (za: Jagodzińska 2008: 132; Longstaff 2002: 475; Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 140).

Dla niektórych badaczy termin „pamięć deklaratywna” stanowi synonim pamięci jawnej, „pamięć niedeklaratywna” z kolei – synonim pamięci utajonej (za: Jagodzińska 2008: 132).

Reasumując, można stwierdzić, iż podział pamięci dokonany na podstawie modelu Atkinsona i Shiffrina nie opiera się wyłącznie na kryterium czasu przechowywania informacji. Między poszczególnymi systemami pamięci istnieją różnice dotyczące: pojemności, formy reprezentacji informacji, sposobów kodowania, przechowywania oraz wydobywania informacji, jak również „możliwości sprawowania kontroli nad funkcjonowaniem danych rodzajów pamięci” (za: Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 323, por. Kowalska 1997: 299). Pamięć nie stanowi więc systemu monolitycznego, jak twierdzono kiedyś. Pod jej pojęciem kryje się wiele odrębnych, lecz zintegrowanych wewnętrznie systemów (za: Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 320). Przemawiają za tym również dowody neurobiologiczne, o czym będzie mowa w dalszej części niniejszego artykułu.

**Pamięć symultaniczna i sekwencyjna.** Oprócz omówionych powyżej rodzajów pamięci istnieje także podział na pamięć symultaniczną oraz sekwencyjną (za: Cieszyńska, Korendo 2007: 294).

Pamięć symultaniczna opiera się na mechanizmach magazynowania informacji w prawej półkuli mózgu. Dotyczy więc zapamiętywania globalnego (całościowego). Dzięki przechowywaniu treści w ten sposób możliwe jest rozpoznawanie nowych bodźców w krótkim czasie wedle „prawopółkulowego programu przez podobieństwo” (za: Cieszyńska, Korendo 2007: 294). Pamięć sekwencyjna odnosi się do sposobów kodowania i magazynowania informacji w lewej półkuli mózgu. Właściwym dla niej programem jest zatem dostrzeganie relacji pomiędzy elementami. Sekwencyjne zapamiętywanie uwzględnia linearne uporządkowanie występujących po sobie elementów. Według J. Cieszyńskiej i M. Korendo ten rodzaj pamięci odgrywa największą rolę w uczeniu się języka (za: Cieszyńska, Korendo 2007: 294).

Pamięć symultaniczna odpowiada za przechowywanie wszelkich informacji przestrzennych. W prawej półkuli magazynowane są więc obrazy: twarzy oraz sylwetek ludzi, rozmieszczenia przedmiotów, przestrzennych układów pomieszczeń i przemierzanych najczęściej dróg, układu wzorów (np. na bluzce, na dywanie), figur oraz znaków geometrycznych (m.in. oznaczeń marek samochodów), układów muzycznych, wzrokowych (graficznych) oraz słuchowych obrazów samogłosek, melodii mowy (cech prozodycznych), rzeczowników konkretnych w mianowniku (obrazów słuchowych i wzrokowych, czyli usłyszanych i/lub zapisanych słów), utrwalonych zwrotów, wyrażień frazeologicznych, ciągów zautomatyzowanych (m.in. dane personalne, adresy, modlitwy, liczenie do dziesięciu) (za: Cieszyńska, Korendo 2007: 295).



W odpowiadającej za pamięć sekwencyjną lewej półkuli mózgu przechowywane są natomiast: uporządkowane linearnie sekwencje czynności (tych, które nie są automatycznie wykonywane), uporządkowane linearnie cechy dźwięków mowy (m.in. kolejność wystąpienia zwarcia oraz szczeliny w głoskach zwarto-szczelinowych), uporządkowane linearnie sekwencje dźwięków mowy – kolejność głosek w wyrazach (np. *kot* i *kto*) oraz sylab (np. *tama* i *mata*), uporządkowane linearnie sekwencje wyrazów w zdaniach, uporządkowane linearnie sekwencje zdań w dłuższych wypowiedzeniach (Cieszyńska, Korendo 2007: 297).

Dla prawidłowego nabywania umiejętności językowych konieczne jest współdziałanie tych rodzajów pamięci.

### Anatomiczne podstawy pamięci

Zdaniem M. Jagodzińskiej „problem lokalizacji pamięci w mózgu jest ogromnie skomplikowany. Jego złożoność wynika z jednej strony ze złożoności samej pamięci, z drugiej ze sposobu pracy mózgu” (za: Jagodzińska 2008: 86). Pamięć nie stanowi jednolitej funkcji – obejmuje ona różnorodne procesy i systemy. Podział funkcji w mózgu też nie jest rozłączny i prosty. Posiada on bowiem struktury, które wyspecjalizowane są w wykonywaniu specyficznych zadań, lecz działa również jako „zintegrowany system”. Te same rejony mózgu mogą brać udział w odmiennych funkcjach, ale także w jedno zadanie włączonych może być kilka struktur. Obszary, które zaangażowane są w funkcjonowanie pamięci, występują najprawdopodobniej w każdej części mózgu (za: Jagodzińska 2008: 86–87).

**Rola formacji hipokampa.** Formacja hipokampa należy do układu limbicznego<sup>4</sup>. Obejmuje ona: hipokamp właściwy, zakręt zębaty, a zdaniem niektórych badaczy również podkładkę (podporę). Formacja hipokampa stanowi z kolei część układu hipokampa, w skład którego wchodzi także: rejon przyhipokampowy (kora węchomózgowia), kora okołowęchowa oraz kora przyhipokampowa (Jagodzińska 2008: 83; Lonstaff 2002: 497). Układ hipokampa odgrywa ważną rolę w procesach pamięci, w związku z czym nazywany bywa „systemem pamięci płata środkowo-skroniowego” (za: Jagodzińska 2008: 83). Sam hipokamp<sup>5</sup> to bilateralna struktura, która zbudowana jest z kory starej. Posiada on dwustronne połączenia z licznymi korowymi oraz podkorowymi obszarami. Główne wejście z kory przebiega przez korę węchomózgowia, natomiast wyjście do kory – przez podkładkę (za: Jagodzińska 2008: 83).

---

<sup>4</sup> Układ limbiczny to zbiór starych ewolucyjnie struktur korowych oraz podkorowych mieszczących się w przyśrodkowej powierzchni półkul mózgowych. Obejmuje on: układ hipokampa, korę obręczy, ciało migdałowe, wzgórze i inne struktury. Bierze udział w funkcjach emocjonalnych, autonomicznych i poznawczych, a przede wszystkim w uczeniu się i pamięci (za: Jagodzińska 2008: 82).

<sup>5</sup> Hipokamp (łac. *hippocampus*) kształtem przypomina konika morskiego (z czego pochodzi jego nazwa), ale też baranie rogi. W związku z tym określa się go również rogami Amona (łac. *comus ammonis*, CA). Amon to imię egipskiego bóstwa mającego postać człowieka z głową barana (za: Jagodzińska 2008: 83; Longstaff 2002: 497).



Dane z neuropsychologii klinicznej wskazują na to, iż amnezja następcza<sup>6</sup>, występująca po uszkodzeniu struktur formacji hipokampa, obejmuje pamięć deklaratywną, nie dotyczy natomiast pamięci krótkotrwałej oraz proceduralnej. Zaburzenie pamięci jest tym silniejsze, im większe uszkodzenie nastąpiło w obrębie przyśrodkowych części płatów skroniowych (Jagodzińska 2008: 134, por. Jodzio 2003: 44, Kowalska 1997: 301; Longstaff 2002: 485; Vetulani 2014: 207).

Hipokamp odpowiada za tworzenie trwałych zapisów pamięciowych w mózgu oraz najprawdopodobniej za sporządzanie pewnego rodzaju indeksu owych zapisów (za: Jagodzińska 2008: 86–87). O istotnej roli tej struktury w procesach pamięci decyduje jej usytuowanie w mózgu oraz nerwowe połączenia z innymi obszarami. W przyśrodkowych częściach płata skroniowego gromadzą się wejścia z jedno- i wielomodalnych pól asocjacyjnych kory nowej. Owe wejścia są właściwe dla danych części kory. Przykładowo informacja przestrzenna z kory ciemieniowej dociera jedynie do kory przyhipokampowej, pola wzrokowe wyższego rzędu łączą się natomiast przede wszystkim z korą okołowęchową. Okolice te mają więc znaczenie dla określonych rodzajów pamięci: przestrzennej (kora przyhipokampowa) i wzrokowej (kora okołowęchowa) (za: Jagodzińska 2008: 135). W systemie tym hipokamp zlokalizowany jest na samym końcu hierarchii przetwarzania informacji. Odbiera wejścia z kory przyhipokampowej, okołowęchowej, jak również z węchomózgowia, w związku z czym jest odpowiedzialny za pamięć różnego rodzaju materiału. Operacje, które początkowo oddzielnie wykonywane są w wyspecjalizowanych strukturach, najprawdopodobniej połączenie uzyskują w hipokampie (za: Jagodzińska 2008: 135, por. Vetulani 2014: 209).

**Rola kory przedczołowej.** Kora przedczołowa w różny sposób zaangażowana jest w wykonywanie pamięciowych zadań, które przypisywane są przede wszystkim pamięci operacyjnej, ale także proceduralnej, semantycznej oraz epizodycznej (Jagodzińska 2008: 136, por. Jodzio 2003: 40; Kowalska 1997: 299, 316; Longstaff 2002: 491; Vetulani 2014: 207). Są one następujące:

- w utrzymywaniu reprezentacji oraz manipulowaniu nimi w pamięci operacyjnej biorą udział brzuszne oraz grzbietowe rejony przedczołowe (za: Jagodzińska 2008: 136, por. Kowalska 1997: 313);
- aktywność kory przedczołowej w początkowych etapach uczenia się umiejętności jest duża, natomiast wraz z postępami w treningu zmniejsza się;
- w wydobywaniu treści z pamięci semantycznej zaangażowana jest kora przedczołowa w lewej półkuli mózgu. Tenże rejon aktywny jest również w trakcie kodowania informacji epizodycznych;
- w wydobywaniu informacji epizodycznych bierze udział kora przedczołowa w prawej półkuli (za: Jagodzińska 2008: 136).

Poszczególne okolice kory przedczołowej włączone są w odmienne sieci nerwowe, odpowiedzialne za funkcjonowanie różnych systemów pamięci. Istnieją

---

<sup>6</sup> Według A. Longstaffa amnezja następcza to „zaburzenie tworzenia nowych śladów pamięciowych, utrata pamięci doznań po przyczynie wywołującej niepamięć” (za: Longstaff 2002: 473).

także obszary, między innymi w lewej niższej korze przedczołowej, biorące udział we wszystkich wyodrębnionych rodzajach pamięci: proceduralnej, operacyjnej, semantycznej i epizodycznej. Najprawdopodobniej funkcja tych samych rejonów przedczołowych jest odmienna w zależności od obszaru, z którym wspólnie działają (za: Jagodzińska 2008: 136, por. Kowalska 1997: 312–313). Kora przedczołowa przede wszystkim zaangażowana jest jednak w strategiczne systemy pamięci (za: Jagodzińska 2008: 136).

**Rola innych rejonów mózgu.** Oprócz przyśrodkowych części płatów skroniowych i kory przedczołowej w procesach pamięci udział biorą również inne obszary mózgu. O ich aktywności decyduje rodzaj materiału, zadanie pamięciowe oraz stadium pamięci (za: Jagodzińska 2008: 136–137).

Różne obszary kory nowej zaangażowane są w pamięć deklaratywną. Trwałe ślady pamięciowe (engramy) magazynowane są najprawdopodobniej w tych rejonach, które aktywne były podczas percepcji oraz analizy informacji. Te same obszary biorą udział również w przypominaniu (za: Jagodzińska 2008: 137). Tabela 2 przedstawia funkcjonalny podział kory mózgowej.

**Tab. 2.** Funkcjonalny podział kory mózgowej

Funkcje	Okolice kory
Wzrokowe	Płat potyliczny
Słuchowe	Płat skroniowy
Czuciowo-somatyczne	Płat ciemieniowy
Ruchowe	Płat czołowy
Smakowe	Kora wyspowa w przyśrodkowej ścianie bruzdy bocznej
Węchowe	Brzuszo-boczna powierzchnia mózgu
Wyższe poznawcze (m.in. pamięć operacyjna, planowanie, pamięć prospektywna)	Płat czołowy

Źródło: Jagodzińska 2008: 81 (zmodyf.)

Za słuchową pamięć słowną, która jest zdolnością do przechowywania w pamięci usłyszanych słów oraz zdań i stanowi według Łurii jedno z ogniw „łańcucha mowy”<sup>7</sup>, odpowiada więc funkcjonowanie tylnej części płata skroniowego, leżącej poniżej, związanego z percepcją mowy, obszaru Wernickego (za: Panasiuk 2012: 582, por. Jodzio 2003: 28; Szelağ 2005: 115).

<sup>7</sup> Oprócz słuchowej pamięci słownej do ogniw łańcucha mowy, odpowiadających za organizację i przebieg czynności językowych, należą: a) gnozja somestetyczna – czucie ułożenia danych części aparatu artykulacyjnego, b) synteza sekwencyjna – organizacja w czasie ruchów aparatu artykulacyjnego, warunkująca płynne wypowiedzanie słów oraz zdań, c) mowa wewnętrzna – związana jest ze zdolnością do programowania rozwiniętych wypowiedzi, d) słuch fonematyczny – zdolność różnicowania cech diakrytycznych dźwięków mowy wedle zasad systemu fonologicznego, e) synteza symultatywna – jednoczesna analiza docierającej informacji pod względem logiczno-gramatyczno-semantycznym (za: Panasiuk 2012: 582).

Innymi związanymi z pamięcią deklaratywną rejonami są między innymi przednia część obręczy oraz wzgórze, a zwłaszcza jądro przednie i jądro grzbietowo-przyśrodkowe (za: Jagodzińska 2008: 137, por. Kowalska 1997: 299). W zadaniach pamięci krótkotrwałej bierze natomiast udział lewa kora ciemieniowa w obszarze zakrętu kąтового (za: Jagodzińska 2008: 137). Dużą rolę odgrywa tu zwłaszcza pętla fonologiczna, będąca „wyspecjalizowanym słuchowo-głosowym sensomotorycznym szlakiem nerwowym”, który łączy tylne obszary skroniowe z dolną okolicą płata ciemieniowego i dolnymi okolicami czołowymi<sup>8</sup> (za: Krysiak 2010: 31, 30). Pętla fonologiczna odgrywa kluczową rolę w akwizycji języka. Daje ona bowiem możliwość czasowego utrzymania informacji językowej (Schacter 2003: 51, 53; por. Krysiak 2010: 30; Longstaff 2002: 473; Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 352). Miarę funkcjonowania pętli fonologicznej stanowi umiejętność powtarzania nieistniejących słów. Dzieci sprawnie wykonujące to zadanie łatwiej przyswajają słownictwo niż te, które uzyskały w nim gorsze wyniki (za: Schacter 2003: 51, 53).

Bardzo złożona jest mózgową organizacja pamięci proceduralnej. Różne jej podsystemy związane są z innymi okolicami. Mózdzek bierze udział w warunkowaniu ruchów mięśni szkieletowych, zwoje podstawy (prążkowie) w uczeniu się nawyków, ciała migdałowe w warunkowaniu reakcji emocjonalnych (za: Jagodzińska 2008: 136, por. Vetulani 2014: 209; Kowalska 1997: 316).

### **Plastyczność układu nerwowego jako fundament pamięci**

Funkcjonowanie pamięci możliwe jest dzięki plastyczności układu nerwowego, stanowiącej jego zdolność do modyfikacji, „do ulegania trwałym zmianom strukturalnym i funkcjonalnym pod wpływem przetwarzanych informacji” (za: Górską, Grabowską, Zagrodzką 1997: 495; Jagodzińska 2008: 106). Problem plastyczności rozpatruje się na różnych poziomach: całego mózgu, sieci neuronowych, a także mechanizmów komórkowych i molekularnych (za: Jagodzińska 2008: 106). Plastyczność jest jedną z elementarnych właściwości układu nerwowego. Warunkuje ona nie tylko pamięć i uczenie się, lecz również zmiany rozwojowe oraz zmiany o kompensacyjnym charakterze, które następują po uszkodzeniach mózgu (Górską, Grabowską, Zagrodzką 1997: 495; Jagodzińska 2008: 106; Panasiuk 2014: 48–49). Za podłoże pamięci uważana jest **plastyczność synaptyczna**. Zależy ona od wywołanej przez bodźce aktywności neuronów, stanowi ich adaptacyjną odpowiedź na zmiany zachodzące w zewnętrznym oraz wewnętrznym środowisku (za: Jagodzińska 2008: 106; Niewiadomska 1997: 271; Panasiuk 2014: 49).

Według A. Longstaffa kluczową tezę współczesnej neurobiologii stanowi twierdzenie, iż uczenie się polega na modulacji wagi synaps, czyli zmianie siły połączeń synaptycznych. Mechanizm mogący stanowić podstawę tych zmian zaproponowany został w 1949 roku przez D.O. Hebba. Zgodnie z regułą Hebba przekąźnictwo

<sup>8</sup> W dolnych okolicach czołowych zlokalizowany jest ośrodek Broki (pola 44 i 45 według Brodmanna), który jest związany z planowaniem oraz ekspresją mowy (Krysiak 2010: 31; Szelaż 2005: 115).

w synapsach między dwoma neuronami ulega wzmocnieniu, jeśli owe neurony pobudzone zostaną w tym samym czasie. Synapsy, przejawiające ten rodzaj plastyczności, zwane są synapsami hebbowskimi. Zjawisko zwiększające wagę synaps nosi natomiast nazwę **długotrwałego wzmocnienia synaptycznego** (ang. *long-term potentiation*, LTP)<sup>9</sup>. Zostało ono odkryte w 1973 roku przez T. Bliss (za: Longstaff 2002: 498, por. Kossut 2009: 291, Panasiuk 2014: 50–51, Vetulani 2014: 201).

Kandel oraz jego zespół badali długotrwałą potencjację, posługując się wyizolowanymi z mózgu szczura skrawkami hipokampa. Doszli oni do wniosku, iż zjawisko to posiada dwie fazy: wczesną i późną. Pierwsza z nich wywołana jest poprzez jednorazową stymulację elektrycznym bodźcem o wysokiej częstotliwości (tzw. drażnienie tężcowe) i trwa od jednej do trzech godzin. Powtarzanie tej czynności co najmniej trzy razy prowadzi do wystąpienia późnej fazy LTP, która trwa minimum dwadzieścia osiem godzin (Jagodzińska 2008: 108).

Fazy wczesna i późna różnią się trwałością, lecz również mechanizmem nasilenia transmisji synaptycznej. W pierwszej z nich opiera się on tylko na wzroście neuroprzekaźnika, który uwalniany jest z pęcherzyków w końcówkach presynaptycznych, liczba uwalnianych miejsc nie ulega natomiast zmianie (Jagodzińska 2008: 108–109). W drugiej fazie z kolei następują najprawdopodobniej strukturalne zmiany w synapsach – na końcówkach presynaptycznych pojawiają się nowe miejsca uwalniania neuroprzekaźnika, a na dendrytach komórki postsynaptycznej – nowe receptory. W późnej fazie LTP konieczna jest aktywacja genów w jądrze komórkowym oraz synteza nowych białek. Jak pisze M. Jagodzińska, faza ta „opiera się na kaskadzie procesów molekularnych w całym neuronie” (za: Jagodzińska 2008: 109). Wczesna i późna faza długotrwałego wzmocnienia synaptycznego stanowią odpowiedniki dwóch faz pamięci: krótkotrwałej oraz długotrwałej (za: Jagodzińska 2008: 109–110).

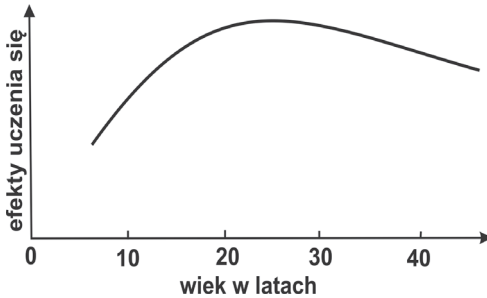
### **Zależność pomiędzy pamięcią a wiekiem człowieka**

W wielu badaniach sprawdzano, jak w zależności od wieku człowieka zmieniają się wskaźniki wykonywania różnorodnych pamięciowych zadań. Przedmiot pomiaru stanowiły przede wszystkim: tempo uczenia się, zakres pamięci bezpośredniej oraz trwałość pamięci (za: Jagodzińska 2008: 385; Włodarski 1998: 198). Jak podaje M. Jagodzińska: „ujawnił się wyraźny trend rozwojowy przypadający na dwie pierwsze dekady życia” (za: Jagodzińska 2008: 385). Dowiedziono, iż niektóre wskaźniki, np. zakres pamięci bezpośredniej, wzrastają stosunkowo szybko i wcześniej uzyskują rozwojowy pułap. Inne rosną wolniej, lecz generalnie tendencja wzrostowa utrzymuje się do dwudziestego roku życia. Zależność efektów uczenia się od wieku przedstawia krzywa wykreślona przez E.L. Thorndike’a. Stanowi ona podsumowanie uwzględniających różne pomiary badań. Pokazuje, iż człowiek

---

<sup>9</sup> Zjawiskiem odwrotnym do LTP jest długotrwałe osłabienie synaptyczne, tzw. LTD (*long-term depression*). Ma ono miejsce wówczas, gdy powtarzającemu się pobudzeniu neuronu presynaptycznego nie towarzyszy aktywacja neuronu postsynaptycznego (Jagodzińska 2008: 107).

maksymalne zdolności pamięciowe osiąga w wieku około dwudziestu lat, później wyniki stabilizują się i ostatecznie następuje ich spadek – najpierw powolny, a coraz bardziej wyraźny po czterdziestym roku życia (za: Jagodzińska 2008: 385–386, por. Włodarski 1998: 198–199).



**Wykres 1.** Krzywa zdolności uczenia się

Źródło: Włodarski 1998: 198

Psychologowie poznawczy interesowali się tym, jakie rozwojowe zmiany doprowadzają do wzrostu wskaźników pamięci wraz z wiekiem. Prowadzone w tym zakresie badania pokazały, iż niskim pamięciowym osiągnięciom młodszych dzieci towarzyszą zmiany w semantycznym opracowywaniu treści, w metapamięci, w posługiwaniu się strategiami kodowania oraz wydobywania informacji. Z wiekiem następuje rozwój w owych dziedzinach, co odzwierciedla się we wskaźnikach pamięci (za: Jagodzińska 2008: 386).

Po czterdziestym roku życia efektywność pamięci stopniowo ulega zmniejszeniu. Najczęściej jednak w badaniach jej istotne osłabienie stwierdza się dopiero po sześćdziesiątym roku życia. Niektóre różnice w wynikach, które uzyskują starsi ludzie w porównaniu z młodymi, wyjaśnić można pogorszonym stanem zdrowia, gorszym wykształceniem, mniejszą motywacją do wykonywania zadań. Osłabienie pamięci występuje także – chociaż w mniejszym stopniu – u zdrowych, wykształconych i aktywnych intelektualnie ludzi. Obniżone zdolności pamięciowe są skutkiem zmian w mózgu, którego praca ulega pogorszeniu się na starość (za: Jagodzińska 2008: 445). Z upływem lat spada liczba nerwowych komórek, systemów neuronalnych oraz receptorów, które zapewniają optymalne funkcjonowanie mózgu (Panasiuk 2014: 53). Pogorszenie pamięci w starszym wieku dotyczy jednak tylko niektórych zadań dotyczących pamięci deklaratywnej i operacyjnej – przypomnienia nazw, pamięci prospektywnej, swobodnej reprodukcji, pamiętania źródła informacji oraz kontekstu zdarzeń (Jagodzińska 2008: 464). Zmiany te są też raczej łagodne i chociaż mogą przeszkadzać starszemu człowiekowi, to nie w takim stopniu, aby nie mógł on sobie poradzić ze zwykłymi problemami codziennego życia. Ubytki w sprawności pamięci kompensować można ogólną wiedzą, a także doświadczeniem w wykonywaniu poznawczych zadań. Jednak również w późnym wieku skutecznie można ćwiczyć oraz usprawniać pamięć (Jagodzińska 2008: 446).

## Rutynizacja

### Treść pojęcia

Zdaniem Rolanda Langackera, twórcy gramatyki kognitywnej, struktury językowe wyprowadzać należy z bardziej ogólnych umiejętności oraz właściwości psychicznych, np. umiejętności rządzących pamięcią, percepcją, kategoryzacją (za: Langacker 2003: 33). Jednym ze zjawisk psychologicznych pełniących zasadniczą rolę w języku, lecz nieprzejawiających się jedynie w tej sferze, jest *utrwalenie*, nazywane również *automatyzacją*, *rutynizacją*, *kształtowaniem nawyku* (Langacker 2003: 33–36; Bierwiaczonek 2006: 448).

Jak piszą autorzy *Psychologii poznawczej*: „automatyzacja polega na nabywaniu wprawy w zakresie wykonywania czynności [poznawczych lub motorycznych – K.M.] na skutek treningu, czyli powtarzania tej czynności w tych samych lub zmiennych warunkach zadania” (za: Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 231, por. Chlewiński 1991: 44). W wyniku długotrwałego oraz systematycznego treningu dochodzi do całkowitej automatyzacji, a więc wytworzenia się czynności automatycznej, zwanej nawykiem<sup>10</sup>. Przebieg owej czynności staje się względnie szybki, bezwysiłkowy oraz pozbawiony większych poznawczych kosztów, jej realizacja dokonywana jest natomiast bez namysłu oraz kontroli ze strony świadomości<sup>11</sup> (za: Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 231, por. Chlewiński 1991: 11, 47; Kurcz 1992: 29; Langacker 2009: 34; Reber 2002: 68; Strelau 2000: 78–79). Langacker do takich zautomatyzowanych czynności zalicza między innymi wiązanie butów, recytację alfabetu (Langacker 2009: 34).

Według E. Nęcki, J. Orzechowskiego i B. Szymury procesy automatyczne opisać też można poprzez analogię do działania automatycznego pilota samolotu (za: Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 232). Urządzenie to pozwala na kontynuowanie lotu z określoną szybkością i na określonym poziomie, podobnie jak czynność automatyczna umożliwia szybkie oraz poprawne wykonanie zadania, za które jest odpowiedzialna. Automatyczny pilot posiada jednak pewne wady. Na przykład raz uruchomiony utrudnia modyfikację parametrów lotu. Owa korekta wprowadzona być musi w sposób kontrolowany<sup>12</sup>. Zastosowanie tego urządzenia ogranicza także warunki lotu – w sytuacjach nieprzewidywalnych i trudnych jego użycie

<sup>10</sup> Według I. Kurcz nawyk to „akt lub akty ruchowe, bądź umysłowe, wyuczone aż do automatycznego ich wykonywania” (za: Kurcz 1992: 129, por. Chlewiński 1991: 11). Umiejętność jest natomiast dyspozycją do wykonywania danych aktów obu tych rodzajów (za: Kurcz 1992: 129).

<sup>11</sup> Czynności automatyczne przeciwstawiane są czynnościom kontrolowanym. Te ostatnie angażują cały system poznawczy, a szczególnie takie ważne centra dyspozycyjne jak uwaga i pamięć. Z kolei czynności automatyczne nie wymagają udziału mechanizmów uwagi oraz pamięci lub czynią to w nieznacznym zakresie (Strelau 2000: 79).

<sup>12</sup> Kontrola poznawcza stanowi zdolność systemu poznawczego do regulowania i nadzorowania własnych procesów poznawczych, jak również do planowanego kierowania ich przebiegiem (za: Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 230).



doprowadzić może nawet do katastrofy. Analogicznie jedną z głównych cech czynności automatycznej stanowi to, że bardzo trudno dokonać zmian w jej zakresie. Czynność ta, raz rozpoczęta, zostać musi ukończona, chyba że – tak jak automatyczny pilot – zatrzymana zostanie przez „mechanizm kontrolny wyższego rzędu”. Owa cecha procesów automatycznych określana jest jako balistyczność (za: Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 232).

Na skutek nabywania wprawy pierwotnie nieautomatyczne czynności zostają wyzwolone spod świadomego nadzoru ze strony systemu poznawczego (za: Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 232, por. Strelau 2000: 78–79). Początkowo czynność jest wykonywana pod całkowitą kontrolą świadomości, między innymi wtedy, kiedy zaczynamy naukę czytania lub prowadzenia samochodu. Po pewnym czasie owa czynność w coraz mniejszym stopniu angażuje uwagę (Strelau 2000: 78; Chlewiński 1991: 46–47). Zautomatyzowanie tych procesów nie pozbawia ich jednak celowości czy intencjonalności, a jedynie pozwala na zmniejszenie niezbędnego do ich realizacji wysiłku umysłowego (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 232, por. Strelau 2000: 78–79).

Automatyzacja czynności umożliwia zatem uwolnienie zasobów systemu poznawczego, które wcześniej związane były z jej wykonywaniem, pozwalając na ich inne przeznaczenie, na przykład jednoczesne wykonywanie kolejnej czynności (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 231; Chlewiński 1991: 46; Strelau 2000: 79). Istnienie procesu automatyzacji czynności posiada swoje ewolucyjne uzasadnienie. Zdaniem Whiteheada (1911): „postęp cywilizacyjny dokonuje się przez zwiększenie liczby operacji, które można wykonywać bez konieczności myślenia o nich” (za: Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 231). W czasie, w którym operacje te są wykonywane, system poznawczy zająć się może twórczym rozwiązywaniem problemów bądź podejmowaniem kluczowych decyzji (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 232, por. Strelau 2000: 79). Sens zautomatyzowania polega więc na tym, iż świadoma uwaga jest skupiona na obsłudze czynności wyższego rzędu, trudnej do zautomatyzowania bądź takiej, w przypadku której nie byłoby ono wskazane (Strelau 2000: 79; Chlewiński 1991: 46).

Wszelkie czynności, które związane są z posługiwaniem się językiem, szczególnie zależą od szybkiej i skutecznej automatyzacji. Na świadomym poziomie podejmowana jest tylko decyzja o tym, co ma zostać powiedziane bądź napisane. Obsługa wykonawczych czynności pozostawiona jest nieświadomej, „nieuważnej”, chociaż zazwyczaj bardzo sprawnej kontroli lokalnej (za: Strelau 2000: 79; MacQueen 2003: 206–207).

Jak podaje B. Bierwiaczonek, automatyzacja dotyczyć może zarówno nawyków artikulacyjnych, jak i stałych związków formy oraz znaczenia, które decydują o symbolicznej naturze języka. Według tego badacza rutynizacja oznacza „proces tworzenia się jednostek językowych na skutek dużej liczby powtórzeń” (za: Bierwiaczonek 2006: 448, por. Langacker 2009: 34). Rutynizacja świadczy o dynamicznym charakterze języka oraz jego zależności od aktów używania go. W tym



świecie kompetencja językowa jawi się jako „zrutynizowane akty poszczególnych form werbalnej komunikacji” (za: Bierwiazzonek 2006: 448).

### **Rola powtórzeń w procesie nabywania umiejętności**

Jak już zostało wspomniane, potrzeba licznych prób, by opanować umiejętności takie jak jazda na rowerze, recytacja wiersza. Praktyka odgrywa szczególną rolę w nabywaniu umiejętności złożonych, do których zaliczyć można między innymi grę w szachy, projektowanie architektury czy posługiwanie się językiem. Przystawianie umiejętności przebiega stopniowo. Wymaga ono wielu ćwiczeń oraz ekspozycji bodźcowego materiału (za: Jagodzińska 2008: 196; Anderson 1998: 356; Chlewiński 1991: 12).

Zdaniem Z. Włodarskiego przekonaniu o fundamentalnym znaczeniu powtórzeń w uczeniu się dano wyraz, formułując prawo częstości, zwane przez E.L. Thorndike’a prawem efektu. Zgodnie z nim „im częściej jakaś sytuacja wiąże się z określoną reakcją, tym większe jest prawdopodobieństwo, że ponowne wystąpienie tejże sytuacji wywoła daną reakcję” (za: Włodarski 1998: 295). Powtórzenia spełniają podwójną funkcję. W ich wyniku przyswojony może być materiał, który swoją objętością przekracza zakres pamięci roboczej. Oprócz tego, niezależnie od ilości materiału, w następstwie powtórzeń dochodzi do utrwalenia przyswojonych już treści. We wczesnym stadium uczenia się ma miejsce przede wszystkim przyswajanie, w etapie późniejszym – utrwalanie. Często jednak trudno rozdzielić te dwie funkcje – w wyniku tych samych powtórzeń coś jest przyswajane, a coś utrwalane (za: Włodarski 1998: 295; Chlewiński 1997: 159).

Wiele czynności, które wykonuje człowiek, to złożone sensomotoryczne sekwencje. Przykładowo obsługę urządzeń technicznych czy jazdę na rowerze rozłożyć można na proste ruchowe elementy z towarzyszącymi im komponentami: wzrokowymi, słuchowymi, czuciowymi, dotykowymi, kinestetycznymi. Stałe ciągi tworzą także materiały słowne, np. wyuczony na pamięć wiersz, tabliczka mnożenia (Jagodzińska 2008: 196). W behawiorystycznym ujęciu uczenie się szeregów ruchowych oraz słownych traktuje się jako ćwiczenie powiązań między bodźcami i reakcjami, a więc kształtowanie łańcucha asocjacji. Związane z wykonaną reakcją doznania są bodźcem do kolejnej reakcji, ta następnie do późniejszej itd. W przyswajaniu tego typu łańcuchów najistotniejszą rolę odgrywa ćwiczenie przez powtarzanie, dzięki któremu utrwalane są związki między elementami. Wraz z postępowaniem w uczeniu się dochodzi do przyrostu wprawy oraz automatyzacji wykonywanej czynności (za: Jagodzińska 2008: 196; Chlewiński 1991: 12).

Często w przyswajaniu łańcucha słów bądź ruchów nie jest konieczne zrozumienie, dlaczego dany element następuje po innym. Tak jest między innymi w przypadku uczenia się alfabetu. Uczeń musi opanować kolejność liter, która jest arbitralna. Zdarza się, że jeśli zapomniane zostanie jedno ogniwo, łańcuch urywa się i nie można go realizować dalej, dopóki nie znajdzie się brakującego składnika. By nauczyć się arbitralnego ciągu ruchów lub słów, wystarczy utrwalenie związków poprzez powtarzanie. Nie oznacza to jednak, iż procesy poznawcze nie mają

w tym wypadku żadnego znaczenia. Jeżeli owym sekwencjom zostanie nadany sens, ich uczenie się będzie przebiegało sprawniej. Zrozumienie reguły odgrywa jednak szczególną rolę w przyswajaniu szeregów reakcji, które nie są arbitralne, takich jak obsługa urządzeń technicznych (np. kierowanie pojazdem) czy wykonywanie działań poznawczych (np. zadań arytmetycznych). Nadanie znaczenia następującym po sobie czynnościom spowoduje, że opanowane zostaną one szybciej<sup>13</sup> (za: Jagodzińska 2008: 197; Chlewiński 1991: 12–13; Kurcz 1992: 158).

Wyniki licznych badań wskazują, iż istnieje pewna określona kolejność przyswajania elementów w zależności od pozycji, jaką zajmują w szeregu. Najpierw są z reguły zapamiętywane początkowe elementy ciągu, następnie – elementy końcowe, a w wyniku dalszych powtórzeń – elementy środkowe (Włodarski 1998: 299). Stwierdzenia, które dotyczą lepszego pamiętania końcowych oraz początkowych składników materiału seryjnego, najczęściej dyskutowane są w świetle koncepcji dwóch systemów pamięci. Lepsze pamiętanie ogniw końcowych, nazywane efektem świeżości, wiązane jest z pamięcią krótkotrwałą (STM), natomiast lepsze pamiętanie składników początkowych, czyli tak zwany efekt pierwszeństwa – z pamięcią długotrwałą (LTM). W kolejnych badaniach wykazano natomiast, iż w przypadku odroczenia reprodukcji efekt świeżości zanika – nawet wówczas gdy jego czas wynosi tylko 10–30 sekund – jeżeli badana osoba w tym czasie nie powtarza końcowych elementów szeregu (za: Włodarski 1998: 302, por. Chlewiński 1997: 160).

Człowiek nabywa również złożone umiejętności, których czynności składowe nie są wykonywane w stałym porządku. Na przykład projektowanie domów czy gra w szachy nie opierają na mechanicznym odtwarzaniu danych reakcji (Jagodzińska 2008: 197). Stanowią one raczej „dyspozycje do efektywnego wykonania zespołu zorganizowanych czynności poznawczych czy poznawczo-motorycznych mających na celu zrealizowanie określonego, zwykle złożonego zadania” (za: Chlewiński 1991: 11, por. Jagodzińska 2008: 197). Owe umiejętności obejmują silny składnik rozumienia, są zgeneralizowane i elastyczne, dostosowywać je można do zmieniających warunków zadania. W ich przyswajaniu także zasadniczą funkcję spełnia ćwiczenie przez powtarzanie. Dzięki niemu umiejętności składowe mogą zostać połączone w odpowiednie sekwencje. Trening prowadzi do automatyzacji pewnych czynności. Zautomatyzowane procesy są z kolei składnikami bardziej złożonych umiejętności (Jagodzińska 2008: 197; Anderson 1998: 356; Chlewiński 1991: 51). Kolejny składnik stanowi wiedza dotycząca reguł, warunków oraz związanych z wykonywanymi czynnościami zależności. Umożliwia ona sprawne posługiwanie się automatycznymi procedurami, a także korygowanie nawykowego zachowania

---

<sup>13</sup> Trwałość śladu pamięciowego uzależniona jest od poziomu przetwarzania. Im jest ono głębsze, tym trwałość utworzonej reprezentacji pamięciowej będzie większa. Dłużej pamiętane są zatem treści, które opracowane zostały semantycznie, niż te przeanalizowane tylko na poziomie sensorycznym (za: Jagodzińska 2008: 125; Chlewiński 1997: 160).

w zależności od zmian sytuacji<sup>14</sup> (Jagodzińska 2008: 197, por. Chlewiński 1991: 15; Kurcz 1992: 141–142).

Im obszerniejszy jest materiał, tym więcej powtórzeń potrzeba, aby go zapamiętać. Według autora *Psychologii uczenia się* liczba powtórzeń konieczna do przyswojenia danych treści rośnie szybciej niż ich objętość (Włodarski 1998: 303–304; por. Kurcz 1992: 157). Za kryterium jego opanowania przyjmowane jest najczęściej pierwsze bezbłędne odtworzenie. Kolejne powtórzenia powodują utwalenie przyswojonych treści, co Z. Włodarski nazywa przeuczeniem (za: Włodarski 1998: 304).

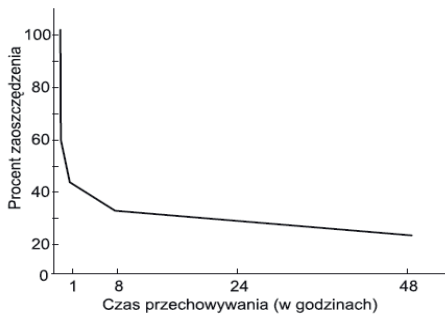
Efektywność uczenia się uzależniona jest od jego rozłożenia w czasie. Stosowanie przerw w uczeniu się przynosi lepsze rezultaty niż uczenie się skomasowane. Wyraża się to w mniejszej liczbie powtórzeń koniecznej do przyswojenia danego materiału oraz w jego trwalszym przechowywaniu (Jagodzińska 2008: 238–239; Włodarski 1998: 306; Chlewiński 1997: 160). Powtarzanie skomasowane jest mało skuteczne między innymi dlatego, że w trakcie przedłużającego się uczenia następuje znużenie, trudniej utrzymać koncentrację uwagi, zaczynają pojawiać się błędy. Podczas przerwy organizm odpoczywa i zapominane są, słabo utrwalone, błędne reakcje. Optymalna długość przerwy uzależniona jest od wielu czynników: od rodzaju materiału, etapu uczenia się, wieku, a także indywidualnych właściwości uczącej się osoby. Cel zastosowania przerwy podczas uczenia się sprowadza się zatem do tego, aby odpocząć, lecz nie zapomnieć opanowanych już treści (Jagodzińska 2008: 239–240).

Według Z. Włodarskiego wiele danych świadczy o tym, iż po dłuższym czasie uczenia się bardziej pożyteczne są dłuższe przerwy, z kolei w przypadku przyswajania niezbyt obszernego materiału długa przerwa, na przykład jednodniowa, okazać się może niekorzystna. Już Lyon (1917) zauważył, iż skomasowane uczenie się ciągu złożonego z 12 elementów przynosi lepsze rezultaty niż uczenie się rozłożone w czasie, kiedy szereg odczytywany jest raz dziennie. Wraz ze wzrostem ilości materiału stopniowo przewagę uzyskuje uczenie się z dłuższymi przerwami. Także przy przyswajaniu złożonego, trudnego do zapamiętania materiału długie odstępy pomiędzy kolejnymi powtórzeniami nie są korzystne (Włodarski 1998: 316, por. Kurcz 1992: 155–156).

Optymalny czas przerwy uzależniony jest także od stadium uczenia się. Uwzględniając kształt krzywej uczenia się, z której wynika, że największy ubytek pamięci ma miejsce niedługo po zakończeniu uczenia się, oraz nowsze wyniki badań dotyczące trwałości pamięci, stwierdzić można, iż pierwsze powtórzenie powinno nastąpić wkrótce po skończeniu przyswajania materiału. Kolejne przerwy mogą, a nawet powinny, być dłuższe, gdyż zapominanie postępuje już wolniej (Dźwierzynska 2007: 21; Włodarski 1998: 316).

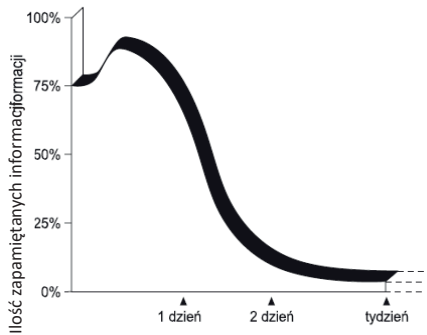
---

<sup>14</sup> Jak już zostało wspomniane, rola wiedzy, automatyzacji oraz świadomej kontroli uzależniona jest od poziomu przyswojenia umiejętności. Słabo opanowana umiejętność wymaga dużej kontroli oraz przywoływania wiedzy deklaratywnej, następnie coraz większe znaczenie ma automatyzacja (Jagodzińska 2008: 197, por. Chlewiński 1991: 15; Kurcz 1992: 141–142).



Wykres 2. Krzywa zapominania

Źródło: Dźwierzynska 2007: 21

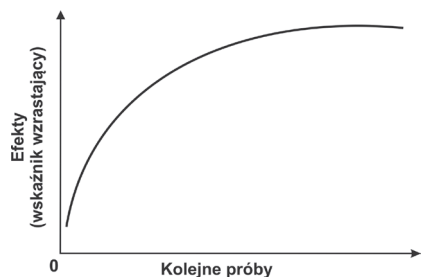
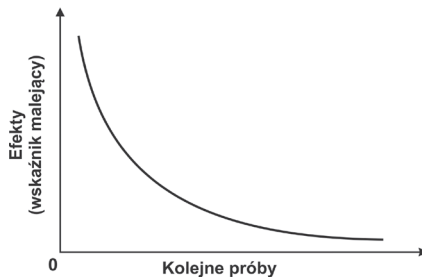


Wykres 3. Trwałość pamięci

Następne powtórzenie powinno mieć zatem miejsce po 24 godzinach – spowoduje to utrwalenie materiału na mniej więcej tydzień. Po tygodniu znów należy powtórzyć informacje, dzięki czemu zostaną one utrwalone na trzydzieści dni. Za miesiąc przyswojone treści włączone zostaną do pamięci trwałej (Dźwierzynska 2007: 21). Zdaniem E. Dźwierzynskiej „aby je podtrzymać, wystarczą najbardziej przypadkowe bodźce” (za: Dźwierzynska 2007: 21). Szybkość zapominania zależy również od stopnia przyswojenia materiału – im jest on wyższy, tym wolniejsze zapominanie (Włodarski 1998: 304; Dźwierzynska 2007: 21).

Jak już zostało wspomniane, wraz z powtarzaniem danej czynności nabierana jest wprawa w jej wykonywaniu. Zależność ta odnosi się do prostych reakcji, łańcuchów reakcji słownych i ruchowych, a także złożonych umiejętności. Dzięki treningowi czynności wykonywane są coraz sprawniej, w krótszym czasie i z mniejszą liczbą błędów. Zależność pomiędzy wskaźnikami wykonania zadania a liczbą prób obrazują krzywe uczenia się. Wykazują one przyspieszenie ujemne, polegające na tym, że kolejne powtórzenia przynoszą coraz mniejszą poprawę wyników (za: Jagodzińska 2008: 197; Kurcz 1992: 138–139).

Według M. Jagodzińskiej „w nabywaniu umiejętności nie ma wyraźnej granicy, po której nie następuje dalsze uczenie się” (za: Jagodzińska 2008: 198). Również po opanowaniu umiejętności nadal się ona doskonali. Wyrażać się to może w wykonywaniu coraz bardziej skomplikowanych zadań, zdolności do działania w nietypowych i różnorodnych warunkach, w oryginalnym stylu, wyborze najlepszej metody. Nie są to łatwe do pomiaru cechy. Krzywe uczenia się ilustrować mogą przyswajanie stosunkowo prostych komponentów umiejętności, których wymaga np. praca naukowca, architekta czy chirurga (za: Jagodzińska 2008: 198).

Wykres 4. Wypukła krzywa uczenia się<sup>15</sup>Wykres 5. Wklęsła krzywa uczenia się<sup>16</sup>

Źródło: Jagodzińska 2008: 198

Oprócz świadomego przyswajania umiejętności, w trakcie którego wykorzystywane są wskazówki, instrukcje słowne, istnieje także uczenie się utajone, polegające na nabywaniu wiedzy dotyczącej wykonywania złożonych czynności bez uświadamiania sobie leżących u ich podstaw reguł (Jagodzińska 2008: 196). Pamięć utajona ma szczególne znaczenie w zdobywaniu doświadczeń przez dzieci. To na niej przede wszystkim opierają się rozwojowe osiągnięcia, takie jak kształtowanie się nastawień oraz kategoryzacji społecznych, wykonywanie różnego rodzaju złożonych działań, **nabywanie kompetencji językowej**, czyli „programowanej biologicznie, nieuświadamianej wiedzy na temat zasad budowania zdań gramatycznie poprawnych”<sup>17</sup> (za: Grabias 2012: 52; Jagodzińska 2008: 349).

Dziecko przyswaja język ojczysty dzięki temu, iż ma z nim cały czas kontakt. Otoczenie nie przekazuje małemu człowiekowi reguł gramatycznych, ale dostarcza mu ogromnej ilości opierających się na tych regułach wypowiedzi. Stopniowo dziecko samo zaczyna posługiwać się językiem w coraz bardziej poprawny pod względem gramatycznym sposób, przy czym nie jest ono świadome rządzących nim zasad. Stają się one wiedzą jawną dopiero podczas nauki gramatyki w szkole (za: Jagodzińska 2008: 349; por. Chlewiński 1991: 12). Jak piszą J. Cieszyńska i M. Korendo, proces nabywania kompetencji lingwistycznej oparty jest zawsze na trzech następujących po sobie etapach: powtarzaniu, rozumieniu oraz samodzielnym mówieniu. Bez wcześniejszego naśladownictwa, stanowiącego podłoże uczenia się, a także rozwijającego się rozumienia nie jest możliwe pojawienie się mowy czynnej (za: Cieszyńska, Korendo 2007: 165; Kaczmarzyk 2012: 26).

<sup>15</sup> Wypukła krzywa uczenia się przedstawia wzrost prawidłowych reakcji w kolejnych próbach (za: Jagodzińska 2008: 198).

<sup>16</sup> Wklęsła krzywa uczenia się przedstawia spadek liczby błędów bądź skracanie się czasu wykonywania zadania w kolejnych próbach (za: Jagodzińska 2008: 198).

<sup>17</sup> Zdaniem S. Grabiasa o kompetencji lingwistycznej decydują: a) znajdujący się w umyśle człowieka całkowity zasób fonemów właściwych polszczyźnie, zbiór morfemów leksykalnych oraz gramatycznych konieczny do budowania poprawnych gramatycznie zdań; b) znajomość morfonologicznych, morfologicznych oraz składniowych reguł, które pozwalają z fonemów budować morfemy, z morfemów natomiast zdania (za: Grabias 2012: 52).

Przyswajanie ojczystego języka odbywa się zatem poprzez powtarzanie, praktykę (Chlewiski 1991: 12, por. Bierwiazonek 2006: 448). Zdaniem Z. Chlewińskiego elementy nawykowe stanowią istotne składniki umiejętności lingwistycznych (Chlewiski 1991: 12, por. MacQueen 2003: 207). Zasadniczą rolę w ich nabywaniu odgrywa rutynizacja, która polega na tworzeniu jednostek językowych w wyniku dużej ilości powtórzeń (za: Bierwiazonek 2006: 448). Według M. Michalika rutynizacja jest także niezbędnym komponentem programowania językowego<sup>18</sup>, a więc wyposażania dziecka w kompetencję lingwistyczną lub jej odbudowywania w przypadku między innymi dezintegracji afatycznej (za: Michalik 2010: 41; Michalik 2011b: 349). Jak pisze wspomniany badacz: „przy przyjęciu założenia, iż język jest w znacznym stopniu wynikiem aktywności neuronowej, jego opanowanie musi być wynikiem rutynizacji” (za: Michalik 2010: 41). Na poziomie neuronowym, usytuowanym w poszczególnych językowych modułach, rutynizacja zachodzi bowiem dzięki wzmocnieniu synaptycznych połączeń (za: Michalik 2011b: 349). Wszystkie formy językowe powinny być ćwiczone zatem poprzez powtórzenia, realizując schemat: powtarzanie – rozumienie (wskazywanie) – nazywanie (samodzielne odczytywanie) (za: Michalik 2010: 41). W terapii logopedycznej należy uwzględnić także stymulację psychofizycznych sprawności warunkujących nabywanie języka, gdyż: „oddzielenie funkcji poznawczych (zarówno w diagnozie, jak i w terapii) nie jest możliwe. Wpływają one bowiem na siebie i wzajemnie się warunkują” (za: Cieszyńska 2010: 6).

## Podsumowanie

Wszystkie procesy poznawcze człowieka zależą od pamięci (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 320). Owa funkcja psychiczna stanowi podłoże między innymi wszelkich rozwojowych osiągnięć człowieka, w tym nabywania umiejętności lingwistycznych (Jagodźńska 2008: 349).

Dziecko przyswaja język ojczysty dzięki temu, iż ma z nim cały czas kontakt (Jagodźńska 2008: 349; Chlewiński 1991: 12). Ów proces oparty jest zawsze na trzech następujących po sobie etapach: powtarzaniu wypowiedzi otoczenia, rozumieniu ich oraz samodzielnym mówieniu (Cieszyńska, Korendo 2007: 165). Opanowanie kompetencji językowej jest zatem rezultatem procesu rutynizacji (Bierwiazonek 2006: 448; Michalik 2010: 41).

W przypadku zaburzeń komunikacji językowej związanych z niewykształconymi sprawnościami percepcyjnymi lub z rozpadem systemu komunikacyjnego kompetencja lingwistyczna, będąca nieuświadomioną wiedzą dotyczącą zasad budowania poprawnych gramatycznie zdań, musi być świadomie i celowo budowana lub odbudowywana przez terapeutę w umyśle pacjenta (Grabias 2012: 54, 56). Przydatna do tego okaże się wiedza dotycząca procesów pamięci oraz uczenia się, w tym – rutynizacji.

---

<sup>18</sup> Jak podaje J. Cieszyńska-Rożek, programowanie systemu językowego opiera się na sekwencyjnym i linearnym porządku narastania językowych informacji, hierarchii gramatycznych reguł, jak również frekwencji użycia słów oraz zwrotów (za: Cieszyńska-Rożek 2013: 324).



**Bibliografia**

- Anderson J.R., 1998, *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, tłum. E. Czerniawska, Warszawa.
- Bierwiaczonek B., 2006, *O języku ucieleśnionym*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne III*, red. O. Sokołowska, D. Stanulewicz, Gdańsk, s. 444–479.
- Chlewiński Z., 1991, *Kształtowanie się umiejętności poznawczych. Identyfikacja pojęć*, Warszawa.
- Chlewiński Z. (red.), 1997, *Psychologia pamięci*, Warszawa.
- Cieszyńska J., 2001, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2010, *Wczesna diagnoza zaburzeń rozwojowych*, [w:] B. Cyl, *Różne aspekty opóźnionego rozwoju mowy*, Katowice, s. 5–29.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*, Kraków.
- Cieszyńska-Rożek J., 2013, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*, Kraków.
- Domagała A., 2008, *Standard postępowania logopedycznego w przypadku zaburzeń mowy w otępieniu alzheimerowskim*, [w:] *Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, „Logopedia”, t. 37, Lublin, s. 297–312.
- Dźwierzynska E., 2007, *Powtarzanie leksyki jako czynnik zapewniający trwałość jej zapamiętywania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 20–23.
- Górska T., Grabowska A., Zagrodzka J. (red.), 1997, *Mózg a zachowanie*, Warszawa.
- Grabias S., 2012, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin, s. 15–71.
- Jagodzińska M., 2008, *Psychologia pamięci*, Gliwice.
- Jęczeń U., 2008, *Standard postępowania logopedycznego w przypadku oligofazji*, [w:] *Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, „Logopedia”, t. 37, Lublin, s. 89–98.
- Jodzio K., 2003, *Pamięć, mowa a mózg. Podejście afazjologiczne*, Gdańsk.
- Kaczmarzyk M., 2012, *Zielony Mem*, Mikołów.
- Kossut M., 2009, *Synapsy i plastyczność mózgu*, [http://fundacjarozwojunauki.pl/res/Tom1/Nauka%20swiatowa%20i%20polska\[1\].Rozdzial%2009.pdf](http://fundacjarozwojunauki.pl/res/Tom1/Nauka%20swiatowa%20i%20polska[1].Rozdzial%2009.pdf) (dostęp: 15.04.2014).
- Kowalska D.M., 1997, *Anatomiczne podstawy pamięci*, [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa, s. 298–318.
- Kozłowska M., Chrocińska-Krawczyk M., 2012, *Padaczka. Zaburzenia językowe u dzieci z padaczką*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin, s. 397–411.
- Krajewska M., 2014, *Neurologopedyczna diagnoza i terapia zaburzeń mowy w demencji*, [w:] *Diagnoza i terapia osób dorosłych i starszych*, red. M. Michalik, „Nowa Logopedia”, t. 5, Kraków, s. 189–206.
- Krysiak A.P., 2010, *Korowe mechanizmy pamięci w ujęciu funkcjonalnym. Perspektywa biolingwistyczna*, „Investigationes Linguisticae”, nr 22, Poznań, s. 28–41.
- Kurcz I., 1992, *Pamięć, uczenie się, język*, Warszawa.
- Langacker R.W., 2003, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków, s. 30–117.



- Langacker R.W., 2009, *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*, tłum. E. Tabakowska et al., Kraków.
- Longstaff A., 2002, *Neurobiologia*, tłum. G. Hess et al., Warszawa.
- McQueen B.D., 2003, *Neurolingwistyczne podstawy diagnozy i terapii logopedycznej*, [w:] *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole, s. 191–221.
- Michalik M., 2010, *Między językiem, myśleniem a rzeczywistością – budowanie kompetencji gramatyczno-leksykalnej dziecka podejrzanego o upośledzenie intelektualne. Studium przypadku*, [w:] *Zagadnienia mowy i myślenia*, red. M. Michalik, A. Siudak, „Nowa Logopedia”, t. 1, Kraków, s. 31–50.
- Michalik M., 2011a, *Modularny a integralny sposób istnienia języka (logopedyczny punkt widzenia)*, red. L. Bednarczuk, S. Koziara, H. Pawłowska-Jaroń, E. Stachurski, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis” 96, „Studia Logopaedica” IV: *Język – kultura – edukacja*, Kraków, s. 341–350.
- Michalik M., 2011b, „Nowa Logopedia” a biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy, [w:] *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, red. M. Michalik, „Nowa Logopedia”, t. 2, Kraków, s. 13–24.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., 2013, *Psychologia poznawcza*, Warszawa.
- Niewiadomska G., 1997, *W poszukiwaniu molekularnych mechanizmów pamięci*, [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górńska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa, s. 260–297.
- Panasiuk J., 2008a, *Standard postępowania logopedycznego w afazji*, [w:] *Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, „Logopedia”, t. 37, Lublin, s. 255–278.
- Panasiuk J., 2008b, *Standard postępowania logopedycznego w pragnozji*, [w:] *Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, „Logopedia”, t. 37, Lublin, s. 279–298.
- Panasiuk J., 2012, *Afazja – typologia zaburzenia. Interpretacja afazji z perspektywy interakcyjnej*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin, s. 569–621.
- Panasiuk J., 2014, *Terapia zaburzeń mowy u chorych neurologicznie a mechanizmy neuroplastyczności*, [w:] *Diagnoza i terapia osób dorosłych i starszych*, red. M. Michalik, „Nowa Logopedia”, t. 5, Kraków, s. 41–65.
- Pawłowska-Jaroń H., 2011, *Zaburzenia funkcjonowania językowego u dziecka we wczesnej fazie padaczki wyłączeniowej*, [w:] *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, red. M. Michalik, „Nowa Logopedia”, t. 2, Kraków, s. 173–180.
- Reber A.S., 2002, *Słownik psychologii*, tłum. B. Janasiewicz-Kruszyńska et al., Warszawa.
- Schacter D.L., 2003, *Siedem grzechów pamięci. Jak zapominamy i zapamiętujemy*, tłum. E. Haman, J. Raczaszek, Warszawa.
- Siudak A., 2011, *Biologiczne uwarunkowania terapii osoby z afazją*, [w:] *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, red. M. Michalik, „Nowa Logopedia”, t. 2, Kraków, s. 167–180.
- Szeląg E., 1997, *Neuropsychologiczne podłoże mowy*, [w:] T. Górńska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, *Mózg a zachowanie*, Warszawa, s. 429–458.
- Szeląg E., 2005, *Mózg a mowa*, [w:] *Podstawy neurologopedii*, red. T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska, Opole, s. 98–154.
- Włodarski Z., 1984, *Z tajemnic ludzkiej pamięci*, Warszawa.
- Włodarski Z., 1998, *Psychologia uczenia się*, Warszawa.

Wojciechowska J., 2014, *Procedura diagnozowania pragnozji. Studium przypadku*, [w:] *Diagnoza i terapia osób dorosłych i starszych*, red. M. Michalik, „Nowa Logopedia”, t. 5, Kraków, s. 249–266.

Woźniak T., 2012, *Zaburzenia mowy w schizofrenii*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin, s. 645–677.

Vetulani J., 2014, *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków.

## Memory and Routinization as Factors Determining Language Acquisition

### Abstract

The article discusses the issues of memory and routinization and it describes their impact on language acquisition. It points out that memory is a mental function which determines all cognitive processes and, therefore, it is very important to stimulate it. Routinization, a phenomenon strongly associated with memory and leading, among other things, to mastering linguistic skills, is also called automatization or habit-formation. It is also an essential component of speech programming.

The first part of the article is devoted to memory. It discusses the significance of this term, describes the types of memory and its anatomical basis. It also outlines the cellular mechanisms of this cognitive function and the relationship between memory and the age of a person. The second part of the paper concerns a process of routinization. It explains the content of that concept and the role of repetition in the process of acquiring skills, including language skills.

**Key words:** memory, routinization, language acquisition

*Magdalena Szperlak*

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Wpływ procesów pamięciowych na dyskurs i jego zaburzenia – przegląd ujęć

Pogląd o wyjątkowej roli słów w procesach zapamiętywania ugruntował się w nauce bardzo dawno. Wynikało to z faktu, iż właśnie w słowach upatrywano tych różnic, które odróżniały procesy pamięciowe u człowieka od tychże procesów u zwierzęcia. Percepcja ludzka bowiem kryje w sobie dwojaki charakter. Z jednej strony docierają do nas wszelkie bodźce natury niewerbalnej, podobnie jak u zwierząt, dostarczane organizmowi poprzez zmysły: wzroku, słuchu, smaku, węchu czy dotyku. Z drugiej jednak strony odbieramy bodźce o charakterze werbalnym. Werbalizacja jest więc dla człowieka pewnego rodzaju darem, dzięki któremu może on nie tylko komunikować swoje przemyślenia i potrzeby tu i teraz, ale wykraczać daleko poza to wszystko, co dane mu jest poprzez bezpośrednie, zmysłowo-obrazowe doświadczenie danej chwili.

Stanisław Grabias opisuje zjawisko mowy ludzkiej w sposób następujący: „mową nazwijmy zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając świat i przekazując jego interpretację innym uczestnikom życia społecznego” (Grabias 2012: 15). Z definicji tej wynika, iż mowa utożsamiana może być z pojęciem zachowań językowych, spośród których wyróżnić można:

- zachowania realizujące się w tak zwanej mowie wewnętrznej. Rezultatem tego typu aktywności jest tekst rodzący się w ludzkim umyśle, pozbawiony formy dźwiękowej (tekst pomyślany). „Zachowania te mogą być:
  - poznawczymi czynnościami akomunikacyjnymi, które wyznaczają tylko w umyśle mówiącego proces zdobywania wiedzy o sobie i o świecie, zakres tej wiedzy i jej strukturę;
  - czynnościami quasi-komunikacyjnymi, organizującymi wiedzę w celu jej przekazania” (Grabias 2012: 16);
- zachowania realizujące się w mowie zewnętrznej, które najczęściej nazywane są komunikacją językową lub **dyskursem**. Jako ich rezultat można wskazać tekst posiadający postać dźwiękową (pochodnie mający postać gestową lub

graficzną), dzięki któremu możliwe staje się porozumienie w danej grupie społecznej (za: Grabias 2012).

Żeby człowiek mógł w pełni i bezproblemowo brać czynny udział w komunikacji językowej, potrzebuje skutecznych kompetencji (Grabias wyodrębnia trzy rodzaje kompetencji: językową, komunikacyjną i kulturową) i pewnego rodzaju sprawności:

- „sprawny słuch fizyczny,
- właściwie funkcjonujący słuch prozodyczny,
- mobilny mózg i wydolna pamięć,
- właściwie funkcjonujący obwodowy układ nerwowy i działające bez zakłóceń mięśniowe i kostne układy narządów mowy” (Grabias 2012: 52–53).

Wynika z tego, iż aby dyskurs mógł zaistnieć, potrzebna jest, jako jedna z wielu komponentów, właściwie funkcjonująca **pamięć**, ponieważ rozwój osobniczy człowieka nie byłby możliwy bez niezawodnie działających procesów zapamiętywania. „Mózgowa organizacja procesów zapamiętywania jest bardzo skomplikowana, bowiem w pamięci przechowujemy nie tylko obrazy wzrokowe, ale i słuchowe, dotykowe, smakowe, węchowe, czucia wewnętrzne, a także nasze własne wyobrażenia i oczywiście wszystkie informacje zdobyte drogą językową” (Cieszyńska, Korendo 2007: 293). Analizując układ poszczególnych struktur mózgowych, wyróżnić należy te z nich, które w największym stopniu zdają się odpowiedzialne za kodowanie, przechowywanie i dekodowanie informacji. Najbardziej interesującą formacją jest część układu limbicznego – formacja hipokampa, a jeszcze bardziej dookreślając – sam **hipokamp**. Na nieprzeciętną rolę hipokampa wskazuje już jego usytuowanie w mózgu i połączenia nerwowe z pozostałymi obszarami. „Powstają tu nowe neurony – połączenia nerwowe, które w wyniku utrwalania jakiejś informacji lub zadania na stałe wszczepiają się w tkankę mózgu”<sup>1</sup>, by później móc je odtworzyć. Jak pisze Vetulani: „wykazano, że hipokamp jest zaangażowany w liczne, złożone funkcje poznawcze, takie jak na przykład:

- przestrzenna i czasowa separacja wydarzeń związanych z przejściowymi reprezentacjami nowych informacji przestrzennych,
- umieszczanie nowych informacji w pamięci roboczej lub krótkotrwałej,
- konsolidacja lub szczegółowa obróbka nowych informacji,
- wzmacnianie trwałości reprezentacji korowych i pomoc w systematycznej organizacji kodowania w korze,
- tworzenie map kognitywnych” (Vetulani 2006).

Udział w różnych rodzajach pamięci przypisuje się również **móżdżkowi**, który zlokalizowany jest w tylnej części mózgu – „jest on odpowiedzialny m.in. za pamięć umiejętności – oraz **ciału migdałowatemu**, które stanowi ośrodek pamięci emocjonalnej”<sup>2</sup>. Niewątpliwie struktury te odgrywają najpełniejszą rolę w sprawnym funkcjonowaniu pamięci, jednakże nie należy absolutyzować tendencji do jednoznacznego przypisywania określonym strukturom neuronalnym odrębnych funkcji

<sup>1</sup> Opracowanie zbiorowe, 2011, *Mózg. Encyklopedia zdrowia*, Toruń, s. 31.

<sup>2</sup> Ibidem.

poznawczych. Najnowsze ujęcia badawcze rzucają również nowe światło na tę sprawę. Istnienie nie jednego, lecz kilku systemów pamięci skłania do poszukiwania nie tyle danych struktur mózgowych, w których przechowywane byłyby wszystkie wspomnienia, ile raczej pewnych obszarów odpowiedzialnych za pojedyncze systemy pamięci. Rozróżnienie trzech procesów przetwarzania informacji: kodowania, przechowywania i ich wydobywania, stwarza możliwość domniemywania, iż każdy z nich może odbywać się w innym obszarze mózgu (za: Jagodzińska 2008).

W rozważaniach nad pamięcią coraz częściej mówi się również o plastyczności mózgu jako niezbędnym warunku do właściwego funkcjonowania pamięci. Ludzki mózg posiada niespotykaną zdolność do rozwoju, reagowania na zmianę warunków i zaadaptowania się do nich. Tą cechą jest właśnie **neuroplastyczność**, która „umożliwia rozwój mózgu pod wpływem zmiennych uwarunkowań otoczenia, zapamiętywanie i uczenie się nowych umiejętności, adaptację do zmian zachodzących w środowisku zewnętrznym i wewnętrznym, a także aktywizację procesów kompensacyjnych w wypadku organicznych uszkodzeń” (Panasiuk 2014: 48–49). Podstawę badań nad zjawiskiem neuroplastyczności mózgu stanowi teza, iż jedną z wielu właściwości układu nerwowego jest „zdolność funkcjonalnych i strukturalnych zmian w połączeniach neuronalnych pod wpływem doświadczeń w sferze fizycznej, psychicznej i społecznej, która umożliwia jego rozwój. Codzienna aktywność, nauka i trening mają ogromny wpływ na sprawność mózgu” (Panasiuk 2014: 48–49). Już dawno został obalony mit, który głosił, że każdy człowiek rodzi się z pewnym ustalonym z góry potencjałem, którego nie można zmienić, rozwinąć, a w dodatku można go utracić. Dziś wiemy, że procesy reorganizacyjne zachodzą w mózgu od poczęcia do schyłku naszego życia – cały czas powstają coraz to nowe połączenia międzyneuronalne (za: Panasiuk 2014). Z każdym nowym doświadczeniem, które człowiek nabywa w życiu jako jednostka, kształtują się nowe reakcje organizmu potrzebne, by poradzić sobie w nowej sytuacji. To warunkuje zdolność do zapamiętywania i uczenia się (za: Panasiuk 2014). Ujmując problem jeszcze dokładniej, za podłoże pamięci neurobiologia uznaje **plastyczność synaptyczną** – czyli zmiany w samych synapsach, które powodowane są aktywnością neuronów. Pewne oznaki plastyczności synaptycznej utrzymują się wyłącznie przez ułamki sekund, jednak inne mogą utrzymywać się znacznie dłużej (za: Jagodzińska 2008). W tym miejscu proponuję rozważyć procesy pamięciowe na trzech płaszczyznach, mianowicie w zakresie nauk psychologicznych, neurolingwistycznych oraz w ujęciu rozwojowym.

Zjawiska składające się na pojęcie *pamięć* są bardzo złożone i niejednolite. Z tego właśnie powodu trudno podać konkretną definicję tegoż pojęcia. Jednak można wyróżnić kilka obszarów, w których termin ten używany jest przez badaczy w określonych znaczeniach:

- 1) pamięć jako swoista zdolność do „kodowania, magazynowania i wydobywania informacji. Zdolność ta bywa rozumiana dość ogólnie jako [...] właściwość układu nerwowego polegająca na tworzeniu i przechowywaniu śladów

wcześniejszych doświadczeń lub bardziej tradycyjnie jako zdolność do uczenia się” (Jagodzińska 2008: 21). W nienaukowym dyskursie widzimy właśnie takie ujęcie pamięci. Mówiąc konkretnej osobie np.: „masz wybitną pamięć”, opisujemy właśnie **zdolność**;

- 2) pamięć jako „magazyn” – „pamięć jako hipotetyczny system w umyśle (w mózgu) przechowujący informacje. [...] pamięć bywa określana jako magazyn, w którym są gromadzone reprezentacje wcześniejszych doświadczeń” (Jagodzińska 2008: 21). Mówiąc np. o przechowywaniu pewnych informacji w pamięci, przestrzegamy termin „pamięć” właśnie jako swoisty **system** lub **magazyn**;
- 3) „pamięć jako wewnętrzny **zapis informacji**” (Jagodzińska 2008: 21) – tak rozumiana pamięć sygnalizuje przechowywanie informacji wcześniej przyswojonych, np.: efekty uczenia się czy pewne ślady pamięciowe (zdarzenia, wspomnienia);
- 4) pamięć jako swoisty **zbiór procesów** dokonujących się w układzie nerwowym – w takim ujęciu „pamięć sprowadza się [...] do zapamiętywania, przechowywania i przypominania, przy czym podkreśla się zazwyczaj ścisły związek owych procesów z procesem zapominania” (Włodarski 1984: 40).

## Ujęcie psychologiczne

W literaturze przedmiotu definicje terminu „pamięć” najczęściej łączą w sobie kilka elementów. Na przykład w *Psychologii pamięci* odnaleźć można następującą definicję: „Pamięć – termin określający biochemiczne, neurofizjologiczne i psychologiczne struktury i funkcje warunkujące kodowanie, przechowywanie i dekodowanie informacji w mózgu (układzie nerwowym), stanowiące zapis całości indywidualnego doświadczenia i tożsamości człowieka” (Chlewiński et al. 1997: 119). Termin *pamięć* może być rozważany również ze względu na zakres, jaki obejmuje. Psychologia poznawcza zaznacza, iż „w wąskim ujęciu pamięć to system zapisu, przechowywania i odtwarzania informacji w celu jej przyszłego użycia. W szerokim rozumieniu pamięć jest systemem przechowywania informacji bez względu na cel, zamiar czy intencję. Jest odpowiedzialna za przechowywanie wszelkich informacji, niezależnie od formatu lub źródła pochodzenia. Przechowuje informacje w czasie ultrakrótkim (mniej niż jedna sekunda) lub przez całe życie człowieka. Przechowuje wiedzę o ogólnie znanych faktach, o indywidualnych doświadczeniach i o procedurach. Zapisuje wszelkie ślady przeszłych doświadczeń, nawet te, z których człowiek nie zdaje sobie sprawy” (Nęcka et al. 2007: 320). W odniesieniu do tej definicji zarysowuje się kilka podziałów pamięci. Pierwszy z nich dokonywany jest ze względu na **czas**, w jakim informacje są przechowywane. W tym ujęciu możemy wyróżnić **pamięć długotrwałą** i **pamięć krótkotrwałą**. „Pamięć krótkotrwałą jest pierwszym etapem przetwarzania informacji. Charakteryzuje się ona ograniczoną pojemnością i jest przemijająca, czyli czas jej trwania jest także ograniczony” (Kurcz 1992: 39). „Przyjmuje się, że pamięć krótkotrwałą może

przechowywać zarówno treści obrazowe, jak i werbalne. Te ostatnie mogą być zarejestrowane w kodzie akustycznym, kodzie wizualnym i kodzie semantycznym” (Chlewiński et al. 1997: 146). „Pamięć długotrwała [...] stanowi trwały magazyn zakodowanych śladów pamięciowych o nieograniczonej pojemności i czasie przechowywania. Kodowanie informacji polega na włączaniu ich do kategorii czy systemu kategorii istniejących już w umyśle podmiotu lub na tworzeniu nowych kategorii” (Kurcz 1992: 39). Drugi podział – ze względu na **rodzaje** – odnosi się do koncepcji podziału wiedzy wg Ryle’a<sup>3</sup>. W swoich pracach Ryle dokonuje podziału na **wiedzę deklaratywną** i **wiedzę proceduralną**, nazwane inaczej odpowiednio wiedzą „że” i wiedzą „jak”. Zarówno jeden, jak i drugi rodzaj wiedzy przetwarzany jest przez odpowiednie systemy pamięci długotrwałej. Analogicznie w obrębie pamięci długotrwałej wyróżnione zostały: **pamięć deklaratywna** i **pamięć proceduralna**. Pamięć proceduralna „jest rozumiana przede wszystkim jako pamięć umiejętności, nawyków i procedur. Dotyczy zarówno prostych czynności, jak i złożonych działań różnego typu: sensorycznych, ruchowych, poznawczych, także społecznych i emocjonalnych” (Jagodzińska 2008: 194). Pamięć ta przejawia się przede wszystkim w działaniu, dlatego może być trudna do werbalizacji. Według Terry’ego Winograda (za: Chlewiński et al. 1997) pamięć proceduralna to nic innego jak ogromna liczba specjalistycznych procedur w postaci modułów, z których wszystkie bez wyjątku zawierają dane połączone funkcjonalnie z procedurą. Informacje przechowywane w pamięci proceduralnej stanowią systemy reguł produkcji (za: Anderson 1998). Każda taka produkcja złożona jest z warunku i z czynności. Warunek determinuje możliwość wykonania określonej czynności. Reguła produkcji może być zapisana za pomocą zdania warunkowego:

„JEŻELI (warunek), TO (czynność)” (Anderson 1998: 375–376), np.: **Jeżeli** widzę czerwone światło uliczne, **to** stoję w miejscu.

Oznacza to, że „produkcje mogą obejmować zarówno czynności motoryczne, jak i umysłowe” (Kurcz 1992: 59–60). Reguły produkcji formułują się w stadium kojarzeniowym. Człowiek uczy się nowych norm wówczas, gdy staje się ekspertem w konkretnej dziedzinie, a nowo poznane reguły reorganizują realizację zadań. „Struktura pamięci proceduralnej to hierarchia procedur związanych z określonymi celami i podcelami. Dzięki uporządkowaniu hierarchicznemu możliwe jest stopniowe osiągnięcie podcelów i celów” (Jagodzińska 2008: 201). Informacje przechowywane w pamięci proceduralnej są bardzo trwałe. Wystarczy przytoczyć w tym miejscu przykład nauki jazdy na rowerze czy na nartach – raz opanowana umiejętność, choćby nie była powtarzana przez lata, nie zostaje utracona, a nawet jeżeli tak się dzieje, to proces jej odzyskiwania jest bardzo szybki.

Pamięć deklaratywna wyodrębniana jest jako pamięć informacji o otaczającym człowieka świecie. Anderson opisuje ją jako „sieć węzłów reprezentujących pojęcia połączone ze sobą określonymi, ukierunkowanymi relacjami. [...] Związki między węzłami mają różną siłę, aktywuje je mechanizm zwany rozprzestrzenianiem się

<sup>3</sup> G. Ryle, 2009, *The Concept of Mind*, New York, s. 14–20.



aktywacji” (Kurcz 1992: 59). Teoria ta stanowi próbę połączenia kilku zespołów teorii pamięci semantycznej<sup>4</sup>: koncepcji sieciowych, koncepcji cech i koncepcji prototypów. Jej autorzy – A.M. Collins i E.F. Loftus – zakładają istnienie siatki połączeń pomiędzy węzłami, w której odległości pomiędzy poszczególnymi węzłami uzależnione są od cech prototypowości. „Tak więc węzły reprezentujące cechy najbardziej charakterystyczne dla danej kategorii znajdują się najbliżej węzła, który ją reprezentuje” (Kurcz 1992: 70). Według T. Winograda wiadomości o świecie i sposób ich przetwarzania są zaszyfrowane niezależnie od siebie. „Zasób informacji w pamięci deklaratywnej może być powiększony przez dodawanie nowych elementów bez zakłócenia wcześniej istniejącej struktury” (Chlewiński et al. 1997: 140). Pamięć deklaratywna dzieli się na **pamięć semantyczną** i **pamięć epizodyczną**. Rozróżnienia tego dokonał E. Tulving<sup>5</sup> w latach siedemdziesiątych XX wieku i funkcjonuje ono do dziś. Na początku wyodrębnienie tych dwóch podtypów wiązało się z istnieniem dwóch rodzajów treści, które przechowuje pamięć długotrwała. Znaczną część ludzkiej pamięci stanowi ogólna wiedza o otaczającym świecie, która nie ma bezpośredniego odbicia w doświadczeniu osobistym jednostki. Na podstawie tej wiedzy interpretowane i rozumiane są odbierane informacje, jednostka jest w stanie udzielić odpowiedzi na pytania dotyczące różnych dziedzin nauki, ale nie odnosi ich do swoich doświadczeń osobistych. Wszelkie tego typu informacje, na przykład nazwy stolic światowych, znajomość wzorów matematycznych czy gatunków roślin, prawdopodobnie przyswajane zostają w różnych kontekstach i dzięki temu można z nich korzystać w wielu sytuacjach. Ten rodzaj wiedzy określaniany jest mianem pamięci semantycznej, w której skład zaliczyć można „wiedzę o słowach i innych symbolach, o ich znaczeniu i przedmiotach odniesienia, a także o relacjach i regułach” (Jagodzińska 2008: 203). Pamięć semantyczna w literaturze psychologicznej traktowana jest jako pewnego rodzaju baza danych, z której człowiek korzysta w trakcie procesów poznawczych. „Jest zaangażowana w rozumienie języka i formułowanie wypowiedzi, w percepcję i rozwiązywanie problemów. Badania koncentrują się na strukturze pamięci semantycznej, rozumianej jako struktura wiedzy” (Jagodzińska 2008: 206). Drugi rodzaj pamięci charakteryzuje się przetwarzaniem informacji dotyczących zdarzeń osobiście doświadczonych i posiadających bezpośredni związek ze sprecyzowanym miejscem i czasem. Można by zatem uogólnić, iż wiedza w pamięci epizodycznej obejmuje wiadomości o tym, co się wydarzyło, oraz gdzie i kiedy miało to miejsce. „System epizodyczny nie odnosi się do świata, lecz do danej jednostki. Przekonanie o osobistym doświadczeniu danego zdarzenia jest zarazem przekonaniem o jego prawdziwości, podczas gdy przekonanie o prawdziwości sądów systemu semantycznego zależy bardziej od społecznie uznanych świadectw” (Kurcz 1992: 63). W późniejszych badaniach Tulving zrewidował swoją koncepcję i począł traktować pamięć

---

<sup>4</sup> Pamięć semantyczna jest podtypem pamięci deklaratywnej.

<sup>5</sup> Pierwszy raz w publikacji: E. Tulving, 1972, *Episodic and Semantic Memory*, [w:] E. Tulving, W. Donaldson, *Organization of Memory*, New York.

epizodyczną i semantyczną jako dwa odrębne podsystemy deklaratywnej pamięci. Zmienił się również zakres ich definicji. „Pamięć semantyczna to system neuropoznawczy, dzięki któremu przyswajamy, przechowujemy i wykorzystujemy szeroko rozumianą wiedzę o świecie – zarówno ogólną, jak i specyficzną, konkretną i abstrakcyjną. Natomiast pamięć epizodyczna jest systemem neuropoznawczym, który pozwala pamiętać przeszłość jako osobiste doświadczenia, umiejscowione w subiektywnym czasie. Reprezentacje epizodyczne zawierają liczne informacje kontekstowe – przestrzenne, czasowe i inne” (Jagodźnińska 2008: 204–205). Jak pisze Ida Kurcz, w latach siedemdziesiątych wytworzyło się „bardzo wiele modeli pamięci semantycznej przy znacznie mniejszej liczbie takich modeli dla pamięci epizodycznej” (Kurcz 1992: 66). Można by wydzielić trzy podstawowe grupy takich teorii, w obrębie których tworzone były modele. Są to: „teorie sieciowe, teorie cech oraz koncepcje angażujące rolę prototypów, schematów i skryptów w organizacji pamięci ludzkiej” (Kurcz 1992: 66).

### Ujęcie neurolingwistyczne

Jednym z istotnych zagadnień, które wykazują wysoki stopień skomplikowania, jest kwestia sieci zależności języka i ludzkiego mózgu. Jak pisze Łuria, „przez okres około 150 lat podejmowano próby naukowego rozwiązania problemu związku języka z mózgiem, przy czym badacze koncentrowali swoją uwagę na poszukiwaniu *mózgowej lokalizacji procesów komunikacji słownej* oraz na wyjaśnieniu podstawowego zagadnienia – mózgowych mechanizmów warunkujących opanowanie mowy i posługiwanie się językiem” (Łuria 1976: 128). Nauką, która wykształciła się właśnie z szeroko pojętych zainteresowań mózgowymi procesami mowy i ich mechanizmami, jest **neurolingwistyka**. Badania z zakresu neurolingwistyki mają charakter interdyscyplinarny i opisują funkcjonowanie językowe i komunikacyjne człowieka nie tylko w warunkach normy, ale również patologii. „Neurolingwistyka integruje wciąż rozwijającą się wiedzę na pograniczu neurologii i innych nauk o układzie nerwowym, tzw. neuronauk, przede wszystkim neuropsychologii z jednej strony, a z drugiej – nauk o języku” (Macqueen 2003: 191). „Celem badań jest ustalenie składników systemu językowego i funkcjonalnych struktur mózgowych odpowiedzialnych za przyswajanie i przetwarzanie języka” (Łuria 1976: 131). W obrębie badań neurolingwistycznych prowadzi się obserwacje i analizy zaburzeń języka widocznych w poszczególnych podsystemach języka: fonetyczno-fonologicznym, morfologicznym, leksykalnym, składniowym oraz ogólnie w procesie komunikacji. Patrząc od strony klinicznej, neurolingwiści angażują się przede wszystkim w diagnozę i rehabilitację pacjentów z różnymi dysfunkcjami mózgu, w pierwszym rzędzie z afazją jako zaburzeniem wynikającym z rozpadu wcześniej nabytego już języka. Obszar badań neurolingwistyki nie skupia się wszakże jedynie na poszczególnych podsystemach języka, ale ujmuje tę problematykę szerzej. Bierze pod uwagę konteksty sytuacyjne, rangi rozmówców

i ich poglądy czy wreszcie cele i intencje wypowiedzi. Patrząc na przebieg procesu wypowiedzi, możemy wyróżnić trzy kolejne stadia:

1. Pojawia się zamiar wypowiedzenia, na przykład: *Dziś jest ładna pogoda*.
2. Tworzy się umysłowa reprezentacja całego zdania, wyrazu oraz wszystkich głosek w nich zawartych – „wyobrażamy sobie jakąś potrzebę oraz zdanie potrzebne do określenia tej potrzeby, a następnie realizujemy to zdanie i powstaje wypowiedź” (Macqueen 2003: 203).
3. Generowany zostaje program ruchowy, który aktywizuje odpowiednie elementy mózgowej sieci neuronalnej, i dzięki temu powstaje szereg zaplanowanych ruchów artykulacyjnych, które współtworzą oczekiwaną wypowiedź (za: Macqueen 2003).

Aby powyższy łańcuch mógł zaistnieć, potrzebne są również: wola nadawcy komunikatu, sprawnie działające narządy fonacyjne i artykulacyjne oraz prawidłowo funkcjonujące mózgowe mechanizmy mowy, jak również pewien system weryfikujący zasadność i celowość konkretnej wypowiedzi. „Wykonywanie czynności mowy w mózgu wymaga [...] współpracy dwóch rodzajów procesów nerwowych, które we współczesnej neurolingwistyce zostały nazwane procesami wolnymi i szybkimi. Procesy wolne rozwijają się na ogół w obszarze świadomości, gdzie na podstawie dostępnych w danej chwili informacji [...] podejmuje się decyzje o tym, czy i jak należy reagować na zachodzące sytuacje” (Macqueen 2003: 211–212). Z pomocą procesów szybkich układu percepcyjnego mózg tworzy spójny obraz rzeczywistości dziejącej się tu i teraz, w danym momencie czasowym. Obraz ten, przyjęty przez świadomość, powoduje przejście rozważań przez procesy wolne. Po wykreowaniu bardziej lub mniej realistycznego oglądu bieżącej sytuacji rozpoczyna się przeszukiwanie materiału już znanego. Z pamięci długotrwałej wybrane zostają obrazy podobnych sytuacji, które świadomość porównuje z realiami bieżącymi. Oznacza to, że pamięć pełni tu rolę pewnego magazynu informacji ogólnych, indywidualnych doświadczeń (pamięć deklaratywna) oraz działań (pamięć proceduralna), które sprawiają, że wszelkie wypowiedzi słowne są analizowane na tle tych, które już kiedyś zostały wypowiedziane. Między innymi dzięki temu ludzki mózg jest w stanie wytworzyć reprezentacje umysłowe wypowiedzi, by następnie uruchomić różne „programy wykonawcze, które dokonują konwersji myślenia na konkretne działania, w tym wypowiedź, do realizowania w reżimie procesów szybkich” (Macqueen 2003: 213). Można powiedzieć, że ludzki mózg dokonuje potrzebnych selekcji (tu w obszarze pamięci długotrwałej), które są niezbędne, by dana wypowiedź odniosła zamierzony skutek komunikacyjny. W kontekście dychotomicznej koncepcji znaku językowego według Fernanda de Saussure’a Roman Jakobson stworzył koncepcję, w której system językowy organizowany jest poprzez dwie osie: syntagmatyczną i paradygmatyczną. Oś syntagmatyczna odpowiada sekwencyjnemu aspektowi języka, natomiast oś paradygmatyczna to powiązania słów na zasadzie podobieństwa znaczeniowego lub brzmieniowego. Na podstawie tak pojętego systemu języka wyróżnił on dwa typy afazji:

- 1) afazję kombinacji (inaczej: afazja przyległości, afazja hierarchii);
- 2) afazję selekcji (inaczej: afazja asocjacyjna).

W nawiązaniu to tejże koncepcji B. Kaczmarek stworzył neurolingwistyczną typologię zaburzeń afatycznych. Wyróżnił on dwie grupy tychże zaburzeń: zaburzenia syntagmatyczne (związane z osią syntagmatyczną języka) i zaburzenia paradygmatyczne (związane z osią paradygmatyczną języka). Łuria pisze, iż „proces dokonywania selekcji w systemie fonetycznym lub semantycznym (»podejmowanie decyzji«) u człowieka zdrowego przebiega łatwo i w sposób zautomatyzowany. Fonemy lub wyrazy, których człowiek powinien użyć w danej chwili, dominują, podczas gdy inne, niepotrzebne układy są automatycznie hamowane. Zupełnie inaczej przedstawia się sytuacja w stanach patologicznych. Wówczas obserwuje się »wyrównanie pobudzenia«, prawdopodobieństwo aktualizacji prawie każdej alternatywy, w wyniku czego zostaje łatwo zakłócona selektywność różnych śladów pamięciowych” (Łuria 1976: 147). Wynika z tego, że procesy pamięciowe odgrywają bardzo ważną rolę już na poziomie przetwarzania informacji z niższych poziomów systemu językowego, rozpoczynając od podsystemu fonetyczno-fonologicznego, już bowiem na tym etapie może dojść do substytucji (w polu formalnym lub semantycznym), które po części związane są z nieprawidłowościami z zakresu pamięci. Sytuacja ta jest widoczna, może najwyraźniej, u osób z tak zwaną afazją akustyczno-mnestyczną<sup>6</sup>. Ten rodzaj afazji charakteryzuje się występowaniem u pacjenta problemów z aktualizacją nazw, które nieobecne są w wyniku utraty śladów pamięciowych słów. Co więcej, u osób z zaburzeniami pamięci słuchowej słów po uszkodzeniach lewopółkulowych (płat skroniowy) widoczne jest zjawisko hamowania „aktualnie percypowanego materiału przez ślady bardziej utrwalonych uprzednich doświadczeń” (Kądziaława 1980: 201). Widoczne jest, iż nauki neurolingwistyczne trochę inaczej postrzegają zagadnienia związane z pamięcią, łącząc ją nierozzerwalnie z językiem. Warto przyjrzeć się tym aspektom i pewnego rodzaju typom pamięci, które są niezbędne zarówno w procesie nabywania mowy po raz pierwszy, jak i podczas jej odbudowy po uszkodzeniach o.u.n.:

1. Teoria występowania śladów pamięciowych – do ich tworzenia przyczynia się „wielokrotne przekazywanie nerwowych bodźców bioelektrycznych między komórkami. [...] ślady takie są warunkiem rozwoju funkcji poznawczych, w tym językowych. [...] niezbędna jest powtarzalność bodźców gwarantująca późniejsze zautomatyzowanie i funkcjonalne używanie określonych struktur gramatyczno-semantycznych” (Michalik 2011: 21).
2. Pamięć słuchowa wyrazów – pewna umiejętność przechowywania wzorców słuchowych wyrazów (liczba sylab, kolejność sylab, ilość głosek w sylabie) w pamięci.
3. Pamięć słuchowa wypowiedzi – „przede wszystkim wyrazów i struktur prozodycznych – istotną rolę w procesie percepcyjnym pełnią tworzone wzorce słuchowe wyrazów, ale również słuchowe wzorce struktur prozodycznych; pamięć

---

<sup>6</sup> Typ afazji zgodny z klasyfikacją zaburzeń afatycznych według Łurii.

słuchowa umożliwia przywołanie wyobrażeń dźwięków mowy” (Kurkowski 1997: 105).

Bezpośrednio z językiem związane są również zagadnienia pamięci symultanicznej i sekwencyjnej. „Stymulacja procesów pamięci musi uwzględniać prawopółkulowe i lewopółkulowe mechanizmy zapamiętywania i przetwarzania informacji. Globalne przetwarzanie prawopółkulowe umożliwia pamięć symultaniczna, linearne, zachowujące relacje między elementami przetwarzania lewopółkulowe, równocześnie warunkujące uczenie się języka – pamięć sekwencyjna” (Pawłowska-Jaroń 2011: 131). Pamięć symultaniczna działa na zasadzie rozpoznawania nowych bodźców poprzez podobieństwo do już wcześniej zapamiętanych. Ten rodzaj zapamiętywania dotyczy informacji ze wszystkich zmysłów i ujmuje informacje globalnie. Pamięć sekwencyjna natomiast umożliwia zapamiętywanie linearnie uporządkowanych sekwencji informacji i działań. Ponieważ taki rodzaj zapamiętywania jest typowy dla przetwarzania lewopółkulowego, to właśnie dzięki niemu – w współpracy z prawą półkulą mózgu (pamięć globalna) – człowiek potrafi przetwarzać bodźce językowe, np.: linearnie porządkować cechy dźwięków mowy; sekwencje dźwięków, które decydują nawet o zmianie znaczenia (las : sal), sekwencje wyrazów w zdaniach czy zdań w dłuższych wypowiedzeniach. Pamięć sekwencyjna służy przede wszystkim do ujmowania relacji pomiędzy elementami. Jest wręcz niezbędna w procesie nauki czytania i pisanía.

## Ujęcie rozwojowe

W świetle dzisiejszych badań, przede wszystkim z zakresu psychologii, można mówić już o tak zwanej pamięci prenatalnej<sup>7</sup>. W siódmym miesiącu życia płodowego dziecko jest zdolne do zapamiętywania i uczenia się (za: Kania 2013). Wśród bodźców, które docierają do płodu, wyróżniają się dźwięki. Środowisko prenatalne jawić się może jako ciche, ale wcale takim nie jest. Przez powłoki brzuszne do płodu docierają dźwięki otoczenia, choć oczywiście są one stłumione. Dziecko słyszy głos matki, zapamiętując jego melodię, intonację i swoisty rytm. Po urodzeniu to właśnie ten głos rozpozna jako pierwszy. Jest to również pierwsza lekcja języka ojczystego, którym matka posługiwała się w ciąży – dziecko będzie szybciej nabywało ten język. Dużą grupą odgłosów, które docierają do dziecka, są te pochodzące z wnętrza ciała kobiety, na przykład bicie serca czy szum przepływającej krwi. Po porodzie obserwowane jest zjawisko uspokajania się dziecka, gdy słyszy ono bicie serca swojej matki. Najprawdopodobniej jest to związane z poczuciem bezpieczeństwa, jakie ten znany dźwięk daje. Oczywiście płód nie odbiera wyłącznie dźwięków, zapamiętuje on również smaki. „Od około trzeciego miesiąca życia dziecko zaczyna połykać wody płodowe, dochodząc w siódmym miesiącu do 1 litra

---

<sup>7</sup> Badania pamięci prenatalnej (przede wszystkim zapamiętywania dźwięków) prowadzone były między innymi przez: Vasta et al. (1995), De Casper i Fifer (1980), Spence i Freeman (1996).

dziennie. W ich skład wchodzi np. tłuszcze, białka, hormony czy enzymy i to dzięki nim płód ma szansę nauczyć się rozpoznawać i różnicować wrażenia smakowe. Już wtedy każdy z nas preferuje smak słodki i reaguje negatywnie na gorzki oraz słony” (Kania 2013). Umiejętności zdobyte w okresie prenatalnym rzutować będą na przyszły rozwój dziecka, a już wtedy rozwijająca się pamięć pomoże je przyswajać i odnaleźć się noworodkowi w nowej rzeczywistości. Wszystkie przedstawione powyżej przejawy pamięci wchodzi w skład pamięci niewerbalnej i zaraz po urodzeniu obserwowalne będą właśnie tego rodzaju sygnały pamięciowe. Na przykład bardzo wczesnie występującym przejawem świadczącym o rozwoju pamięci jest rozpoznawanie matczynego głosu. Ponadto w trzecim miesiącu życia dziecko jest również w stanie odróżnić najbliższych od obcych<sup>8</sup>.

„W codziennych zachowaniach małego dziecka ujawnia się jego wiedza o świecie, stale poszerzająca się, gromadzona dzięki pamięci” (Jagodzińska 2003: 28). Mówiąc o wczesnych rozwojowo przejawach pamięci, należy skupić się na dwóch. Mianowicie są to: pamięć rozpoznawcza i pamięć odtwórcza. Rozpoznawanie jest zwykle łatwiejsze niż odtwarzanie, głównie ze względu na osiągalność percepcyjną przedmiotu. Dlatego że przedmiot jest właśnie spostrzegany, dostarcza on licznych wskazówek, które ułatwiają przypominanie. Fizyczna obecność przedmiotu znacznie pomaga odnajdywać w pamięci właściwe informacje. Inaczej jest ze zjawiskiem reprodukcji, które wymaga rekonstrukcji zapamiętanych treści wówczas, gdy nie są one aktualnie spostrzegane. Różnica pomiędzy rozpoznawaniem a odtwarzaniem polega również na tym, iż to pierwsze nie wymaga aż tylu złożonych działań (za: Jagodzińska 2003). „W badaniach pamięci niemowląt stosuje się niewerbalne pomiary rozpoznawania, oparte na preferencji nowości, warunkowaniu sprawczym i poszukiwaniu ukrytego przedmiotu. Wynika z nich, że już noworodek rozpoznaje bodźce z wcześniejszego doświadczenia, a w 1. roku życia następuje znaczny wzrost trwałości pamięci rozpoznawczej” (Jagodzińska 2008: 404). Jeśli chodzi o pamięć odtwórczą, okazuje się, iż dziecko już pod koniec 1. roku życia jest w stanie odtworzyć dwuelementową sekwencję, jeżeli następuje ona bezpośrednio po prezentacji. „W 2. i 3. roku reprezentacje zdarzeń są już uporządkowane według relacji czasowych, znacznie wzrasta też zakres i trwałość pamięci odtwórczej” (Jagodzińska 2008: 404).

Już w pierwszym roku życia w zachowaniach dziecka można dostrzec oznaki funkcjonowania trzech podstawowych systemów pamięci, mianowicie: operacyjnej, deklaratywnej i proceduralnej. „Pojemność pamięci operacyjnej wykazuje regularny wzrost z wiekiem dzieci. Widać to wyraźnie, gdy mierzymy zakres pamięci bezpośredniej, który wzrasta od dwóch cyfr u dziecka dwuletniego do siedmiu u czternastoletniego” (Jagodzińska 2008: 394). Pascual-Leone (1970) w swoich badaniach stwierdził, iż zdolność utrzymywania w pamięci coraz większej ilości informacji rozszerza się wprost proporcjonalnie do osiąganego wieku (za:

---

<sup>8</sup> Tego typu zmianami zajmuje się psychologia rozwojowa. Niezaprzeczalnie świadczą one o rozwoju pamięci, jednak niniejsza praca nie będzie rozwijać tej problematyki.



Jagodzińska 2008). Wraz z wiekiem wzrasta również prędkość przetwarzania danych informacji oraz szybkość identyfikowania słów<sup>9</sup>. U starszych dzieci wzrasta też tempo ich wypowiedzenia, dzięki czemu mogą one szybciej powtarzać. „Szybka artykulacja umożliwia odświeżenie większej liczby śladów, zanim nastąpi ich rozpad, a w konsekwencji prowadzi do zwiększenia zakresu pamięci” (Jagodzińska 2008: 395). Już u dzieci ośmioletnich widoczna jest umiejętność powtarzania, która powoli zacznie być wykorzystywana jako strategia zapamiętywania. Inną operacją, widoczną u dzieci starszych, której tempo w znaczący sposób może przyczyniać się do zwiększenia zakresu pamięci, jest umiejętność przeszukiwania zapamiętanego materiału. W badaniach Cowana (1997) widoczna jest zależność: tempo przeszukiwania materiału wzrasta wraz z wiekiem dziecka (za: Jagodzińska 2008). „Podłożem zmian rozwojowych w tempie przetwarzania informacji wpływających na wzrost pojemności pamięci operacyjnej jest prawdopodobnie dojrzewanie układu nerwowego, zwłaszcza postępująca stopniowo mielinizacja włókien nerwowych, powodująca wzrost szybkości przewodzenia impulsów. Tempo wzrasta także wskutek treningu” (Jagodzińska 2008: 395). Zwiększenie zakresu pamięci może być również związane z przyrostem wiedzy, która z wiekiem rozszerza się i jest lepiej ustrukturalizowana, oraz z rozwojem koncepcji przetwarzania informacji (za: Jagodzińska 2008). Wraz z wiekiem rozszerza się repertuar wykorzystywanych strategii zapamiętywania.

Zalążki pamięci proceduralnej widoczne są już w pierwszych miesiącach życia dziecka. Widzieć tu należy nie tylko takie formy uczenia się jak warunkowanie klasyczne czy instrumentalne, ale również naukę oczekiwania wizualnego. Tego typu badania prowadzone przez Haitha, Wenwortha i Canfielda (1993) pokazały, że już trzyipółmiesięczne dzieci potrafią nauczyć się pewnej sekwencji świateł, które tworzą wybrany wzór (za: Jagodzińska 2003). Przemiany w procesach pamięci proceduralnej – związane z wiekiem – widoczne są w znacznie mniejszym stopniu niż te w pamięci deklaratywnej. Dysocjację tę można zauważyć, śledząc rozwój pamięci utajonej (*implicite*)<sup>10</sup>. „Zmienna wieku, która w okresie od dzieciństwa do dorosłości silnie wpływa na wykonywanie zadań pamięci *explicite*, zdaje się nie mieć wpływu na pamięć *implicite* [...]. Podobnie jest z efektami starzenia się, które obniżają poziom wykonania zadań odnoszących się do pamięci *explicite*, ale nie wywierają takiego wpływu na zadania mierzące pamięć *implicite*” (Jagodzińska 2003: 60). Na powyższych stwierdzeniach budowany jest pogląd, że obydwa rodzaje pamięci rozwijają się niejednakowo. Prawdopodobnie pamięć utajona pojawia się w niedługim czasie po narodzinach dziecka, wcześniej dojrzewa oraz pozostaje na pewnym stałym poziomie. Pamięć jawna natomiast zarysowuje się dopiero pod

<sup>9</sup> Potwierdzają to wyniki badań Case, Kurland i Goldberg (1982) (za: Jagodzińska 2008).

<sup>10</sup> W połowie lat 80. XX wieku Schacter dokonał jeszcze jednego podziału pamięci na: pamięć jawną (*explicite*) i pamięć utajoną (*implicite*). „Istnienie licznych dysocjacji pomiędzy pomiarami *explicite* i *implicite* jest argumentem przemawiającym za wyróżnieniem odrębnych systemów. Najczęściej pamięć *explicite* jest utożsamiana z pamięcią deklaratywną, a pamięć *implicite* z proceduralną lub niedeklaratywną” (Jagodzińska 2003: 52).



koniec pierwszego roku życia lub później, jej rozwój jest długi, a u schyłku życia obniżona zostaje jej sprawność (za: Jagodzińska 2003).

Pamięć deklaratywna w dużej mierze zależna jest od formacji hipokampa. Hipokamp staje się dojrzały dosyć szybko, już w pierwszych miesiącach życia. „W drugiej połowie pierwszego roku życia objętość kory limbicznej i wielkość hipokampa stają się już podobne do tej u dorosłych” (Jagodzińska 2003: 56). Chcąc dokonać pomiarów pamięci *explicite* u niemowląt, stosuje się próby oparte na preferencji nowości oraz na naśladownictwie sekwencji czynności. Preferencję nowości wykazują już kilkudniowe noworodki, a u dzieci cztero- i pięciomiesięcznych trwałość tej preferencji wynosić może nawet dwa tygodnie. Natomiast z zadaniami, które wymagają naśladownictwa sekwencji danych czynności, dzieci radzą sobie dopiero pod koniec pierwszego roku. „W drugim i trzecim roku życia zwiększa się długość sekwencji, które dzieci są w stanie odtworzyć, wydłuża się także czas odroczenia” (Jagodzińska 2003: 56). Taka dychotomia procesów, za które odpowiedzialna jest formacja hipokampa, może wynikać stąd, iż prawdopodobnie w „przypadku odroczonego naśladownictwa niezbędne jest zaangażowanie nie tylko hipokampa, ale także obszarów asocjacyjnych nowej kory, w których przechowywane są ślady pamięciowe” (Jagodzińska 2003: 56–57). Zdaniem Nelsona u niemowląt występować mogą „dwa rodzaje procesów pamięciowych związanych z hipokampem: pamięć *pre-explicite* i pamięć *explicite*. [...] pamięć *pre-explicite* rozwija się w pierwszych kilku miesiącach życia i jest prekursorem pamięci *explicite*. Właściwa pamięć *explicite* powstaje pomiędzy 8. a 12. lub nawet 18. miesiącem życia” (Jagodzińska 2003: 57). Intensywny rozwój pamięci deklaratywnej następuje w kolejnych latach życia dziecka. „Na poziomie poznawczym rozwój pamięci *explicite* jest związany z pojawieniem się języka, a później z rozwojem strategii pamięciowych” (Jagodzińska 2003: 57). Amerykański psycholog J. Flavell wysunął hipotezę, że u dzieci pojawiają się dwojakie rodzaje deficytów w stosowaniu strategii pamięciowych. Pierwszym jest deficyt produkcyjny, polegający na niewykonaniu przez dziecko danej strategii, podczas gdy wykonuje ono zadanie angażujące pamięć, pomimo iż zna czynność. Dzieje się tak na przykład, gdy badany nie werbalizuje nazw obrazków, które ma zapamiętać, choć doskonale zna ich nazwy (za: Jagodzińska 2008). Drugim deficytem jest „deficyt mediacyjny [...] przejawiający się tym, że potencjalna strategia, nawet gdy jest stosowana, nie przynosi efektów, tzn. nie podwyższa wyników pamięciowych” (Jagodzińska 2008: 398). W wyniku wielu badań (m.in.: Kail i Hagen 1982; Jagodzińska 1984; Czerniawska i Ledzińska 1986; Pressley i Schneider 1997), które miały potwierdzić lub obalić hipotezę Flavella, okazało się, że:

- 1) „aż do końca wieku przedszkolnego występują u dzieci deficyty produkcyjne w stosowaniu strategii takich jak powtarzanie, organizowanie czy elaboracja. Dopiero na lata nauki szkolnej przypada intensywny rozwój strategii [...]. Najwcześniej, bo około 7. roku życia pojawia się strategia powtarzania, w wieku 10–11 lat – strategia organizowania, a w wieku dorastania – elaboracja

polegająca na wytarzaniu skojarzeń pomiędzy słowami” (Jagodzińska 2008: 398);

- 2) deficyty mediacyjne nie są już tak widoczne jak deficyty produkcyjne. „[...] czynności znane dziecku i zrozumiałe, takie jak nazywanie znanych przedmiotów, powtarzanie nazw czy grupowanie w kategorii tworzone przez dziecko, powodują efekt mediacyjny zarówno wtedy, gdy są stosowane spontanicznie, jak i wtedy, gdy są stymulowane przez eksperymentatora” (Jagodzińska 2008: 398).

Z początkiem wieku szkolnego pojawiają się również zdolności celowego zapamiętywania. To właśnie dzięki umiejętnościom tego typu wzrasta częstość i skuteczność stosowania strategii pamięciowych. „Uczniowie wykorzystują posiadane strategie w coraz to nowych dziedzinach i coraz bardziej umiejętnie. Repertuar opanowanych strategii również ulega rozszerzeniu, co pozwala skorzystać z kolejnej, gdyby poprzednio stosowana okazała się zawodna” (Strelau, Doliński 2011: 192)<sup>11</sup>.

Do tej pory powyższe rozważania dotyczyły najwyższej formy organizacji komunikatu w sytuacji prawidłowości i normy. Jednakże powiązania między pamięcią a językiem obserwowalne są nie tylko w sytuacji braku wystąpienia jakichkolwiek zaburzeń, ale – może nawet jaskrawiej – w sytuacji gdy dyskurs zostanie zaburzony. Znaczącym zaburzeniem mowy – o którym była już wyżej mowa – wynikającym z „uszkodzeń korowych ośrodków mowy zlokalizowanych w lewej półkuli mózgu” (Grabias 2012: 56) jest **afazja**. Najczęstszą przyczyną tego zaburzenia są urazy mózgu, udary czy guzy mózgowce. W wyniku uszkodzeń u pacjenta widoczny jest rozpad (częściowy lub całkowity) wszystkich rodzajów kompetencji lub jedynie zaburzenie sprawności realizacyjnych (za: Grabias 2012). Jak pisze Jolanta Panasiuk: „w literaturze przedmiotu »afazja« rozumiana jest dwojako: funkcjonuje jako termin opisowy, oznaczający zaburzenia mowy przy wszelkich dysfunkcjach i uszkodzeniach mózgu [...] lub określa się nim trudności językowe wynikające z ogniskowych uszkodzeń mózgu zlokalizowanych w tzw. obszarze

<sup>11</sup> Ważnym zagadnieniem jest również rozwój metapamięci. Obejmuje ona „zarówno wiedzę deklaratywną na temat zmiennych wpływających na efekty pamięci, jak też wiedzę proceduralną o tym, jak postępować, żeby dobrze wykonać zadanie. Tego typu wiedza powstaje stopniowo w miarę nabywania doświadczenia w wykonywaniu różnych zadań pamięciowych” (Jagodzińska 2008: 402). W metapamięci wyróżnić można różne kategorie wiedzy: „o sytuacjach wymagających podjęcia intencjonalnych czynności pamięciowych, o sobie samym jako podmiocie procesów pamięciowych, o różnych typach zadań i strategiach możliwych do zastosowania” (Jagodzińska 2008: 402). Przedszkolaki wykazują niedostatki we wszystkich tych kategoriach. Nie zdają sobie sprawy z wpływu różnorodnych czynników na rezultaty pamięci, zasadniczo przeceniają posiadaną pamięć, nie potrafią również właściwie ocenić, czy już zapamiętały dany materiał. Niebagatelne umiejętności w rozwoju metapamięci wnoszą rozpoczęcie nauki szkolnej. Dzięki niej dzieci zyskują doświadczenie w użytkowaniu pamięci oraz wiedzę o niej samej. Uczą się również, jak oceniać swoje zdolności pamięciowe i umieją efektywniej przewidywać wyniki (za: Jagodzińska 2008). „Rozwój metapamięci przyczynia się do ogólnego rozwoju pamięci, umożliwia bowiem świadomą kontrolę [...] i samoregulację procesów pamięciowych” (Jagodzińska 2008: 403).

mowy w półkuli dominującej – chodzi tu o zaburzenie mechanizmów programujących mowę (przy nienaruszonych mechanizmach wykonawczych)” (Panasiuk 2012: 569). W przypadku zaburzeń afatycznych strategia postępowania polega na „odnajdowaniu w umyśle mówiącego bądź wszystkich rodzajów kompetencji (afazja sensoryczna), bądź na usprawnianiu realizacji systemu językowego i komunikacyjnego (afazja motoryczna), bądź też na odtwarzaniu kompetencji semantycznej – umiejętności działań na metaforycznych znaczeniach wyrazów, interpretacji związków frazeologicznych, rozumienia wypowiedzi” (Grabias 2012: 57).

W klasyfikacji zaburzeń pamięci zaproponowanej przez J. Barbizeta (1966), związanej bezpośrednio z uszkodzeniami konkretnych fragmentów mózgu, afazja jest wynikiem uszkodzeń w obrębie kory mózgowej. „Obserwuje się zmniejszenie zakresu pamięci bezpośredniej, niekiedy również ubytki w sferze intelektualnej, jednakże trwałe nabywanie nowych doświadczeń – chociaż nierzadko w ograniczonym zakresie – jest możliwe. Zaburzeniom pamięci – zależnie od rozległości i lokalizacji uszkodzeń kory mózgowej – często towarzyszą zaburzenia ekspresji i rozumienia mowy (afazja)” (Mroziak 1996: 229). Jak pisze E. Saffran: „zaburzenia pamięci mogą przejawiać się [...] na różnych poziomach organizacji językowej, wliczając w to procesy leksykalno-semantyczne czy fonologiczne. Są obecne również u pacjentów z wadliwą artykulacją oraz defektem percepcji słuchowej” (Jodzio 2003: 94). Rozważania na temat zaburzeń mowy na tle zaburzeń afatycznych najczęściej dotyczą się poziomu fonemu, pojedynczych leksemów i zdań, rzadziej tekstu. Jednakże w tym miejscu powstaje pytanie: jakiego typu wypowiedzi można uznać za tekst? Jak pisze Pąchalska: „podstawową jednostką w dyskursie jest tekst rozumiany jako całość udziału jednej osoby w akcie komunikacji słownej. W określonej, konkretnej sytuacji tekst może stanowić jedno zdanie, a nawet jeden wyraz, jeżeli na przykład odpowiadamy na pytanie twierdząco (*tak*) czy negująco (*nie*) i na tym kończy się rozmowa” (Pąchalska 2003: 641). Wynika z tego, iż tekst może być jednowyrazowy, a u osób z afazją często właśnie tego typu teksty są obserwowalne. Patrząc jednak całościowo na dyskurs, stwierdzić należy, iż w afazji często zakłócenia na płaszczyznach niższego rzędu: na poziomie fonemu czy pojedynczego leksemu, przyczyniają się do trudności w generowaniu dłuższych zdań, wypowiedzi, w konsekwencji tekstów. Inaczej mówiąc, zaburzony jest „proces budowania powiązanych ze sobą zdań, wypowiedzianych w sposób ciągły” (Pąchalska 2003: 641). Na tle wcześniej powziętych ustaleń należy przywrócić się teraz problemom afatyków w zakresie szeroko pojętej pamięci i konsekwencjom z tego wynikającym. Zauważyć można:

1) problemy z funkcjonowaniem pamięci operacyjnej (krótkotrwałej):

- „zdolność przetwarzania danych przez centralny układ nerwowy wymaga sekwencyjnej analizy bodźców, nawet jeśli występują one symultanicznie. Często jednak bodźce pojawiające się równocześnie stwarzają szum informacyjny, który rozprasza uwagę, utrudniając tym samym identyfikację” (Siudak 2011: 179). To właśnie dzięki sprawnej pamięci krótkotrwałej możliwe jest przetworzenie

bodźca w niesprzyjających temu warunkach. Zadaniem tego rodzaju pamięci jest przedłużenie bodźca po to, aby został on rozpoznany i skojarzony z innymi bodźcami. Konsekwencjami uszkodzenia pamięci roboczej będą jednak nie tylko problemy z rozpoznaniem danego bodźca, wynikające z trudności wyabstrahowania go spośród innych, ale również trudności w uczeniu się. „Nie jest bowiem możliwa stała zmiana reprezentacji neuronalnej (czyli adaptacja neuronów pod wpływem bodźca [...] bez przekazania informacji z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej” (Siudak 2011: 179);

- sprawna pamięć operacyjna jest nieodzowna, aby prawidłowo rozumieć dłuższe zdania i składającą się z nich narrację. „Rozważa się istnienie dwóch mechanizmów zaangażowania pamięci w czynność odbioru mowy. Pierwszy polega na czasowym zapamiętaniu komunikatu w jego dosłownej formie, dzięki czemu możliwe jest zrozumienie długich zdań, które wprawdzie nie zawierają zdań podrzędnych, za to wiele wyrazów treściowych, trudnych do bezpośredniego i jednoczesnego ujęcia w pamięci. Drugi mechanizm zostaje użyty wówczas, gdy zdanie jest nie tyle długie, ile skomplikowane gramatycznie, przez co jego zrozumienie wymaga uruchomienia różnych czasochłonnych procesów językowych dostępnych w pamięci operacyjnej” (Jodzio 2003: 97);
- 2) współwystępowanie zaburzeń powtarzania i nazywania wraz z deficytami pamięci (za: Jodzio 2003) – zależne jest to jednak od rodzaju uszkodzenia;
- 3) zmniejszoną pojemność pamięci i zaburzeń kierowania uwagi – co rzutuje na szybkość odbudowy utraconych kompetencji i czas do tego potrzebny;
- 4) zaburzenia „seryjnego odtwarzania bodźców werbalnych” (Jodzio 2003: 77).

Podsumowując – na zaburzenia komunikacji (dyskursu) osób z afazją składają się: problemy z zapamiętywaniem materiału słownego prezentowanego słuchowo; niewytwarzanie się śladów pamięciowych słów; zmniejszona pojemność pamięci; zaburzenia nazywania i powtarzania; nieprawidłowości w rozumieniu narracji i skomplikowanych gramatycznie zdań; zakłócenia widoczne na drodze przekazywania informacji z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej; niemożność wyabstrahowania bodźców językowych spośród pozostałych; wreszcie, nierozzerwalnie związane z pamięcią, trudności w uczeniu się, a tym samym w odbudowie utraconych kompetencji – przede wszystkim językowej i komunikacyjnej.

Nie należy zapominać, że afazja dotyka nie tylko i wyłącznie ludzi dorosłych, ale również dzieci (**afazja u dzieci**). Tego rodzaju afazje zasadniczo różnią się od zaburzeń widocznych u osób dorosłych. Podstawową przyczyną takiego stanu rzeczy jest fakt, iż uszkodzenie młodego mózgu, dokładniej nerwowych struktur korowych, których rozwój psychofizyczny się jeszcze nie zakończył, daje inny obraz afazji (objawy są bardziej ujednocnione). Jak pisze Zofia Kordyl, powołując się na prace Luchsingera, Michaux i Morley, u dzieci wyróżnić można dwa główne typy afazji:

- 1) ekspresywną – dziecko w miarę poprawnie wykonuje słowne polecenia (z czego można wnioskować, iż zachowane jest rozumienie), ale brak jest ekspresji

słownej (mowa spontaniczna niemal nie występuje, dziecko porozumiewa się za pomocą krzyku i swoistych gestów). W tym typie afazji u dzieci raczej nie występują problemy z pamięcią czy ukierunkowaniem uwagi;

- 2) percepcyjną – mowa dziecka jest podobna jak w przypadku typu ekspresywnego, ale tu większym problemem staje się zaburzone rozumienie mowy (brak zainteresowania mową ze strony dziecka). Występują zaburzenia kierowania uwagi oraz problemy pamięciowe. Przy prawidłowym słuchu fizjologicznym słuch fonemowy przypuszczalnie jest zaburzony (por. Kordyl 1968).

Takie ujęcie afazji występującej u dzieci zbliża ją do afazji dorosłych, ponieważ określenia terminologicznego – *afazja u dzieci* – używać można wyłącznie wtedy, gdy nastąpił rozpad już wcześniej nabytych kompetencji, czyli rozpoczął się już proces rozwoju mowy. Jak pisze Jagoda Cieszyńska: „afazja u dzieci jest rozpadem istniejącego wcześniej systemu językowego. Dezintegracja jest spowodowana uszkodzeniem struktury lewej półkuli mózgu, powodującym wtórnie zaburzenia wcześniej istniejących funkcji” (Cieszyńska 2011). Co istotne, obok afazji u dzieci w literaturze przedmiotu pojawia się również określenie **afazja dziecięca**, inaczej mówiąc afazja rozwojowa często utożsamiana z pojęciem alalii. Afazja dziecięca, w przeciwieństwie do afazji u dzieci, nie jest rozpadem już wcześniej nabytych umiejętności językowych, ale zaburzeniem „rozwoju mowy (rozumienie i nadawania) spowodowanym wczesnym (prenatalnym, okołoporodowym lub wczesnodziecięcym) uszkodzeniem struktury kory mózgowej lewej półkuli” (Cieszyńska 2011). Co ważne dla niniejszej pracy, diagnoza afazji dziecięcej najczęściej jest diagnozą wtórną (najpierw diagnozuje się alalię), właśnie ze względu na zaburzenia funkcji poznawczych (pamięć, uwaga) związanych z uszkodzeniem mózgu (por. Cieszyńska 2011). Zaburzenia te będą wydłużały czas terapii, która wymagała będzie wielokrotnej liczby powtórzeń ćwiczonego materiału. Zarówno u dzieci z afazją dziecięcą, jak i z afazją u dzieci problemy z pamięcią zaburzają komunikację werbalną lub ją ograniczają. Zaburzenia te obejmują umiejętności w obrębie pamięci sekwencyjnej, jak też symultanicznej, współwystępują z trudnościami w zakresie kierowania uwagi, spowalniają proces uczenia się.

Innym zaburzeniem, w którym nieprawidłowości w zakresie funkcjonowania pamięci rzutują na zaburzenia w obrębie dyskursu, jest **demencja**. „Demencją określa się postępującą degradację poznawczą, nieuchronnie uzależniającą chorego od innych osób, polegającą na utracie dotychczasowych umiejętności intelektualno-emocjonalnych, zawodowych i społecznych, powstałą w wyniku nieodwracalnej progresywnej choroby mózgu” (Szepietowska, Daniluk 2000: 118). Warunkiem zakwalifikowania chorego jako osoby cierpiącej na demencję jest udowodnienie metodami psychologicznymi i neuropsychologicznymi nawarstwiających się zaburzeń pamięci, zwłaszcza operacyjnej, do których dochodzą problemy językowe (na przykład afazja), agnozja, apraksja, zaburzenia w procesach myślenia, zmiany natury emocjonalnej i zaburzenia osobowości (za: Szepietowska, Daniluk 2000).

Oznaką otępienia jest widoczny regres w funkcjonowaniu poznawczym, objawiający się w wielu różnych sferach: w procesach kierowania uwagi, rozumowaniu

**Tab. 2.** Zaburzenia pamięci w chorobie Alzheimera

Zaburzenia pamięci
<p>1. We wczesnym stadium:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Początkowo zaburzenia pamięci dotyczą bliskiej przeszłości (pamięć krótkotrwała): minuty, godziny, doby. Prawdopodobnie ma to swoją przyczynę w „nietrwałości śladu pamięciowego. Patologicznie wzmożona podatność śladu pamięciowego na interferencję uniemożliwia trwałe zapamiętywanie [...]” (Łuczywek 1996: 132).</li> <li>• Zaczynają być widoczne pierwsze problemy z przyswajaniem nowych informacji.</li> <li>• Brak „gotowości słowa – jest to rodzaj anomii polegający na tym, że chory nie jest w stanie na czas odnaleźć / przypomnieć sobie słowa, które w danej chwili potrzebuje” (Krajewska 2012: 479).</li> <li>• Zauważalne bywają deficyty w obrębie pamięci epizodycznej.</li> <li>• Widoczne są deficyty w obrębie pamięci semantycznej (np. brak zdolności do szybkiego wyliczania wyrazów, które należą do danej kategorii semantycznej, czy szeroko pojęte problemy w definiowaniu pojęć – pacjenci tworzą puste treściowo wypowiedzi).</li> <li>• Narastają problemy w obrębie pamięci operacyjnej (np. trudności w wykonywaniu dwóch zadań równocześnie).</li> </ul> <p>2. W stadium środkowym i zaawansowanym:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „W środkowym stadium choroby zaburzenia funkcji językowych, wzrokowo-przestrzennych czy też myślenia występują zwykle wybiórczo, ale zawsze towarzyszą im zaburzenia pamięci” (Łuczywek 1996: 133).</li> <li>• Osoba chora przestaje się uczyć, nie percypuje nowych informacji, poleceń, faktów.</li> <li>• „W późniejszych fazach choroby upośledzenie dotyczy wszystkich rodzajów pamięci, a także innych procesów poznawczych. Pojawiają się trudności w rozpoznawaniu otoczenia, przedmiotów i osób [...]. W końcowym stadium choroby następuje utrata całego doświadczenia, łącznie z podstawowymi umiejętnościami, takimi jak samodzielne jedzenie” (Jagodzińska 2008: 498–499).</li> </ul> <p>Problemy z pamięcią przyczyniają się również do:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „[...] zniesienia zdolności nazywania, werbalizowania własnych myśli; chory nie jest już w stanie skonstruować najprostszej wypowiedzi” (Nocoń 2009).</li> <li>• braku kontroli nad własną wypowiedzią: parafazy semantyczne, tworzenie neologizmów, ciągłe dygresje czy wręcz zmyślenia.</li> <li>• rozpadu nie tylko przestrzeni pozaosobowej, ale również przestrzeni własnej chorego (za: Łuczywek 1996).</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne

abstrakcyjnym czy użytkowaniu języka we wszelkich możliwych aspektach (za: Jagodzińska 2008). Patrząc na przyczyny wystąpienia demencji, można zaobserwować, iż „demencja towarzyszy wielu schorzeniom ośrodkowego układu nerwowego: chorobom naczyniowym mózgu, neurodegeneratywnym, neoplazmatycznym (np.: guzy mózgu), urazom głowy, schorzeniom metabolicznym, procesom infekcyjnym. Wymienione choroby mogą wywołać otępienie; w niektórych otępienie jest zjawiskiem rzadkim (np. w stwardnieniu rozsianym), w innych zaś regułą (np. w chorobie Alzheimera)” (Szepietowska, Daniluk 2000: 119). „We wczesnych



stadiach demencję trudno jest odróżnić od zmian w zachowaniu związanych z normalnym procesem starzenia się. Najczęściej stosowana metoda *Mini – Mental State Examination* (MMSE) pozwala badać stopniowe powstawanie demencji, ale jest zawodna w wykrywaniu wczesnych stadiów choroby Alzheimera” (Hogges 2000, za: Jagodzińska 2008: 497), która to właśnie stanowi najczęstszą przyczynę demencji (ponad 50%). Cechą łączącą wszystkie zespoły otępienne są deficyty w zakresie pamięci. Nie zawsze jednak jest tak, że to właśnie tego typu deficyty można uznać za pierwsze symptomy choroby. Tak dzieje się w chorobie Alzheimera, ale na przykład w demencjach o typie uszkodzeń czołowych zaburzenia pamięci uwidaczniają się dopiero w późniejszym stadium. Tabela 2 ukazuje intensyfikacje zaburzeń pamięci w chorobie Alzheimera, które zmieniają swój zakres i dynamikę wraz z rozwojem kolejnych stadiów choroby<sup>12</sup>.

Zaburzenia pamięci oraz innych funkcji poznawczych zależne są w dużej mierze od lokalizacji, która uległa uszkodzeniu w wyniku doznanych urazów czy choroby mózgu.

Innymi chorobami, w których występują zmiany otępienne, wiążące się z zaburzeniami funkcji poznawczych – w tym pamięci – są między innymi: choroba Huntingtona (oprócz objawów ruchowych i zaburzeń psychicznych widoczne jest osłabienie większości funkcji poznawczych, w tym pamięci) czy otępienie czołowo-skroniowe, zwane zespołem Picka (pojawiają się tu zaburzenia pamięci, jednak nie należą one do pierwszych objawów diagnostycznych, ale występują w bardziej zaawansowanym stadium choroby). W tym miejscu warto zaznaczyć, iż rozwój zespołu objawów otępiennych może wystąpić nie tylko w chorobach neurodegeneracyjnych, ale również w chorobie alkoholowej (zaburzona jest tu przede wszystkim pamięć krótkotrwała). Wymienione i szerzej opisane dwa powyższe zaburzenia nie są oczywiście jedynymi, w których niesprawność procesów pamięciowych w sposób widoczny i bezpośredni rzutuje na szeroko pojęte zaburzenia dyskursu. Jednakże to właśnie w przypadku afazji i demencji możliwe było ukazanie, jak bliska jest relacja pamięci i języka. Widać to również, choć może w mniejszym stopniu, w innych zaburzeniach mowy – oligofazji i schizofazji (Tabela 3):

---

<sup>12</sup> Autorka niniejszej pracy wybrała właśnie tę chorobę, ponieważ jest ona stosunkowo najczęstszą przyczyną otępienia, a główny jej objaw stanowi postępująca utrata pamięci.



Tab. 3. Zaburzenia pamięci i ich wpływ na komunikację w oligofazji i schizofazji

Zaburzenie	Specyfika	Pamięć
<b>Oligofazja</b>	„zaburzenie mowy występujące u dzieci i osób dorosłych upośledzonych umysłowo. Możliwości porozumiewania się osób upośledzonych umysłowo kształtują się na tle opóźnionego rozwoju psychofizycznego” (Jęczeń 2008)	1) niekompletny rozwój wielu procesów poznawczych: uwagi, pamięci, myślenia, percepcji i procesów emocjonalno-motywacyjnych, utrudnia nabywanie kompetencji, przede wszystkim językowej (za: Jęczeń 2008); 2) „w przypadku dzieci upośledzonych w stopniu lekkim pamięć zarówno świeża, jak i trwała jest słabsza niż u pozostałych dzieci. Obserwujemy poważne deficyty w procesie zapamiętywania zdań i treści opowiadań, a także odtwarzania z pamięci przebiegu zdarzeń” (Jęczeń 2008)
<b>Schizofazja</b>	zaburzenia mowy, które są wynikiem schizofrenii, a ujawniają się „w postaci niespójnych wypowiedzi językowych. Zaburzenia w rozmaity sposób dotyczą struktur całych wypowiedzi (struktura zdania w zasadzie pozostaje nienaruszona) i to zarówno tekstów dialogowych, jak i szczególnie narracyjnych” (Grabias 2012: 57)	1) u chorych osób stwierdzono „upośledzenie funkcji psychicznych związanych z płacami czołowymi, szczególnie zdolności do organizacji myślenia w trakcie rozwiązywania decyzji strategicznych, związanej z tak zwaną pamięcią operacyjną [...]” (Woźniak 2012: 653–654); 2) na poziomie składni pojawiają się uproszczenia syntaktyczne, które wynikają najprawdopodobniej z zaburzeń pamięci krótkotrwałej – „aby zbudować dłuższe wypowiedzenia złożone, należy utrzymywać przez dłuższy czas większą liczbę informacji w pamięci. W przypadku obniżonego funkcjonowania pamięci operacyjnej nie jest możliwe budowanie dłuższych, spójnych zdań” (Woźniak 2012: 662); 3) zaburzenia pamięci operacyjnej przyczyniają się również do niespójności na poziomie tekstu. „[...] defekt pamięci operacyjnej, powodując utratę danych koniecznych do dalszego budowania wypowiedzi, może istotnie wpłynąć na jej spójność. Podobnie przy braku kontroli zwrotnej: im dłuższy czas przetwarzania, tym większa częstość odejścia od tematu, większa przypadkowość skojarzeń, większa możliwość rozpadu innych relacji wewnętrznotekstowych” (Woźniak 2012: 668)

Źródło: opracowanie własne

Podsumowując, w artykule prześlędzono trzy ujęcia naukowe: psychologiczne, neurolingwistyczne i rozwojowe, by pokazać, że zdolność poznawcza – jaką jest pamięć – jest wręcz niezbędną w procesach nabywania języka i jego rozwojowego doskonalenia, jak i wówczas gdy próbuje się odbudować utracone – w wyniku uszkodzenia mózgu – kompetencje związane z porozumiewaniem się. Odnosząc poczynione uwagi do praktyki logopedycznej i równocześnie mając świadomość tak wysokich korelacji pamięci i języka, strategią terapeutyczną, która winna być podejmowana zarówno w stymulacji osoby zdrowej jak i w terapii pacjenta z konkretnym zaburzeniem, powinno być usprawnianie i/lub ćwiczenie pamięci w różnych jej zakresach, zależnie od indywidualnej sytuacji pacjenta.

## Bibliografia

- Anderson J.R., 1998, *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, tłum. E. Czerniawska, Warszawa.
- Chlewiński Z., Hankała A., Jagodzińska M., et al., 1997, *Psychologia pamięci. Leksykon*, Warszawa.
- Cieszyńska J., 2011, *Alalia, afazja dziecięca, afazja u dzieci, alalia z komponentem ze spektrum autyzmu*, [w:] *Diagnoza i terapia dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy*, red. B. Cyl, Katowice, s. 6–11.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*, Kraków.
- Grabias S., 2012, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin, s. 15–71.
- Jagodzińska M., 2003, *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Gdańsk.
- Jagodzińska M., 2008, *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*, Gliwice.
- Jęczeń U., 2008, *Standard postępowania logopedycznego w przypadku oligofazji*, „Logopedia”, t. 37, s. 89–97.
- Jodzio K., 2003, *Pamięć, mowa a mózg. Podejście afazjologiczne*, Gdańsk.
- Kania M., 2013, *Pamięć w okresie prenatalnym*, „Tu i Teraz. Magazyn Psychologiczny”, <http://magazyntuiteraz.pl/pamiec-w-okresie-prenatalnym> (dostęp: 22.02.2015).
- Kądziaława D., 1980, *Neurolingwistyka*, [w:] *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*, red. A. Schaff, Wrocław, s. 181–212.
- Kordyl Z., 1968, *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*, Warszawa, s. 15–43.
- Krajewska M., 2012, *Ograniczenia i możliwości językowe osób z demencją a osób starszejących się fizjologicznie – analiza porównawcza*, [w:] *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, red. M. Michalik, A. Siudak, Z. Orłowska-Popek, „Nowa Logopedia”, t. 3, Kraków, s. 469–484.
- Kurcz I., 1992, *Pamięć, uczenie się, język*, Warszawa.
- Kurkowski Z.M., 1997, *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń mowy*, „Audiofonologia”, t. X, s. 104–109.
- Łuczywek E., 1996, *Zaburzenia aktywności poznawczej osób w późnym wieku. Problemy demencji*, [w:] *Zaburzenia w funkcjonowaniu człowieka z perspektywy neuropsychologii klinicznej*, red. A. Herzyk, D. Kądziaława, Lublin, s. 111–150.
- Łuria A.R., 1976, *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki. Wybór prac*, Warszawa, s. 127–151.
- MacQueen B.D., 2003, *Neurolingwistyczne podstawy diagnozy i terapii logopedycznej*, [w:] *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, t. 1: *Interdyscyplinarne podstawy logopedii*, Opole, s. 191–221.
- Michalik M., 2011, *Nowa Logopedia a biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, [w:] *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, red. M. Michalik, „Nowa Logopedia”, t. 2, Kraków, s. 13–24.
- Mózg. Encyklopedia zdrowia*, 2011, opracowanie zbiorowe, Toruń, s. 31.
- Mroziak J., 1996, *Zaburzenia pamięci w następstwie obustronnego uszkodzenia płatów skroniowych mózgu*, [w:] *Psychologia uczenia się*, red. Z. Włodarski, t. 2, Warszawa, s. 228–230.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., 2007, *Psychologia poznawcza*, Warszawa.
- Nocoń P., 2009, *Zaburzenia komunikacji w zespołach otępiennych*, „MEDI”, nr 2, <http://www.dps.pl/domy/index.php?rob=radar&dzial=12&art=1486> (dostęp: 22.02.2015).

- Panasiuk J., 2012, *Afazja – typologia zaburzenia. Interpretacja afazji z perspektywy interakcyjnej*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin, s. 569–621.
- Panasiuk J., 2014, *Terapia zaburzeń mowy u chorych neurologicznie a mechanizmy neuroplastyczności*, [w:] *Diagnoza i terapia logopedyczna osób dorosłych i starszych*, red. M. Michalik, „Nowa Logopedia”, t. 5, Kraków, s. 41–65.
- Pawłowska-Jaroń H., 2011, *Sfery zaburzonego rozwoju u dzieci z FASD*, [w:] *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, red. M. Michalik, „Nowa Logopedia”, t. 2, Kraków, s. 123–139.
- Pąchalska M., 2003, *Diagnoza chorego z afazją*, [w:] *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, t. 2, Opole, s. 611–699.
- Siudak A., 2011, *Biologiczne uwarunkowania terapii osoby z afazją*, [w:] *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, red. M. Michalik, „Nowa Logopedia”, t. 2, Kraków, s. 167–188.
- Strelau J., Doliński D., 2011, *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 2, Gdańsk, s. 191–193.
- Szepietowska E., Daniluk B., 2000, *Zaburzenia językowe w demencji w ujęciu neuropsychologii klinicznej*, „Audiofonologia”, t. 16, s. 117–135.
- Vetulani J., 2006, *Pamięć: podstawy neurobiologiczne i możliwości wspomagania*, „Farmakoterapia w Psychiatrii i Neurologii”, t. 22, nr 1, s. 7–12.
- Włodarski Z., 1984, *Z tajemnic ludzkiej pamięci*, Warszawa.
- Woźniak T., 2012, *Zaburzenia mowy w schizofrenii*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin, s. 645–677.

## The Influence of Memory on the Discourse and Its Disorders – The Review of the Scientific Approaches

### Abstract

The aim of this paper was to prove that memory has a big influence on the human verbal communication. The study was based on three scientific approaches: psychology, neurolinguistics and human development. The author attempted to show the reason why our correlated memory is a broad phenomenon of human discourse, both in the case of the normal situation and also its disorders (aphasia, dementia, schizophasia). This reflection allowed to arrive at the following:

- 1) our memory seems to be necessary in the process of language acquisition and perfecting it;
- 2) in the case of the loss of competence: lingual, communication and cultural – as a result of neurological damage, memory turns out to be necessary in the process of recovering it;
- 3) the variety of memory types causes that discourse is constantly changing and is profiling in different ways.

Holistic memory stimulation admittedly contributes to the development and changes in human discourse.

**Key words:** memory, discourse, discourse disorders, psychology, neurolinguistics

**Anna Obrzut-Sowa**Katolicka Szkoła Polska „Mater Polonia”  
Alfortville, Le Kremlin-Bicêtre, Francja

## **Opanowanie głosek dentalizowanych przez uczniów szkół polskich we Francji**

Diagnoza nauczyciela języka polskiego w szkole polonijnej w zakresie komunikacji, wymowy i pisowni w języku polskim to analiza i ocena kompetencji ucznia na podstawie obserwacji i wyboru odpowiedniej metody w diagnozie. Wybór diagnozy wiąże się bezpośrednio ze sposobami osiągania celów kształcenia ucznia w kompetencji posługiwania się językiem polskim oraz z uwzględnieniem indywidualizacji pracy z uczniem w zależności od jego potrzeb i możliwości. Prowadzenie obserwacji ucznia na lekcjach języka polskiego ma na celu poznanie tychże potrzeb oraz wspomaganie rozwoju i korygowanie błędów. Obserwacja polega na zbieraniu danych dotyczących zachowań językowych ucznia na drodze spostrzeżeń. Nauczyciel przygląda się wymianie werbalnej uczniów podczas lekcji i w różnych sytuacjach: gdy bawią się ze sobą na przerwie, kiedy mówią między sobą, w jakim są nastroju, by dostrzec, czym uczeń jest zainteresowany, co potrafi powiedzieć, napisać, jak się kontaktuje i jakiego języka używa w kontakcie z rówieśnikami lub innymi dziećmi i z dorosłymi.

Obserwację uważam za użyteczny sposób zbierania informacji o uczniu, ponieważ uwzględnia kontekst sytuacyjny, w którym nastąpiło takie, a nie inne zachowanie językowe. Również w zależności od kontekstu wypowiedzianego zdania reakcja werbalna może mieć różne znaczenie. Interpretacja zachowania językowego dziecka powinna uwzględniać wszystkie czynniki zewnętrzne w danej sytuacji językowej oraz stan emocjonalny ucznia.

Warto w tym miejscu przypomnieć o obserwacji dzieci podczas nabywania umiejętności wyznaczania kierunków w przestrzeni, co jest niezbędne i konieczne w trakcie nauki czytania i pisania, a zwłaszcza różnicowania liter o podobnym wyglądzie (np.: *n, u, d, b, p, q*).

Poznać dziecko, które staje się dwujęzyczne, a raczej zdobyć o nim wiele informacji i dokonać charakterystyki języka polskiego ucznia, jego poziomu komunikacji zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej w tym języku, sposobu wykorzystania

przyswajanych słów w procesie komunikowania się, stopnia opanowania struktur gramatycznych to ogromna odpowiedzialność nauczyciela, jednocześnie zadanie trudne ze względu na to, iż zachowanie dziecka jest wypadkową wielu zmiennych dotyczących ogólnego poziomu rozwoju psychofizycznego ucznia w środowisku dwujęzycznym, warunków rozwojowo-wychowawczych w rodzinie, wchodzenia ucznia w interakcje z otoczeniem społecznym i wpływu zdarzeń zachodzących w wielojęzycznym środowisku ucznia.

Na szczęście w obserwacji i diagnozie stanu wymowy ucznia nauczyciel nie jest i nie może być sam. Powinien korzystać z pomocy rodziców ucznia oraz opinii specjalistów: psychologa, logopedy, pedagoga i lekarza pediatry. Każdy nauczyciel języka polskiego pracuje z uczniami, u których rozwój językowy nie przebiega nigdy jednakowo, prawie zawsze odmiennie i w takim wypadku jego rola jest na tyle ważna, iż to on jako pierwszy ma możliwość obserwacji wypowiedzi dziecka na tle rówieśników i co najważniejsze – wpływania na jego prawidłowy rozwój językowy.

Dziecko około szóstego, siódmego roku życia, kiedy idzie do szkoły, powinno mieć mowę w pełni ukształtowaną pod względem fonicznym, dysponować dość dużym zasobem słownikowym i poprawnie budować zdania. Po tym okresie rozwój mowy jest już zakończony (oprócz dzieci, które zaczęły mówić później), a wszelkie nieprawidłowości w zakresie artykulacji świadczą o jej niezakończonym, opóźnionym lub zaburzonym rozwoju.

Także nauczyciel języka polskiego w szkole polskiej za granicą pełni istotną i ważną rolę we wczesnej diagnozie wad wymowy ucznia i w usprawnianiu jego komunikacji werbalnej w języku polskim w klasie pierwszej.

Jaki jest świat językowy dzieci polskich we Francji?

Często opuszczają one Polskę, kiedy ich język ojczysty nie jest jeszcze do końca opanowany. Większa część uczniów w polskiej szkole we Francji urodziła się już w tym kraju. Nabywanie ojczystego, polskiego języka w naturalnym środowisku polskim jest już niemożliwe. Co prawda rodzice rozmawiają z dziećmi po polsku i posługują się tym językiem w domu, ale świat zewnętrzny – bajki w telewizji, zabawa w parku czy w piaskownicy, rozmowy i napisy na ulicy, w sklepie – poznawane są w języku francuskim.

W wieku 2,5–3 lat dzieci we Francji mogą pójść do przedszkola. Dziecko polskie uczęszczające do przedszkola we francuskim systemie nauczania nabywa codziennie drugi język – francuski, w sposób zorganizowany, nauczany według podstaw nauczania w tym systemie szkolnym; efektem tego nauczania będą dość wysokie kompetencje w tym języku w przyszłości.

Sześćoletnie dziecko polskie wychowujące się w rodzinie polskich emigrantów, wychowane dwujęzycznie w języku polskim w domu i w języku francuskim w szkole, potrafi już w miarę swobodnie, odpowiednio do wieku, wypowiadać się w dwóch językach. Lecz w tym okresie życia dziecka język polski nabyty jako pierwszy staje się językiem drugim, dziecko przelącza się na język kraju osiedlenia – czyli francuski. Jednak dla rozwoju osoby i tożsamości polskiego dziecka, posługującego

się dwoma językami i żyjącego na co dzień w warunkach dwukulturowości, jest bardzo ważne, by mogło ono poznać obydwie kultury oraz ich historię<sup>1</sup>.

Dlatego pierwszym celem szkoły polonijnej<sup>2</sup> jest takie wykształcenie umiejętności uczniów w języku polskim, by dzieci mogły i umiały swobodnie rozmawiać o otaczającym ich świecie, umiały go poprawnie nazywać, wyrażać oraz poznawać za pomocą języka polskiego.

Zgodnie z *Podstawą Programową dla uczniów polskich uczących się za granicą* z roku 2010, uczniowie, rozpoczynając naukę w klasie pierwszej szkoły podstawowej, poznają polski alfabet, głoski, litery i... polskie sybilanty, czyli głoski dentalizowane, które istnieją w trzech szeregach w niewielu językach na świecie, a wśród języków europejskich język polski jest jedynym posiadającym tak specyficzne bogactwo tej kategorii spółgłosek.

To nauczyciel języka polskiego diagnozuje ucznia w aspekcie nadawania mowy, w zakresie fonetyki (ustala zasób dźwięków), określa zasób słownictwa ucznia, ocenia budowę jego struktur zdaniowych, umiejętność stosowania form fleksyjnych oraz ocenia prozodię mowy, jej tempo i płynność. Zauważa podczas diagnozy po pierwsze – sprawność narządów artykulacyjnych, a po drugie – obserwuje umiejętność różnicowania głosek, czyli słuch fonetyczny dziecka. Podczas swobodnych wypowiedzi uczniów nauczyciel przysłuchuje się artykulacji dziecka, co pozwala na postawienie pierwszej, wstępnej diagnozy i stwierdzenie sygnalizacji lub innych wad wymowy.

Cel ten można osiągnąć, przeprowadzając na lekcjach języka polskiego na początku roku szkolnego, we wrześniu ćwiczenia sylabowe, wyrazowe, w parach wyrazów – na podstawie krótkich tekstów, wierszyków, zagadek i historyjek obrazkowych. Samodzielne opowiadanie przez ucznia treści obrazka, na których znajdują się przedmioty zawierające w nazwie głoski dentalizowane, również pozwala przyjrzeć się wymowie ucznia.

Wstępne ćwiczenia zachęcające do komunikacji, powiązane z zabawą ruchową lub z klasowym krótkim muzykowaniem i płásami, zabawy w teatr, zawierające śpiew znanych melodii na sylabach *la, lo, le, lu, ly*, lub wydawanie odgłosów:

---

<sup>1</sup> Jagoda Cieszyńska-Rożek w artykule *Rozwój mowy polskich dzieci na obczyźnie – zjawiska normatywne czy zaburzenia rozwojowe*, „Nowa Logopedia”, t. 3: *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, red. M. Michalik, A. Siudak, Z. Orłowska-Popek, Kraków 2012, ujmuje to tak: „Świadome odrzucenie konieczności wspierania języków (etnicznego i kraju osiedlenia) może skutkować brakiem kompetencji w jednym lub w obu językach, co negatywnie wpłynie na przebieg edukacji i perspektywy życiowej dzieci emigrantów. Jeśli – oprócz kłopotów z rozdzieleniem kodów – dołączą się problemy rozwojowe (zaburzenia słuchu fonemowego, wady wymowy, zagrożenie dysleksją, dysleksja), to dziecko może nigdy nie ujawnić swego potencjału intelektualnego” (2012: 75).

<sup>2</sup> Wyniki obserwacji przedstawiono na podstawie własnych doświadczeń oraz notatek. Ćwiczenia językowe zostały przeprowadzone przez autorkę – nauczycielkę języka polskiego w ciągu pięciu lat nauczania (2010–2015) w Katolickiej Szkole Polskiej „Mater Polonia” w dwóch placówkach: w Alfortville i w Le Kremlin-Bicêtre w regionie paryskim.

- pukania – *puk, puk*,
- chodzenia – *tupu, tupu*,
- stukania – *buch, buch*,

także naśladowania głosów zwierząt:

- krowy – *mu, mu*,
- kukułki – *kuku, kuku*,
- sowy – *hu, hu*,
- psa – *hau, hau*,
- rybki – *plum, plum*

służą umiejętności mówienia i dają nauczycielowi możliwość obserwacji wymowy uczniów. Inspiracje plastyczne pomagają w ćwiczeniach analizy i syntezy głoskowej, czyli wysłuchiwanie głosek w nagłosie, wygłosie i śródgłosie wyrazów. Stosuje je często przy wprowadzaniu litery *ó* i dwuznaków: *ch, rz*, które mają utrwalić w pamięci ucznia, że słyszy głoski: [u], [x], [ż], mimo że jest w trakcie poznawania drugiego zapisu literowego tych samych głosek w postaci litery *ó* i dwuznaków: *ch, rz*.

Na początku roku szkolnego w klasie pierwszej przy wprowadzaniu liter: *s, z, c* i dwuznaku: *dz*, czyli grafemów odpowiadających szeregowi przedniojęzykowo-zębowemu (tzw. szereg syczący), *sz, ż, cz, dż*, odpowiadających głoskom przedniojęzykowo-dziąsłowym (szereg szumiący), oraz *ś, ź, ć, dź*, których fonetycznym odpowiednikiem są głoski środkowojęzykowe (szereg ciszący), podczas ćwiczeń dają się zauważyć nieprawidłowości w wymawianiu wyrazów zawierających powyższe głoski. Nieprawidłowości w wymawianiu wyrazów występują, pomimo iż w systemie fonetycznym niektórych uczniów istnieją już wszystkie głoski zarówno języka francuskiego, jak i polskiego, ale słuch fonematyczny wykształca się u dzieci w tym przedziale wiekowym znacznie wcześniej niż umiejętność ułożenia narządów mowy dla każdej głoski.

Kinestezja artykulacyjna wytwarza się pod wpływem kontroli słuchu fonematycznego (Styczek 1982). W przypadku prawidłowo wykształconego słuchu fonematycznego mogą również występować trudności w wymowie tych głosek – dziecko zna wtedy brzmienie tych głosek, słyszy je w mowie otoczenia, ale nie czuje ruchów własnych artykulatorów i nie potrafi ich ułożyć w sposób właściwy danej głosce.

Bywa też, że zaburzenia słuchu fonematycznego uniemożliwiają prawidłową artykulację głosek. Wtedy ruch, ułożenie narządów mowy właściwe poszczególnym głoskom nie są przesyłane do odpowiednich okolic mózgu (Pasterak 2008).

Zauważyłam, że uczniom klasy pierwszej szkoły polonijnej we Francji największej problemów przysparza nieprawidłowa artykulacja wyżej wymienionych głosek i zastępowanie ich innymi (substytucja) – tutaj przyczyną są jednak zaburzenia słuchu fonematycznego i niezakończony rozwój mowy<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Osobliwość ta została przebadana przez Jagodę Cieszyńską-Rożek i przekazana w cytowanym powyżej artykule. Substytucje (zastępowanie głosek trudniejszych przez łatwiejsze) uważa się za zjawiska normatywne, ale tylko do określonego wieku dziecka. Dziecko



Ćwiczenia wprowadzania głosek dentalizowanych w klasie pierwszej obejmują okres swoistej mowy dziecięcej w życiu dziecka, który trwa od trzeciego do siódmego roku życia i jest niezwykle ważny w obserwacji ucznia – jest to przecież już ostatni etap rozwoju mowy dziecka, w którym uczeń musi osiągnąć w pełni ukształtowaną, poprawną wymowę wszystkich głosek języka polskiego ze względu na mogące się pojawić trudności w nauce czytania i pisania.

Ćwiczenia praktyki oralnej na lekcjach języka polskiego w klasie pierwszej polegają między innymi na powtórzeniach przez uczniów głosek opozycyjnych (opozycja pod względem miejsca artykulacji), ciągów sylab zawierających te głoski w nagłosie, śródgłosie, a następnie (w przypadku głosek bezdźwięcznych) w wygłosie wyrazów:

**SZ:S**

sza – sa, szo – so, szu – su, sze – se, szy – sy

asza – asa, oszo – oso, uszu – usu, esze – ese, yszy – ysy

asz – as, osz – os, usz – us, esz – es, ysz – ys, isz – is

**Ż/RZ:Z**

ża – za, żo – zo, żu – zu, że – ze, ży – zy

aża – aza, ożo – ozo, użu – uzu, eże – eze, yży – yzy

**CZ:C**

cza – ca, czo – co, czu – cu, cze – ce, czy – cy

acza – aca, oczo – oco, uczu – ucu, ecze – ece, yczy – ycy

acz – ac, ocz – oc, ucz – uc, ecz – ec, ycz – yc, icz – ic

**DŹ:DZ**

dża – dza, dżo – dzo, dżu – dzu, dże – dze, dży – dzy

adża – adza, odżo – odzo, udżu – udzu, edże – edze, ydży – ydzy

Następnie uczniowie wypowiadają wyrazy, w których nazwach znajdują się głoski dentalizowane:

gęś, świnka, miś,  
 żrebak, poziomki, guziki,  
 ćma, bocian, nici,  
 dzik, dziupła, łabędź,  
 samolot, samochód, sroka,  
 cebula, cukierek,  
 dziewczynka, dziecko, pędzelek,  
 szafa, kosz, szuflada,  
 żarówka, żyrafa, żagiel.

---

dwujęzyczne, które w wieku sześciu lat nie realizuje głosek: [ʃ], [ʒ], [ʒ], [č], [ʒ], [r], powinno być, tak jak dzieci w kraju, objęte terapią logopedyczną (2012: 71).

Uczniowie dzielą każdy wyraz na sylaby i nakleją obok taką ilość kwiatków, ile jest sylab w danym wyrazie. Następnie jeszcze raz powoli i poprawnie wypowiadają wyraz, zwracając uwagę na głoski opozycyjne.

Innym ćwiczeniem, które przynosi dzieciom wiele radości, jest poprawne powtarzanie wybranych zdań:

- Chrząszcz brzmi w trzcinie w Szczecbrzeszynie.
- Trzmiel w puszczy, tuż przy Pszczynie, straszny wszczyną szum.
- Szedł Sasza suchą szosą, szurając sandałami.
- Leży Jerzy na wieży i nie wierzy, że włos mu się jeży od pisków nietoperzy.

Jeżeli uczeń nie potrafi powtórzyć powyższych logotomów, wyrazów i zdań, ma zaburzoną kinestezję artykulacyjną. W celu jak najszybszego pokonania tych trudności informuję rodziców o potrzebie większego nakładu pracy z uczniem, znacznie przekraczającego ćwiczenia w tym zakresie na lekcji, i proponuję podjęcie dalszych ćwiczeń z zawodowym logopedą, mających na celu szybkie i efektywne uzyskanie prawidłowej wymowy.

Zauważyłam, że głoski [š], [ž], [č], [ž] są zamieniane najczęściej na ich łatwiejsze odpowiedniki z pozostałych dwóch szeregów – syczącego: [s], [z], [c], [z], lub ciszącego: [ś], [ź], [ć], [ź], lub nie są wymawiane prawidłowo.

Występują też deformacje, np. [š] jest zastępowane [s] realizowanym międzyzębowo albo bocznie. Obserwacja i czujność nauczyciela podczas ćwiczeń polskich sybilantów w trzech szeregach ma ogromne znaczenie w przeciwdziałaniu trudnościom ucznia szkoły polonijnej w nauce czytania i pisania po polsku.

Najczęstsze błędy uczniów z wadą wymowy lub niezakończonym rozwojem mowy w obrębie głosek dentalizowanych są przyczyną problemów z zapamiętywaniem dwuznaków oraz odpowiednim rozróżnianiem znaków graficznych liter i pojawiających się częstych błędów ortograficznych w zapisie liter *ż* lub *rz*, *ó* lub *u* oraz poznaniem zasady zmiękczeń w języku polskim za pomocą kreseczki lub litery *i*. Następną zaobserwowaną grupą trudności językowych uczniów z zaburzeniem kinestezji artykulacyjnej w obrębie głosek dentalizowanych są błędy w różnicowaniu znaków graficznych głosek opozycyjnych pod względem dźwięczności. W takim wypadku grafemy odpowiadające głoskom dźwięcznym są zastępowane ich bezdźwięcznym odpowiednikiem:

*z : s, rz/ż : sz, zi/ź : si/ś, dz : c, dż : cz, dzi/dź : ci/ć.*

Uczeń, który nie potrafi wymówić głoski [ž], ma ogromne trudności z przyswojeniem zasad pisowni liter *rz* i *ż*.

Ćwiczenia – zabawy językowe często modyfikuję tak, by stały się atrakcyjne i by dzieci chciały w nich uczestniczyć i lubiły do nich powracać.

Podczas lekcji języka polskiego w klasie pierwszej stosuję również ćwiczenia leksykalne związane z opowiadaniem historyjek obrazkowych i opowiadaniem ilustracji do przeczytanego tekstu, które służą wzbogacaniu słownictwa i rozwijaniu mowy.

Z kolei w klasie drugiej na lekcjach stosuję ćwiczenia polegające na powtarzaniu logotomów podczas zabawy w *Literowy pociąg* według schematu:

1) słuchaj 2) powtórz, 3) zapisz:

- ła-ła, ło-ło, łu-łu, łe-łe, ły-ły,
- za-ła-ła, zo-ło-ło, zu-łu-łu, ze-łe-łe, zy-ły-ły,
- aza-ła-ła, ozo-ło-ło, uzu-łu-łu, eze-łe-łe, yzy-ły-ły.

Uczniowie tworzą również wyrazy zawierające głoski z ćwiczonych szeregów, np.: zboże, żelazny, żaluzja, wzgórze, zwierzę, brzoza, jeżozwierz, zajrzał.

Ćwiczeniami stymulującymi rozwój mowy są klasowe konkursy czytania tekstów wierszy, np. A. Frączek, *Żuru gar*:

*Żaba warzy żuru gar,  
A pod garem drżący żar.  
Żur wrze w garze,  
Gar na żarze,  
To się skończy na pożarze!  
Aż żółw zrzęda rzecze szczerze:  
– Niech się żaba żaru strzeże!*

T. Rybicki, *Wiersz o Saszy*

*Stąpa Sasza suchą szosą,  
Z trudem stopy Saszę niosą  
Słońce szczerze żarem bucha  
Podczas suszy szosa sucha*

*Od upału strzechy trzeszczą,  
Suchą słomą wcięż szeleszczą  
Słońce szczerze żarem bucha  
Podczas suszy szosa sucha*

*Jesień liśćmi schładza cień  
Tam na Saszę czeka sen  
Słońce szczerze żarem bucha  
Podczas suszy szosa sucha.*

M. Brykczyński, *W domu*

*Pewna myszka po kryjomu,  
Założyła dom w mym domu,  
Przy czym całkiem nie na żarty,  
Prowadziła dom otwarty.  
Chociaż miała dom na głowie,  
Zaprosiła krewnych mrowie,  
Powtarzając byle komu:  
„Czuj się jak u siebie w domu”.*

*Nieraz, pragnąc trochę ciszy,  
Chciałem dom wymówić myszy,  
Ale ona, strasząc gości,  
Trzęsła domem bez litości  
I choć spokój jest mi drogi,  
Postawiła dom na nogi.  
Odtąd więc by było prościej,  
Jestem w domu tylko gościem,*

w których wybierani są mistrzowie poprawnej wymowy.

Ćwiczenia te wzbogacają i rozwijają umiejętności językowe ucznia, służą też usprawnianiu sposobu artykułowania głosek, które sprawiają dzieciom trudności. Wprawdzie ćwiczenia te nie mają wpływu na samoistną redukcję wady wymowy dziecka, ale na pewno wspomagają końcowy etap terapii logopedycznej.

Wrażliwość nauczyciela w klasach przedszkolnych oraz w klasie pierwszej pozwala na wychwycenie z jednej strony opóźnień w rozwoju mowy, z drugiej – nieprawidłowości, deformacji artykulacyjnych. Skutkować to powinno skierowaniem dziecka do logopedy, który dokona szczegółowej diagnozy. W przypadku uczniów z zaburzeniami kinestezji artykulacyjnej w obrębie głosek dentalizowanych, którzy na co dzień uczęszczają do szkoły podstawowej we francuskim systemie nauczania, musi to być logopeda polski, wykazujący się doskonałą wiedzą w zakresie systemu fonetyczno-fonologicznego języka polskiego i znajomością wymowy poszczególnych głosek w języku polskim.

Diagnozy logopedycznej w pewnych wypadkach, w zależności od potrzeb dziecka, można też dokonać w dwóch językach jednocześnie, u polskiego i francuskiego logopedy, ale nie należy się zdziwić, kiedy ten ostatni nie będzie znał obfitego skarbu polskich... sybilantów!

Młodszy wiek szkolny to „alarmujący dzwonek” dla nauczycieli i rodziców, by korygować wadliwą artykulację głosek, posyłać dziecko do logopedy i uczynić naukę czytania i poprawnej pisowni przyjemną – wpływając pozytywnie na ogólne powodzenie ucznia w nauce szkolnej.

## Bibliografia

- Balejko A., 1992, *Jak usuwać wady wymowy. Porady dla nauczycieli i rodziców*, Białystok.
- Cieszyńska J., 2012, *Rozwój mowy polskich dzieci na obczyźnie – zjawiska normatywne czy zaburzenia rozwojowe?*, „Nowa Logopedia”, t. 3: *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, red. M. Michalik, A. Siudak, Z. Orłowska-Popek, Kraków, s. 67–82.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*. Kraków.
- Demel G., 1987, *Elementy logopedii*, Warszawa.
- Demel G., 1994, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa.
- Jastrzębowska G., 1996, *Podstawy logopedii*, Opole.

- Jastrzębowska G., 1998, *Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej*, Opole.
- Padgett J., Zygis M., 2007, *The Evolution of Sibilants in Polish and Russian*, T.A. Hall, S. Hamann, „ZAS Papers in Linguistics”, t. 32, s. 155–174.
- Pasterak J., 2008, *Zaburzenia kinestezji artykulacyjnej*, Warszawa.
- Rodak H., 1994, *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Warszawa.
- Sachajska E., 1981, *Uczymy poprawnej wymowy. Metodyka postępowania ortofonicznego z dziećmi w wieku przedszkolnym*, Warszawa.
- Styczek I., 1979, *Logopedia*, Warszawa.
- Styczek I., 1982, *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, Warszawa.
- Tarkowski Z. (red.), 2005, *Neurologopedia*, Lublin.
- Toda M., 2009, *Étude articulatoire et acoustique des fricatives sibilants*, Paris.
- Toda M., *Deux stratégies articulatoires pour la réalisation du contraste acoustique des sibilantes /s/ et /ʃ/ en français*, <http://aspi.loria.fr/Save/toda2.pdf> (dostęp: 22.11.2015).

## Realization of Dentalized Phonemes by the Students of Polish Schools in France

### Abstract

The author presents the important role of careful, complex and diversified observation of Polish students in the area of the correct articulation of sibilant consonants. Such supervision is particularly needed at the beginning of their education. She recommends using exercises on sibilant sounds as a method and highlights their implication in the early diagnosis and treatment of articulatory troubles. She underlines the consequences and interdependence of such troubles in the acquisition of communication skills, oral expression and correct spelling.

**Key words:** observation, speech development of the child, articulation disorders, sibilant sounds, bilingualism

**Marta Korendo, Ewa Bielenda-Mazur**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Znaczenie kategoryzacji dla rozwoju mowy dziecka

Jak słusznie zauważył Kant (Kant 2010), kategoryzacja jest zdolnością ludzkiego umysłu (kategorie to „narzędzia rozsądku”), wykraczającą poza język, rozwojowo wcześniejszą, prymarną w stosunku do rozwoju mowy, silnie ten rozwój warunkującą. Przystawianie (akwizycja) języka, rozumiane jako nieuświadomiane nabywanie kompetencji w zakresie języka ojczystego, ma ścisły związek ze zdolnością dokonywania kategoryzacji. Dowodem ponadjęzykowego wymiaru kategoryzacji jest brak w języku nazw wszystkich możliwych do świadomego stworzenia klas przedmiotów i zjawisk obserwowanych w świecie. W otaczającej nas rzeczywistości wyodrębnić można kategorie posiadające swoje nazwy, jak np. kwiaty, pojazdy, ubrania, dzieła sztuki, oraz takie, które zwerbalizować można bardziej opisowo, np. przedmioty, które znajdują się w łazience; to, co jest okrągłe. Jednak nie ulega wątpliwości, że ludzki umysł łączy w klasy zjawiska także bez udziału języka, co w konsekwencji może oznaczać brak uświadomienia tych procesów. „Konceptualny obraz świata bogatszy jest od językowego, jako że przy jego tworzeniu współdziałają różne typy myślenia, nie tylko myślenie językowe” (Maćkiewicz 1999b: 53).

W rozwoju poznawczym dziecka trudno wskazać pierwsze zachowania/reakcje świadczące o pojawieniu się omawianej zdolności. Zapewne – jak wiele złożonych sprawności umysłowych – ujawnia się ona stopniowo, łącząc umiejętności nabywane w sekwencji rozwoju. Prymarną zdolnością warunkującą rozwój kategoryzacji jest identyfikacja. Aby dziecko mogło łączyć różne elementy rzeczywistości w grupy, musi najpierw dostrzegać identyczność, niezmienność. Rozwojowo pierwsza ujawnia się umiejętność określenia przynależności do innych elementów na podstawie podobieństwa, a dopiero później zdolność wykluczenia ze zbioru na podstawie różnic.

Od wczesnych etapów życia dziecko udowadnia zdolność dokonywania kategoryzacji. Jedną z pierwszych reakcji świadczących o tym jest dokonywanie różnicowania matka/niematka, a następnie – około ósmego–dziewiątego miesiąca życia – znany/obcy. Doskonalenie kategoryzacji trwa przez całe życie, a według badań Elkhonona Goldberga (2014) osoby starsze wykazują szczególną sprawność

rozpoznawania wzorów, nawet wtedy, kiedy pogorszeniu ulegają funkcje pamięci. „Przez rozpoznawanie wzorców rozumiemy zdolność organizmu do rozpoznawania nowego obiektu czy nowego problemu jako przynależnego do znanej klasy obiektów czy problemów” (Goldberg 2014: 153).

Udział opisywanych mechanizmów widać również we wszystkich podsystemach języka, budowanie bowiem systemu językowego wymaga samodzielnego identyfikowania i odróżniania fonemów oraz abstrahowania reguł gramatycznych. Dzięki kategoryzacji poznawane przez dziecko elementy świata są w jego umyśle porządkowane, grupowane, tworzą pewne układy, nowe elementy zaś zestawiane są z tym, co zostało już sklasyfikowane, i włączane są do znanych kategorii obiektów czy zjawisk, lub też tworzą kategorie nowe.

Na całym świecie dzieci uczą się mowy ojczystej według identycznego schematu: najpierw pojawiają się samogłoski, sylaby, pojedyncze słowa, bezrefleksyjne połączenia dwuwyrazowe, coraz bardziej złożone wypowiedzi. Proces, jakiemu podlega dziecko podczas przyswajania języka (od pierwszych wokalizacji do płynnego konstruowania złożonych jednostek składniowych), jest niezwykle skomplikowany, zasób zaś sprawności koniecznych do biegłego posługiwania się językiem rozległy. Na każdym etapie szeroko rozumiana zdolność językowego kategoryzowania informacji odgrywa istotną rolę.

Rozwój sprawności poznawczych i językowych w ontogenezie bazuje na dojrzewianiu poszczególnych narządów, zmysłów, struktur i funkcji centralnego układu nerwowego, które rozpoczyna się już w okresie prenatalnym. W piątym miesiącu życia prenatalnego dziecko zdolne jest do odbioru dźwięków, w szóstym miesiącu wytwarza się natomiast zdolność lewej półkuli do przyjmowania mowy. Dziecko przychodzi na świat gotowe opanować każdy język, przyswoić każdy system fonetyczno-fonologiczny. Badania z udziałem niemowląt oparte na technice habituacji i dehabituacji (technika podwyższonego tempa ssania smoczka HASP, badanie zmian tętna jako reakcji na przetwarzane bodźce) dowodzą, że już po urodzeniu dziecko różnicuje głosy znajome (zwłaszcza głos matki) od głosów nieznanymi, co znaczy, że zdolne jest do budowania kategorii bazujących na właściwościach akustycznych słyszanych głosów. Ponadto noworodek odróżnia głosy męskie od żeńskich, głos własnej matki od innych głosów kobiecych, a także różnicuje fonemy skontrastowane na podstawie tylko jednej cechy dystynktywnej, takie jak np. /p/ i /b/ (Zob. Kurcz 2005: 80–99; Jusczyk 2007: 63–99).

Niemowlęta w pierwszym roku życia postnatalnego, kierując się zasadą „wykorzystaj albo porzuć”, polegającą na pomijaniu cech nieistotnych, a koncentrowaniu się na tych, które są nośnikiem ważnych informacji, w pierwszym półroczu życia dostrzegają różnice pomiędzy wszystkimi możliwymi fonemami, podczas gdy w okresie między szóstym a ósmym miesiącem ta zdolność ogranicza się jedynie do fonemów języka otoczenia. Być może należy to uznać za wcześniejszy dowód kategoryzacji znane/nieznane niż odróżnianie osób w dziewiątym miesiącu życia.



Niemowlęta zdolne są do tak zwanej percepcji kategoryjnej, to znaczy postrzegają pewne dźwięki jako prototypy fonetyczne<sup>1</sup> (są one właściwe dla danego języka). Prototypy wywołują tak zwany efekt magnesu percepcyjnego, tj. „przyciąganie” różniących się od prototypu dźwięków z danej kategorii, dzięki czemu nie dostrzegamy różnic między prototypem a zbliżonymi do niego bodźcami. Tak dzieje się np. wówczas, gdy jednojęzyczni użytkownicy języka japońskiego głoskę [r] odbierają jako [l], gdyż różnice fonetyczne pomiędzy tymi głoskami w języku japońskim nie wpływają na znaczenie słów (nie są to cechy dystynktywne). Efekt magnesu percepcyjnego odnotowano już u sześciomiesięcznych niemowląt, co dowodzi, że systemy percepcyjne dostosowują się do języka otoczenia, zanim pojawia się zdolność rozumienia słów (Kuhl 2007: 41–45). Zdolność dokonywania kategoryzacji fonemów potwierdza fakt, że mimo różnego kontekstu artykulacyjnego i różnic akustycznych związanych z niepowtarzalnością ludzkich głosów już niemowlęta zdolne są do zidentyfikowania tej samej głoski wypowiedzianej przez różne osoby.

Szczegółowe badania pierwszych produkcji językowych dzieci wykazały, że już podczas gaworzenia (5.–6. miesiąc życia) zauważalna jest opisana powyżej prawidłowość, a mianowicie w pierwszym okresie gaworzenia wykorzystywane są dźwięki występujące w większości języków, w związku z czym gaworzenie dzieci na całym świecie jest do siebie bardzo podobne, by stopniowo przewagę zdobyły fonemy charakterystyczne dla języka otoczenia (języka etnicznego) (Kurcz 2005: 80–99; Jusczyk 2007: 63–99).

Chociaż kategoryzacja jest procesem prymarnie pozajęzykowym, jej wpływ na język oraz udział języka w dokonywaniu kategoryzacji nie ulegają wątpliwości. Rozwój rozumienia staje się możliwy około dziewiątego miesiąca życia i jest warunkowany pojawieniem się pola wspólnej uwagi. Dopiero po zaistnieniu trójstronnych relacji w procesie poznawania świata (dziecko – dorosły – wybrany obiekt / zdarzenie) pojawia się rozumienie intencjonalnie wypowiedzianych słów. Dziecko zaczyna wtedy podążać za palcem i samo wskazywać, podążać za wzrokiem, podnosić przedmiot, aby go komuś pokazać, i oczekiwać pomocy podczas napotykania przeszkód w działaniu. To właśnie zdolność odczytywania intencji, powiązana z prawidłowym funkcjonowaniem neuronów lustrzanych oraz z umiejętnością wychwytywania wzorów, leży u podstaw nabywania mowy. Ta ostatnia obejmuje między innymi „zdolność tworzenia spostrzeżeńiowych i pojęciowych kategorii »podobnych« obiektów i wydarzeń” oraz „zdolność tworzenia analogii pomiędzy dwiema (lub więcej) złożonymi całościami na podstawie podobnych funkcji niektórych elementów” (Bokus, Shugar 2007: 15). Wspomniane procesy, oparte na kategoryzacji, stanowią podstawę przyswajania słów, a w konsekwencji rozbudowywania słownika mentalnego, jak i akwizycji reguł gramatycznych.

---

<sup>1</sup> Prototypy to najbardziej wyraziste egzemplarze danej kategorii, łatwe do zapamiętania i szybciej identyfikowane niż pozostałe elementy danej kategorii (Zob. Kuhl 2007; Rosch 2007).

W strumieniu mowy otoczenia dziecko identyfikuje pojedyncze słowa, odnosi je do określonego fragmentu rzeczywistości (desygnatu), ponadto przyswaja zróżnicowane warianty gramatyczne. Co istotne, dzieci rzadko przyswajają wyrazy w izolacji, w przeważającej mierze „wysłuchują skontekstualizowanych wypowiedzi, uczą się zespołen złożonej jednostki (zdania lub frazy) z intencją komunikacyjną” (Dąbrowska, Kubiński 2003: 21). Pojedyncze wyrazy stanowią zaledwie 10 procent wypowiedzi otoczenia dziecka, w związku z czym przyswojenie zarówno słów, jak i morfemów musi być połączone z wyabstrahowaniem ich z dłuższych wypowiedzi. Ponadto wyrazy relacyjne zyskują znaczenie dopiero w zestawieniu z innymi jednostkami. „To kontekst »wspiera« relację: dziecko nie może zobaczyć samego *za*, lecz słysząc wypowiedź taką jak *Skrzynia jest za stołem*, może zwrócić uwagę na relację łączącą dwa wspomniane przedmioty” (Dąbrowska, Kubiński 2003, 22). Naturalną konsekwencją jest więc fakt, iż pierwsze wypowiedzi dziecka to zwykle pojedyncze wyrazy lub niepodzielne i nieodmienne frazy, np. *nie+ma*, *co+to*, *nie+chce* (Dąbrowska, Kubiński 2003: 22).

Początkowo poznawane słowa mogą w umyśle dziecka funkcjonować jako nazwy egzemplarza, co oznacza, że znaczenie wiązane jest z określonym desygnatem, a nie z ich grupą. Stopniowy kontakt z coraz większą liczbą desygnatów nazywanych tym samym słowem pozwala na tworzenie się w umyśle dziecka pojęć, a więc umysłowych reprezentacji obiektów i zjawisk. Aby jednak tak się stało, dziecko musi umieć zauważać i odróżniać cechy charakterystyczne dla egzemplarza i dla klasy obiektów. Słowo staje się nazwą klasy i może być kierowane do każdego jej reprezentanta. Z czasem możliwe staje się intencjonalne przeniesienie tej nazwy na reprezentanta innej klasy, co otwiera drogę użyciom przenośnym, metaforycznym. „Jako przejście od konkretnego, jakim jest konkretny pojedynczy egzemplarz, zjawisko, przejaw (token), do abstraktu, jakim jest klasa egzemplarzy (type), stanowi kategoryzacja pierwszy etap uogólniania, będący podstawą do dalszych generalizacji” (Maćkiewicz 1999b: 52).

Zdaniem Roberty Golinkoff i współpracowników, podczas nabywania języka dziecko przyjmuje potencjalne założenia, które określono jako zasady: odniesienia, zakresu, całości, specyficzności (konkretności), oraz zasadę „nowa nazwa – nowa kategoria” (zob. Kurcz 2005: 89). To właśnie stosowana przez dzieci, szczególnie powiązana ze zdolnością kategoryzowania zasada zakresu sprawia, że poznawane wyrazy odnoszone są (z czasem) do całej klasy lub kategorii przedmiotów, nie zaś do pojedynczego przypadku. Dzięki tej zasadzie pewna struktura fonologiczna, np. [stuj], jest identyfikowana ze wszystkimi meblami, które spełniają warunki włączenia do kategorii stołów. Zasada „nowa nazwa – nowa kategoria” ściśle łączy się z zasadą „specyficzności”. Dziecko w pierwszej kolejności poznaje nazwy prototypów, tj. najbardziej wyrazistych percepcyjnie egzemplarzy danej kategorii z podstawowego poziomu znaczeń, później dopiero buduje zasób leksykalny składający się ze znaczeń z poziomu szczegółowego i ogólnego.

Często obserwowanym zjawiskiem potwierdzającym opisaną strategię percepcyjną jest wskazywanie przez kilkunastomiesięczne dziecko kolejno wielu obiektów danej kategorii, np. dziecko ogląda książeczkę, widzi w niej i nazywa lampę, następnie wskazuje lampę na suficie w pomieszczeniu, nocną lampkę stojącą na stoliku czy latarnię za oknem. Doświadczenia kliniczne wskazują na fakt, że dzieci z autyzmem podczas terapii logopedycznej na początkowym etapie programowania języka (zob. Cieszyńska 2013) nie stosują tych zasad, stąd nowe słowa postrzegane są niejednokrotnie jako jednostkowy desygnat (słowo [kšesuo] identyfikowane jest z konkretnym jednostkowym zaprezentowanym przedmiotem lub obrazkiem). Dopiero wielokrotna prezentacja różnych obiektów z tej kategorii połączona z ich nazywaniem oraz ćwiczeniami kategoryzacji na materiale wizualnym (zob. Cieszyńska 2013; Cieszyńska Korendo 2008) buduje w umyśle dziecka pojęcie krzesła, umożliwiające odniesienie słowa do całej klasy obiektów.

Niekiedy potrzeba grupowania przedmiotów przybiera u dzieci autystycznych, niemówiących, charakter fiksacji. Jednak kategorie, które są one w stanie utworzyć, opierają się na cechach percypowanych w doświadczeniu, np. kolorze, wielkości, kształcie, ale trudność sprawia im zauważanie podobieństwa funkcji, cech uzależnionych od (zwykle językowej) wiedzy o świecie. Dlatego mogą dokonywać kategoryzacji percepcyjnej, ale nie pojęciowej. Nadrzędną relację kategoryzacji w stosunku do języka widać w przypadku zdolności dzieci niemówiących do samodzielnego podziału elementów rzeczywistości, np. zabawek, klocków, na klasy według reguły wyabstrahowanej w doświadczeniu (np. na klocki czerwone i zielone). W tym ujęciu kategoryzacja – choć dla języka nadrzędna i prymarna – jest w języku nie tylko wykorzystywana i ujawniana, ale także rozwijana.

Analiza poszczególnych etapów akwizycji języka dzieci rozwijających się normatywnie ujawnia liczne trudności kategoryzacyjne, zwłaszcza wynikające z uogólnienia. W słowniku piętnastomiesięcznej Lilki wyrażeniem dźwiękonaśladowczym [koko] określany jest zarówno gołąb, sowa, jak i kura. Zbudowana w umyśle dziecka kategoria obejmuje z pewnością zwierzęta, które posiadają wspólne cechy, np. potrafią latać, mają dzioby i dwie nogi; [kumkum] to wszystkie zwierzęta, które potrafią pływać: żaba, ryba, słowem [kupa] określa każdą z potrzeb fizjologicznych, wyraz [buma] oznacza wszelkie środki transportu posiadające koła. Słowo [tata] stosowane jest na określenie każdego mężczyzny w wieku zbliżonym do wieku ojca dziewczynki. Obserwując kontekst użycia poszczególnych słów, zauważamy nieścisłości pomiędzy powszechnie przyjętym ich znaczeniem a zakresem znaczeniowym utworzonym przez dziecko. Jesteśmy też w stanie dostrzec elementy uznane przez dziecko za istotne podczas konstruowania danej kategorii. W słowniku dziewczynki od 18. do 25. miesiąca funkcjonuje stworzony przezeń pojemny semantycznie czasownik (w trybie rozkazującym) [dyna], znaczący tyle co otwórz, zamknij, obróć, odkręć, zakręć, zgaś, zaświeć, napraw.

Wymienione „błędy” wynikają z poszerzania zakresu elementów składających się na daną kategorię, są natomiast dowodem na ścisły związek procesów

myślowych i przyswajania języka. Poznając nowe słowo, dziecko niejako wybiera, jakie cechy dla kategorii obiektów są istotne, a jakie pomijalne. Choć piętnastomiesięczna Lila różnicuje podstawowe zwierzęta i koty określa jako [maɥ], a psy [xaɥ], to widząc na zdjęciu psa o nietypowym wyglądzie rasy chow chow, identyfikuje go z klasą kotów i określa jako [maɥ], gdyż w kontekście doświadczeń dziecka egzemplarz tej rasy psów bardziej przystaje do desygnatu wyrazu [kot] (jest pu-chaty, ma krótki pysk).

Dzieci w pierwszej połowie drugiego roku życia popełniają też błędy klasyfikacyjne zawężania (choć niewątpliwie czynią to rzadziej), np. słowo [miś] identyfikują z jedną zabawką, a nie z klasą zabawek określoną tym leksemem.

Wyniki badań Alison Gopnik sugerują, że szczególnie etap eksplozji słownictwa, przypadający najczęściej na drugie półrocze drugiego roku życia, jest ściśle skorelowany z umiejętnością sortowania obiektów według ich przynależności do kategorii. Zdaniem Gopnik zwykle około osiemnastego miesiąca życia dzieci potrafią rozdzielać dwa typy obiektów pomieszanych ze sobą na dwa oddzielne stosy, wcześniej z mieszanej grupy obiektów potrafią jedynie wybrać przedmioty jednego rodzaju. (zob. Gopnik 1997). Ponadto zdaniem Alison Gopnik, Andrew N. Meltzoffa, Patricii K. Kuhl istnieje wzajemna zależność między osiągniętym poziomem poznawczym a językowym. Badacze wykazują, że używanie zwrotu „nie ma” jest skorelowane z rozumieniem stałości przedmiotów, użycie wykrzyknienia typu „o”, gdy uda się osiągnąć cel, z rozumieniem zależności środek – cel (zob. Gopnik, Meltzoff, Kuhl 2004). Od około osiemnastego miesiąca stopniowo pojawiają się wypowiedzi dwuwyrazowe, później wielowyrazowe, które ze względu na konieczność zastosowania skomplikowanych reguł morfologicznych i składniowych obarczone są sporym ryzykiem błędów.

O przyswajaniu leksemów w sposób kategoryalny świadczą również sytuacje, kiedy dziecko upatruje błąd w wypowiedzi dorosłego, gdy jeden z wymienionych leksemów zdaje się nie należeć do omawianej kategorii. Na przykład Lila (trzydzięci miesięcy) pyta, jak nazywają się dzieci na zdjęciu z przedszkola siostry. Mama wymienia imiona: Zuzia, Malwina, Ania, Bartek, Krzyś. Dziecko słucha z zainteresowaniem i potakuje. Gdy mama wypowiada kolejne imię: Suri, dziecko ożywia się i mówi [ńe, pytam jak ma na imię], gdyż leksem ten nie przystaje do zbudowanej w umyśle na bazie doświadczeń językowych kategorii „imiona dla dzieci”. Kolejny przykład myślenia kategoryalnego może stanowić sytuacja, gdy dziecko wymyśla imię dla swojej zabawki i tworzy leksem [malneja], gdyż w kategorii nazwy zabawek funkcjonuje wiele leksemów niepokrywających się ze znanymi imionami osób i przedmiotami, np. Mila, Mela, Spot itp.

Proces tworzenia kategorii imion podczas nabywania systemu językowego potwierdzają także przykłady dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej. Pięcioletni Jaś z zespołem Aspergera wykazywał długo w czasie terapii trudności z wyodrębnieniem w słowniku kategorii „imion”, dlatego pytany o imię chłopca lub dziewczynki, odpowiadał: kubek, stół, szafa. Po ukształtowaniu się klasy imion

podobne problemy stwarzało mu odróżnienie „imion dla dziewczynek” i „imion dla chłopców”.

O powstawaniu w umyśle dziecka kategorii semantycznych świadczy również następująca rozmowa:

Lila, trzydzieści miesięcy: [ja jestem źefcyna, milenka jes źefcyna, tata jes źefcyna].

Mama: [nie tata nie jes źefcyno, tata jest xupakem]

Lila: [tata okazało się że jesteś xupakem]

lub

Lila: [co to jes]

mama: [końin]

Lila: [iżę końiñaś po dlabiñe fiku miku juś f końiñaś]. Patrzy na pana w mundurze ze straży miejskiej i mówi: [a to końiñaś].

W okresie tym (30 miesięcy) dziecko często werbalizuje zauważane analogie: dziewczynka ma włosy takie jak Ola, pani wygląda jak mama, gdy usłyszy słowo seler, stwierdza, że to tak jak w bajce (w wierszu Brzechwy *Na straganie*), czasem błędnie próbuje włączyć słowo do kategorii leksemów, np. słysząc słowo sport, stwierdza, że pan powiedział „spot”, tak jak nazywa się jej piesek.

Według Eve Clark w okresie od drugiego do szóstego roku życia słownik mentalny dziecka poszerza się o około dziewięćciu leksemów dziennie. Dzieci do szóstego roku życia nabywają około 14 tysięcy słów (zob. Clark 2007). Z osiągnięciem pewnej „masy krytycznej” słów wiąże się akwizycja gramatyki. W wieku około dwóch lat dziecko dynamicznie rozwija umiejętności morfologiczno-składniowe. Jak twierdzi Ida Kurcz, „Moduł gramatyczny w umyśle dziecka zaczyna generować reguły, które sprawdza ono w praktyce. Jednym z dowodów na to jest fakt, iż dziecko w tym okresie popełnia błędy nadmiernej generalizacji polegające na tym, że ignoruje wyjątki, a stosuje świeżo odkryte reguły” (Kurcz 2005: 86).

Pośród tych błędów dają się zauważyć następujące:

- Hipergeneralizacje: [nie ma lewa] [dał ośoua] (wiek dziecka: 24 miesiące); [bende tlombać] (wiek dziecka: 29 miesięcy).
- Niezgodność formalna połączeń rzeczownikowo-przymiotnikowych np. [mama bytka tata bytka] (wiek dziecka: 20 miesięcy).
- Tworzenie formy czasu przeszłego dla 3. osoby liczby pojedynczej przez dodanie morfemu rodzajowego do formy najczęściej przez dziecko używanej – 3. osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego: [Lila šeżiua], lub dla 1. osoby liczby pojedynczej dodatkowo [m] [šeżiuam] (wiek dziecka: 23 miesiące).
- Nieumiejętność różnicowania czasowników zwrotnych i niezwrotnych: [rmiñi bañiua še, tañçyua še] (wiek dziecka: 26 miesięcy).
- Niezgodność formalna czasownika i zaimka (zastosowanie formy enklitycznej zaimka, która występuje tylko w celowniku, podczas gdy wymagane jest użycie formy biernika): [bol'i mi noga] (wiek dziecka: 27 miesięcy).
- Niezgodność formy zaimka i rzeczownika [milenka paçy moje tyuek] (wiek dziecka: 25 miesięcy).

- Tworzenie form czasu przyszłego złożonego, [bężemy być f sklepe (wiek dziecka: 26 miesięcy).

Kategoryzacja językowa oznacza budowanie w umysłach dzieci obrazu świata zgodnego z tym, który posiadają pozostali użytkownicy danego języka. Zgodność nie oznacza jednak identyczności i różnice w postrzeganiu rzeczywistości widoczne są nie tylko między użytkownikami różnych języków i członkami odmiennych kultur. Tym samym kategoryzacja, zapewniając tożsamość, nie gwarantuje identyczności, co tłumaczy między innymi różne poziomy rozumienia i porozumienia.

Przykłady odmiennej strukturalizacji kategorii można znaleźć często, choćby w kategorii „ptaki”. Dotyczy to zwłaszcza wyboru prototypu. „Prototypowy obiekt odznacza się wyrazistością poznawczą, największą kontrastowością w stosunku do obiektów innych klas i dużą częstością występowania” (Maćkiewicz 1999b: 54). Przez wiele lat prototypowym dla polskiej kultury ptakiem był wróbel. Współczesne dzieci raczej nie rozpoznają w nim wzorca kategorii, który zmienia się także w zależności od regionu, dla dzieci w Krakowie bowiem będzie nim niewątpliwie gołąb, a w Gdańsku – mewa. Takich różnic zapewne można byłoby przywołać wiele. Jak pisze Jolanta Maćkiewicz: „Wybór prototypu informuje o ważności prototypowego obiektu w świadomości ludzkiej, co może wiązać się z otaczającym człowieka typem środowiska i typem doświadczeń z tym środowiskiem związanych” (1999b: 54).

Pomijając różnice w postrzeganiu i rozumieniu świata, które niekiedy mogą wpływać na jakość komunikacji, należy przede wszystkim podkreślić znaczenie kategoryzacji dla poznawczego porządkowania docierających do mózgu bodźców. Trudno sobie wyobrazić, jak wyglądałoby przetwarzanie informacji kierowanych do mózgu wszystkimi zmysłami, gdyby nie istniała zdolność tworzenia klas obiektów. „Podstawowe zadanie kategoryzacji to redukcja złożoności świata. Kategoryzacja pozwala zapanować zarówno nad nieskończonym zróżnicowaniem rzeczywistości, jak i nad jej zmiennością, dynamicznością” (Maćkiewicz 1999b: 53).

W kontekście powyższych stwierdzeń wyraźne stają się trudności dzieci z zaburzeniami rozwoju, zwłaszcza z autyzmem, w prawidłowym poznawaniu świata spowodowane nieprawidłowym procesem kategoryzacji. Zaburzenie tego procesu może dotyczyć zarówno prymarnej zdolności klasyfikowania, jaką obserwujemy w przypadku niektórych dzieci z autyzmem, jak i kategoryzacji językowej, występującej u wszystkich dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy.

Proces przekazywania dzieciom wraz z językiem obrazu rzeczywistości wiąże się też z dokonywaniem interpretacji. Bardzo często wartościowanie odbywa się w tle, nie jest zamierzone ani celowe. Jednak jeśli uczymy dziecko „to jest do jedzenia”, a „tego nie wolno jeść”, jednocześnie podajemy informację „to jest dobre”, „a to jest złe / gorsze”, co oznacza, że podświadomie oceniamy: jedzenie kurczaków jest dobre, jedzenie kotów jest złe. W konsekwencji taka klasyfikacja może dotyczyć także „tego, kto to robi”.

Kategoryzacja jest jednym z najważniejszych poznawczych mechanizmów budowania systemu językowego. Wiedza o tym pozwala rozumieć proces nauki



mowy oraz komunikacji, ale także prawidłowo programować terapię dzieci z zaburzeniami rozwoju.

## Bibliografia

- Bokus B., Shugar G.W., 2007, *Psychologia języka dziecka – stare pytania, nowe dane, nowe hipotezy*, [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk, s. 9–32.
- Chlewiński Z., 1999, *Umysł. Dynamiczna organizacja pojęć*, Wrocław.
- Chlewiński Z., Falkowski A., Francuz P., 1995, *Wnioskowanie przez analogię w procesach kategoryzacji*, Lublin.
- Cieszyńska J., 2011, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2013, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2008, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*, Kraków.
- Clark E.V., 2007, *Rozwój słownika dziecka: rola składni, semantyki i pragmatyki*, [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk, s. 135–174.
- Dąbrowska E., Kubiński W., 2003, *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków, s. 9–29.
- Goldberg E., 2014, *Jak umysł rośnie w siłę, gdy mózg się starzeje*, tłum. M. Guzowska, Warszawa.
- Gopnik A., 1997, *Names, Categories and Theories*, „Psychology of Language and Communication”, t. 1, nr 2, [http://www.plc.psychologia.pl/plc/plc/contents/fulltext/01-2\\_4.pdf](http://www.plc.psychologia.pl/plc/plc/contents/fulltext/01-2_4.pdf) (dostęp: 11.11.2015).
- Gopnik A., 2010, *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*, tłum. M. Trzcńska, Warszawa.
- Gopnik A., Metzoff A., *The Development of Categorization in the Second Year and Its Relation to Other Cognitive and Linguistic Developments*, [http://ilabs.washington.edu/meltzoff/pdf/87Gopnik\\_Meltzoff\\_ChildDev.pdf](http://ilabs.washington.edu/meltzoff/pdf/87Gopnik_Meltzoff_ChildDev.pdf) (dostęp: 11.11.2015).
- Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K., 2004, *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, tłum. E. Haman, P. Jackowski, Poznań.
- Grabarczyk P., 2013, *Czym różni się kategoryzacja od konceptualizacji?*, „Przegląd Filozoficzny”, nr 2 (86), s. 455–470.
- Grzegorzczukowa R., 1998, *O rozumieniu prototypu i stereotypu we współczesnych teoriach semantycznych*, [w:] *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki: teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław, s. 109–115.
- Jusczyk P.W., 2007, *Przyswajanie języka: dźwięki mowy i początki fonologii*, [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk, s. 63–99.
- Kant I., 2010, *Krytyka czystego rozumu*, tłum. R. Ingarden, Warszawa.
- Kleiber G., 2003, *Semantyka prototypu. Kategorie i znaczenie leksykalne*, tłum. B. Ligara, Kraków.
- Kołąkowski L., 2006, *Immanuel Kant*, [w:] idem, *O co nas pytają wielcy filozofowie*, Kraków, s. 7–16.



- Korendo M., 2013, *Językowy obraz świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera*, Kraków.
- Kurcz I, 2005, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- Kuhl P.K., 2007, *Język, umysł i mózg: doświadczenie zmienia percepcję*, [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk, s. 34–62.
- Langacker R.W., 2003, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków, s. 30–117.
- Maćkiewicz J., 1999a, *Co to jest „językowy obraz świata”?*, „Etnolingwistyka”, nr 11, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 7–24.
- Maćkiewicz J., 1999b, *Kategoryzacja a językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 47–55.
- Rosch E., *Zasady kategoryzacji*, 2007, [w:] *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku*, red. Z. Chlewiński, Gdańsk, s. 409–430.
- Tabakowska E. (red.), 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków.

## Importance of Categorization Skills in Language Acquisition

### Abstract

Categorization is one of the most important cognitive processes. Several studies indicate that the ability to categorize impacts all subsystems of language. Language mistakes that children make indicate the importance of those skills in language acquisition. Basic knowledge of relationship between linguistic functions and cognitive functions must be a part of the competence of the modern speech therapist.

**Key words:** categorization, cognitive processes, child language acquisition, communication disorders

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica V (2016)

ISSN 2083-7283

CZĘŚĆ III

DYDAKTYCZNE I HUMANISTYCZNE HORYZONTY

**Zbigniew Powązka**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Rola pytań w procesie kształtowania wiedzy uczniów oraz studentów

### Wstęp

Artykułem tym pragnę przywołać wspomnienie o śp. Doktor Marii Rachwał, która odeszła do Pana 12 lipca 2014 roku. Przez całe swoje naukowe życie związana była z językoznawstwem i pracowała na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, od ukończenia swych studiów na Wydziale Humanistycznym do przejścia na emeryturę. Autor niniejszego opracowania nie jest filologiem, lecz matematykiem, zainteresowanym sposobem skutecznego nauczania treści tego przedmiotu na różnych poziomach edukacji. Przez „nauczanie rozumie się tu specyficzne działania podejmowane przez jedne osoby w tym celu, by inne przyswoiły sobie jakieś wiadomości lub umiejętności” (*Encyklopedia pedagogiczna* 1997: 421). Jeśli działania te mają być skuteczne, to powinny prowadzić do rozbudzania zainteresowania uczących się poznawanymi wiadomościami i podejmowania przez nich działalności twórczej. Dochodzi wtedy do poszukiwania odpowiedzi na różne pytania stawiane przez nauczyciela lub uczącego się. Interesowały mnie wyniki badań prowadzonych przez językoznawców, pedagogów i dydaktyków na temat roli pytań w nauczaniu. Szukałem też wyjaśnienia przyczyn – obserwowanego w badaniach prowadzonych przeze mnie wspólnie z doktor Joanną Major – zjawiska spadku aktywności w stawianiu pytań przez studentów starszych lat studiów (Major, Powązka, 2010: 71–90). Wiele razy rozmawialiśmy na te tematy ze śp. Doktor Marią Rachwał. Na jednym z ostatnich spotkań poprosiłem o pomoc w przygotowaniu artykułu o dialogu i roli pytań na lekcjach matematyki i konsultacje z punktu widzenia językoznawcy. Konsultacje zostały przerwane, natomiast starannie przygotowaną przez nią bibliografię w całości wykorzystuję w poniższym artykule. Jest więc on w pewnym sensie pracą wspólną – Doktor Marii Rachwał i moją.

## O pojęciu dialogu i pedagogice pytań

Lektura *Uniwersalnego słownika języka polskiego* wskazuje na fakt, że pojęcie dialogu jest wieloznaczne (Dubisz [red.] 2003: 609). W tej pracy posłużymy się następującym określeniem: „Dialog to czasowo ciągły łańcuch wypowiedzi (replik) co najmniej dwóch podmiotów mówiących (piszących) pozostających z sobą w bezpośrednim i wymiennym kontekście nadawczo-odbiorczym” (Kozłowski 1990: 69–76).

Interesują nas tu tylko takie dialogi, które dotyczą uczenia się lub nauczania różnych przedmiotów, a w szczególności języka polskiego i matematyki. W odniesieniu do nauczania dialog odbywa się na ogół między uczącym a uczniem lub studentem, przy czym tych drugich może być więcej niż jeden, albo między uczniami lub studentami. Ramy czasowe wyznaczają jednostki lekcyjne, gdy nauczanie prowadzone jest w klasie lub w czasie zajęć na uczelni. Środkiem przekazu jest głos wspomagany gestami, mimiką lub obrazami. Obecnie coraz częściej stosowane są elektroniczne narzędzia nauczania. W takim przypadku dialog polega na wymianie wypowiedzi pisemnych (maili lub SMS-ów) i nie zamyka się nieraz w jednostce lekcyjnej.

W cytowanym powyżej artykule Kozłowski wymienia szereg typów wypowiedzi, które mogą występować w dialogu. Należą do nich: „oznajmienia (do których zalicza się także oznajmienia metajęzykowe metatekstowe), pytania, wypowiedzi konatywne (rozkazy i projekty), wypowiedzi performatywne (tzn. wypowiedzi, które same są działaniami), wypowiedzi fatyczne (służące tylko nawiązaniu i podtrzymaniu kontaktu między mówiącymi), wreszcie autoteliczne. O tych ostatnich mówimy wtedy, gdy dialog nie zmierza do zakomunikowania pewnych twierdzeń, ani do spowodowania pewnych zachowań jego uczestników, lecz prowadzony jest jako zabawa..., czy jako gra pozwalająca rozmówcom zademonstrować ich sprawność konwersacyjną” (Kozłowski 1990: 71).

Bogactwo typów wypowiedzi, które można wykorzystać w prowadzeniu dialogów, daje szansę na różnorodność kontaktów między rozmówcami. Umiejętnie prowadzony dialog nauczyciela z uczącymi się osobami może w istotny sposób uatrakcyjnić proces dydaktyczny, przyczynić się do zaciekawienia uczestników tematem i rozbudzenia potrzeby działalności twórczej. Z tego powodu uważa się, że warto stosować np. nauczanie problemowe na różnych etapach edukacji. W następujący sposób charakteryzuje je Putkiewicz w *Encyklopedii pedagogicznej*: „Rozwiązywanie problemów jest jedną ze swoistych działalności intelektualnych człowieka... Proces ten ma charakter łańcucha operacji intelektualnych i praktycznych wykonywanych przez jednostkę lub grupę” (s. 425).

Nauczanie problemowe polega na sformułowaniu przez nauczyciela pewnego problemu, który jest pytaniem otwartym dla uczniów, ci zaś podejmując poszukiwania rozwiązania, mogą stawiać nauczycielowi dodatkowe pytania. Prowadzący zajęcia, odpowiadając na nie, próbuje kierować uczniów na właściwy trop.

Wywiązuje się w ten sposób dialog polegający na wymianie pytań i odpowiedzi. Zdarza się też i tak, że inspiratorem tego dialogu jest sam prowadzący.

Struktura myślenia w procesie rozwiązywania problemów została opisana przez Deweya (1933: 201–208). Odnotujemy, że według słów Biłosa zamieszczonych w pracy *Wypowiedzenia pytajne nauczaniu języka polskiego* Zenon Klemensiewicz, mając w świadomości zasady nauczania problemowego Deweya, był wyjątkowo blisko postawienia problematyki pytań uczniowskich w dydaktyce języka polskiego (Biłos 1992: 118–121). Klemensiewicz zauważył, że „ideałem jest, by uczeń stawiał więcej pytań niż nauczyciel, nawet by tylko on stawiał pytania. W tym kierunku można czynić duże wysiłki, ale w przeciętnych warunkach nauczania gromadnego nie osiągnie się takiego powodzenia, by pytania nauczycielskie skazać na zagładę. Bardzo dobrze też będzie, jeśli uczeń zapyta ucznia, jeśli między nimi rozwinie się rozmowa” (Klemensiewicz 1929: 154–156).

Na znaczenie pytań w nauczaniu matematyki zwróciła uwagę Zofia Krygowska w swej książce *Zarys dydaktyki matematyki* (1977). Autorka stwierdziła: „Naukę »pytania« trzeba zaczynać od początku, od pierwszej chwili, w której dziecko styka się z matematyką, i można to robić. Jest to przy tym także sprawa bardzo ważna dla ogólnego kształcenia. Maurice Fréchet pięknie określił znaczenie umiejętności dostrzegania problemów i właściwego formułowania pytań, mówiąc, że my pytania, a przyroda nam odpowiada, jeżeli nasze pytania są rzeczywiście sensowne” (Krygowska 1977: 102).

Stawianie pytań i szukanie na nie odpowiedzi towarzyszy każdemu człowiekowi od wczesnej młodości. Oto jak charakteryzuje to zjawisko Stefan Szuman:

Nasze życie jest jednym, nieustającym, nigdy nie kończącym się szeregiem pytań, które zadajemy w życiu. Prawdziwa wymiana pytań i odpowiedzi istnieje między małym dzieckiem a matką, między młodymi przyjaciółmi, którzy wspólnie dyskutują najistotniejsze zagadnienia rzeczywistości, między przewidującym marzeniem i marzycielskim planowaniem przyszłości a odpowiedzią losu życiowego doświadczenia, między niegasnącą nigdy ciekawością umysłu a nagromadzonym przez ludzką materiał wiedzy, między życzeniem a spełnieniem (Szuman 1985: 274–323).

Obserwacje pedagogów i psychologów wskazują na fakt dużej aktywności w zadawaniu pytań u małych dzieci. Wynikają one z wielkiej ciekawości poznania otaczającej rzeczywistości. Zadają one na ogół pytania: Co to? Dlaczego? Po co? Tak opisuje to zjawisko Szuman: „Pytając ogólnikowo: »Co to? Co to jest?« – spodziewa się dziecko opisu lub porównania, lub określenia, które by mu pozwoliło zaznajomić się ze zjawiskiem nieznanym lub niezrozumiałym. Gdy dziecko się pyta: »Jakie to jest?, Do czego służy? Z czego to jest?, Co jeszcze jest takie?« itp., wtedy dąży ono do rozszerzenia swej wiedzy i spodziewa się odpowiedzi uzupełniającej jego wiedzę i wypełniającej braki jego wiedzy. Często jednak dziecko pyta się: »Czy to jest takie a takie?, Czy to się tłumaczy w ten a ten sposób?«. W tych wypadkach dziecko szuka nie wyjaśnień i nie uzupełnia swej wiedzy u dorosłych, lecz oczekuje

rozstrzygnięcia, potwierdzenia lub negacji swoich twierdzeń lub przypuszczeń”. (Szuman 1985: 322).

Sądzę, że słowa te można odnieść również do uczniów szkół podstawowych, młodzieży szkolnej, studentów, a nawet każdego z nas. W zetknięciu z konkretnym zadaniem lub wyzwaniem stawianym przez życie, o ile reagujemy na nie, próbując znaleźć rozwiązanie, zadajemy szereg podobnych pytań. Nie są one jednak tak częste i tak spontaniczne jak u dzieci. Jest zapewne wiele przyczyn takiego stanu rzeczy. Jedną z nich może być zainteresowanie postawionym problemem, wywołujące w człowieku chęć stawiania pytań.

Są jednak i takie sytuacje, w których osoba może bać się zapytać, uważając, że dotychczasowa wiedza, jak i zdobyte doświadczenie powinny podpowiadać prawidłową odpowiedź.

Obok wspomnianych wyżej pojawia się nieraz pytanie typu: „Co by się stało, gdyby to a to?”. Ma ono charakter eksperymentu i odpowiedź na nie znajduje się w świecie nierealnym. Zależy ona od fantazji i wewnętrznych przemyśleń pytającego. Na tak sformułowaną hipotezę odpowiadający na ogół odpowiada sam sobie. Często tego typu pytanie nurtuje osoby podejmujące działalność twórczą w teoriach abstrakcyjnych.

W trakcie takiej działalności może dochodzić do rozmowy twórcy z samym sobą, czyli z jego wewnętrznymi przeżyciami, doznaniem i przemyśleniami. Nie mieści się ona jednak w zakresie przyjętej na początku tego paragrafu definicji, która postuluje istnienie co najmniej dwu interlokutorów.

## O różnych klasyfikacjach i podziałach pytań

W tytule tego paragrafu odróżniam pojęcie podziału od klasyfikacji, przez którą matematyka rozumie podział elementów pewnego zbioru (tu desygnatów pewnego pojęcia) na niepuste i rozłączne podzbiory.

Obserwacja wielu lekcji w szkole lub zajęć akademickich wskazuje na fakt stosowania przez prowadzących *jednostronnie zorientowanego dialogu*. Pojęcie to zostało zaczerpnięte z artykułu Małgorzaty Ćwik (1987). Autorka rozumie pod tym terminem taki sposób prowadzenia procesu dydaktycznego, w którym nauczyciel stawia pytania i wydaje polecenia, a uczniowie odpowiadają i wykonują zadania. Podobnie przebiega również na uczelniach wiele ćwiczeń z różnych przedmiotów. Ta forma zajęć wygodna jest np. do przygotowania wprowadzenia nowego materiału, odkrywania pewnych prawidłowości czy sprawdzania wiadomości. Istotnym jej elementem są pytania stawiane przez nauczyciela. Autorka cytowanej tu pracy zwraca uwagę na fakt, że: „Sytuacja, w której formułuje się pytanie, i sposób jego zadawania wpływa w dużym stopniu na rodzaj i jakość informacji, jakie nauczyciel zdobywa o uczniu na podstawie jego reakcji na to pytanie” (Ćwik 1987: 7).

W literaturze znajdujemy różne próby podziałów pytań. Kazimierz Ajdukiewicz proponuje zastosowanie trzech kryteriów: logicznego, psychologicznego i dy-

daktycznego (1960: 280–286). Stosując kryterium logiczne, klasyfikuje je następująco: pytania rozstrzygnięcia, tzn. wypowiedzi zaczynające się od partykuły pytajnej *czy*, oraz zdania w sensie logicznym i pytania dopełnienia, obejmujące wszystkie inne pytania sformułowane przez człowieka. Klasyfikacja ta jest ważna dla nauczania. Na pytanie rozstrzygnięcia uczeń może odpowiedzieć *tak* lub *nie*. Dają one nauczycielowi dość ograniczoną informację o wiedzy ucznia, ale stosuje się je często w różnego rodzaju testach egzaminacyjnych.

Stosując kryteria psychologiczne podziału pytań, rozważa Ajdukiewicz stan pewnego emocjonalnego napięcia, jakie wywołuje to pytanie u zadającego lub adresata związanego z pragnieniem znalezienia na nie odpowiedzi. Tu również wyróżnia się tylko dwie grupy pytań: *pytania na serio* oraz *pytania tylko pomyślane*. Pytanie *na serio* to problem otwarty, na który pytający nie zna odpowiedzi. W rzeczywistości szkolnej prawie każde pytanie nauczyciela jest *pomyślane*, ale zadaje on je po to, by dowiedzieć się o postępach swych uczniów. Przy takiej interpretacji pytania nauczycielskie są *na serio*. Uczeń odpowiadający na pytanie wie, że nauczyciel zna na nie odpowiedź, ale wie także, że nauczyciel od niego takiej odpowiedzi oczekuje, co łączy się z psychologicznym napięciem charakteryzującym stan pytania. Zatem dla ucznia jest to także pytanie *na serio*.

Stosując kryterium dydaktyczne klasyfikacji pytań, wyróżnia Ajdukiewicz dwie ich klasy: *naczelne* i *naprowadzające*. Pojęcia te związane są ściśle z danym okresem nauczania (Ćwik 1987: 9).

Dwa inne podziały pytań proponuje Sośnicki (1966: 117). Pierwszy z nich jest ze względu na rolę, jaką spełniają w procesie dydaktycznym. Wyróżnia tu pytania *pobudzające do myślenia*, służące do zdobycia nowej wiedzy, oraz *egzaminacyjne*. Drugi podział jest ze względu na główne czynności myślowe, do których te pytania pobudzają ucznia. Są wśród nich pytania wymagające opisu zjawiska lub opowiadania z przeczytanej lektury, prowokujące do uogólnień, prowadzące do odkrywania zależności i inspirujące do uzasadniania (Ćwik 1987: 9–10).

Dla nauczania matematyki interesujące są klasyfikacje pytań zaproponowane przez Dormolena (1978: 97–110). Rozważał on dwa sposoby podziału. W jednym z nich dzieli pytania ze względu na rolę, jaką pełnią w procesie nauczania. Wyróżnił tu pytania i zadania służące do:

- badania, czy uczniowie mają potrzebne wiadomości,
- wykształcenia pewnych nawyków,
- pomocy uczniowi w fazie wstępnej do przyswajania nowego pojęcia,
- realizacji celów dalszych, np. umiejętności wywodzenia twierdzenia z przykładów.

Interesująca jest druga klasyfikacja Dormolena, wynikająca z przyjętej przez niego taksonomii celów nauczania. Wprowadził w niej cztery poziomy pytań. Pierwszy odnosi się do powtórzeń i przypomnień. Drugi z nich to poziom pytań dotyczących rozumienia pojęć. Trzeci poziom, nazwany przez Dormolena *obserwowaniem*, związany jest ze świadomym stosowaniem poznanej wiedzy. Czwarty – to

pytania o prawdziwość stawianych hipotez. W obecnych testach egzaminu gimnazjalnego pojawiają się pytania typu *prawda – fałsz*, które można zaliczyć do tego poziomu (Ćwik 1987: 10–11).

Omówione klasyfikacje lub podziały nie wyczerpują tematyki tej pracy, zwłaszcza w odniesieniu do nauczania matematyki. Warto tu odnotować np. artykuł T. Ramsa w czasopiśmie „Matematyka”.

### Przykłady dialogów w pewnych sytuacjach szkolnych

Wiele wypowiedzi, którymi posługujemy się w życiu, zawiera kwantyfikatory: ogólny (dla każdego) i szczegółowy (istnieje). Pytając o to, czy istnieje element spełniający pewien warunek, możemy dać odpowiedź konstruktywną, to znaczy taką, w której wskazuje się konkretny element, lub nieefektywną, to znaczy taką, w której deklaruje się istnienie takiego elementu na podstawie pewnych przesłanek, ale nie wskazując konkretnie. Konkretny ten jest wielokrotnie niemożliwy do wskazania. Szczególnie wiele takich wypowiedzi znajdujemy w dydaktyce matematyki. Z dydaktycznego punktu widzenia ważne jest zaznajamianie uczniów z takimi sytuacjami. Uzasadnienie poprawności udzielanej przez ucznia odpowiedzi jest okazją do prowadzenia dialogu.

Jednym z ważnych twierdzeń matematycznych jest tak zwana szufladkowa zasada Dirichleta. Dotyczy ona rozmieszczenia  $k$  elementów w  $n$  szufladach, przy czym liczba szuflad jest mniejsza od liczby elementów. Wydaje się oczywistym, że w co najmniej jednej szufladzie jest więcej niż jeden element. Uczniowie klas IV–VI, którym przedstawiono tę zasadę, stwierdzili, że jest ona zrozumiała. Zadano im wtedy następujące pytania: *Wyjeżdżasz na 10 dni na obóz. Czy prawdą jest, że wtedy muszą być dwa dni tygodnia o tej samej nazwie? Czy muszą to być dwie niedziele?* Uczniowie stwierdzili bez trudu, że na pierwsze pytanie odpowiedź jest twierdząca, bo jest 7 dni tygodnia, a obóz trwał dłużej. Na drugie pytanie odpowiedź jest negatywna, bo nie wiadomo, w którym dniu tygodnia rozpoczął się obóz. Pytanie wiążące matematykę i język polski jest następujące: *Czy prawdą jest, że w grupie 33 osób znajdują się co najmniej dwie, których nazwiska zaczynają się na tę samą literę?* Odpowiedź na to pytanie jest twierdząca i wiąże się z liczbą liter w polskim alfabecie oraz z szufladkową zasadą Dirichleta<sup>1</sup>.

Szufladkami w tym przypadku są litery alfabetu, a kulami osoby tworzące grupę. Zaprezentowane pytania mogą wydawać się banalne. Ciekawsze znajdują się w książce poświęconej tej zasadzie (Bobiński, Nodzyński, Świątek 2012).

W programie nauczania matematyki w klasach I–III szkoły podstawowej omawia się porównywanie różnicowe. Chodzi tu o odpowiedź na pytanie o *ile mniej?* lub o *ile więcej?* Odpowiedzi na te pytania sprawiają dzieciom spore trudności. Ciekawy przykład dialogu został opisany przez Lidię Zarębę (2015). Na podstawie

---

<sup>1</sup> Pod warunkiem że wykluczmy nazwiska zaczynające się np. na Q i V. Pytanie nie zakłada, że uwzględnimy tylko polskie litery – z uwagi recenzenta tomu dr. hab. Romana Starza.



porównywania zawartości dwu torebek z cukierkami autorka omawia porównywanie różnicowe i w dyskusji doprowadza do pewnych uogólnień. W rozmowie uczestniczyły trzy osoby: prowadząca i dwoje dzieci, młodszy Kuba (8 lat) i starsza Ola (10 lat). Na początek prowadząca sformułowała problem, posługując się konkretem.

Przypuśćmy, że mamy po tyle samo cukierków, np. po 5. Daję Kubie dwa cukierki. O ile cukierków ma Kuba więcej niż ja?

W pierwszej fazie dialogu, przy konkretnych liczbach, Kuba w wyniku dyskusji z Olą stwierdził, że ma o 4 cukierki więcej od prowadzącej zabawę. Trzeba tu zaznaczyć, że odkrycie tej różnicy nie było dla młodszego Kuby takie proste, ale konkret i dialog doprowadziły do poprawnego rozwiązania.

W kolejnych fazach tej rozmowy prowadząca komplikuje sytuację, nie precyzując, ile dokładnie cukierków każde z nich ma w swej torebce. Zaczyna jednak od założenia, że w każdej jest najpierw ta sama liczba cukierków i znów ktoś Kubie lub komuś Kuba daje tę samą liczbę cukierków. Puentą tej rozmowy ma być odkrycie prawidłowości, że jeżeli osoba A daje osobie B  $k$  cukierków, to osoba B ma o  $2k$  cukierków więcej od osoby A, przy czym nie jest ważne, ile cukierków pierwotnie miała każda z tych osób. Istotny jednak jest fakt, żeby przekazanie cukierków było możliwe.

Przykład ten pokazuje, jak umiejętnie prowadzony dialog może być skutecznym narzędziem odkrywania i uogólniania prawidłowości. Inne przykłady takich dialogów, prowadzonych z dziećmi starszych klas szkoły podstawowej, znajdują się w monografii Lidii Zaręby (2012). Nauczanie matematyki na różnych poziomach edukacji daje okazję do uczenia stawiania pytań. Jest tak np. przy rozwiązywaniu zadań tekstowych. Jadwiga Hanisz opisała tak zwaną metodę kruszenia zadań (1990: 388–393). Jest ona sposobem pracy nad zadaniem polegającym na modyfikowaniu przez uczniów tekstu zadania (np. zmiana danych, wprowadzenie nowych związków). Przykłady stosowania tej metody w różnych sytuacjach dydaktycznych zostały opisane przez Joannę i Macieja Majorów (Major, Major 2012: 89–93).

Podane tu przykłady nie wyczerpują literatury przedmiotu. Mają na celu zwrócenie uwagi na fakt, że umiejętność stawiania sensownych pytań w każdej sytuacji jest ważna w życiu i świadczy o kulturze człowieka. Powinna więc być kształtowana na każdym poziomie nauczania.

## Bibliografia

- Ajdukiewicz K., 1960, *Język i poznanie*, Warszawa.
- Biłos E., 1992, *Wypowiedzenia pytajne w nauczaniu języka polskiego*, Częstochowa.
- Bobiński Z., Nodzyński P., Świątek A., 2012, *Zasada szufladkowa Diricheta*, Toruń.
- Ćwik M., 1987, *Pytania nauczyciela jako środek kontroli w nauczaniu matematyki (próba diagnozy)*, „Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego”, seria V: Dydaktyka Matematyki, nr 4, s. 7–50.

- Dewey J., 1933, *Jak myślimy?*, Lwów – Warszawa.
- Dormolen J.V., 1978, *Didaktik der Mathematik*, Vieweg.
- Dubisz S. (red.), 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Encyklopedia pedagogiczna*, 1997, Warszawa.
- Hanisz J., 1990, *Układanie i rozwiązywanie zadań tekstowych metodą „kruszenia”*, „Życie Szkoły”, nr 8, s. 388–393.
- Klemensiewicz Z., 1929, *Dydaktyka nauki o języku ojczystym*, Lwów – Warszawa.
- Kozłowski R., 1990, *O pojęciu i funkcjach dialogu*, [w:] *Komunikacja, rozumienie, dialog*, red. B. Andrzejewski, Poznań.
- Krygowska Z., 1977, *Zarys dydaktyki matematyki*, t. 3, Warszawa.
- Major J., Major M., 2012, *Crushing of the Tasks in Mathematics Education at Various Educational Levels*, „Acta Mathematica”, nr 15, Nitra, s. 89–93.
- Major J., Powązka Z., 2010, *Z badań nad kształtowaniem się u studentów matematyki pewnych aspektów matematycznej twórczości*, [w:] *Współczesne problemy nauczania matematyki*, t. 3, Bielsko-Biała.
- Rams T., 1996, *Logika pytań a nauczanie matematyki*, „Matematyka”, nr 5, s. 74–79.
- Sośnicki K., 1966, *Poradnik dydaktyczny*, Warszawa.
- Szuman S., 1985, *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, [w:] *Dzieła wybrane*, t. 1, wyb. i oprac. M. Przetacznikowa, G. Makiełło-Jarża, Warszawa.
- Zaręba L., 2012, *Matematyczne uogólnienie. Możliwości uczniów i praktyka nauczania*, Kraków.
- Zaręba L., 2015, *Students' Mathematical Thinking Specificity in the Light of a Study*, [w:] *Mathematical Transgressions and Education*, Kraków [artykuł przyjęty do druku].

## The Role of Asking Questions in the Process of Formation of Knowledge of Pupils and Students

### Abstract

The aim of teaching every school subject is on the one hand to acquire some basic knowledge, and on the other hand to develop one's cognitive interest in the relevant field. A dialogue between the parties involved in the process is a convenient didactic tool. In teaching practice it commonly involves questioning by the teacher. In this paper we discuss various types of questions and their role in teaching, in particular with regard to the teaching of the Polish language and mathematics on different levels of education.

**Key words:** dialogue, question, task-based learning, classification of questions

**Anna Mirek**

Uniwersytet Paris IV Sorbonne, Francja

## **W poszukiwaniu esencji literatury: skrzyżowanie spojrzeń polskich i francuskich na twórczość pisarską i proces tłumaczenia**

Aby napisać ową jedyną prawdziwą, istotną książkę, wielki pisarz nie musi jej wymyślać, gdyż ona już istnieje w każdym z nas, lecz musi ją przetłumaczyć. Zadaniem i misją pisarza jest więc zadanie i misja tłumacza.

Marcel Proust, *W poszukiwaniu straconego czasu. Czas odnaleziony*,  
Warszawa 2001

Tymi słowami autora słynnej sagi *W poszukiwaniu straconego czasu* chcemy rozpocząć refleksję nad istotą pracy pisarskiej i translatoologicznej oraz podjąć próbę ukazania istniejących w tym zakresie analogii, którym zazwyczaj nie poświęcamy uwagi. Według Marcela Prousta bowiem praca pisarza polega nie tyle na tworzeniu nowego dzieła, ile na przetłumaczeniu dzieła już istniejącego – „owej esencjonalnej książki” za pomocą słów. Owa „praksiażka”, o której jest tu mowa, pomimo że istnieje w każdej osobie, byłaby więc napisana w jakimś obcym języku, nieznanym większości ludzi.

Zadanie pisarza zakłada zatem rozwiązanie niezrozumiałego szyfru, który wydaje się niedostępny dla reszty, zrozumienie go, a następnie przełożenie na język ludzki, aby przekazać czy raczej zwrócić zakrytą treść innym. W domyśle pisarz miałby więc wyjaśnić i pomóc zrozumieć księgę-świat, który nosimy w sobie. Posiadałby również znajomość dwóch języków – tajemniczego języka, w którym został napisany tekst źródłowy, i mowy ludzkiej. Znaczyłoby to również, że tłumaczenie jakiegoś utworu z języka na język jest w zasadzie powtórnym tłumaczeniem, gdyż zostało poprzedzone tłumaczeniem ludzkich doświadczeń, uczuć i myśli na słowa. Dlaczego warto zatrzymać się na powyższym cytacie? Według Marcela Prousta praca pisarza jest podobna w swojej naturze do pracy tłumacza. Owa waloryzująca wizja roli tłumacza wydaje się nam oryginalna, gdyż zazwyczaj jego misja jest pomniejszana w stosunku do tej, którą wykonuje pisarz. Natomiast Marcel Proust czyni jeszcze dodatkowy krok naprzód w swojej tezie, zlewając owe dwie funkcje w jedną, czyniąc z przekładu metaforę pracy pisarskiej.

Spostrzeżenia nasuwają następujące pytania: jeśli rolą i pracą pisarza jest rola tłumacza, na czym polega zadanie tego ostatniego? I w jakim stopniu możemy stwierdzić, że rola i zadanie tłumacza zakładają pracę pisarską? Powyższe refleksje oraz osobiste doświadczenie zdobyte podczas tłumaczenia dzieł literackich budzą chęć bliższego zdefiniowania samego pojęcia tłumaczenia, jak i jego celu. Definicja pracy, jaką jest tłumaczenie, okazuje się bowiem problematyczna: pojęcie to ulega nieustannej ewolucji, a jego nieuchwytność spotęgowana przez polisemię jest najczęściej odzwierciedlana dzięki różnym metaforom.

Zgłębimy więc te zagadnienia, zastanawiając się najpierw, czy tłumaczenie tekstu należy rozumieć jako transpozycję tekstu oryginalnego na język docelowy. Następnie zobaczymy, że zadaniem tłumacza jest nie tyle przekazanie tego samego tekstu, lecz oddanie analogicznych efektów, które tekst wywołuje, oraz ukazanie tego, co stanowi swoistą esencję utworu. Wreszcie ukażemy, w jaki sposób tłumaczenie utworu może ubogacić język, rozbudzić drzemiące w nim możliwości, często nieświadomione, w logice ciągłego dynamizmu słów.

## I. Tłumaczenie – przekaz identycznego tekstu z języka na język?

### Problem paktu z czytelnikiem

Rozpoczynając refleksję nad pojęciem tłumaczenia, chcemy zastanowić się najpierw nad uzasadnieniem i naturą paktu domyślnie zawartego pomiędzy tłumaczem a czytelnikiem przetłumaczonego dzieła. Pytanie jest o tyle ważne, o ile każdy typ tekstu zakłada specyficzny i oddzielny pakt czytelniczy. W przypadku, o którym mówimy, tłumacz zobowiązuje się wobec odbiorców do tego, aby tekst, który pisze, odpowiadał oryginałowi. Może to prowadzić do postrzegania tłumaczenia jako przekazu identycznego tekstu z języka źródłowego na język docelowy, w sposób quasi-magiczny. Jednak ta postawa okazuje się problematyczna, gdyż każdy tłumacz, zaczynając swoją pracę, musi uświadomić sobie fakt, iż uda mu się oddać jedynie częściowo to, co odczytał i zrozumiał poprzez swoją osobistą lekturę oryginału. To zderzenie z ograniczonością na wstępie jest ważne, aby pozbyć się iluzji oddania wszystkiego w tekście docelowym. Utwór literacki zakłada bowiem swoistą spójność między formą a sensem przekazu, wpisany jest zawsze w pewną kulturę, zawiera specyficzne możliwości fonologiczne, które nie istnieją w innym języku. Tłumacz powinien więc być świadomy tego, że podczas całego procesu swojej pracy będzie musiał konfrontować się z wielorakimi dylematami i do niego będzie należało dokonywanie wyborów zarówno lingwistycznych, jak i estetycznych. Pewne aspekty tekstu zostaną przez niego zaakcentowane, inne zaś wycieniowane. Jaką więc wagę przypisać przekładowi? Czy jest on substytutem, cieniem oryginału, owej praksiążki, o której pisał Marcel Proust? Jak w takim wypadku realizowany jest pakt, o którym mówimy?

### Część nieprzetłumaczalności i oporu specyficznego dla tekstu literackiego

Warto przypomnieć, że praca tłumacza jest procesem, w którego skład wchodzi w pierwszej kolejności moment lektury oryginału. Podczas tego etapu tłumacz uświadamia sobie niemożność przetłumaczenia na język docelowy tego samego tekstu, która wynika z różnych przyczyn.

Po pierwsze, pewne słowa i wyrażenia są specyficzne dla danej kultury, inne pozostają zależne od struktury lingwistycznej języka. To, co wyraża więc dany tekst w języku A, ma być wyrażone również w języku B, jednak niektóre słowa są nośnikami swoistej estetyki jedynie w jednym języku, „wiernie” przetłumaczone na język docelowy tracą poetycką aurę, gdyż nie są już powiązane z tą samą strukturą językową. Za przykład może posłużyć doświadczenie autorki w tłumaczeniu następującego fragmentu jednej z *Legend* Krzysztofa Kamila Baczyńskiego:

Tam w wyspach małych jak uśmiech przez dżungle tygrysiej trawy wędrują złote strusie i szylkretowe żyrafy.	Là-bas, dans les îles petites comme un sourire entre les jungles d'herbe de tigre flânent des autruches d'or et des girafes ambrées.
W różowym hamaku wybrzeża koń purpurowy gna, a z dziupli zagłąda w pejzaż maleńki induski strach.	Dans le hamac rosé de la côte galope un cheval pourpre, et du creux d'un arbre, un petit démon hindou observe la vue.

Tłumacząc powyższy tekst, należało wziąć pod uwagę baśniową, orientalną atmosferę, w jakiej jest osadzony poemat, gdyż ważne jest, aby pozostać jej wiernym. W takim kontekście małym wyzwaniem okazało się przełożenie na język francuski wersu, w którym występują „szylkretowe żyrafy”, przechadzające się po wyspie. Szylkret po francusku tłumaczymy bowiem jako „żółtą łuskę” – „écaille de tortue”, co nie komponuje się z estetyką, o której mówiliśmy powyżej. Opowieść traci swój czar, gdyż definicja jest zbyt dosłowna, a na dodatek wprowadza bezpośrednio drugą nazwę zwierzęcia, aby określić to pierwsze, co okazuje się niezręczne.

Konieczne jest więc poszukanie innego rozwiązania przy próbie zrozumienia, jakie obrazy przywołuje autor wiersza samym określeniem szylkretu. Według autorki akcent został położony bardziej na aspekt drogocenny tworzywa oraz na jego odcienie niż na pochodzenie materiału. Dlatego też „szylkret” uległ w przekładzie francuskim metamorfozie i został przemieniony w bursztyń – „ambre”, aby zachować atmosferę utworu.

Podobne pytania pojawiają się również wtedy, kiedy pochylamy się nad wymiarem akustycznym danego tekstu, gdyż niektóre litery i dźwięki im odpowiadające istnieją w języku A, lecz już niekoniecznie w języku B. Nasuwa się więc tutaj kwestia wszystkich fenomenów muzycznych, które biorą udział w budowaniu poetyki danego tekstu literackiego, między innymi odtwarzanie asonacji i aliteracji w tekście docelowym, kwestia różnic rytmów – a więc rozłożenia akcentów w danym języku. Jean-René Ladmiral, francuski lingwista i tłumacz, mówi na ten temat:

Co do efektu fono-stylistycznego, nazywanego pięknie przez naszego kolegę Jean-Jacque s'a Lecercle'a *traduc'son* [„dźwięko-tłumaczenie”, gra słów w języku francuskim], pojawiają się najpierw wszystkie obiekty związane z samym pojęciem fonostylistyki, jak to zauważył Mounin. Lecz przede wszystkim należy zapytać, co pozostaje z ekonomii psychoakustycznej danego języka i z efektów estetycznych emanujących z fonemu, kiedy przechodzimy do innego języka. Czyż nie przechodzimy z pewnego porządku rzeczy do następnego? – zapytałbym, posługując się pewną koncepcją Pascala. Nie zamykając się w logice „idiolingwistycznego autyzmu”, należy przyznać, że w tym wypadku racja leży po stronie strukturalizmu przypominającego, że każdy język jest systemem, a co za tym idzie, dźwięki danego języka są dźwiękami *pewnego języka!* I nie innego (Ladmiral 2014: 52).

*Balladę* Baczyńskiego, bogatą w muzyczne gry zakłętego strumienia (dźwięki [r] i [ʁ] obrazują bowiem szmer wody) komunikują również pewne emocje – ukrytego i narastającego strachu:

Tam perły drżały pryskiem,  
głos-dzwon w kamieniach grał,  
rycerza dźwiękiem nakrył  
i drżał, dygotał, drżał...

W języku francuskim efekt ten został oddany głównie dzięki aliteracji na [r] i [s]:

Là les perles tremblaient en éclaboussures,  
une voix-cloche tintait dans les pierres,  
elle couvrit de son timbre le chevalier,  
et frémissait, frissonnait, frémissait...

Tłumacz utworu literackiego będzie więc musiał rozemścić i pogodzić się z tym, iż utraci w części oryginał danego dzieła. Z drugiej jednak strony powinien wziąć pod uwagę to, że czytając tekst literacki, obcuje z dziełem artystycznym. Jeśli więc przykładowo tłumaczony jest utwór poetycki, pakt z czytelnikiem pociąga za sobą odpowiedzialność za to, aby ten ostatni również miał dostęp do poezji, a nie tylko do sprawozdania filologicznego. Przekład literacki powinien mieścić się cały czas w tej samej dziedzinie co oryginał, czyli w dziedzinie sztuki. Osoba pełniąca rolę tłumacza powinna więc patrzeć na swoją pracę pisarską przez ten pryzmat, aby przejść ponad problemem utraty pewnych elementów tekstu.

Tłumaczenie obrazów i metafor literackich jest w tym przypadku dobrą ilustracją naszej refleksji, gdyż stawiają one opór w rozumieniu tekstu i w sposób szczególny objawiają prawdę o istnieniu owej części nieprzetłumaczalności. Ten fakt zmusza tłumacza do oddalenia się od metafory takiej, jaka jest przedstawiona w języku A, i przyjęcia pewnego rodzaju utraty oryginału, aby móc następnie stworzyć metaforę analogiczną, funkcjonującą w języku B. Ta problematyka została ujęta między innymi przez Magdalenę Nowotną, która w swoim artykule *Traduire*

*l'étrangeté d'une métaphore dans l'oeuvre de Miron Białoszewski, poète polonais* pisze:

Metafory Białoszewskiego przedstawiają specyficzną wizję rzeczywistości. I dziwne są te jego metafory, dziwne i nietypowe nawet w ich języku rodzimym. Odznaczają się i odcinają od tła tekstu, zastanawiają, zachęcają do refleksji i pobudzają wyobraźnię. Przedstawiają wizję świata w swojej synchronicznej konfiguracji i współistnieniu [...] I oczywiście są niełatwe do przetłumaczenia. Już w języku polskim nie można przejść nad nimi obojętnie. Jawią się jako przeszkody formalne i semantyczne, często na granicy zrozumiałości. Z tego też powodu ich tłumaczenie wiąże się z rozlicznymi problemami. Oczywiście mowa jest tutaj o trudnościach technicznych, gdyż język francuski nie posiada odmiany przez przypadki. Ale jak wiemy, języki posiadają różnorodne narzędzia, aby uchwycić rzeczywistość. Prawdziwe wyzwanie i największa trudność mieszczą się na innej płaszczyźnie – to znaczy w ujęciu analitycznym i w tworzeniu obrazów spójnych z tym ujęciem (Nowotna 2011: 104).

Tak więc Magdalena Nowotna podkreśla zawiłość metafor Białoszewskiego, widoczną już w języku polskim. Przypomnijmy, że język, w nurcie poezji lingwistycznej, związanej z awangardą i eksperymentami literackimi, do którego przyznawał się wyżej wymieniony pisarz, był uważany za narzędzie komunikacji na wszystkich możliwych poziomach. Celem poetów należących do tego ruchu było podkreślanie wagi polisemii słów poprzez naświetlenie wszystkich możliwych konfiguracji semantycznych tak, aby tworzyć nowe i zaskakujące znaczenia. Jak więc tłumaczyć owe delikatne metafory, nie zdradzając tekstu? Evelyn Dueck stwierdza:

Myślenie o przetłumaczalności poezji nie oznacza negowania nieprzetłumaczalności, ale przeciwnie, oznacza jej integrację [...] To, co nieprzetłumaczalne – jeśli zdefiniujemy to jako integralną część procesu tłumaczenia, jest więc dynamiczne, tak jak dynamiczna jest sama poezja (Dueck 2011: 27).

Jeśli etap lektury pozwala na uświadomienie sobie części nieprzetłumaczalnej tekstu i oporu, jaki stawia, umożliwi na dodatek zrozumienie tego, że tłumacz nigdy nie może w całości uchwycić sensu, który jest zawarty w oryginale, ponieważ z jednej strony żadne dzieło nie jest zastygłe, lecz powołane do nieustannej ewolucji, a z drugiej strony – lektura utworu jest zawsze jego interpretacją, czyli subiektywnym ustosunkowaniem się do treści.

### **Ryzyka związane z interpretacją**

Interpretacja w przypadku tłumacza przybiera formę chęci odgadnięcia doświadczenia pisarza, które stało się źródłem pisania. Niesie to ze sobą pewne ryzyko, takie jak pomniejszenie, zubożenie tekstu lub odwrotnie – jego zbyt dowolna interpretacja. Przekład niesie więc ryzyko dopuszczenia treści innej niż ta, która znajduje się w tekście źródłowym, i ryzyko niezręczności, złego formułowania myśli, co obdziera utwór z jego funkcji estetycznej. Chcemy więc teraz przypomnieć



pewną fundamentalną opowieść, która tkwi w zbiorowej podświadomości mieszkańców Europy.

Idea cząstkowości języka ludzkiego, zakorzeniona w dziedzictwie kultury europejskiej, znajduje swoje źródła w micie biblijnym wieży Babel<sup>1</sup>, który przedstawia wymieszanie języków przez Boga. Przed tym wydarzeniem, według Świętej Księgi, ludzkość posługiwała się jednym, powszechnie znanym językiem. Stanowiło to siłę ludzi, którzy wznosili budowlę, chcąc osiągnąć nieba. Jednak w tym przekonaniu o własnej wszechpotędze zapisana była zatrać. Od czasów wieży Babel mowa ludzka i poszczególne języki skazane są na cząstkowość, a ów rozpad jedności skutkuje niemożnością pełnego komunikowania się ludzi, stawia bariery pomiędzy nimi. „Podstawowe przekleństwo języków, które odwracają, zniekształcają, omijają w sztuce i usprawiedliwiają to, co źle wypowiedziane, źle rozpatrzone, źle usłyszane” – wypowiada się na ten temat Isabelle Ost. To uznanie cząstkowości języka ludzkiego i niemożności wyrażenia wszystkiego okazuje się doświadczeniem, które stało się udziałem wielu pisarzy, tłumaczy doświadczeń i uczuć ludzkich na słowa, jak i wielu tłumaczy przekładających tekst z jednego języka na drugi. Jean-Yves Masson, współczesny pisarz i poeta francuski, stwierdził podczas wywiadu z Lionelem Destremau:

Proza czy poezja, każde tłumaczenie musi pogodzić się z pewną stratą i odbudować się, biorąc ją pod uwagę. Wydaje mi się, że najgorszą dla tłumaczenia jest chęć zamaskowania owej straty: chęć zapomnienia, że kopia nie jest oryginałem. (Oczywiście chodzi w tym przypadku o ten rodzaj straty, która jest istotna i swoista dla każdego tłumaczenia, gdyż cały problem tkwi w znalezieniu dobrych granic)<sup>2</sup>.

Każdy tłumacz, który bierze na siebie odpowiedzialność przekładu, czyni to, mając świadomość, że jego praca jest cząstkowa i niepełna, co jest związane również z jego subiektywnością. Każdy człowiek bowiem czyta tekst w inny, niepowtarzalny sposób, inaczej go interpretuje i wybiera to, co chce przekazać, gdyż pewne elementy przyciągają naszą uwagę bardziej od innych. To samo dotyczy pisarzy. Tłumaczenie może więc być postrzegane jako częściowa restytucja oryginału, która zawiera trudność w tłumaczeniu, przekazaniu całościowo tekstu. W wypadku Rilkego, pisarza i poety, charakter cząstkowy jest w obrazie niewyraźnego odbicia. W jednym ze swoich listów do Lou Andreas Salome pisze: „Kiedy pragnę ująć jakąś rzecz ręką, wymyka mi się ona z palców, wycieka jak woda i płynie w kierunku innym, zostawiając po sobie jedynie zatarty obraz” (Rilke 1986: 94).

Następne zagadnienie, które nasuwa się po pytaniu dotyczącym fragmentaryczności przekładu, jest związane z wiernością oryginałowi. Jak nie deformować myśli autora, jak postawić siebie w pozycji służby wobec dzieła? Również w tym

---

<sup>1</sup> Rdz 11, 1–9.

<sup>2</sup> <http://pretex.te.perso.neuf.fr/ExSiteInternetPr%C3%A9texte/revue/entretiens/entretienstraducteurs/entretiens/jean-yves-masson.htm> (dostęp: 16.05.2016).

wypadku tłumacz musi podjąć decyzję: wobec czego pragnie pozostać wierny? Jaki jest jego priorytet?

Pytanie brzmi więc następująco: czemu (komu) dane tłumaczenie ma być wierne? Literze języka źródłowego czy duchowi tego, co trzeba będzie oddać w języku docelowym? W tym miejscu istnieje antynomia między dwoma rodzajami wierności, które są możliwe. Każdy przekład istnieje w napięciu pomiędzy tymi dwoma rodzajami wymagań, niezbędnych i sprzecznych ze sobą, i nieuchronnie pochyli się nad jedną z tych dwóch stron. Kładziemy nacisk na ten fakt: czy chcemy zrobić z tekstu źródłowego zwykły dokument docelowy, wywód etno-filologiczny, czy raczej postaramy się uczynić z niego prawdziwe „docelowe dzieło” (Ladmiral 2014: 101–102).

Według Ladmirala istnieją więc dwa rodzaje „wierności” przekładu: wierność myślom, które tekst zawiera, oraz wierność formie, między którymi tłumacz musi nieustannie dokonywać wyboru. W dalszej części swojego dzieła Ladmiral rozwinię ważną myśl, według której istnieje podział na tłumaczy, którzy wybierają wierność literze oryginału, nazwanych przez niego „sourciers”, i na tłumaczy pragnących przekazać „ducha” utworu – „ciblistes”. Ukazują oni dwie odrębne wrażliwości, między którymi trzeba wybrać.

Przypatrzmy się teraz jeszcze jednej ważnej dla tłumacza kwestii, jaką jest ryzyko niezręcznej ekspresji, biorąc przykład doświadczenia Becketta, pisarza, dramaturga i translatologa. Stanowi on szczególnie przypadek w historii literatury oraz w historii przekładu, ponieważ pisał swoje dzieła po francusku i angielsku, tłumacząc systematycznie swoje utwory z jednego języka na drugi. Miał więc szczególne podejście do tekstów, podejście różniące się od tego, które przyjmuje zwykły tłumacz, sytuujący się na zewnątrz procesu twórczego. Jest to jeszcze bardziej interesujące, jeśli weźmiemy pod uwagę to, że niektóre z jego sztuk teatralnych, takie jak *Czekając na Godota* czy *Końcówka*, zostały napisane po francusku, a następnie przetłumaczone na język angielski. Na odwrót, powieść *Murphy* czy sztuka *Krapps last tape* zostały napisane po angielsku, a potem przełożone przez autora na język francuski.

Można byłoby pomyśleć, że Beckett jako autotłumacz nie jest eksponowany na te same ryzyka złej interpretacji czy niezręczności, na które wystawieni są zwykli tłumacze, gdyż sam wie, co chce przekazać ze swoich tekstów. Pomimo to Beckett jest świadom niezręczności języka ludzkiego, przyznaje się do niej jako częstego doświadczenia w pracy pisarskiej, co więcej, wykorzystuje ten temat w swoich dziełach. Problematyka języka limitowanego, uwarunkowanego, kwestia niezręczności wypowiedzi są tematami przewijającymi się poprzez całą jego twórczość.

Dla przykładu jeden z jego tekstów, *Worstward Ho*, zaczyna się następującymi słowami: „Say for be said. Missaid. From now say for be missaid”. Jest on tego tym bardziej świadom w swojej pracy tłumacza i autotłumacza. „Niewątpliwie Beckett ćwiczy się w *pogarszaniu* tekstu podczas autotłumaczenia bardziej niż w udoskonalaniu języka” – mówi Isabelle Ost (Ost 2011: 68), ale jest to „pogarszanie” w pełni przyjęte i świadome. Co więcej, stanowi ono jak gdyby sprężynę w jego poetyce

i komponuje się w jego projekt przekładu. W jednym z jego dzieł wiersz *Comment dire* – „Jakby to powiedzieć”, jest emblematycznym jękaniem się, tym ościeniem w wypowiedzi, który należy zintegrować w procesie tłumaczenia.

Zadanie tłumacza wiąże się więc z koniecznością dokonywania wyborów podczas lektury tekstu oryginalnego. Nie należy również zapominać, że tłumaczenie jest procesem, w skład którego wchodzi poszczególne etapy: należy bowiem rozszyfrować tekst źródłowy, zrozumieć go, zinterpretować i przekazać w wybrany sposób w języku docelowym. Jeśli zatrzymamy się w pół drogi, skupiając uwagę na powziętym ryzyku i możliwości zubożenia oryginału, stracimy z oczu cel, do którego nas prowadzi ta tymczasowa strata. Trzeba przyjrzeć się zatem procesowi tłumaczenia całościowo i zadać sobie pytanie: dlaczego tłumacz podejmuje te ryzyka? Co następuje po owej częściowej utracie oryginału?

## II. W poszukiwaniu esencji tekstu

Powróćmy na chwilę do kwestii paktu istniejącego między tłumaczem a czytelnikiem, o której mówiliśmy na początku. Powiedzieliśmy wtedy, że praca tłumacza jest często widziana jako pewnego rodzaju sztuczka, która polegałaby na przeniesieniu tego samego tekstu z języka źródłowego na język docelowy, na przekazaniu tekstu z jednego języka na drugi. Spróbujmy jednak popatrzeć na ten pakt z innej strony. A jeśli polegałby on nie na przekazaniu tego samego tekstu, lecz tekstu o tej samej wartości, lub jeszcze lepiej – tekstu, który oddawałby te same efekty co oryginał?

### **Tłumaczyć, aby się dowiedzieć, co stanowi esencję tekstu**

Na tym etapie naszej refleksji pragniemy przypomnieć słowa Stanisława Barańczaka, który twierdzi, że:

Tłumacz poezji tłumaczy nie tylko po to, aby dorównać i przewyższyć, aby oryginalnemu tekstowi złamać kręgosłup jego językowego i formalnego oporu, lecz również po to, aby poczuć dreszcz ekstazy w kręgosłupie własnym... dowiedzieć się tego w sposób absolutnie pewny można tylko przez sprawdzenie, czy podobne doznanie stanie się naszym udziałem, kiedy odtworzymy utwór w naszym własnym języku (Barańczak 1992: 7).

Tak więc misją tłumacza jest poszukiwanie tego, co stanowi esencję tekstu, tego, co prowokuje ów „dreszcz ekstazy”, zrozumienie tego, poprzez co odnajdujemy owe doświadczenie pisarza, które jest źródłem jego pracy twórczej. Oznacza to również wydobywanie istoty utworu, aby następnie restytuować ją, wciąż tę samą, lecz pod inną postacią i w innej formie – w innym języku. W poszukiwaniu tego, co stanowi esencję tekstu literackiego, pomocną okazuje się uwaga Jeana René Ladmirała:

To, co stanowi samą istotę tekstu (niezależnie od tego, czy jest on tłumaczony czy nie), to efekty mowy, które tekst koordynują, a nie realia, które stanowią to, co lingwiści nazywają jego referentem (Ladmiral 2011: 13).

W tym wypadku dla Ladmirala tłumaczeniem najbardziej wartościowym okazuje się to, które dąży do „dynamicznej ekwiwalencji tekstu” i które „poszukuje naturalnej ekspresji i dąży do osiągnięcia podobnego efektu na docelowych odbiorcach, który miał przekaz źródłowy na swoich odbiorcach. Chodzi o tłumaczenia docelowe, które przeciwstawiają się tłumaczeniom *źródłowym*, poszukujących ekwiwalencji formalnej” (Ladmiral 2011: 7–8). Znajdujemy zresztą podobną myśl u Paula Valéry’ego, który stwierdza:

Praca znajduje się pomiędzy doznaną za sprawą zrodzonej intencji a ukończeniem maszyny, która ją ponownie odtworzy lub odda analogiczne uczucie. Wszystko jest na nowo naszkicowane, myśl jest odzyskana. Dodajcie do tego jeszcze fakt, że ludzie, którzy wynieśli tę poezję na wyżyny, byli wszyscy tłumaczami (Valéry 1996: 155).

Tłumaczenie umożliwia więc dogłębne zrozumienie poezji, ponieważ pozwala na odtworzenie i przeżycie w pewien sposób procesu przemiany myśli na twórczość poetycką i ukazanie go poprzez osobliwość użytych języków. Oto pierwszy element odpowiedzi – tłumaczenie nie opiera się na kalce słów, lecz na uczestnictwie w mocnym doświadczeniu tekstu źródłowego i odszukaniu efektów, które tekst wywołuje, aby następnie podjąć próbę ich restytucji w języku docelowym. W pewnym wymiarze jest to również zaproszenie do swoistej komunii z autorem poprzez próbę powrotu do momentu tworzenia tekstu, aby widzieć to, co widział pisarz, usiłować dotrzeć do tego, co on przeżył.

Z drugiej strony – jeśli tłumaczenie polega na odnalezieniu i wydobyciu istoty tekstu, poprzez mocne doświadczenie jego efektów, daje ono również możliwość zasmakowania pewnej wolności i kreatywności, nad którą się teraz zastanowimy.

### **Adaptacja i subiektywność w pracy tłumacza**

Każdy tekst oryginalny, który jest czytany przez tłumacza, jest interpretowany w niepowtarzalny i specyficzny sposób. Każde tłumaczenie zawiera część adaptacji, która w pewnej mierze pozostawia ślad stylu tłumacza. Możemy więc postawić sobie pytanie: jakie miejsce powinno być oddane adaptacji? Dla tłumacza ważne jest przede wszystkim pozostanie w postawie służby wobec utworu oryginalnego, aby ukazać jego piękno i oddać w ten lub inny sposób styl autora. Zakłada więc swoisty dialog między autorem a tłumaczem, co więcej: tłumacz staje się w pewien sposób współautorem danego dzieła literackiego. Według Isabelle Ost dzieła Becketta mogą przynieść nam częściową odpowiedź na ten temat:

Uświadamiając sobie kryzys znaku w akcji tłumaczenia, Beckett oddaje tłumaczeniu jego funkcję „laboratorium pisania”, gdyż tu właśnie znajduje się paradoks tłumaczenia: tłumaczyć to adaptować, ukazać daną wypowiedź, wiedząc, że najlepiej imitujemy ory-

ginał, oddalając się od niego. W tym sensie akt tłumaczenia jest bardziej związany dla Becketta z treścią niż z formą językową (Ost 2011: 68).

Tak więc utrata, o której mówiliśmy w pierwszej części naszej refleksji, znajduje tutaj całe swoje znaczenie. Proces tłumaczenia jest bowiem „odkupiony” poprzez adaptację obejmującą dwa ruchy: prowizoryczne oddalenie się od oryginału, a następnie odnalezienie go w nowy sposób. Ladmirał przywołuje w tym wypadku obraz tańczącej pary: kiedy partner puszcza partnerkę, pozwala jej wykonać jakiś taneczny krok, po czym na nowo znajduje ją w swoich objęciach (Ladmirał 2014: 99). Zadanie tłumacza jest więc ukazane tutaj jako taneczny *pas*, figura, która mieści się w kategoriach sztuki także dlatego, że wymaga pewnej „improvizacji” i kreatywności. Lecz jeśli tłumacz pozwala sobie na to oddalenie i kreatywność, to przede wszystkim po to, aby jak najlepiej ukazać piękno oryginału. Część adaptacji, jeśli istnieje, winna mieć na celu nie tyle satysfakcję twórcy rozwiązania, ile odsłonięcie piękna tekstu w całej jego głębi, zezwolenie na to, aby siła zawarta w słowach mogła emanować.

### Siła słów i paradoks przeźroczyści

Można powiedzieć, że kompetencje i zręczność tłumacza poznaje się po tym, że pozwala on, aby tekst przemówił. Claudel w swojej *Poetyce* podkreśla:

Słowo bowiem, tak jak to widzieliśmy, nie jest tylko znakiem pewnego stanu naszej wrażliwości, jest ono sprawdzianem wysiłku, który był niezbędny, aby go utworzyć, a może bardziej – abyśmy my mogli w nim się tworzyć (Claudel 1984: 24).

Co więcej, idąc tym tropem, przypomnijmy słowa Cycerona, które w swoim dziele *De optimo genere oratorum* przedstawia ideę pewnej siły słów, siły, którą chciał ukazać w swoich tłumaczeniach: „nie uznałem za niezbędne zachowania słów tego samego rodzaju, starałem się zatrzymać ich siłę”<sup>3</sup>.

Owa myśl wydaje się warta uwagi, gdyż daje do zrozumienia, że słowa emanują pewną energią, posiadają swoistą moc, którą tłumacz powinien chronić i ukazywać czytelnikowi. Tak samo Walter Benjamin proponuje wyprawę w poszukiwaniu „języka czystego”, owego prajęzyka, który istniałby przed wszystkimi innymi językami ludzkimi i który byłby źródłem owej energii słów, o której mówimy. Według niego tłumaczenia spełniają pewną „rolę uzupełniającą” dla siebie nawzajem i tym samym świadczą o istnieniu owego „czystego języka” (Benjamin 2011: 132). Wobec tego pytanie, które musi sobie postawić każdy tłumacz w tej sytuacji, jest następujące: jak się wycofać, aby słowa mogły wybrzmieć z całą siłą? Jest to pytanie niełatwe, a nawet paradoksalne, gdyż tłumacz powinien dać zapomnieć o sobie czytelnikowi, jednak równocześnie jest zmuszony do tego, aby w pewnym stopniu pozostawiać ślad swojej pracy pisarskiej, gdyż każde tłumaczenie wymaga po części adaptacji i nosi ślady konkretnej subiektywności.

---

<sup>3</sup> Cicéron, *De optimo genere oratorum*, 5, 13.

Chcemy w tym miejscu przypomnieć dzieło szwajcarskiego poety i tłumacza Rilkego, Ungarettiego czy Leopardiego – Philippe’a Jaccotteta, który pisząc, a tym bardziej tłumacząc, bezustannie szukał realizacji tego, co sam nazwał ideałem przejrzystości – *idéal de transparence*:

Przeciwstawiając się wadze ciemności, doszedłem w pewnym momencie do swoistej lekkości, oderwania, prawie obiektywności... co sprawiło, że byłem bliski przeźroczystości (Jaccottet 1998: 78).

Odnajdujemy również ten sam cel w jego poetyce tłumaczenia. Temat przejrzystości czy przeźroczystości jest też obecny w pismach Waltera Benjamina, według którego:

Prawdziwe tłumaczenie jest przeźroczyste, nie zakrywa oryginału, nie zasłania jego światła, lecz jeszcze bardziej poprzez medium, jakim jest, ukazuje „język czysty” zawarty w oryginale (Benjamin 1923: 25).

Przypomnijmy, że dzieło Jaccotteta jest przesiąknięte ową problematyką tłumaczenia, w najszerszym znaczeniu tego słowa. Sam termin występuje między innymi w *Zasiewie* (*La Semaison*), w kilku miejscach, gdyż dla Jaccotteta poezja już jest sama w sobie tłumaczeniem (Jaccottet 1998: 78). On sam definiuje tłumaczenie jako „ponowne zaakcentowanie pierwotnego śpiewu”. Wychodząc z tego założenia, poeta zbudował swoistą etykę wycofania się, aby w swoich tłumaczeniach pozostawić miejsce na to, co stanowi moc tekstu. Dostrzegalna jest więc postawa pokory, lecz możemy zastanowić się również, w jakiej mierze pragnienie bycia przeźroczystym jest tak naprawdę realizowane.

To właśnie w tej paradoksalnej umiejętności bycia przeźroczystym, a zarazem obecnym (gdyż przeźroczystym w pewien specyficzny sposób), i w zezwoleniu na to, aby tekst przemówił jak najpełniej, możemy widzieć geniusz człowieka, który mówił: „niech zanikanie będzie moim sposobem, by zajaśnieć” (Jaccottet 1998: 56).

Zobaczyliśmy więc, że praca tłumacza opiera się ma poszukiwaniu i odnalezieniu tego, co stanowi esencję tekstu, aby móc następnie ją zawrzeć w języku docelowym. Pozostawia to miejsce na rozwinięcie pewnej kreatywności tłumacza, który adaptuje częściowo tekst czy może bardziej współtworzy oryginał w innym języku. Jednak owa adaptacja powinna pozostać zawsze osadzona w perspektywie służby dziełu, które jest tłumaczone, aby słowa mogły emanować swoją energią. Tłumacz znajduje się więc w paradoksalnej sytuacji równoczesnego wycofania, a zarazem obecności w dziele. Co więcej, zobaczymy teraz, że jest on powołany również do tego, aby wzbogacać dany język i rozbudzać możliwości, które pozostają jeszcze nieuświadomione, nieużyte.

### III. Tłumaczyć – rozbudzać i ubogacać języki

#### Zadanie tłumacza – uwalniać i rozbudzać

Powiedzieliśmy wcześniej, że tłumacz jest powołany do uczestnictwa w swoim doświadczeniu esencji oryginału poprzez jego uważną lekturę, aby następnie móc zrodzić na nowo te same efekty w tekście docelowym. Ale poprzez ten przekaz realizuje on również inną misję, która nie jest dosłownie zapisana w pakcie z czytelnikiem. Możemy zresztą zastanowić się, czy czytelnik zatrzymuje się nad tą pracą i poświęca jej swoją uwagę, gdyż wydaje się ona oczywista: chodzi o rozbudzenie i uwolnienie ukrytych możliwości języka docelowego. To właśnie te skarby tłumacz będzie starał się odnaleźć i wykorzystać. W tym kontekście Jean-René Ladmiral kilkakrotnie posługuje się metaforą snu w swoim dziele, aby ukazać zjawisko, o którym mówimy:

Udane tłumaczenie pozwala zaistnieć możliwościom języka, które drzemały w nim jeszcze, w tajemniczym ogrodzie uwięzionych ewentualności, które zawiera język (Ladmiral 2014: 242).

I dalej:

Efekty literackie wywołane przez poemat przechodzą poprzez efekty sensu, które ukazuje dany język, przez owo „drżenie” żyjącej i subtelnej semantyki, która jest obecna w języku, jakby w oczekiwaniu na uwolnienie (Ladmiral 2014: 242).

Tłumacz uczestniczy więc w przygodzie nieustannego poszukiwania nowych możliwości, poprzez co staje się również twórcą i pisarzem. Jego praca nie ogranicza się do kopiowania czy kalkowania tekstu, ale zmusza go do czerpania w zasobach swojego własnego języka i pomysłowości. Złączenie tych dwóch przestrzeni poszukiwań ma na celu ukazanie czegoś nowego. Chodzi więc o odkrycie możliwości, które do tej pory pozostawały w tajemnicy, aby ubogacić język docelowy i rozpościerać piękno oryginału.

#### Wzbogacenie języka docelowego

Można bowiem powiedzieć, że tłumaczenie wzbogaca język docelowy poprzez nowe zestawienia lingwistyczne, związane z syntaksą, poprzez eksperymenty z nieznanymi do tej pory połączeniami terminów, poprzez użycie neologizmów, poprzez metaforyzację. „W sumie tłumaczenie ma na celu mobilizację wszystkich zasobów specyficznych dla danego języka” – mówi na ten temat Jean-René Ladmiral (Ladmiral 2014: 210). Co więcej, francuski stanowi interesujący przypadek, gdyż jest to język, który był i jest używany poza Europą, także na innych kontynentach, w krajach różniących się od siebie kulturowo. Miał styczność z wieloma bardzo różnymi systemami lingwistycznymi i kulturowymi, co przełożyło się na powstanie nowych języków „frankofońskich” takich, jak kreolski, szwajcarski, francuski z Quebecu. W ten sposób język otworzył się na różnorodność, na nieznaną dotąd światy wyobraźni, szczególne percepcje i ewoluował, biorąc pod uwagę



nowo odkryte perspektywy. Tłumaczenie uczestniczy więc w tym powiększaniu możliwości językowych, w poszerzaniu słownictwa. Oczywiście jest to zadanie, które wymaga wiele zręczności, gdyż należy pamiętać, że:

Tłumaczenie nie mieści się po stronie wykroczenia, ale po stronie dokonania i rozwoju możliwości. Nie chodzi bowiem o to, by zadać gwałt językowi, lecz o to, by z niego wydobyć to, co zawiera w sobie (Ladmiral 2014: 219).

Tłumaczenie umożliwia zatem słowom nabycie nowych znaczeń i wymiarów, co umiejscawia zarówno tekst docelowy, jak i tekst źródło w logice nieustannego dynamizmu języka.

### **Logika nieustannego dynamizmu**

Aby wejść w ostatni etap naszej refleksji nad tym, co stanowi zadanie tłumacza, przypomnijmy, że każdy język jest ze swej natury refleksyjny i każdy znajduje się w procesie nieustannej ewolucji. Jest to ważna wskazówka dla pisarza, który musi wiedzieć, że jego dzieło wymyka mu się w pewnym sensie, przerasta go, gdyż zostaje pochwycone przez ruch czasu i nieskończone możliwości interpretacji. Felix Ingold zauważa, że „utwór poetycki sam bezustannie się tłumaczy, znajduje się w ruchu wewnętrznego tłumaczenia” (Ingold 1999: 157).

Jeśli więc języki ewoluują, tłumaczenie daje możliwość pochwylenia jednego z wielu migoczących refleksów, gdyż: „Tłumaczenie jest jedynie pewnym momentem tekstu w ruchu. Obrazuje fakt, że dzieło literackie jest nieskończone. Nie jest też w stanie go zatrzymać czy umniejszyć” (Meschonnic 1999: 342).

Tłumaczenia w pewnym sensie wyłapują i zatrzymują elementy tekstu, który nie przestaje się objawiać, i mogą być uprzywilejowanymi świadectwami wiecznej dynamiki, swoistej dla literatury. Co więcej, uczestniczą w owym ruchu poprzez część adaptacji, jaką zawierają. Każde tłumaczenie jest zatem kolejnym ruchem w dążeniu do Absolutu znaczeń i uczestniczy w jego odsłonięciu.

### **Uwagi końcowe**

Tłumaczenie literackie okazuje się kompleksowym procesem bardziej niż pojedynczym aktem. Każdy tłumacz konfrontuje się z koniecznością dokonywania wyborów, nakreślenia swoistego projektu tłumaczenia, gdyż utwór literacki nosi w sobie nieskończoność możliwych interpretacji. Powinien więc tłumacz na początku swojej pracy przyjąć postawę pokory, aby uznać część nieprzetłumaczalności i oporu danego dzieła. Niezbędne jest również doświadczenie tego, co stanowi inność, obcość tekstu, aby móc ów element przyjąć i zintegrować z wykonywaną pracą i uniknąć pracy powierzchownej. Tłumacz musi zaakceptować ograniczenia, które wprowadzi jego własny przekład, jak również pogodzić się z pewną formą straty związaną ze specyfiką interpretacji danego utworu.

Omówione zostały także powzięte przez tłumacza ryzyka, takie jak zubożenie tekstu, niewierność wobec oryginału, niezręczność w ekspresji, przywołując przykład Samuela Becketta. Praca translatologiczna zmusza bowiem do wyboru między wiernością wobec „literary prawa” a wiernością wobec „ducha” tekstu. Wobec wyżej wymienionych trudności i przeszkód podkreślono, że każde tłumaczenie nosi podwójny rys utraty i restytucji, śmierci i ponownych narodzin.

Poruszona została również kwestia paktu istniejącego pomiędzy tłumaczem a czytelnikiem tekstu docelowego, aby przejść od idei przekazu identycznego tekstu na inny język do perspektywy poszukiwania esencji utworu poprzez próbę odтворzenia jej analogicznych efektów. Wreszcie – tłumaczenie zostało ukazane jako proces wzbogacania języka poprzez rozbudzanie jego ukrytych możliwości, proces wpisujący się w logikę nieustannej dynamiki literatury.

Zamykając tę refleksję nad pracą translatologiczną i twórczością pisarską, autorka pragnie pozostawić więzankę własnych tłumaczeń utworów Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, z dedykacją dla Doktor Marii Rachwał, która zaszczebiała w nas swoją miłość do języka polskiego i ukazywała nieustannie jego piękno.

\*\*\*

O, przyjdź do mnie, kochana, choć we śnie,  
wiosna kwiaty uprzedła tak białą,  
tak wcześnie.

O, przyjdź do mnie i ręce mi podaj,  
czarna, kwiatem zasnuła się białym,  
rzek woda.

Ja tu tęsknię, a ty gdzieś daleko,  
strumień spłynął poznania złocisty  
chwil rzeką

.....  
drzewa śniegiem gdzieś płaczą...  
daleko...

\*\*\*

O viens à moi, bien-aimée, ne serait-ce qu'en rêve.  
Le printemps a brodé des fleurs si blanches,  
si tôt.

O viens à moi et donne-moi tes mains.  
Noire, l'eau des rivières est revêtue  
de fleurs blanches.

Je te désire, toi quelque part, si loin.  
Un ruisseau de connaissance s'est écoulé, doré  
en une rivière d'instant.

.....  
 Les arbres pleurent de neige quelque part,  
 au loin...

\*\*\*

Tędy, przez wzgórza ciszą zarośnięte,  
 przejdę swobodnie błękitnym morzem,  
 przez szlam tymianku i zgaszoną miętę,  
 dzwony wieczorne jak bramę otworzę,  
 szorstkimi dłońmi odsunę żaluzje –  
 – dwa łuki puszczy na bok spadną miękko,  
 w las rozdzwoniony jak w zieloną kuźnię  
 wejść przewilgły parną gamą dźwięków.  
 w rozmięklej woni przechodzę szelestem,  
 płynące łany w świty drzew odchodzą.  
 Ciężar przestrzeni przenoszę na barkach,  
 na srebrne brzegi w gorzką zieleń brodząc.  
 Ramiona dźwięczą brązem dzwonnej siły,  
 w nocach pierzchnących sypką wonią dojrzę  
 dźwięczny chłód planet jak jabłka dojrzałych  
 i w czerstwej ciszy poszukam twych spojrzeń.  
 Patrz... gładzę wiatry po gorących ustach,  
 zbieram modlitwy drzew rozpięchłe w trwogach  
 i kiedy przyjdę do twych stóp o zmroku,  
 nie pytaj,  
 po co szedłem taką drogą.

\*\*\*

Je passerai ici, par les collines envahies de silence,  
 agilement, par cette mer bleutée,  
 par le thym des marécages et par la menthe éteinte,  
 j'ouvrirai la grille des cloches vespérales  
 et les volets, de mes mains rêches –  
 – deux arcs de brousse tomberont mollement,  
 j'entrerai dans la forêt carillonnante  
 comme dans une forge de verdure,  
 pénétré par la gamme humide des sons.  
 Dans cette senteur amollie, je passe par un bruissement,  
 les plaines voguent vers l'aube des arbres.  
 Je transporte sur mon dos vers les bords argentés  
 le poids de l'espace, en traversant cette verdure amère.  
 Les bras tintent de la force cuivrée des cloches,

en ces nuits qui s'estompent en parfum poudré  
 je verrai  
 la fraîcheur mélodieuse des planètes, mûres comme des pommes  
 et dans le silence prolongé je chercherai ton regard.  
 Vois... je caresse les vents sur des lèvres enflammées,  
 je rassemble les prières des arbres, égarées par les craintes,  
 et lorsque je viendrai à tes pieds au soir,  
 ne demande pas  
 pourquoi avoir parcouru ce chemin.

### Wędrowki (II)

Kiedy chodzę wieczorem po martwych obłokach  
 nie ma drogi pode mną i dni które gasną.  
 Mogę w niebie spłaszczonym jak w kołysce zasnąć  
 i poznawać wieczory jak matkę po krokach.  
 Mogę być znów wygnańcem i pielgrzymem ciszy  
 chodzić po obcych krajach rozpylonych w morzu  
 i ciepło widzieć w gwiazdach – ostrych błyskach noża.  
 Patrzeć gdy nowy powrót jak codzienność przyszedł.  
 W letni wieczór chabrowy gdy ziemia mnie boli  
 kiedy echo mi zagra wielobarwny slogan  
 znowu stanę jak dziecko twarzą na wprost Boga:  
 pić potoczysty błękit z lazurowych dolin.

1939

### Promenades (II)

Lors de mes flâneries du soir dans les mornes nuées,  
 pas de route sous mes pas, ni de jours éphémères.  
 Je peux m'endormir dans le ciel aplani en berceau  
 et reconnaître les soirs comme les pas d'une mère.  
 A nouveau me voici exilé, pèlerin du silence,  
 découvrant des contrées inconnues, dispersées dans les mers  
 et je perçois la chaleur des étoiles – lueurs tranchantes.  
 Et je regarde le renouveau venir, si ordinaire.  
 Un soir d'été bleuet lorsque la terre m'aura meurtri,  
 lorsque l'écho me chantera une parole diaprée  
 je reviendrai comme un enfant, le visage face à Dieu:  
 boire l'azur torrentueux des vallées bleutées.

1939

**Sny dziecinne pachniały...***mamie, Krzysztof*

Sny dziecinne pachniały wanilią.  
 Jak oderwać to życie od trwogi?  
 Te dni jak małe bożki w oliwkowym lesie –  
 – wyrosły z nich dorosłe wilki i ogień  
 opaliły sosny strzelistych uniesień.  
 Takie to dzieje, matko. Boli wiatru kolec  
 wbity w dwudziestą jesień, kiedy umiem  
 już najtrudniejsze słowa. Na pękniętym stole  
 umierają kwiaty – suche deski trumien.  
 Dusi las zdarzeń przerosłych. Nic więcej.  
 Matko,  
 jeszcze jednym uśmiechem sprzed lat dwudziestu  
 przywróć mi wzrok dla świata  
 dziecięcy.

dn. 26 października 40 r.

**Les rêves d'enfant...***à maman, Krzysztof*

Les rêves d'enfant embaumaient la vanille.  
 Comment arracher cette vie à l'angoisse?  
 De ces jours semblables aux idoles dans un bosquet sacré –  
 – ont grandi des loups, et des flammes  
 ont brûlé les pinèdes des ravissements élançés.  
 Tel est mon récit, mère. L'écharde du vent m'écorche,  
 enfoncée dans la vingtième automne, lorsque je connais déjà  
 les mots les plus pénibles. Sur une table brisée  
 périment des fleurs – planches sèches de cercueils.  
 La forêt si dense d'évènements m'étouffe. Tout est dit.  
 O Mère, par un de tes sourires d'il y a vingt ans  
 rends moi pour le monde un regard  
 d'enfant.

Le 26 octobre 1940

**Bibliografia**Barańczak S., 1992, *Ocalone w tłumaczeniu*, Kraków.Benjamin W., 2011, *La tâche du traducteur*, Paris.Dueck E., 2011, *Sourcier, cibliste. Sourbliste? circier?*, [w:] *Traduire le même, l'autre et soi*, red. F. Manzari, F. Rinner, Marseille.Ingold F.P., 1999, *Üb er's: Übersetzen. Vom Übersetzen. Zehn Essays*, München.Jaccottet P., 1998, *La Semaïson*, Paris.

Jaccottet P., 1994, *Que la fin nous illumine. Poésie 1946–67*, Paris.

Ladmiral J.R., 2014, *Sourcier ou cibliste*, Paris.

Meschonnic H., 1999, *Poétique de traduire*, Paris.

Nowotna M., 2011, *Traduire l'étrangeté d'une métaphore dans l'oeuvre de Miron Białoszewski, poète polonais*, [w:] *Traduire le même, l'autre et soi*, red. F. Manzari, F. Rinner, Marseille.

Ost I., 2011, *Poétique et stratégie de «l'autotraduction» de Samuel Beckett*, [w:] *Traduire le même, l'autre et soi*, red. F. Manzari, F. Rinner, Marseille.

Proust M., 2001, *W poszukiwaniu straconego czasu. Czas odnaleziony*, tłum. J. Rogoziński, Warszawa.

Rilke R.M., 1986, *Lou Andreas-Salomé. Listy, wstęp, wybór, słowo wiążące i przypisy* A. Milska, Warszawa.

Valéry P., 1996, *Tel quel*, Paris.

<http://pretexte.perso.neuf.fr/ExSiteInternetPr%C3%A9texte/revue/entretiens/entretiens-traducteurs/entretiens/jean-yves-masson.htm> (dostęp: 12.12.2015).

## In Search of the Essence of Literature: The Intersection of Polish and French Perspectives on Creative Writing and the Translation Process

### Abstract

The term of 'literary translation' appears in many cases as ambiguous and difficult to define. Crossing different testimonies of French and Polish writers, such as Jean-René Ladmiral, Jean-Yves Masson, Philippe Jaccottet, Stanislaw Barańczak or Magdalena Nowotna, we want to consider the existing analogies and dependences between the process of translation and literary creation. The desire of the author is to present the experience of translation as a meeting with the strange and the uncommon, an invitation to consider the resistance of a literary work and a research for what made the specificity of the text. The responsibility of the translator will be evocated through the presentation of the various risks they have to take and the necessity of choosing, making an individual project. One of the central questions will be loyalty to the original, which can be perceived as attachment to the semanticism, or as an effort to unveil the main ideas of the work. The contradictory nature of the position of the translator, self-effacing and presenting at the same time through subjective adaptation of the text will also be analyzed. It will be an opportunity to think about the possibility of enrichment of the target language, by the awakening of new linguistic solutions, and to see translation as a testimony of the constant dynamism of literature works.

**Key words:** communication, resistance, lost sense, fragmentarity, loyalty, adaptation, transparency, dynamism

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica V (2016)

ISSN 2083-7283

*Elżbieta Powązka*

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Problemy nauki o języku w programach teatralnych sceny szkolnej w XVII i XVIII wieku

*Pracę tę poświęcam wspaniałemu człowiekowi,  
znakomitemu nauczycielowi i językoznawcy,  
kochanej Cioci – Doktor Marii Rachwał*

W renesansowej szkole humanistycznej ważne miejsce zajmowała refleksja nad językiem. Z uwagi na charakter ówczesnej kultury europejskiej był to przede wszystkim język łaciński, którego reguły musiał opanować uczeń, aby móc kontynuować naukę na poziomie uniwersyteckim, podjąć działalność urzędniczą czy czynnie uczestniczyć w życiu obywatelskim. Nauka języka przebiegała od opanowania podstaw gramatyki do umiejętności naśladowania mowy Cycerona i Horacego, co odzwierciedlone zostało w nazwach, jakie zwyczajowo nosiły poszczególne klasy: od rocznej lub dwuletniej *gramatyki*, przez *poetykę*, *retorykę* po *dialektykę* (Leniek CIV i nast.)<sup>1</sup>.

Program nauczania, zdominowany przez naukę łaciny, sprawiał, że zagadnienia kodu językowego, który uczniowie musieli poznać tak, aby sprawnie się nią posługiwać, stały się podstawą edukacji. Poza językiem przedmiotem nauczania był katechizm oraz literatura antyczna, zwłaszcza poezja i historiografia łacińska (*Ordinatio* 1774). Szkoły średnie, wzorowane na strasburskim gimnazjum Jana Struma, miały dość zbliżoną tematykę nauczania, choć placówki jezuickie, pijarskie, akademickie oraz innowiercze różniły się nieco między sobą programem naukowym i wychowawczym (Grzelecki 1986: 17–24).

Równie istotne jak nauka było w szkole humanistycznej wychowanie do świadomego życia obywatelskiego, co oznaczało wykształcenie religijnego, świadomie korzystającego z kultury patrioty. Edukacji i wychowaniu służył w szkole humanistycznej teatr. Regularne przedstawienia, przygotowywane przez nauczycieli i uczniów, miały na celu propagowanie pożądaných postaw oraz ważnych dla

---

<sup>1</sup> Podawane przeze mnie źródła odnoszą się przede wszystkim do szkół – kolonii Akademii Krakowskiej, gdyż teksty omawiane w pracy dotyczą (z jednym wyjątkiem) tej właśnie szkoły. W badaniach ograniczałam się do programów z kręgu szkół pijarskich, innych zakonów poza jezuickimi oraz pozostałych szkół katolickich, czyli druków opisanych w 2 części II tomu bibliografii *Dramat staropolski* (1987).



obywatela i chrześcijanina wartości, a także przyzwyczajanie uczniów do publicznych występów. Bardzo często sztuki wystawiano po łacinie, więc dla młodych aktorów była to także lekcja języka, a z uwagi na tematykę, która często nawiązywała do mitologii i historii antycznej lub biblijnej, prezentacja przedstawień szkolnych dawała okazję do pogłębienia znajomości kultury antycznej oraz dawnych dziejów<sup>2</sup>.

Przedstawienia szkolne, których świadectwem pozostały zachowane programy teatralne, odgrywane były najczęściej z okazji obchodów świąt kościelnych, szczególnie Wielkanocy, były one prawdopodobnie także formą celebracji Wielkiego Tygodnia. Wiadomo, że sztuki prezentowano także z okazji karnawału czy końca roku szkolnego oraz w formie panegiryku dla mecenasów szkół. Świadectw tych ostatnich przedstawień zachowało się najwięcej (*Dramat*, 1978, s. 366). Okazja przedstawienia determinowała jego treść, a ukazane na scenie fabuły interpretowano tak, by odzwierciedlały idee święta, z okazji którego były wystawiane. Interpretacji tej służył także program teatralny, który miał wiele funkcji (Korotaj 1967). Był często, podobnie jak cała sztuka, dedykowany sponsorowi przedstawienia, stąd obecne w nim panegiryki na cześć rodu czy herbu adresata, a mniej wykształconym widzom przybliżał treść łacińskiego przedstawienia. Zdarzały się zatem programy polskie, dwujęzyczne czy nawet drukowane w dwóch wersjach: polskiej i łacińskiej<sup>3</sup>.

Tematyka przedstawień szkolnych była związana najczęściej ze światem tekstów znanych uczniom: odwoływała się do Biblii czy do historii, mitów i legend starożytnych. Interpretowano je bardzo często jako figury mesjańskie wydarzeń nowotestamentowych. Istnieje grupa sztuk odwołujących się do dawnej i współczesnej autorom historii Polski, takich jak dramat o Bolesławie Krzywoustym, którego świadectwem jest rękopiśmienny program z 1637 roku (Okoń 1976). Jedne z najstarszych sztuk z kręgu Akademii Krakowskiej, znane właśnie dzięki programom teatralnym, prezentują dzieje krakowskiej Alma Mater (Targosz 1976, s. 32–34).

Pewną niewielką wprawdzie, ale ciekawą grupę programów stanowią druki, które w jakimś stopniu próbują połączyć prezentowaną fabułę z zagadnieniami nauki o języku. Działania takie miały miejsce, choć ich zakres był różny: od redakcji kart tytułowych, w których problem kategorii gramatycznych stał się osią konstrukcyjną tytułu, po włączenie zagadnień gramatycznych w grono bohaterów dramatu.

O najstarszym takim programie, który wydrukowano z okazji przedstawienia dedykowanego młodemu Janowi Zamoyskiemu w roku 1682, możemy niestety jedynie przeczytać w *Bibliografii* Estreichera (1899, cz. III, t. VI (XVII), s. 328). Autor

<sup>2</sup> Należy jednak zauważyć, że wątki antyczne były poddawane nie tylko alegorycznej interpretacji, ale także czasem zmieniano ich treść, aby była zgodna z celem dydaktycznym przedstawienia (Powązka 2014, s. 61).

<sup>3</sup> Ciekawym przykładem takiego wydawnictwa jest program wydany z okazji wystawienia przez uczniów Szkół Nowodworskich przedstawienia na Wielki Wtorek 7 kwietnia 1716. Łaciński druk: *Eleutheria post ligatae naturae humanae...* pojawił się także w wersji polskiej zatytułowanej *Święto wolności po uwolnieniu skrzepowanej natury ludzkiej...* (*Dramat*, 1978, s. 60–62).

znał egzemplarz z Biblioteki Ordynacji Zamoyskich, niestety sam druk przepadł w czasie wojny<sup>4</sup>. Tytuł, najprawdopodobniej skrócony, podaje za Estreicherem bibliografia *Dramat staropolski*, w której można znaleźć, także przedrukowaną ze źródła, informację o treści widowiska:

Merkury opowiada, że go Jowisz przydał za assessora Grammatyce ukrzywdzonej w swoich statutach. Sługa sądów gramatycznych, Hypodidascalus, sądy obwoływa i obwinionym literom pozwy wręcza. Litery pozwem sturbowane nie mogą swoich błędów poprawić, o patronach myślą. Ortografia cieszy się, że podała jej sposobność do uskarżenia się na te litery; Barbaryzm i Barbaralexis przyrzekają liter obronę; litery ufają w tę obronę, ortografię słowy znieważają, a pronucyacją swoją chwalą. Z tego uporu Merkury się śmieje, o księgach niedouczonej autorów rzecz prowadzi. Litery pozwane nowego wydania reguły pokazują, stare reguły ganią i tańcząc, depcą. Dyscyplina wychodzi i potępiając liter imprezę, instrumenta szkolne od nich podeptane zbiera. Po zastawieniu przez Hipodydaskala krzesel i zniesieniu statutów gramatycznych grammatyka z Merkurym, Dyscypliną i Diligencją na sądy zasiada. Hipodydaskalus strony przywoływa, Ortografia skarży się na litery od Barbaryzmu i Barbaralexis bronione. Grammatyka ze swemi assessoraini koncytuje dekret, który ogłasza Merkury. Barbaryzm i Barbaralexis buntują się przeciw Grammatyce i do kompanii przywołują solecyzm. Buntownicy ciskają strzały na grammatyczne ustawy, a Hipodydaskal łączy się z buntownikami – buntownicy te, poczytując Dyscyplinę za fraszki, surowo obiecuje karcie w szkołach. W epilogu Diligencja napomina, aby błędy młodych ludzi zawczasu wykorzeń.

Sztuka miała zatem być formą sądu nad literami, które Grammatyka z Ortografią zamierzają obwinąć przed sądem bogów. Niestety tytuł zapisany przez Estreichera nie podaje informacji, która klasa zaprezentowała widowisko, wiadomo jedynie, że występowała *młódź Akademii Zamoyskiej*. Adresat przedstawienia był młodym chłopcem<sup>5</sup>, więc treść miała przede wszystkim służyć zabawie i nauce dziedzica wielkiego rodu.

Przed sądem po dwóch stronach stały: Grammatyka, której Jowisz za *assessora* przydał Merkurego, Ortografia, która także pragnie się na obwinione litery uskarżać, Dyscyplina przywołująca do porządku zbytujących oskarżonych oraz zapowiadająca zaprowadzenie porządku w szkołach. Oskarżonymi są wymienione w tytule sztuki litery: A, O, G, N, R, X, Z oraz wspomagający je Barbaryzm i Barbaralexis. Oskarżeni przywołują na swoją obronę *niedouczonej autorów oraz nowego wydania reguły*, równocześnie w tańcu depcąc (na scenie zapewne dosłownie) stare. Te ostatnie ratuje dopiero Dyscyplina. Jednym z pomocników wezwanych przez buntowników był solecyzm, zapewne jako błąd, który często zdarzał się uczniom

<sup>4</sup> Najprawdopodobniej spłonął w spalonej przez Niemców Bibliotece Ordynacji Zamoyskich w Warszawie w 1944 roku.

<sup>5</sup> W roku wystawienia sztuki (1682) Jan Franciszek Zamoyski (1678–1699), syn Marcina podskarbiego koronnego i Anny z Gnina, przyszły starosta bolimowski, miał zaledwie cztery lata.

początkującym w nauce języka. Żałować należy, że nie zachowały się dokładniejsze informacje o treści sztuki, gdyż zarysowany w niej problem poprawności jest być może odzwierciedleniem nie tylko błędów uczniowskich, ale także przemian języka, przeciw którym buntowali się puryści, a które mogły zyskiwać sympatyków, postrzeganych tu jako *niedouczeni autorzy*.

Jedyną wskazówką co do błędów w mówieniu i pisaniu, o których jest mowa w sztuce, są oskarżone litery. A i O są elementami łacińskich dyftongów, więc być może uczniowie zapominali o podwójnym zapisie samogłosek wymawianych jako jedna. Łacińska litera X z uwagi na wymowę mogła być zapisywana przez nie-uważnych żaków fonetycznie, literami polskimi, lub odwrotnie, być może uczeń w polskim zapisie nadużywał litery łacińskiej. N i R ulegają w niektórych łacińskich formach podwojeniu, o czym łatwo zapomnieć, zaś młodszy uczniowie mogą mylić w zapisie G z Q oraz Z i S. To jednak tylko spekulacje, więc nie ma pewności, jakiego typu błędy popełniali według autora uczniowie słynnej Akademii<sup>6</sup>. To, że nie musi chodzić jedynie o ewidentne pomyłki uczniowskie, sugerować może także postać Hypodidascalusa, który występuje w roli woźnego trybunału. Pomocnik nauczyciela, z początku służący dobrej sprawie, przechodzi na stronę buntowników, którzy *ciskają strzały na gramatyczne ustawy*. Co go do tego skłoniło? Bezradność? Lenistwo? A może to delikatny, raczej zresztą pewnie niezamierzony sygnał, że ktoś dostrzega nieuniknione zmiany, jakim podlega używany w praktyce szkolnej na co dzień, choć już „uśmiercony” przez swoich renesansowych entuzjastów, klasyczny język?

W finale sztuki na scenie pojawiła się, najprawdopodobniej jako postać alegoryczna, Diligencya i nakazała wykorzeniać błędy młodych ludzi, co ma być zadaniem szkoły, choć jak widać, także nauczyciele musieli oprzeć się pokusie ulegania niewłaściwym tendencjom w języku.

Drugi chronologicznie program, zawierający elementy gry językowej zarówno w treści sztuki, jak i w układzie tytułu, odnosi się do sztuki wystawionej z okazji świąt Bożego Narodzenia przez uczniów Szkół Nowodworskich w Krakowie. Zachowany druk posiada rozbudowany tytuł, w którym idea Wcielenia została przedstawiona jako zjawisko językowe:

**ERROR**  
 NATURAE HUMANAЕ,  
 a malo declinare nescientis,  
 PER NOUA Bonitatis Divinae Syntaxin  
 CORRECTUS,  
 CHRISTO NATO,  
 Nouo Professori, in Cathedra Bethleemica,  
 Regulas Charitatis docent,  
*quod*

<sup>6</sup> Pod czterowierszem dedykacyjnym na cześć herbu Zamoyskich w programie podpisany był Michał Woliński, student analogii, nie wiadomo jednak, czy on był także autorem przedstawienia.

*Indeclinabile olim casibus humanis Numen, facta,  
per Hypostaticam unionem, Caernis com Verbo  
Aeterno constructione, ad Misericordiam  
Sit inflexum.*

Scenice & style Dramatico, [...]  
PRAESENTATUS.

Zapisaną w tytule metaforę Chrystusa jako Nauczyciela, który poprawia błąd natury ludzkiej dzięki nowej Składni, jaką ma być tajemnica Wcielenia, czyli połączenia Bóstwa z człowieczeństwem w jednym ciele, autor rozwija w ciągu całej akcji dramatu. Badacze programów teatralnych zauważają, że nie jest jasne, jaki był stosunek treści programów do treści prezentowanych na scenie i jaka w związku z tym rola przypadała programowi (Korotaj 1967: 81 i nast.). Czy był jedynie streszczeniem tego, co oglądano, czy też stanowił także interpretację widowiska? W kontekście tych pytań warto przyjrzeć się tytułowi, w którym między innymi miejsce narodzenia Chrystusa zostało zgodnie z główną metaforą nazwane *Cathedra Bethleemica*. To tam przez *Nuovo Professore* zostały ogłoszone nowe zasady Boskiej Składni. Czy na szkolnej scenie alegorycznie przedstawiony Chrystus rzeczywiście przemawiał z tak ukazanego miejsca? Streszczenie przedstawianych przez uczniów obrazów utrzymane jest w stylu narzuconym przez tytuł. Sztuka miała charakter alegoryczny, więc zapewne aktorzy odgrywający poszczególne postaci wyobrażali pojęcia, które reprezentowali.

W pierwszej scenie Rozum i Apetyt, rozprawiając o drzewie zakazanym, ulegają grzesznej pokusie. Zauważmy, że była to najprawdopodobniej pokusa intelektualna, skoro skusiła Rozum, wprowadzając tym samym na świat Błąd. W akcie II o poprawie tego błędu Natury przez Nowego Nauczyciela rozprawiają Miłość Boża i Miłosierdzie. Scenę taką prezentuje akt III, w którym nowo narodzony Chrystus za pomocą reguł miłosierdzia Bożego naprawia błędy Natury. U nowej doktryny schronienia szukają Królowie, a w finale uczniowie klasy gramatyki tłumaczą nowe reguły miłości Bożej, Geniusze zaś śpiewają hymn kwilącemu *in cunis* Słowu.

W widowisku połączone zostały pojęcia z zakresu nauki o języku z teologią. Nie jest to nowość, gdyż uprawomocnił takie postępowanie już czwarty Ewangelista, mówiąc o Bogu jako Słowie (J 1, 1–5). Rozwinięta w przedstawieniu metafora na zasadzie analogii ukazuje grzech jako błąd, z jednej strony nadając ogromną wagę „błędowi” jako złamaniu zasad – na co dzień, na lekcjach były to dla uczniów zasady gramatyki łacińskiej, jednak wpisane w taką metaforę zyskiwały o wiele większą wagę, z drugiej strony ukazując grzech jako coś, co wprawdzie nie powinno się zdarzyć, jednak jest po pierwsze – nieuniknione dla słabego, rzadkie dla dobrego ucznia, a po drugie – możliwe do skorygowania. W domyśle zostawiono skutki tego błędu, bolesne zarówno dla uczniów, jak i dla człowieka, który będzie musiał stanąć kiedyś przed Nauczycielem oceniającym jego postępek.

Kolejne cztery programy problem języka prezentują jedynie w tytule, ale z uwagi na ciekawy układ kompozycyjny, którym posłużył się autor wydawnictwa,

warto poświęcić im chwilę uwagi. Tytuł druków teatralnych jest zwykle bardzo rozbudowany. Znajdują się w nim, poza informacjami o dacie i czasie okazji przedstawienia, informacje o temacie sztuki, zwykle także o adresacie widowiska, czasem autorze. Całość połączona jest zazwyczaj w jedno zdanie, które nierzadko stanowi także wskazówkę interpretacyjną alegorycznego widowiska. Wspomniane wyżej programy są o tyle ciekawe, że zdanie to odsyła do problemu językowego, choć należy żałować, że w druku brak informacji o tym, by analogia gramatyczna, wskazana na stronie tytułowej, znalazła swoje odzwierciedlenie w tekście sztuki, tak jak to było w widowisku *Error naturae humanae...* z 1696 roku. Warto jednak przyrzeć się choćby samym tytułom:

**REGULA**  
SUMMI AMORIS  
IN SANCTIORI TERENCE  
CHRISTO  
ERGA BRUTUM HOMINEM,  
PER  
ILLUSTRISSIMAM & NOBILISSIMAM  
IUVENTUTEM  
Scholae Grammatices  
In publico Scholarum Regni Oratorio,  
Immaculate Conceptae Virginis  
SACRATISSIMAE  
Spectante Magnorum Hospitium  
Frequentia,  
Scenico Apparatu  
**EXPLICATA.**  
*Anno Domini 1722 die 31 Martij*

Tytuł ciekawy, nie tylko z powodu spięcia całego zdania klamrą rzeczownika i przydawki: *regula [...] explicata*, lecz także ciekawego posłużenia się comparativem w celu naświetlenia głównej idei sztuki – porównania Chrystusa i Terencjusza, z których ten pierwszy ma przewyższać bohatera antycznego wielkością i świętością swojej ofiary (Powązka 2015, s. 175). W sztuce z roku 1722 Terencjusz pomaga wydostać się z więzienia przyjacielowi, za którego oddaje życie, przebierając się w jego szaty i zajmując miejsce skazańca w celi. Data wskazuje na wielkopostny charakter widowiska<sup>7</sup>, co tłumaczy temat sztuki oraz sposób jego interpretacji. Idea miłości, która każe oddać życie za tego, kogo się kocha, uświęcona w ofierze Chrystusa za ludzkość, ukazana została jako jedna z zasad, którą należy uczynić zrozumiałą. Codzienne doświadczenie uczniów mozolących się nad gramatyką łacińską zostało w tytule przeniesione w wyższą sferę pojęć religijnych.

Warto zauważyć, że tytuł przedstawienia posiada często kilka płaszczyzn i jest zbudowany w sposób, który umożliwia podanie go we fragmencie, jednak dla

<sup>7</sup> Wielkanoc tego roku wypadała 5 kwietnia, więc 31 marca był Wielki Wtorek.

zachowania idei, zapisanej na pierwszej karcie druku teatralnego, opuścić można jedynie wybrane części środkowe zdania<sup>8</sup>. W kolejnym druku przedmiotem językowej zabawy na stronie tytułowej stał się tryb czasownika. W wersji skróconej tytuł brzmiał następująco:

**MODUS**  
HUMANAE SALUTIS,  
IN MENECEO  
**INDICATIVUS,**  
IN  
**CHRISTO**  
INFINITIVUS,  
Per  
Illustrissimam & Nobilissimam  
JUVENTUTEM  
SCHOLAE GRAMMATICAE [...]  
**DEMONSTRATUS.**

Przedstawienie oparte było na alegorycznej analogii między Meneceuszem, królewiczem tebańskim, który decyduje się dobrowolnie na śmierć, aby ocalić obłożone miasto z jego mieszkańcami, a Chrystusem, ofiarującym się Ojcu za grzechy świata. Analogia ukazana była w szeregu scen, w których młody książę dowiaduje się o swoim losie, postanawia go wypełnić, przeżywa strach i trwogę, a w końcu mężnie podejmuje przeznaczoną mu przez los ofiarę. Meneceusz, jako figura mesjańska, jest zapowiedzią tego, co dokonało się w pełni w ofierze Chrystusa. Tytuł nawiązuje do kategorii gramatycznej czasownika: bohater antyczny miał być oznajmieniem, konkretyzacją ofiary, która nieskończenie większa i wieczna dokonała się w Chrystusie. W programie czytamy, że na końcu sztuki uczniowie recytowali mowę Aureliusza Lippusa *Oratio de passione Domini*, często wykorzystywaną w widowiskach szkolnych. Po ostatnim intermedium występował także Epilog, nie wiadomo jednak, czy w jego przemowie znalazło się miejsce dla interpretacji gramatycznego kalamburu z karty tytułowej druku.

Od omówionych powyżej zasad redagowania tytułów odbiega nieco druk z kręgu szkół pijarskich. Został on wydany z okazji przedstawienia na cześć małżonków Remigiusza Stoińskiego i Franciszki z Jezierskich Stoińskiej w 1731 roku. Tytuł ujęty w ramę rzeczownika i imiesłowu, odsyłających do codziennej praktyki szkolnej uczniów: *stylus* [...] *impressus*, zajmuje jedynie połowę karty tytułowej. Znalazły się tu informacje o temacie przedstawienia, zaś autorzy widowiska, imiona dostojnych patronów oraz czas i miejsce wystawienia zajmują drugą część strony. Tym razem autor wykorzystał nie tyle problem gramatyki, ile stylu, tu konkretnie

---

<sup>8</sup> Tak właśnie postąpili autorzy bibliografii dramatu staropolskiego: podstawowy opis tytułu został skrócony, całość zaś tekstu z pierwszej karty pojawia się poniżej. W zamieszczonym dalej wykazie źródeł podążam za tą praktyką, posługując się wersją skróconą tytułów.

– stylu sprawowania władzy, który Władysław III *odcisnął* w historii za czasów swoich chwalebnych rządów:

**STYLVS**  
 Regiæ & Heroæ Virtutis  
 VLADISLAI TERTII  
 Polonias Regnatoris Secundissimi,  
*Hungariam à Turcicis insultibus acerrimé*  
*propugnantis,*  
*Amuratem ad Belgradum gloriosissime profligantis*  
 Stoinsciano Clypeo  
*Cuis Victoriis & Trophoeis*  
**IMPRESSUS.**

Tematem sztuki są dzieje walk z Amuratem tureckim, który po śmierci Olbrachta planuje podporządkować sobie tereny węgierskie, alegorycznie przedstawione pod postacią Pannoni. Jednak władzę obejmuje tam polski władca Władysław III, zwany potem Warneńczykiem, który pokonuje wojska tureckie i obwieszcza pokój. Sztuka miała charakter przede wszystkim panegiryczny – zarówno dedykacja, opatrzone wierszem pochwalnym herb Stroińskich, jak i Prolog oraz Epilog były podporządkowane tej właśnie funkcji, jednak z pewnością nie brakło w nich elementów wychowawczych. Czy w przesłaniu kierowanym do młodych wychowanków szkoły pijarskiej w Łukowie znalazło się nawiązanie do językowej konstrukcji z tytułu? Może postać młodego władcy, który swoimi czynami odcisnął piętno na dziejach dwóch, a właściwie trzech, licząc okiełznaną na jakiś czas Turcję, narodów, miała uświadomić uczniom, że młody człowiek powinien postąpić się poprawnym stylem zarówno w sprawach wielkich, jak i małych?

Ostatnim z zachowanych programów, w tytułach których odnaleźć można nawiązania do nauki o języku, jest *Aspectus sapientiae...* z 1758 roku. Sztukę wystawiono w Szkołach Nowodworskich najprawdopodobniej z okazji zakończenia roku szkolnego (6, 7 i 8 czerwca), a druk nosił tytuł:

**ASPECTUS**  
 Sapientiae  
 a  
 Telemaco Ulyssis Filio nimium Dilectae  
 I signo  
 Raviviae Virginis  
*Per*  
 Nobilissimam Scholae Grammatices  
**JUVENTUTEM**  
 Intra Novodvorscianas Classes  
**OBSERVATUS.**  
 E Theatrali Spectaculo  
 Luci publicae



**DECLARATUS.**

Anno Quo

Monte Data e SanCto CoLVie

SapientIa terras.

Warto zauważyć, że tytuł wyróżnia się spośród omówionych wyżej z powodu dwuczęściowej budowy: podobnie jak w druku pijarskim, element odnoszący się do treści przedstawienia i wykonawców został oddzielony od informacji o miejscu wystawienia oraz dacie spektaklu, obie części zawierają jednak określenie (*observatus, declaratus*) łączące je z nadrzędnym rzeczownikiem: *aspectus*. Drugim ciekawym zjawiskiem jest dość popularny w programach szkolnych sposób zapisu roku wystawienia sztuki. Rozpoczyna się od frazy: *Anno, quo...*, a następnie pojawia się zdanie, w którym wyróżnione wielkie litery tworzą łacińską liczbę MDCCLVIII (1000+500+100+100+50+8), czyli 1758. Umiejętnie pomniejszono, także zapisane wielkimi literami, tyle że z innych powodów, wyrazy: *Sancto* i *Sapientia*, aby nie były mylące dla tego, kto odcyfrowuje datę, ale równocześnie wyrażały szacunek dla przymiotów Bożych.

Można się zastanawiać, czy wspaniałe widowisko o synu Ulissesa celowo otrzymało tytuł, który mówi o mądrości zaobserwowanej u Telemacha, a pokazanej na scenie szkolnej przez młodzież klasy gramatyki, a równocześnie nawiązuje do zagadnienia aspektu czasownika, skomplikowanego w łacinie, gdyż wyrażanego tematem czasu przeszłego *perfectum*. Ale gdyby nie ten wzgląd, czy nie lepiej brzmiałby, pojawiający się także w programach teatru szkolnego, rzeczownik *obraz (imago)*? Rzeczownik został określony dwiema przydawkami, spinającymi dwuczęściowy tytuł: *observatus* oraz *declaratus*. Pierwsza z nich odnosi się do mądrości Telemacha, syna Ulissesa, ukazanej pod postacią panny na niedźwiedziu, uosobienia mądrości widniejącej w herbie Dembińskich. Tak więc powstały związek wyrazowy można tłumaczyć: obraz, wizerunek mądrości zachowany, czczony lub uznawany w znaku herbowej dziewicy, zaprezentowany na scenie szkolnej. Drugie określenie, *declaratus*, odnosi się do miejsca prezentacji widowiska: mądrość Telemacha miała być ogłoszona, przedstawiona publicznie *e theatriali spectaculo*. Zauważmy jednak, że oba te określenia odnoszą się także do codziennej praktyki szkolnej uczniów, którzy tworząc różne formy czasowników czy zdań podrzędnych (w łacinie jest to bardziej skomplikowane niż w języku polskim), muszą pamiętać, żeby określić, a następnie, przy przekształcaniu zdań podrzędnych, zachować aspekt *verbum*, tak aby nie zmienić sensu wypowiedzi. Niestety, druk nie zawiera informacji na temat przełożenia ewentualnej gry słownej z karty tytułowej na treść sztuki, która miała zachwycić choreografią (zaznaczono, że na scenie zostaną wykonane aż cztery tańce: Pasterski, Fortunny, Stołkowy i Chorągwiany), oprawą muzyczną (wykonano około 10 pieśni) oraz tym, że między jej scenami odgrywano komedie Moliera<sup>9</sup>. Teksty śpiewanych utworów zostały nawet

<sup>9</sup> Inkrustacja przedstawienia dziełami Moliera (występująca zresztą w dawnych teatrach szkolnych z różnych środowisk) sprawiła, że widowisko zyskało uznanie w oczach

wydrukowane w dwujęzycznym, polsko-łacińskim programie. Wiemy wprawdzie, że na końcu sztuki wystąpił Epilog, jednak nie znamy tytułu łacińskiego treści jego przemówienia. Być może, chcąc połączyć klamrą koniec z początkiem, autor wplótł w wypowiedź bohatera kończącego widowisko aluzję do dwuznacznego, językowo-wychowawczego brzmienia frazy tytułowej.

Szkoła jest przestrzenią, którą tworzyć powinny różne, splatające się i przez to wzmacniające nawzajem treści nauczania i wychowania. Nie można zaprzeczyć, że szkolnictwo siedemnasto- i osiemnastowiecznej Europy, w tym Polski, wymagało z czasem coraz bardziej reformy w kierunku nowej, przystosowanej do potrzeb zmieniającego się świata edukacji. Także treści przyswajane przez ówczesnych uczniów mogą wydawać się współcześnie równie archaiczne jak sposób ich prezentacji. Trzeba jednak przyznać, że starano się, aby łączyły się one w spójny, może czasem sztuczny i naiwny w swym dydaktyzmie, jednak niepozbowiony cennych wartości system. Nie uległy przedawnieniu postawy, które starano się wpoić uczniom: patriotyzm, wiara, wierność ojczyźnie czy uczciwość i poświęcenie w służbie publicznej. Znakami działań wychowawczych dawnych nauczycieli są programy teatru szkolnego, a prezentowana w drukach sceny szkolnej refleksja nad zagadnieniami języka, ujęta w formę zachowanej w tytułach programów teatralnych gry słów i znaczeń, jest jednym z ulotnych świadectw obecności zagadnień nauki o języku w dawnej edukacji.

## Bibliografia

### Teksty źródłowe

- Cybulski A.J., 1722, *Regula summi amoris in sanctiori Terentio Christo erga Brutum hominem per iuventutem Scholae Grammatices in public oratorio scenico apparatu explicata anno 1722 die 31 Martii*, Kraków.
- Error Naturae Humanae, a malo declinare nescientis, per novam Bonitatis Divinae Syntaxin correctus. Scenice et stylo dramatico ab iuventute Novodvorsiana Scholae Grammaticae Almae Universitatis Cracoviensis praesentatus. Anno 1696. Sie 11 Ianuarii*, Kraków 1696.
- Grammatyka obwiniona od ortographiey siedem liter A, O, G, N, R, X, Z, sądownie drekretująca pod szczęśliwą protekcją Jaśnie Wielmożnego Panięcia Jego Mości Pana Jana na Zamościu Zamoyskiego Wojewodzica Podolskiego etc. Na publiczną scenę od młodzi Akademiey Zamoyskiego wystawiona Roku Pańskiego 1682. Dnia 11 Czerwca, Zamość 1682.*
- Lachowicz F.A., 1723, *Modus humanae salutis in Menaeeo indicativus, in Christo onfinitivus, per iuventutem scholae grammatices, in classibus Novodvorsianis, scenic apparatu demonstratus anno 1723, die 23 Martii*, Kraków.
- Stylus regiae et heroae virtutis Vladislai Tertii impressus, Remigio Stoinski nec non Franciscae Stoinska consorti suae ab Apolline Lucoviensi Schol. Piarum actu dramatico praesentatus*, Lublin 1731.

---

niektórych krytyków jako przejaw pozytywnych zjawisk intelektualnych, zapowiadających nadejście oświecenia (Bieńkowski 1967, s. 85, 92–93).

Sucharzewski J.K.N., 1758, *Aspectus sapientiae a Telemaco Ulyssis filio dilectae, per scholae grammatices iuventutem intra Novodvorsianas classes observatus ac e theatriali spectaculo declaratus anno 1758*, Kraków.

### Opracowania

Barycz H., 1988, *Historia Szkół Nowodworskich od założenia do reformy H. Kołłątaja*, wyd. zm. i uzup., Kraków.

Bieńkowski T., 1967, *Fabularne motywy antyczne w dramacie staropolskim i ich rola ideowa*, Wrocław.

*Dramat staropolski od początków do powstania sceny narodowej. Bibliografia*, 1978, oprac. W. Korotaj, J. Szwedowska, M. Szymańska, t. II, cz. 2, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.

Estreicher K., 1899, *Bibliografia polska, cz. 3: Stulecie XV–XVIII w układzie abecedowym*, t. VI (XVII), Kraków.

Grzelecki W., 1986, *Szkoły-kolonie Uniwersytetu Krakowskiego 1588–1773: Problematyka kształcenia i wychowania*, Wrocław – Warszawa.

Korotaj W., 1967, *Z problematyki staropolskich programów teatralnych*, [w:] *Wrocławskie spotkania teatralne*, red. W. Roszkowska, Wrocław, „Studia Staropolskie”, t. 18, s. 100–101.

Leniek J., 1888, *Książka pamiątkowa ku uczczeniu jubileuszu trzechsetnej rocznicy założenia Gimnazjum św. Anny w Krakowie*, Kraków.

Okon J., 1976, *Akademicki dramat o Bolesławie z roku 1637*, „Pamiętnik Teatralny”, t. 25, nr 1/2 (97/98), s. 53–62.

*Ordinatio privatarum lectionum in Collegio Vladislaviano studii generalis Almae Universitatis Cracoviensis pro ineunte commutatione aestiva, anno post natum Christum 1774, praemissa invocatione Sanctissimi Spiritus per solenne Missae sacrificium ac ibidem perorante Illr. ac Magnifico Dno. D. Lodovico de Husiatyn Kalinowski, filio Capitanei Leloviensis, Eloquentiae auditore per proffessores Novodvorsianos innovato studio manutenenda*, 1774, Kraków.

Powązka E., 2014, *Motywy spartańskie w barokowym teatrze szkolnym Gimnazjum św. Anny w Krakowie*, [w:] *Sparta w kulturze polskiej, cz. I: Model recepcji, spojrzenie europejskie, konteksty greckie*, red. M. Borowska, M. Kaliniowska, J. Speina, K. Tomaszuk, Warszawa, s. 45–72.

Powązka E., 2015, *Wartości prezentowane na krakowskiej scenie szkolnej w świetle listów dydakcyjnych zamieszczonych w programach teatralnych (XVII–XVIII w.)*, [w:] *Revitalizace hodnot: umění a literatura II*, red. J. Dochnal, Brno, s. 169–176.

Targosz K., 1976, *Teatr Szkół Nowodworskich w Krakowie w XVII wieku*, „Pamiętnik Teatralny”, t. 25, nr 1/2 (97/98), s. 21–46.

## **Linguistic Problems in Programmes of School Stage Plays in the 17th- and 18th Century**

### **Abstract**

Leaflets published on the occasion of performances staged by secondary school teachers are the proof of the existence of the 17th- and 18th-century school theatre. Among few preserved programmes, there are those referring to linguistic issues. The plays were filled with this content at various levels: from the plot with grammatical problems as main characters, to a characteristic title associating linguistic correctness or grammar subjects with figurative meaning referring to religious essence.

**Key words:** school theatre, linguistics, 17th- and 18th-century education, The Krakow Academy

## Spis treści

Od redakcji	3
Wstęp	4
<b>Sławomir Śniatkowski, Tomasz Rachwał</b>	
Maria Rachwał (1 I 1950 – 12 VII 2014)	6
<b>Tomasz Rachwał, Mirosław Michalik</b>	
Bibliografia prac śp. Doktor Marii Rachwał	9
<b>Maria Rachwał</b>	
Zwroty performatywne w Kodeksie Olszewskim	15
<b>CZĘŚĆ I</b>	
<b>JĘZYKOZNAWCZE PODWALINY</b>	
<b>Leszek Bednarczuk</b>	
PAN – losy wyrazu	21
<b>Teodozja Rittel</b>	
Dyskurs edukacyjny jako „trzecia robota rozumu”	27
<b>Jan Oźdżyński, Grzegorz Oźdżyński</b>	
Narracja pierwszoosobowa w <i>Pamiętniku Piotra Wysockiego</i> (1830)	36
<b>Elżbieta Rudnicka-Fira</b>	
Wartości i wartościowanie w języku dzieci – dobro i zło	49
<b>Edward Stachurski</b>	
Zdrobnienia i spieszczenia w wybranych poematach romantycznych	57
<b>Mirosław Michalik</b>	
Językowe wartościowanie leksemu „prawda” za pomocą wyrażeń metaforycznych w wybranych homiliach i przemówieniach Jana Pawła II	73
<b>Bogusław Bogusz</b>	
Formy adresatywne w wybranych odcinkach programu telewizyjnego <i>Europa da się lubić</i>	94
<b>CZĘŚĆ II</b>	
<b>LOGOPEDYCZNE TEMATY</b>	
<b>Sławomir Śniatkowski</b>	
Lingwistyka edukacyjna a neurobiologia procesu uczenia się	103
<b>Ewa Binkuńska</b>	
Zaburzenia głosu i artykulacji w drzeniu samoistnym	108
<b>Kinga Mietz</b>	
Pamięć i rutynizacja jako czynniki decydujące o nabywaniu języka	120

<b>Magdalena Szperlak</b>	
Wpływ procesów pamięciowych na dyskurs i jego zaburzenia – przeгляд ujęć	<b>145</b>
<b>Anna Obrzut-Sowa</b>	
Opanowanie głosek dentalizowanych przez uczniów szkół polskich we Francji	<b>167</b>
<b>Marta Korendo, Ewa Bielenda-Mazur</b>	
Znaczenie kategoryzacji dla rozwoju mowy dziecka	<b>176</b>
 CZĘŚĆ III DYDAKTYCZNE I HUMANISTYCZNE HORYZONTY	
<b>Zbigniew Powązka</b>	
Rola pytań w procesie kształtowania wiedzy uczniów oraz studentów	<b>186</b>
<b>Anna Mirek</b>	
W poszukiwaniu esencji literatury: skrzyżowanie spojrzeń polskich i francuskich na twórczość pisarską i proces tłumaczenia	<b>194</b>
<b>Elżbieta Powązka</b>	
Problemy nauki o języku w programach teatralnych sceny szkolnej w XVII i XVIII wieku	<b>212</b>

## Contents

Editorial	3
Intruduction	4
<b><i>Sławomir Śniatkowski, Tomasz Rachwał</i></b>	
Maria Rachwał (1 I 1950 – 12 VII 2014)	6
<b><i>Tomasz Rachwał, Mirosław Michalik</i></b>	
Bibliography of Works of the Late Dr Maria Rachwał	9
<b><i>Maria Rachwał</i></b>	
Performative Utterances in Kodeks Olszewski (Olszewski Statute Book)	15
PART I	
LINGUISTIC BACKGROUNDS	
<b><i>Leszek Bednarczuk</i></b>	
Pan: 'lord' – The History of the Word	21
<b><i>Teodozja Rittel</i></b>	
Educational Discourse as 'the Third Work of Reason'	27
<b><i>Jan Ożdżyński, Grzegorz Ożdżyński</i></b>	
First Person Narration in 'Pamiętnik Piotra Wysockiego' (1830)	36
<b><i>Elżbieta Rudnicka-Fira</i></b>	
Values and Valuation in the Children's Language – Good and Evil	49
<b><i>Edward Stachurski</i></b>	
Diminutives and Affective Forms in Selected Romanticist Poems	57
<b><i>Mirosław Michalik</i></b>	
Expression of Ethical Values by the Lexeme 'truth' in the Metaphorical Phrases Used by Pope John Paul II during His Homilies and Speeches	73
<b><i>Bogusław Bogusz</i></b>	
Adressative Forms in Several Episodes of the TV Programme <i>Europa da się lubić</i> ('Europe Is Likeable')	94
PART II	
LOGOPEDIC ISSUES	
<b><i>Sławomir Śniatkowski</i></b>	
Educational Linguistics and Neurobiology of the Process of Learning	103
<b><i>Ewa Binkuńska</i></b>	
Voice and Articulation Disorder in Essential Tremor	108
<b><i>Kinga Mietz</i></b>	
Memory and Routinization as Factors Determining Language Acquisition	120



<b><i>Magdalena Szperlak</i></b>	
The Influence of Memory on the Discourse and Its Disorders – The Review of the Scientific Approaches	<b>145</b>
<b><i>Anna Obrzut-Sowa</i></b>	
Realization of Dentalized Phonemes by the Students of Polish Schools in France	<b>167</b>
<b><i>Marta Korendo, Ewa Bielenda-Mazur</i></b>	
Importance of Categorization Skills in Language Acquisition	<b>176</b>
 PART III	
DIDACTIC AND HUMANISTIC HORIZONS	
<b><i>Zbigniew Powązka</i></b>	
The Role of Asking Questions in the Process of Formation of Knowledge of Pupils and Students	<b>186</b>
<b><i>Anna Mirek</i></b>	
In Search of the Essence of Literature: The Intersection of Polish and French Perspectives on Creative Writing and the Translation Process	<b>194</b>
<b><i>Elżbieta Powązka</i></b>	
Linguistic Problems in Programmes of School Stage Plays in the 17th- and 18th Century	<b>212</b>