

UNIwersytet WArmińsko-MAzurski w Olsztynie  
UNIVERSITY OF WARMIA AND MAZURY IN OLSZTYN

Prace  
Językoznawcze

Papers in Linguistics

XXI/4

2019

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU WArmińsko-MAzurskiego  
OLSZTYN 2019

Tytuł angielski: PAPERS IN LINGUISTICS

Rada Naukowa / Editorial Board

MARIA BIOLIK – przewodnicząca (Olsztyn, Polska), ZOFIA ABRAMOWICZ (Białystok, Polska), BERNHARD BREHMER (Greifswald, Niemcy), MIROŚLAW DAWLEWICZ (Wilno, Litwa), LILIANA DIMITROVA-TODOROVA (Sofia, Bułgaria), JERZY DUMA (Warszawa, Polska), CHRISTINA GANSEL (Greifswald, Niemcy), AŁŁA KRAWCZUK (Lwów, Ukraina), JAROMIR KRŠKO (Banská Bystrica, Słowacja), VALENTINA KULPINA (Moskwa, Rosja), MARIUSZ RUTKOWSKI (Olsztyn, Polska), WANDA SZUŁOWSKA (Warszawa, Polska), SILVO TORKAR (Lublana, Słowenia), MÁRIA VARGA (Győr, Węgry), MARIA WOJTAK (Lublin, Polska), EWA ŻEBROWSKA (Warszawa, Polska)

Pierwotną wersją czasopisma jest wydanie papierowe / The primary version of the journal is its print edition. Czasopismo wdrożyło procedurę zabezpieczającą przed zjawiskiem ghostwriting / The journal has implemented anti-ghostwriting procedure.

Redaktor naczelny / Editor-in-chief  
MARIA BIOLIK

Kolegium redakcyjne / Associate Editors  
ALINA NARUSZEWICZ-DUCHLIŃSKA, IWONA KOSEK, RENATA MAKAREWICZ,  
IZA MATUSIAK-KEMPA

Redaktor zeszytu / Issue Editor  
IZA MATUSIAK-KEMPA

Sekretarze redakcji / Assistant Editors  
IZA MATUSIAK-KEMPA, IWONA GÓRALCZYK

Redaktorzy tematyczni / Section Editors  
ALINA NARUSZEWICZ-DUCHLIŃSKA, IWONA KOSEK, MAGDALENA OSOWICKA-KONDRATOWICZ,  
EWA KUJAWSKA-LIS, ANNA DARGIEWICZ

Redaktorzy językowi / Language Editors  
ROBERT LEE, IWONA GÓRALCZYK, JOANNA ŁOZIŃSKA, RENATA MAKAREWICZ,  
SEBASTIAN PRZYBYSZEWSKI, MAGDALENA MAKOWSKA

Redaktor statystyczny / Statistical Editor  
MONIKA CZEREPOWICKA

Projekt okładki  
BARBARA LIS-ROMAŃCZUKOWA

Redakcja wydawnicza  
BARBARA STOLARCZYK

ADRES REDAKCJI

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie / University of Warmia and Mazury in Olsztyn

Instytut Polonistyki i Logopedii

10-725 Olsztyn, ul. Kurta Obitzta 1, pokój 260, tel. 89 527 63 13

e-mail: pracejezykoznawcze@uwm.edu.pl

on-line: <http://uwm.edu.pl/polonistyka/pracejezykoznawcze/>

**ISSN 1509-5304**

© Copyright by Wydawnictwo UWM • Olsztyn 2019

Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2019

Nakład: 85

Ark. wyd. 20,5; ark. druk. 17,25

Druk: Zakład Poligraficzny UWM, zam. nr 24

# Spis treści

## Artykuły

<b>Magdalena Danielewiczowa</b> (Warszawa): Nazwy destrukcyjnych procesów naturalnych i ich efektów w leksykonie współczesnej polszczyzny .....	5
<b>Beata Grochala</b> (Łódź): Język sportu a wyrażanie emocji – nowa (?) perspektywa oglądu .....	19
<b>Joanna Jabłońska-Hood</b> (Lublin): Is blending a godsend or a curse? An attempt at the theory's assessment from the cognitive linguistic perspective / Teoria integracji pojęciowej – dar niebios czy przekleństwo? Próba ewaluacji z perspektywy językoznawstwa kognitywnego .....	31
<b>Mariola Jaworska</b> (Olsztyn): Individualized Foreign Language Teaching to adolescents with dyslexia versus autonomization of their learning process / Indywidualizacja nauczania języków obcych młodzieży z dysleksją a automatyzacja ich procesu uczenia się .....	59
<b>Urszula Jęczeń</b> (Lublin): Definicja kognitywna w diagnozie logopedycznej dzieci w normie oraz osób niepełnosprawnych intelektualnie .....	77
<b>Krzysztof Kaszewski</b> (Warszawa): Emotions as component of the linguistic picture of a computer game (based on the emotion terms in computer game reviews) / Emocje jako składnik językowego obrazu gry komputerowej (na podstawie nazw emocji w recenzjach gier komputerowych) .....	97
<b>Felicja Księżyk</b> (Opole): Fremdheit und Anderssein in ausgewählten Pressediskursen zum Flüchtlingsproblem / Obcość i inność w wybranych dyskursach prasowych na temat uchodźców .....	111
<b>Joanna Kuć</b> (Białystok): Bilingwizm i mutyzm w kontekście opóźnionego rozwoju mowy .....	129
<b>Iwona Maciejewska</b> (Olsztyn): „Pasyje amorata”, czyli o przejawach mody językowej w piśmiennictwie czasów saskich .....	141
<b>Magdalena Osowicka-Kondratowicz</b> (Olsztyn): Możliwości wykorzystania Testu Rozwoju Językowego TRJ w diagnozie dzieci ze złożonymi zaburzeniami wymowy (na przykładzie dzieci z rozszczepem wargi i/lub podniebienia) .....	153
<b>Jarosław Pacuła</b> (Katowice): Słowa z „domu niewoli”. Leksyka łagrowo-zesłańcza we wspomnieniach Beaty Obertyńskiej .....	177
<b>Anna Rogala</b> (Wrocław): Niesemantyczne operatory emocji .....	195
<b>Anna Romanik</b> (Białystok): Nominacje barw w rosyjskich magazynach modowych (prototypizacja i analiza strukturalna) .....	211
<b>Katarzyna Skrzypczak</b> (Olsztyn): <i>Deep into the matter</i> – studium znaczeń, siatka semantyczna i polisemiczny charakter angielskiego leksemu <i>deep</i> .....	223
<b>Beata Ziajka</b> (Kraków): Wiek zwierząt jako czynnik determinujący sposób ich konceptualizacji .....	235

## Recenzje, omówienia, sprawozdania, komunikaty

<b>Dominika Malinowska</b> (Olsztyn): Alina Naruszewicz-Duchlińska: <i>Kultura zachowań językowych w internecie</i> . Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 2019, ss. 203 ...	253
<b>Zbigniew Tarkowski</b> (Lublin): Joanna Kuć: <i>Bilingwizm i mutyzm w kontekście opóźnionego rozwoju mowy</i> . Wydawnictwo Aureus. Wydawnictwo Naukowe UPH. Kraków–Siedlce 2018, ss. 140 .....	257

# Contents

## Articles

<b>Magdalena Danielewiczowa</b> (Warszawa): Names of destructive natural processes and of their effects in the lexicon of contemporary Polish .....	5
<b>Beata Grochala</b> (Łódź): Language of sport vs. the expression of emotions – a new (?) research perspective .....	19
<b>Joanna Jabłońska-Hood</b> (Lublin): Is blending a godsend or a curse? An attempt at the theory's assessment from the cognitive linguistic perspective .....	31
<b>Mariola Jaworska</b> (Olsztyn): Individualised Foreign Language Teaching to adolescents with dyslexia versus autonomisation of their learning process .....	59
<b>Urszula Jęczeń</b> (Lublin): Cognitive Definition in Logopaedic Diagnosis of Normal Children and Intellectually Disabled Adults .....	77
<b>Krzysztof Kaszewski</b> (Warszawa): Emotions as component of the linguistic picture of a computer game (based on the emotion terms in computer game reviews) .....	97
<b>Felicja Księżyk</b> (Opole): Foreignness and Otherness in Selected Press Discourses about the Issues of Refugees .....	111
<b>Joanna Kuć</b> (Białystok): Bilingualism and mutism in the context of delayed speech development .....	129
<b>Iwona Maciejewska</b> (Olsztyn): "Pasyje amorata", or signs of linguistic fashion in the literature of the House of Wettin period .....	141
<b>Magdalena Osowicka-Kondratowicz</b> (Olsztyn): The applicability of a TRJ test in the diagnosis of children with complex speech disorders (the example of children with cleft lip and/or palate) .....	153
<b>Jarosław Pacuła</b> (Katowice): Words from of "house of captivity". Lexis from the Soviet forced-labour camp and from exile in the memoir of Beata Obertyńska .....	177
<b>Anna Rogala</b> (Wrocław): Non-semantic operators of emotions .....	195
<b>Anna Romanik</b> (Białystok): Names of colours in Russian fashion magazines (prototypisation and structural analysis) .....	211
<b>Katarzyna Skrzypczak</b> (Olsztyn): <i>Deep into the matter</i> – on semantic network and polysemious nature of the word <i>deep</i> .....	223
<b>Beata Ziajka</b> (Kraków): Animal age as a factor that determines the way they are conceptualised .....	235

## Reviews, discussions, reports, statements

<b>Dominika Malinowska</b> (Olsztyn): Alina Naruszewicz-Duchlińska: <i>Kultura zachowań językowych w internecie</i> . Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 2019, ss. 203 ....	253
<b>Zbigniew Tarkowski</b> (Lublin): Joanna Kuć: <i>Bilingwizm i mutyzm w kontekście opóźnionego rozwoju mowy</i> . Wydawnictwo Aureus. Wydawnictwo Naukowe UPH. Kraków–Siedlce 2018, ss. 140 .....	257

## ARTYKUŁY

Magdalena Danielewiczowa  
Uniwersytet Warszawski  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1371-1867>  
e-mail: [m.m.danielewicz@uw.edu.pl](mailto:m.m.danielewicz@uw.edu.pl)

### Nazwy destrukcyjnych procesów naturalnych i ich efektów w leksykonie współczesnej polszczyzny

#### Names of destructive natural processes and of their effects in the lexicon of contemporary Polish

##### Abstrakt

W artykule omawiane jest pole znaczeniowe wyrażen odnoszących się do naturalnych procesów destrukcji materii oraz do efektów tych procesów we współczesnej polszczyźnie. Autorka koncentruje się głównie na czasownikach (takich jak np.: *zgnić*, *spleśnieć*, *zjęłczeć*, *zwietrzeć*, *zardzewieć*) i na odpowiadających im formach nominalnych: przymiotnikowych i rzeczownikowych. Okazuje się, że wyrażenia należące do omawianego pola są w języku polskim nie tylko liczne, lecz także semantycznie wyspecjalizowane, co znajduje odbicie w ich strukturze walencyjnej i, w konsekwencji, w łączliwości. Użytkownicy języka regularnie przenoszą tego rodzaju wyrażenia na zjawiska o charakterze mentalno-duchowym (np. *zgniła demokracja*, *zwietrzałe idee*). Znaczna część omawianego w artykule słownictwa należy do najstarszego złoza polszczyzny i oparta jest na rdzeniach prasłowiańskich.

**Słowa kluczowe:** język polski, pole znaczeniowe, ograniczenia selekcyjne, znaczenie, użycia przenośne

##### Abstract

In this article, the semantic field of expressions referring to natural processes of the destruction of matter is described. The author focuses on verbs (such as *zgnić* 'to rot', *spleśnieć* 'to mildew', *zjęłczeć* 'to become rancid', *zwietrzeć* 'to be weathered', *zardzewieć* 'to corrode') and corresponding nominal forms: adjectives and nouns. Expressions of this kind in Polish are not only frequent, but also semantically specialized, which can be observed in their lexical restrictions and, consequently, in their syntactic connectivity. Polish speakers transfer these meaning in a regular manner to mental and spiritual phenomena (cf. *zgniła demokracja* 'rotten democracy', *zwietrzałe idee* 'weathered ideas'). A significant part of the vocabulary discussed in the article belongs to the oldest Polish language and is based on Slavonic cores.

**Key words:** Polish language, semantic field, lexical restrictions, meaning, metaphorical uses

Przedmiotem artykułu są wyrażenia współczesnej polszczyzny, które odsyłają do naturalnych procesów rozkładu czy, ogólniej, destrukcji różnych rodzajów materii i do ich efektów. Z kilku względów to pole semantyczne zasługuje na baczniejszą uwagę.

Po pierwsze, kwestie związane z obrotem materii w przyrodzie i niepożądanymi zmianami jej stanu są dla człowieka nieobojętne zarówno z praktycznego, jak i filozoficznego punktu widzenia. Wśród substancji niezwykle dla nas ważnych, które chcielibyśmy chronić przed zepsuciem, zwłaszcza jedna ma charakter wyjątkowy. Mowa oczywiście o ludzkim ciele, które niestety, jak wszystko, co materialne, podlega obumieraniu i, ostatecznie, rozkładowi.

Po drugie, jednostki należące do interesującego nas pola są zaskakująco liczne. Na potrzeby tego artykułu udało się zidentyfikować ponad pięćdziesiąt tego rodzaju słów, a jeśli uwzględnić również związki frazeologiczne, to takich elementów leksykonu współczesnej polszczyzny jest o wiele więcej.

Po trzecie, znaczenia, o które tu chodzi, są w niebywały wprost sposób wyspecjalizowane. To, że uderzają one liczebnością i daleko posuniętą specjalizacją, ma oczywiście swoje uzasadnienie pozajęzykowe, o czym dokładniej powiem za chwilę.

Po czwarte, nazwy naturalnych procesów rozkładu i destrukcji należą w znacznej części do najstarszego złoza polszczyzny. Wiele z nich opiera się na rdzeniach odziedziczonych z prasłowiańszczyzny.

Piątą przyczyną, dla której warto zająć się wyrażeniami nazywanymi destrukcyjne procesy dotyczące naturalnych substancji, jest światło, jakie ogląd tej kategorii leksykalnej rzuca na zjawisko walencji. Z jednej strony trudno bowiem znaleźć lepsze przykłady, by przekonać kogoś, że otwieranie przez wyrażenia języka naturalnego pozycji dla innych wyrażen regulują czynniki wybitnie semantyczne, a nie czysto morfologiczne i składniowe, z drugiej zaś pojawia się tu wiele pytań związanych z granicami poszczególnych jednostek i charakterystyką ich pozycji argumentowych.

Po szóste w końcu, wyrażenia, o które chodzi w tym opracowaniu, mają, by tak rzec, walor kognitywno-generujący, ponieważ – jak zostanie to pokazane – są one regularnie przenoszone na zjawiska o charakterze mentalno-duchowym, które nie pozostają w wyraźnym związku ze sferą materii.

## 1. Granice i zasięg omawianego pola znaczeń

W języku polskim sporo jest również wyrażen odsyłających do destrukcyjnych działań człowieka i innych podmiotów, które mogą coś wiedzieć i coś robić, a więc przede wszystkim zwierząt. Chodzi tu zarówno o czasowniki

mające znaczenie najogólniejsze, na przykład: [ktoś] *zepsuł* / *popsuł* [coś], [ktoś] *zniszczył* [coś], [ktoś] *zmarnował* [coś], [ktoś] *zrujnował* [coś], [ktoś] *zburzył* [coś], [ktoś] *uszkodził* [coś], jak i bardziej szczegółowe w rodzaju: [ktoś] *stłukł* [coś], [ktoś] *zdeformował* [coś], [koś] *wyszczzerbił* [coś], [ktoś] *porysował* [coś], [ktoś] *wykoślawił* [coś], [ktoś] *wypaczył* [coś], [ktoś] *stąpił* [coś] itp. Efekty wskazane przez tego typu wyrażenia mogą być zamierzone, wynikać z działań podejmowanych z premedytacją, lub niezamierzone, takie, które się danemu sprawcy przytrafiły niechcący, ale wszystkie one wymagają przyłożenia do danego obiektu zewnętrznej siły odpowiedniego agensa.

Z wyrażeniami, które stanowią główny przedmiot tego artykułu, jest inaczej. Odnoszą się one do procesów całkowicie naturalnych, przebiegających bez ingerencji człowieka, a dotyczą zarówno substancji występujących w przyrodzie, jak i pewnych artefaktów. Człowiek może mieć jedynie wpływ pośredni i bardzo ograniczony na niektóre z interesujących mnie tu zmian o tyle, o ile nie zadba np. o to, by określoną materię chronić przed czynnikami całkowicie zewnętrznymi, powodującymi jej powolną lub gwałtowną destrukcję. Czynniki, o które chodzi, to przede wszystkim słońce, wiatr, woda, wysoka lub niska temperatura, mikroorganizmy, powietrze ze szczególnym uwzględnieniem tlenu i inne pierwiastki występujące w atmosferze.

Trzeba tu zrobić jeszcze jedno zastrzeżenie dotyczące zakresu słów, którymi chcę się zająć w swoim opracowaniu. Będą się one mianowicie ograniczać jedynie do nazw zmian, które albo dotyczą materii nieożywionej, albo prowadzą do powstania takiej materii, niezależnie od tego, czy pierwotnie zachodziły w niej jakieś procesy życiowe, czy też nie. Z boku pozostawiam więc bardzo ciekawą grupę czasowników występujących w takich np. konstrukcjach, jak *drzewo skarłało* / *skarłowaciało*, *truskawki zdziczały*, *żyto się pokładło*, które odsyłają do przekształceń, co prawda, niepożądanych z perspektywy człowieka, ale nie takich, które zagrażałyby istnieniu danego organizmu i prowadziły do jego przeistoczenia w substancję martwą.

Jednostki stanowiące przedmiot tego artykułu należą zasadniczo do trzech klas gramatycznych: czasowników nazywających dany proces, odpowiadających im przymiotników i rzeczowników. Jeśli chodzi o czasowniki, to tworzą one w całym omawianym podsystemie bardzo regularne pary aspektowe, na przykład: *gnić* – *zgnić*, *więdnąć* – *zwiędnąć*, *próchnieć* – *spróchnieć*. Forma dokonana, zgodnie z wykładnią Andrzeja Bogusławskiego (2003) odsyła do zdarzenia stanowiącego niepożądaną zmianę, natomiast niedokonana – wskazuje na warunki konieczne do zajścia tej zmiany.

Co do przymiotników, to denotują one cechy danej substancji będące efektem odpowiedniego zakończonego procesu. Są to w przeważającej większości dawne imiesłowy czynne czasu przeszłego na *-ły*, a więc dla przykładu

*zgnity, zwiędły, spróchniały*, mające niekiedy swoje warianty w postaci zleksykalizowanych imiesłowów biernych, takich jak: *zgnity* czy *zwiędnięty*. Tylko nielicznym spośród interesujących nas czasowników odpowiadają wyłącznie przymiotniki, które formalnie, choć już nie znaczeniowo, przypominają imiesłowy na *-ny / -ty*. Chodzi tu mianowicie o jednostki typu: *skorodowany* (metal), *sfermentowany* (sok), *skawalona* (sól) czy *zepsute* (mięso). Ciekawe, że własności będące efektem procesów, które przebiegają gwałtownie i momentalnie prowadzą do niepożądanego zmiany, uzyskują właśnie takie wykładniki leksykalne, por. np.: *zwarzone* (mleko), *sfilcowana* (wełna), *przemarznięte* (owoce)<sup>1</sup>.

Rzeczowników związanych z rozważanym podsystemem, a odsyłających do efektów szkodliwych procesów jest, jak się zdaje, mniej. Trzeba przy tym zauważyć, że ich relacje względem odpowiednich czasowników nie są w każdym wypadku identyczne, jak ma to miejsce w odniesieniu do przymiotników. Wystarczy porównać np. z jednej strony: *zgnić* – *zgnilizna*, *gnój*, *spróchnieć* – *próchno*, *wyjałowić* – *jałowizna*, *skwaśnieć* – nacechowane *kwasy*, a także, jeśli uwzględnić idiomy, *w proch się obrócić* – *proch*, *rozsypanie się w pył* – *pył*, z drugiej zaś: *spleśnieć* – *pleśń*, *zardzewieć* – *rdza*, *zaśniedzieć* – *śniedź*. W pierwszej z przywołanych serii rzeczownik zwraca uwagę na to, że zmiana dotyczy całej materii, o której mowa, w drugim szeregu – raczej na to, że niepożądany proces dotknął danego obiektu tylko powierzchniowo. Na szczególną uwagę zasługuje rzeczownik *truchło*, oznaczający we współczesnej polszczyźnie rozkładające się zwłoki ludzkie lub zwierzęce, którego semantyczny związek z motywującym go w przeszłości czasownikiem *truchleć* – *struchleć* został całkowicie zatarty. Dzisiaj słowo to, podobnie jak przymiotnik *struchlały*, współwystępuje najczęściej z frazą przymiową *ze strachu / z przerażenia* i odnosi się bardziej do stanu ducha niż ciała. Całkowicie zleksykalizował się tu prasłowiański pierwiastek \**truchō* ‘kruchy, zmurzały’, będący kontynuacją praindoeuropejskiego rdzenia \**treu-/tre-* ‘trzeć, rozcierać’, z którym związane są też prawdopodobnie rzeczowniki *ścierwo* i *trup* (por. Boryś 210: 643; Mańczak 2017: 203).

<sup>1</sup> Formy na *-eny, -ny, -ty* to w prasłowiańszczyźnie imiesłowy bierne czasu przeszłego. Dziś wartość czasowa nie jest w wypadku ich użycia istotna. Przymiotniki, o których mowa, opisują efekty przeszłego procesu gnicia, więdnienia. Zachowały więc cechę dawnych imiesłowów.



## 2. Lista jednostek czasownikowych

Niżej przedstawiam, na razie w porządku alfabetycznym, wchodzące tu w grę czasowniki i nieliczne związki frazeologiczne. Lista ta obejmuje wyłącznie jednostki należące do języka ogólnego, zarówno w jego odmianie potocznej, jak i literackiej<sup>2</sup>.

- [coś] *odebiało* (warzywa, ziemniaki)
- [coś] *przemarzło* (drzewa, krzewy, ściany)
- [coś] *przerosło* (ziarno)
- [coś] *rozeschło się* (drewno)
- [coś] *rozłożyło się* (zwłoki)
- [coś] *rozpadło się* (deska, tkanki)
- [coś] *szcerstwiało* (pieczywo)
- [coś] *sfermentowało* (sok)
- [coś] *sfilcowało się* (wełna)
- [coś] *sflaczało* (owoce, skóra)
- [coś] *skawaliło się* (cukier, sól)
- [coś] *skwasilo się* (sok, wino)
- [coś] *skisło* (zupa, mleko)
- [coś] *skorodowało* (metal)
- [coś] *skruszało* (mur, skała, kamień, asfalt)
- [coś] *skwaśniło* (wino, sok)
- [coś] *sparciało* (skóra, sznurek)
- [coś] *spleśniało* (substancje organiczne)
- [coś] *splowiało* (barwa)
- [coś] *spróchniało* (drewno, kość, ząb)
- [coś] *stwardniało* (skóra)
- [coś] *wyjąłowiło / wyjąłowilo się* (gleba)
- [coś] *wyliniało* (futro, dywan, kanapa)
- [coś] *wypaczyło się* (deska)
- [coś] *wyrudziało* (włosy, treska, tkanina)
- [coś] *zagrzybiało* (ściany, podłogi)
- [coś] *zamuliło się* (woda, staw, rzeka)
- [coś] *zaparzyło się* (sadzonki, pierzyna)
- [coś] *zardzewiało* (żelazo)

---

<sup>2</sup> Określenia samoistnych destrukcji, należące do specjalistycznych odmian polszczyzny, takie np. jak używane w materiałoznawstwie: [coś] *katastroficznie pękło, pęknięcie, pęknięcie*, [coś] *się zaglomerowało, aglomeracja, puchnięcie* (pod wpływem napromieniowania jonami lub neutronami), *biodegradacja, odkształcenie plastyczne, pelzanie* (w wysokich temperaturach), są oczywiście bardzo liczne, ale nie będą przedmiotem analizy.

- [coś] *zaśmiardło* (żywność)  
 [coś] *zaśniedziało* (metale szlachetne)  
 [coś] *zateęchło* (woda, powietrze)  
 [coś] *zawilgło* (ściany, pościel)  
 [coś] *zbiegło się* (tkaniny)  
 [coś] *zblakło / wyblakło* (barwa)  
 [coś] *zbryliło się* (sól, cukier)  
 [coś] *zbutwiało* (liście, drewno)  
 [coś] *zepsuło się* (produkty spożywcze)  
 [coś] *zetrzało* (papier, pergamin, jedwab)  
 [coś] *zeschło <się>* (rośliny, chleb, owoce)  
 [coś] *zgliwiało* (ser, wędlnina, kasza)  
 [coś] *zgniło* (mięso, jaja, łydgi, liście)  
 [coś] *zgorzkniało* (tłuszcz, śmietana)  
 [coś] *zjętowało* (olej, masło, margaryna) [coś] *zmatowiało* (szkło, lustro, srebro)  
 [coś] *zmechaciło się* (tkanina)  
 [coś] *zmętniało* (woda, płyny)  
 [coś] *zmurszało* (trawa, liście)  
 [coś] *zrobaczywiało* (owoce)  
 [coś] *zrogowaciało* (skóra)  
 [coś] *zwapniało / zwapniło się* (tkanka, tętnice)  
 [coś] *zwarzyło się* (mleko, polewa)  
 [coś] *zwiędło* (kwiaty, rośliny)  
*zapach* zwierzał  
 [coś] *zwietrzało* (skały, mur, beton)  
 [coś] *zzieleniało* (wędlnina)  
 [coś] *obróciło się w proch*  
 [coś] *robak stoczył*  
 [coś] *rozsypano się w pył / proch*  
 [coś] *stwardniało na kość*  
 [coś] *zeschło na wiór*

Każde z przywołanych wyżej wyrażen zasługiwałoby na odrębny namysł i wnikliwy opis, na co oczywiście w krótkim artykule nie ma miejsca. Dokładniej omówione zostaną więc jedynie niektóre cechy wybranych jednostek z przedstawionej tu listy. Wcześniej jednak zwróćmy uwagę na charakterystyczne własności przysługujące całej interesującej nas grupie słów.

### 3. W sprawie hiperonimu

Wbrew temu, co mogłoby się wydawać, nie mają one swego hiperonimu. Do roli takiego wyrażenia o najogólniejszym znaczeniu mógłby pretendować czasownik [coś] *się zepsuło* lub złożenie [coś] *uległo zniszczeniu* i, faktycznie, tak właśnie te frazy werbalne są postrzegane w słownikach języka polskiego, o czym świadczy fakt, że w większości definicji rozważanych elementów leksykalnych (zwłaszcza tych nieprzejrzystych słowotwórczo) pełnią one funkcje głównych komponentów objaśniających. Na przykład w *Innym słowniku języka polskiego* (ISJP) jednostka *zepsuć się* posłużyła do opisu czasowników: *skwasić się, skisnąć, sparcieć, zaśmierdnąć, spleśnieć, spróchnieć* (o zębie), *zawilgnąć, zbutwieć, zgnieć, zgorzknieć, zjełczeć*, natomiast wyrażenie *ulec zniszczeniu* użyte zostało m.in. w objaśnieniach znaczeń *przemarznąć* (o roślinach), *skorodować, zaparzyć się* (np. o pościeli), *zardzewieć*. Żadne z tych wyrażen nie jest rzeczywistym hiperonimem interesującego nas podsystemu polszczyzny i jeśli któreś z nich tak się potraktuje, to staje się ono jedynie czymś w rodzaju czapki sztucznie nakrywającej pole badawcze, wyodrębnione uprzednio na innej zasadzie semantycznej. *Ulec zniszczeniu* jest zbyt ogólnikowe, może bowiem równie dobrze dotyczyć niepożądanych zmian w strukturze danego obiektu, spowodowanych przez zewnętrznego agensa: człowieka, zwierzę, niekiedy też roślinę (np. *chwasty zarosły całą pszenicę*). Jeśli zaś chodzi o czasownik *zepsuć się*, to z kolei zakres jego użycia jest zdecydowanie zbyt wąski, by można było o nim myśleć jako o znaczeniowym nadrzędniku całej analizowanej tu grupy jednostek: mogą powiedzieć, że jabłko się zepsuło, choć precyzyjniejsze byłoby tu słowo *zgniło*, ale nie mogą orzec o skale, że się zepsuła, mając na myśli to, że zwietrzała. Notabene glosa semantyczna przydana temu słowu w ISJP pozostaje w jawnej sprzeczności z jego wystąpieniami w tymże leksykonie w funkcji komponentu objaśniającego znaczenia innych elementów rozważanego podsystemu. Czasownik *zepsuć się* został mianowicie w interesującym nas znaczeniu odniesiony wyłącznie do „jedzenia”, które „jeśli się zepsuło, to na skutek zachodzących w nim procesów przestało nadawać się do spożycia” (ISJP, t. 2: 1327). Tymczasem, jak była o tym mowa wyżej, zastosowano go również w definicjach słów, które z żywnością bądź to w ogóle nie mają nic wspólnego (np. *zbutwieć* czy *spróchnieć*), bądź to odnoszą się również (a niekiedy przede wszystkim) do innych sfer życia i, co zatem idzie, do innych substancji (np. *sparcieć, skisnąć, zaśmierdnąć, spleśnieć, zawilgnąć, zgnieć, zjełczeć*).

Wspólną cechą analizowanych w tym artykule czasowników jest to, że nazywają one zmianę, która prowadzi do utraty przez daną substancję (lub obiekt przez nią konstytuowany) jakiejś wyjściowej własności, z jednej

strony decydującej o tożsamości tej substancji, z drugiej zaś czyniącej ją użyteczną czy atrakcyjną dla człowieka. Własności, jakie wchodzi tu w grę, to przede wszystkim: konsystencja (*zwarzyć się, zbutwieć*), odpowiedni stopień wilgotności (*zeschnąć się, zwilgnąć*), spistość (*rozeschnąć się*), sprężystość (*zwiędnąć, sflaczyć, skruszyć*), integralność (*wylinić*), miękkość (*odębic, zrogowacieć*), barwa (*spłowieć, zblaknąć, wyrudzić*), połysk (*zmatowieć, zaśniedzić*), zapach (*zatechnąć, zaśmierdnąć, zwietrzeć*<sup>3</sup>) czy smak (*skwaśnić, zjełczeć, zgorzknieć*).

#### 4. Specjalizacja znaczeniowa

Stopień specjalizacji określeń w omawianym podsystemie polszczyzny jest bardzo znaczny. Nie dziwi to, jeśli uświadomimy sobie, że interesujące nas procesy były przez człowieka bacznie obserwowane, od tego bowiem zależało jego zdrowie, a niekiedy nawet życie, i zasobność. Właściwie każdy element naturalnego środowiska człowieka otrzymuje tu odpowiednią charakterystykę, tak więc skały *wietrzeją*, wody mogą się *zamulić* i *zmętnieć*, gleba *jałowuje*, powietrzu zdarza się w określonych warunkach *zatechnąć*, rośliny *schną* lub *gniją*, przy czym różnym ich gatunkom, a także różnym częściom odpowiadają różne określenia. Korzeń może *spróchnieć*, *z murszeć* lub *zgnieć*, kwiat *więdnie*, owoc *robaczywieje*, *parcieje*, *gnije*, liście zwłaszcza opadłe *butwieją*<sup>4</sup>. Określenia stanowiące przedmiot tego opracowania dotyczą też, co zupełnie zrozumiale, organizmów ludzi i zwierząt. Martwe ciało może więc *gnieć*, *rozkładać się*, może je *stoczyć robak* i wreszcie *obraca się w proch*. Kości i zęby *próchnieją*. Odrębne nazwy mają też destrukcyjne procesy dotyczące niektórych tkanek i organów człowieka. Naczynia krwionośne, żyły, tętnice *wapnieją*, skóra *rogowacieje*, włosy *matowieją*, rogówka *mętnieje*.

Szczególna specjalizacja dotyczy jednak charakterystyk związanych z produktami pozyskiwanymi przez człowieka z natury i wykorzystywanymi do stworzenia różnych artefaktów. Czasowniki *spróchnieć*, *zbutwieć*, *z murszeć*, *rozeschnąć się*, *wypaczyć się* odsyłają do niepożądanych procesów dotyczących drewna i wytworów drewnianych. Papier i tkaniny, w szczególności

<sup>3</sup> Z tego, co można wyczytać w słownikach etymologicznych, zob. np. (Borys 2010: 697; Mańczak 2017: 217), wynika, że czasownik *wietrzeć* (dawna grafia: *wietszeć*) miał znaczenie ogólniejsze, oznaczał bowiem w dawnej polszczyźnie utratę własności danej materii na skutek starzenia się jej. Wywodzi się on od psł. *\*vetъchъ* 'stary', por. stp. *wiotchy*, dzisiejsze *wiotki*.

<sup>4</sup> Słowo to odnosi się oczywiście nie tylko do liści, ale do wszelkiej materii pochodzenia organicznego i oznacza jej niszczenie pod wpływem wilgoci. Zgodnie z tym, co podaje Borys (2010: 48), psł. rdzeń *\*butvēti / butēti* znaczył tyle, co 'wzdymać się, puchnąć, nabrzmiwać, pęcznieć, nasiąkać wilgocią', a stąd 'fermentować, burzyć się, psuć'.

delikatne, takie jak np. jedwab, mogą *zettleć*<sup>5</sup>, *pożółknąć*, *wyblaknąć*. Metal w niesprzyjających warunkach *rdzewieje*, *koroduje* i, jeśli jest szlachetny (np. miedź, mosiądz, srebro, złoto) *śniedzieje*, skóra – *parcieje*<sup>6</sup>, *twardnieje*, futro – *linieje*, wełna pod wpływem wody i temperatury – może się *sfilcować*, pościel – *zaparzyć się*, mur, beton, asfalt – *kruszy się*, *pęka*, *rozpada*. Najwięcej szczegółowych określeń naturalnych procesów destrukcji odnosi się jednak do produktów żywnościowych. Poza paroma czasownikami mającymi w tym polu leksykalnym szerszy zakres, takimi jak: *zepsuć się* czy *spleśnieć*, są tu jednostki mocno wyspecyfikowane. I tak na przykład słowo *zjelczeć* odnosi się wyłącznie do tłuszczu i tych produktów, które mają dużą jego zawartość. Wchodzi tu więc w grę: *masło*, *smalec*,  *słonina*, *olej*, *tran*, *śmietana*, *wosk*, *orzechy*, *kremy* (również te kosmetyczne), *smary*. Jelczeniu towarzyszy z reguły *gorzknienie*, więc wskazane wyżej produkty, a także im podobne, dotknięte bywają również tym procesem<sup>7</sup>. Do psujących się mięsa i wędlin odnosi się w polszczyźnie wyspecjalizowany czasownik *zzielienieć*. Pieczywo *czerstwieje* i *zsyca się*, sól i cukier mogą pod wpływem wilgoci *skawalić się* lub *zbrzylić*. Warzywa i owoce *więdną*, *parcieją* i *gniją*. Do produktów płynnych w rodzaju mleka, piwa, wina, soku, zupy odsyłają czasowniki takie jak: *skwasić się*, *sfermentować* lub bardziej nacechowane *skisnąć*<sup>8</sup>. Mleko, śmietana, żółtka jaj i produkty z ich zawartością (np. różne polewy) w zbyt wysokiej temperaturze mogą się *zwarzyć*. Ziemniaki i inne warzywa gotowane w niewłaściwy sposób, również wystudzone *dębieją*. Jest też specjalny czasownik, który nazywa przede wszystkim procesy gnilne zachodzące na powierzchni serów, a mianowicie *zgliwieć*<sup>9</sup>. Być może da się również scharakteryzować

<sup>5</sup> *Zettleć* powoli odchodzi do językowego lamusa, ponieważ przez młodsze pokolenie Polaków praktycznie nie jest używane. Zatarł się w świadomości zbiorowej jego związek z czasownikiem *tlić się*, a tym bardziej z przymiotnikiem *wąty*. Por. (Mańczak 2017: 227).

<sup>6</sup> Mówiąc o specjalizacji znaczeniowej omawianych jednostek, mam na względzie wspólny stan polszczyzny. Trzeba bowiem podkreślić, że słowa, które charakteryzują się obecnie wąskim zakresem odniesienia, w przeszłości języka, powiedzmy w okresie prasłowiańskim, mogły być znaczeniowo o wiele bardziej pojemne. Dotyczy to prawdopodobnie czasownika *sparcieć* i przymiotnika *sparciały*, oznaczających prawdopodobnie ogólne psucie się, o czym może świadczyć chociażby rosyjskie *isportit* 'zepsuć', *isportitsja* 'zepsuć się' lub polskie *spartaczyć*, *partacz*.

<sup>7</sup> Czasownik *jelczeć* poświadczony jest w polszczyźnie od XIX w. Zdaniem W. Borysia (2010: 212) to późne poświadczenie wskazuje na zapożyczenie z dialektów wschodniosłowiańskich: rosyjskich *elčat*, *elknut*, białoruskich *elknuć*, w których słowa te znaczyły przede wszystkim właśnie tyle, co *gorzknieć*. Podobnie w (Mańczak 2017: 87).

<sup>8</sup> Procesy fermentacyjne kontrolowane przez człowieka mogą oczywiście prowadzić również do efektów pożądaných. Wino na przykład – to sfermentowany sok, por. też *zsiadłe mleko*, *kapusta kiszona*, *kiszzone ogórki*.

<sup>9</sup> Trzeba zaznaczyć, że dla smakoszy *zgliwiały ser* nie musi być bezwartościowy; jego gliwienie jest raczej pewną fazą dojrzewania. Zob. na przykład następujące konteksty wyjęte

za pomocą tego słowa gnijące owoce (Mańczak 2017: 67), a także odnieść je do gotowanej kaszy, która pokryła się kleistą masą<sup>10</sup>.

## 5. Walencja omawianych jednostek jako problem teoretyczny

Jak była o tym mowa na wstępie artykułu, przedstawiony wyżej materiał dostarcza argumentów świadczących niezbicie o tym, że składnia jednostek leksykalnych jest w dużej mierze regulowana ich znaczeniem. Charakterystyka walencyjna danego wyrażenia wynika bezpośrednio z jego semantyki. Tak na przykład czasownik [coś] *spróchniało* otwiera miejsce dla nazw wszystkich takich substancji, które w procesie destrukcji w ostateczności rozsypują się w proch. Może to więc być *drewno, kora, korek, kość, guma*. Nawet jeśli jest to klasa niewielka, to jednak otwarta. Podobnie sprawy mają się ze słowami [coś] *zgniło* czy [coś] *zbutwiało*, które jakkolwiek semantycznie i zakresowo nieidentyczne, zapowiadają cały szereg rzeczowników odsyłających do materii organicznej.

Problem pojawia się wtedy, gdy mamy do czynienia z jednostkami skrajnie wyspecjalizowanymi. Powstaje pytanie, czy na przykład czasowniki takie jak: *zwietrzeć* czy *wylinieć* są walencyjnie otwarte, skoro znaczenie tego rodzaju wietrzenia, o które w tym miejscu chodzi, wchłania w siebie treści zawarte w zapachu, a linienie – znaczenie pokrywających jakąś powierzchnię włosów. Mogę, co prawda, powiedzieć, że perfumy zwietrzały czy wino zwietrzało, ale są to ewidentne metonimie; w ostateczności rzecz sprowadza się do tego, że zwietrzał zapach perfum czy wina. Wszystko wskazuje na to, że jednostką polszczyzny jest zamknięte walencyjnie wyrażenie *zapach zwietrzał*, a nie [coś] *zwietrzało*. Więcej kłopotów przysparza słowo *wylinieć*. Wydaje się bowiem, że zakres jego łączliwości jest szerszy. Dopuszczalne są mianowicie konkatencje: *sierść wyliniała, włosy wyliniały, futro wyliniało, kanapa wyliniała, dywan wyliniał* i inne. Tu jednak znowu można by się zastanawiać, czy w każdym z tych połączeń nie mamy przypadkiem do czynienia z metonimią. To, jak się ma rzeczywiste otwarcie walencyjne do użycia metonimicznych, z pewnością zasługuje na głębszy namysł teoretyczny.

z NKJP: *Uśmiech błogiego zrozumienia zmiął bladą twarz nad stołem. Zupełnie jakby się ser zgłiwiały uśmiechał; Kazimierz Kutz ładuje w Tychach, w mieszkaniu brata, i – jak sam mówi – gliwieje (dojrzewa).*

<sup>10</sup> Takie odniesienie ma na przykład w ukraińskich dialektach czasownik *hlyvity*. W prasłowiańszczyźnie istniał czasownik *glivěti*, mający związek z pie. rdzeniem *\*glej* ‘coś śluzowatego, kleistego, lepkiego’. Na rdzeniu tym oparte są prawdopodobnie takie słowa, jak: *głina, glon, glista, Gliwice* czy dialektalne *gliwa* ‘huba, grzyb’. Por. (Boryś 2010: 161).



Skoro język to system opozycji, nie można w opisie tych opozycji zacierać i traktować jednakowo rzeczy zasadniczo różnych.

Z drugiej strony, nawet bardzo krótkie listy potwierdzonych w korpusach rzeczowników, łączących się z daną jednostką, nie muszą decydować o jej walencyjnej blokadzie. Tak jest np. z czasownikiem *zgliwieć*. Nic nie stoi na przeszkodzie, by użyć go nie tylko w odniesieniu do sera czy kaszy, lecz także do każdego produktu spożywczego, który w procesie psucia pokrywa się mazistą gnilną substancją, takich jak, dajmy na to, pieczarki czy wędlina<sup>11</sup>. Co więcej, w NKJP odnotowany został kontekst, w którym czasownik ten odsyła do gnijących w szczególnych warunkach listów, a mianowicie:

- (1) *Po namyśle postanowiłem trzymać się starego postanowienia i nie tknąć pozostałych sześciuset trzydziestu ośmiu listów Alojza do brata. Może pójdę za radą Karlika i zakopię je w szklanym naczyniu po konserwowych ogórkach w jego grobie: w papierowej tytce bez blaszanego dekla, by mogły harmonijnie **głiwieć** wraz z jego rozpadem.*

## 6. Od rozpadu materii do uwiądu ducha

Jak była o tym mowa we wstępie, niemal wszystkie wyrażenia stanowiące przedmiot tego opracowania bardzo regularnie przenoszone są ze swoich podstawowych, czysto materialnych odniesień na zjawiska o charakterze abstrakcyjnym. Porównajmy następujące ugrupowania przykładów, w których dwa pierwsze zdania zawsze odnoszą się do materii, a dwa ostatnie do osób lub do zjawisk oderwanych.

### *zaśniedzieć / zaśniedziały*

- (2) *W zwierciadle trudno się przejrzeć, ponieważ wisi wysoko i **zaśniedziało** ze starości.*
- (3) *Rozbite szyby w dawnym sklepie „Rolnik” czy oklejona, obdrapana i **zaśniedziała** elewacja robią okropne wrażenie.*
- (4) *Od czasu do czasu trzeba w życiu coś zmienić. Żeby zobaczyć nowe horyzonty, żeby nie popaść w rutynę, żeby nie **zaśniedzieć**.*
- (5) *Dla Kolumba nie była problemem pora, lecz **zaśniedziała** mowa.*

### *zettleć / zettleły*

- (6) *Czar prysł, kur zapiał, pozłota **zettleła**.*
- (7) *Myśli rwały się, niby **zettleła** tkanina.*
- (8) *Pamięć o tych wydarzeniach **zettleła** nie tylko z racji upływu czasu.*
- (9) *Malował prawdę, jaką nosił w sobie, bo i jego świat dzieciństwa odchodził w niebyt, **zettleły**, dziurawy, rozwiewał się jak dym nad wąskimi zagonkami kartoflisk.*

<sup>11</sup> O tym, że w procedurach wyodrębniania jednostek języka nie należy się nadmiernie sugerować krótkimi seriami, przekonująco pisał A. Bogusławski (1987).

### **zbutwieć / zbutwiały**

- (10) *To prawda, że drabina mogła **zbutwieć** i po prostu rozleciała się ze starości, ale równie dobrze mógł ją ktoś umyślnie zdjąć.*
- (11) *W szafie segmentu „Junior”, kiedyś z jasnego drewna, dziś wyglądem i konsystencją przypominającego **zbutwiały** korek, nadal wisały krótkie czarne sukienki sprzed pół wieku, piętrzyły się sterty zapomnianych bluzek, zwinięte kłęby legginsów z lycry.*
- (12) *Przyznaj, żeś całkiem **zbutwiał**.*
- (13) *Wystarczy poczytać trochę marnej prozy niemieckich autorów opisujących walki na Wschodzie: **zbutwiały** sentymentalizm, martwy, okropny język.*

### **zmurszeć / zmurszały**

- (14) *Nasunęło mi to przypuszczenie, że ktoś przede mną musiał nieraz tędy wchodzić do stodoły, bo nie wyglądało to na przypadek, że akurat te dwie deski w całej stodołę, i w dodatku we wrótniach, tak **zmurszały** ze starości.*
- (15) *Obok tego grobowca maleństwo jakieś nieznanne leży. Krzyżyk **zmurszały**, trawa wysoka.*
- (16) *Można tylko pokręcić głową, iż żyjemy w epoce ponowoczesności, w której normy kulturowe **zmurszały**, jedyną regułą jest brak reguł, a nad wszystkim króluje kiczowate multikulti.*
- (17) *Pewien **zmurszały** już warszawski bawidamek wynalazł patent na poznawanie kobiet, które wpadły mu w oko. – Padłbym przed panią na kolana – szeptał – gdybym miał pewność, że wstanę.*

### **sparcieć / sparciały**

- (18) *Ktoś wyrwał gumową uszczelkę, a może sama **sparciała**.*
- (19) *Bez chleba skuczy w nas wszystko, wyje wilczo, rozłazi się jak **sparciała** koszula noszona zbyt długo na plecach, sprana do imentu.*
- (20) *Paweł specjalizował się w prostytucji i handlu kobietami, uważał bowiem, że to obiecująca i przyszłościowa gałąź kryminalistyki. Ale gdyby miał się zajmować każdą zamordowaną NN, osiwałby i **sparciał** za tym odrapanym biurkiem.*
- (21) *Opozycjonistom z wolna zaczęło się wydawać, że cała konstrukcja PRL-u jest już **sparciała** i wystarczy byle podmuch, aby Polska Ludowa rozleciała się jak przysłowiowy domek z kart.*

### **jęłczeć / zjęłczały**

- (22) *Jednak gotowanie obu tych wyśmienitych płynów na kominie przy gołym ogniu i trzymanie ich w dzbanuszkach w ciepłe do dwóch godzin powodowało, że wietrzeć musiała kawa, a **jęłczeć** śmietanka.*
- (23) *Tran, nawiasem mówiąc, kupiłem bardzo tanio, bo był cokolwiek **zjęłczały**.*
- (24) *Lepiej takie ot rany w ciemne kąty własnego domu nieść i z nimi się kryć? I truc duszę wszystkim, co skryte, tajne, mściwe; całe piekło pognębieńców w siebie brać? I **jęłczeć** duchem, a gnuśnieć ciałem?*
- (25) *Pluję na ich **zjęłczałe** poglądy.*



**zgnić / zgniły**

- (26) *W porze zbiorów okazało się jednak, że wszystkie zasiewy **zgniły** i nie osiągnięto nawet jednej setnej dorocznych plonów.*
- (27) *Dwa lata temu zrobiłem zbiórkę na remont, ale to, że dach jest **zgniły**, wyszło dopiero po nim.*
- (28) *A teraz wracała jak grób, w którym ostatnie ślady życia **zgniły** i rozpadły się w strzępy, pokryte wielką, martwą cichością nocy wiecznej.*
- (29) *Chociaż zebrania wszystkich zmęczyły, Śmiać się nie trzeba, bo śmiech to **zgniły**.*

Nie ma żadnych podstaw, by w wypadkach takich, jak przywołane wyżej, postulować dwuznaczność odpowiednich czasowników i przymiotników. Tego rodzaju rozwiązanie w odniesieniu do wyrażen *zmurszeć, zgnić, zwietrzeć* przyjęte zostało w ISJP<sup>12</sup>. Jest to jednak nieuzasadnione mnożenie bytów językowych w sytuacji, gdy w przykładach (4)–(5), (8)–(9), (12)–(13), (16)–(17), (20)–(21), (24)–(25), (28)–(29) mamy do czynienia ze zwykłą i bardzo powszechną operacją metaforyzacji. Podobny efekt tworzą połączenia takie, jak np.: *[ktoś] się rozsechł / sflaczał / zardzewiał, rozkład / zgnilizna moralna, spleśniałe idee, splowiałe / wyblakłe uczucia, spróchniałe ustawy, sparciała demokracja, zatechła atmosfera, zbutwiałe postanowienia, zwarzony nastrój, robaczywe myśli, zwiędła uroda, zwietrzała miłość.*

Nie znaczy to, że żadna z interesujących nas w tym opracowaniu form nie jest dwuznaczna i że ten fakt nie zasługuje na odpowiednie odnotowanie w słownikach języka polskiego. Dotyczy to prawdopodobnie wyrażenia *zepsuty* w połączeniach takich, jak np. z jednej strony *zepsute mięso, zepsuty ser*, z drugiej zaś *zepsuty młodzieniec, zepsute dziecko*. O faktycznej odrębności przywołanych znaczeń mogą świadczyć do pewnego stopnia różne podstawy motywacji: jeśli mięso jest zepsute, to *się zepsuło*, jeśli natomiast mowa o zepsutym dziecku, to raczej *ktoś* je musiał *zepsuć*. Na niezależne od przymiotników *kwaśny* i *skwaszony* zarejestrowanie w słownikach zasługuje też, jak się zdaje, idiomatyczne połączenie *kwaśna / skwaszona mina / kwaśny uśmiech*. Odrębnego pod względem leksykograficznym potraktowania wymagają być może przymiotniki w połączeniach *zgorzkniała śmietana* i *zgorzkniały człowiek*. Jednoznaczne rozstrzygnięcie tego i tym podobnych problemów musiałyby być poprzedzone wnikliwymi badaniami.

\*\*\*

Kończąc tę krótką wypowiedź, trzeba zaznaczyć raz jeszcze, że niemal każda z przywołanych tu jednostek zasługiwałaby na dokładniejszą charakterystykę, dotyczącą jej etymologii, łączliwości, znaczenia oraz wtórnych zasto-

<sup>12</sup> W *Wielkim słowniku języka polskiego* (WSJP) słowo *zgniły* uzyskuje aż cztery różne znaczenia odpowiednio dla połączeń *zgniły owoc, zgniły odór, zgniły kolor, zgniły kapitalizm*.

sowań, i z pewnością każda mogłaby dać początek odrębnemu opracowaniu. Warto byłoby głębiej rozważyć, które ze wskazanych w artykule wyrażen mogą podlegać metaforyzacji, a które stawiają jej skuteczny opór, i jakie są tego stanu rzeczy przyczyny. Ze wszech miar interesujące byłoby też przyjrzenie się słowom odsyłającym do naturalnych procesów destrukcji materii z perspektywy diachronicznej, porównawczej i kulturoznawczej. Odrębnym tematem pogłębionego studium mogłoby się na przykład stać dziedzictwo prasłowiańskie w nazwach procesów destrukcyjnych w polszczyźnie i innych językach słowiańskich.

### Słowniki

ISJP – *Inny słownik języka polskiego*. Red. M. Bańko T. 1–2. Warszawa 2000.

WSJP – *Wielki słownik języka polskiego*. Red. P. Żmigrodzki, <https://wsjp.pl/index.php?pwh=0>

### Literatura

Bogusławski A. (1987): *Obiekty leksykograficzne a jednostki języka*. [W:] *Studia z polskiej leksykografii współczesnej 2*. Red. Z. Saloni. Białystok, s. 13–34.

Bogusławski A. (2003): *Aspekt i negacja*. Warszawa.

Boryś W. (2010): *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków.

Mańczak W. (2017): *Polski słownik etymologiczny*. Kraków.

Beata Grochala  
Uniwersytet Łódzki  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3885-8964>  
e-mail: [beata.grochala@uni.lodz.pl](mailto:beata.grochala@uni.lodz.pl)

## Język sportu a wyrażanie emocji – nowa (?) perspektywa oglądu

### Language of sport vs. the expression of emotions – a new (?) research perspective

#### Abstrakt

Emocje w języku sportu były dotychczas badane przede wszystkim z perspektywy języka komentatorów, zwłaszcza telewizyjnych. W artykule pokazano inne podejście do emocji w języku sportu. Analizie poddano z jednej strony język relacji on-line, z drugiej zaś język kibiców. Ten ostatni uważany jest za brzydki, wulgarny, pełen obraźliwych określeń. Na podstawie napisów na murach i piosenek fanów sportu starano się udowodnić, że nie zawsze tak jest. Tekst stanowi próbę pokazania nowego kierunku w badaniach nad emocjami w języku sportu, a mianowicie uwzględniającego perspektywę szeroko pojmowanego odbiorcy (nie tylko medialnego).

**Słowa kluczowe:** język sportu, wyrażanie emocji, odbiorca medialny, relacja sportowa

#### Abstarct

Emotions in the language of sport have been studied primarily from the perspective of the language of commentators, especially television. This article presents a different approach to emotions in the language of sport. On the one hand, the analysis of the language of on-line relations and, on the other hand, the language of supporters were analysed. The latter is considered ugly, vulgar and full of offensive terms. On the basis of the inscriptions on the walls and songs of sports fans, an attempt was made to prove that this is not always the case. This article is an attempt to show a new direction in the study of emotions in the language of sport, i.e. taking into account the perspective of a general recipient (not just the media recipient).

**Key words:** the language of sport, expression of emotions, media recipient, sports relationship

Emocje są zagadnieniem obecnym na gruncie wielu nauk społecznych, medycznych, ale także humanistycznych. Trudno zatem o ich jednoznaczną definicję. Aby nie wchodzić w szczegółowe rozważania dotyczące zakresu tego

pojęcia, przyjmując za Keith Oatley i Janifer M. Jenkins definicję nazwaną przez autorki roboczą, według której emocja „spowodowana jest zazwyczaj przez świadome lub nieświadome wartościowanie przez podmiot jakiegoś zdarzenia jako istotnego dla jakiejś ważnej dla niego sprawy (*concern*) (celu)” (Oatley, Jenkins 2003: 95).

Podstawowym celem niniejszego publikacji jest wskazanie nowego, choć obecnego w badaniach o innym nachyleniu od lat, obszaru eksploracji nad emocjami w języku sportu.

O emocjach w sporcie napisano już wiele, zdawać by się mogło, że zbadano wszystko, co się oglądowi językoznawczemu poddaje. Wymienię choćby tekst Ewy Szkudlarek-Śmiechowicz *Wyrażanie emocji w telewizyjnych komentarzach sportowych* (Szkudlarek-Śmiechowicz 2006), publikację Mariusza Kopra, zwłaszcza *Emocje w języku sprawozdawców sportowych* (Koper 2009), a także artykuł Beaty Grochali zatytułowany *Kicz jako sposób wyrażania emocji* (Grochala 2016). W powyższych tekstach znajdziemy opis językowych sposobów wyrażania emocji przez dziennikarzy sportowych, którzy komentując wydarzenie sportowe rozgrywane się na żywo, starają się wszelkimi sposobami oddać atmosferę stadionu czy hali sportowej, jednocześnie zaś sami owym emocjom ulegają. Do najczęściej używanych, jak pisze E. Szkudlarek-Śmiechowicz, należą: 1) środki leksykalne (leksemy prymarnie wartościujące, jak *dobrze, świetnie*; s frazeologizowane połączenia leksykalne w funkcji wartościującej, jak *mamy sporo szczęścia*, wykrzykniki, modulanty, partykuły, jak *ach, uff, no, oj*); 2) środki składniowe (powtórzenia, jak *brawo, brawo, brawo*, wypowiedzenia złożone współrzędnie przeciwstawne, jak *ponownie skrót, ale tym razem precyzyjnie*, nagromadzenie równoważników zdań: *Troszkę inaczej, troszkę inaczej, za duży kąt, wymuszony kontakt z tą czerwoną szczytową*; 3) środki suprasegmentalne (akcent emfatyczny *Oj, fatalnie, fatalnie Williams*, intonacja progredientna lub bardzo słaba kadencja, coraz głośniejsze i coraz szybsze wypowiedzanie fraz; wypowiedzi artykułowane za pomocą krzyku, progredienca połączona z głośną modulacją głosu (por. Szkudlarek-Śmiechowicz, 2006: 356–364). Podobne elementy odnajdujemy we wspomnianej publikacji M. Kopra (2009). Z kolei B. Grochala (2016) zwróciła uwagę na specyficzne, bo związane z idiolektem dziennikarza budowanie metafor o zabarwieniu emocjonalny.

Każdorazowo jednak patrzymy na emocje w sporcie (czy też w języku sportu) przez pryzmat komentarzy czy relacji sportowych<sup>1</sup> publikowanych w różnych mediach. Tymczasem szeroko pojmowany język sportu obejmuje, jak pisze Artur Tworek, osiem warstw. Są to: 1) język przepisów, reguł, zaleceń,

<sup>1</sup> Świadomie pomijam tu kwestie terminologiczne związane z nazwą gatunkową.

zakazów, 2) język naukowy, 3) język relacji, komentarza i publicystyki prasowej, 4) język sportowych programów telewizyjnych i radiowych, 5) język sportowców i trenerów, 6) język kibiców, 7) język spikera widowiska sportowego, 8) język dziennikarza (prasowego, radiowego i telewizyjnego), rzadziej kibica oraz sportowca lub trenera uczestniczącego w wywiadzie (Twork 2000). Nieco inną klasyfikację proponuje Janusz Taborek, który w obrębie języka sportu wymienia: język rozporządzeń i język naukowy, język mediów (prasy, radia, telewizji, internetu, telefonii komórkowej), język kibiców, język sportowców, trenerów i sędziów (Taborek 2012). I choć obie wymienione klasyfikacje podchodzą do kwestii języka bardzo szeroko, to jednak nie wyczerpują w mojej opinii bogactwa tej odmiany polszczyzny (czy szerzej, języka jako takiego – obaj wymienieni przez mnie autorzy klasyfikacji są bowiem germanistami i do tego języka odnoszą przede wszystkim swoje badania). Mariusz Koper uważa, że wspomniani badacze nie uwzględnili w swoim wykazie innych odmian charakterystycznych dla tej kategorii bądź też nie poddali ich szczegółowej charakterystyce. Wskazuje m.in. na blogi, fora internetowe o tematyce sportowej, wreszcie książki i filmy ukazujące w różnych aspektach tę złożoną problematykę. Koper konstatuje, że „język sportu rysuje się jako bardzo szerokie spektrum badawcze, uwzględniające szereg kategorii i podkategorii” (Koper 2016: 16). Ponieważ zagadnienie taksonomii języka sportu nie jest przedmiotem niniejszego artykułu, sygnalizuję jedynie niekompletność wspomnianych klasyfikacji, jednocześnie zaś pokazuję, że na zagadnienie emocji w sporcie można spojrzeć znacznie szerzej, tzn. nie ograniczając się do języka komentatorów sportowych. Możliwość taką daje sam przedmiot opisu, a mianowicie sport jako taki. Odchodząc na moment od sportu zawodowego i kierując się ku amatorskim formom spędzania czasu wolnego (bez elementu rywalizacji), warto przyjrzeć się koncepcji socjologicznej Erica Dunninga (2008). Badacz ten twierdzi, że sport jako taki wywołuje specyficznego rodzaju emocje, które są psychologicznie pokrewne, lecz eksperymentalnie odmienne od emocji doświadczanych w codziennym życiu. Autor pokazuje, że strach, przerażenie, nienawiść, czyli uczucia pojmowane jako nieprzyjemne, w kontekście sportu zyskać mogą wymiar przyjemności. Dunning nawiązuje też do zjawiska kibicowania i pokazuje, że w przypadku, gdy tylko jedna strona może wygrać, zmaganie się z falami emocji „prowadzi do oczyszczającej kulminacji, w której wszelki strach i obawa zostają chwilowo zawieszane, pozostawiając ludzi z krótkotrwałym posmakiem milej satysfakcji” (Dunning 2008: 665).

Drugim elementem, który pozwala szerzej spojrzeć na problem emocji w sporcie, jest sam język. Wedle założeń Gordona Allporta „każdy język

wykorzystywany jest przez jego użytkowników do w miarę dokładnego obrazowania zalegających w nich różnych pokładów emocji” (cytat za: Polok 2012: 149). Określenia pojawiające się w języku sportu odnoszą się zaś zarówno do elementów poznawczo-referencyjnych (jak np. język przepisów sportowych), jak i ekspresywno-impresywnych (jak język kibiców). Bytem pośrednim byłby wspomniany wcześniej język komentatorów sportowych, którzy starają się balansować między funkcją informacyjną, ekspresywną, impresywną, fatyczną a czasami nawet poetycką języka.

Krzysztof Polok uważa, że „każda z form nacechowania osiągnięta zostanie przy pomocy odpowiedniego doboru słów oraz w oparciu o zasób wiedzy zastanej istniejącej u odbiorcy komunikatu” (Polok 2012: 150). Jeśli zawiera on wyrazy o dodatnim potencjale semantycznym, jak *Brawo!*, *Fantastycznie!*, to z dużą dozą prawdopodobieństwa komunikat ten „wyprodukuje” pozytywnie nacechowany potencjał emocjonalny u odbiorcy. Analogicznie sformułowania o negatywnym potencjale semantycznym, jak: *Fatalnie!* *Niestety!*, wywołają emocje negatywne.

Na rolę emocji w odbiorze przekazu medialnego zwróciła uwagę Wioletta Kochmańska. Badaczka postanowiła przyjrzeć się telewizyjnej relacji z meczu siatkarskiego z „punktu widzenia odbiorcy i doznawanych przezeń emocji” (Kochmańska 2016: 26). Inspirację do takich badań stanowi propozycja Bogusława Skowronka. Zwrócił on uwagę, że „w procesie komunikacji medialnej mocno akcentuje się pozycję nadawcy, pamiętać jednak trzeba, że równie ważni są odbiorcy (użytkownicy mediów), którzy percypując owe medialne wizje rzeczywistości, łączą ich warstwę werbalną z własnym językowym obrazem świata” (Skowronek 2016: 11). Kochmańska, idąc tym tropem, śledziła wpisy kibiców, które pojawiały się na portalu siatkarskim podczas transmisji meczów reprezentacji narodowej. Badała zatem emocje wywoływane przez medium, jakim jest telewizja jako bezpośredni nadawca transmisji, ale znajdujące swój wyraz w innym medium – internecie. Skowronek opisuje taką sytuację jako odbiór aktywny – „dziś bardziej akcentuje się rozmaite samodzielne praktyki odbiorcze, które stają się aktywnym użytkowaniem mediów, nie zaś pasywnym odbiorem charakterystycznym dla dawnej jednokierunkowej komunikacji” (Skowronek 2016: 11). Możemy mówić zatem o zjawisku kultury uczestniczącej, w której obie strony komunikacji stają się twórczymi ogniwami. Koncepcję medialną rozszerzyć należy na cały obszar związany ze sportem. Kibic staje się bowiem pełnoprawnym uczestnikiem dyskursu sportowego, wyraża swoje emocje w sferze publicznej, a jego zaangażowanie uwidacznia się językowo w rozmaity sposób.

W przypadku komentatorów sportowych, niezależnie od medium, podstawowy cel to takie wykorzystanie języka, aby maksymalnie pobudzał

wyobrażnię odbiorcy, dzięki czemu będzie on w stanie w miarę plastyczny sposób odtworzyć obraz sytuacji, o której jest powiadamiany. W zależności od rodzaju medium komunikat językowy może być wzmocniony przekazem wizualnym bądź nie, ale cel komentatora pozostanie ten sam. Będzie dzielił się z odbiorcą (oraz ewentualnym współkomentatorem) odczuciami dotyczącymi gry zawodników, zachowania sędziego, kibiców itp. Nie sposób wyzwoić się w takim przekazie od zaangażowania emocjonalnego, które często skutkuje brakiem bezstronności dziennikarskiej.

Wspomniany na początku niniejszego artykułu tekst Ewy Szkudlarek-Śmiechowicz dotyczący językowych środków wyrażania emocji przez komentatorów sportowych został opublikowany w 2006 r., czyli trzynaście lat temu. Dla rozwoju języka jako takiego to niewiele, jednak dla rozwoju języka w odniesieniu do stale zmieniających się mediów to bardzo dużo. Sam rejestr środków wymienionych przez Szkudlarek-Śmiechowicz powielany jest również w dzisiejszych komentarzach, jednak zmiana sytuacji komunikacyjnej, tzn. wprowadzenie tzw. duetów komentujących, nieustanne skracanie dystansu między dziennikarzem (dziennikarzem i ekspertem) a odbiorcą (widzem, słuchaczem) skutkuje wprowadzeniem kolejnych elementów służących wyrażaniu ekspresji. Mowa tu m.in. o formach indoktrynujących. Niech za przykład posłuży dyskurs medialny wokół osoby Roberta Lewandowskiego. Ten piłkarz reprezentacji Polski oraz zawodnik Bayernu Monachium bez wątpienia należy do jednych z najlepszych piłkarzy w historii polskiej piłki. Wydaje się jednak, że każdorazowe epatowanie pozytywnymi emocjami wobec tego zawodnika, gloryfikowanie jego sukcesów meczowych stało się normą, niezależnie od poziomu gry sportowca, jego dyspozycji w danym dniu itp. I tak np. w relacji on-line z meczu Bayernu Monachium z VFB Stuttgart rozegranego 12 maja 2018 r., który Bayern przegrał 1 do 4, odnaleźć można m.in. następujące fragmenty:

**GOOOOOOOLLLLLLLLLL!!!! Lewandowski wpadł w pole karne, był tam atakowany przez jednego z obrońców i bramkarza Stuttgartu, stracił piłkę, ale trafiła ona do Tolisso, który uderzył na pustą bramkę.**

<<https://www.przegladsportowy.pl/pilka-nozna/ligi-zagraniczne/bundesliga/bayern-monachium-stuttgart-wynik-na-zywo-i-relacja-live-or-bundesliga/xl6hwjx>>, dostęp: 12.05.2018

Podanie nazwiska Roberta Lewandowskiego bezpośrednio po słowie „gol” sugeruje, że to on jest strzelcem bramki. Odbiorca, który czyta relację w sposób schematyczny, dokonuje przełożenia swoich dotychczasowych doświadczeń także na ten tekst – niejako presuponuje się w ten sposób strzelenie bramki przez Lewandowskiego. Dopiero dalszy fragment przynosi informację, że polski piłkarz stracił piłkę i nie miał udziału w zdobyciu gola. Warto zwrócić uwagę także na zapis słowa „gol” wersalikami, ze zwielokrotnieniem



samogłoski „o” oraz spółgłoski „l” – to charakterystyczny dla relacji sposób zapisu/ opisu momentu strzelenia bramki. Wspomina o nim także Szkudlarek-Śmiechowicz w odniesieniu do komentarza telewizyjnego – w warstwie dźwiękowej pojawia się wydłużenie artykulacji wskazanych głosek. Jednak trudno tu o jednoznaczną ocenę, czy, zgodnie ze wspomnianą koncepcją Dunninga, mamy do czynienia z emocjami pozytywnymi, czy też negatywnymi. W analogiczny sposób zaprezentowano bowiem moment strzelenia bramki przez drużynę przeciwną:

**GOOOOOOOOOLLLLL!!!! Świetny rajd Donisa, który wyprzedził obronę Bayernu i uderzył na długi słupek.**

<<https://www.przegladsportowy.pl/pilka-nozna/ligi-zagraniczne/bundesliga/bayern-monachium-stuttgart-wynik-na-zywo-i-relacja-live-or-bundesliga/xl6hwjx>>, dostęp: 12.05.2018

Zapis taki pozwala na przypuszczenia, że osoby konstruujące relację starają się być obiektywne, co jest jednoznaczne z chęcią wywoływania tak pozytywnych, jak i negatywnych emocji u kibiców obu drużyn. Można mówić zatem o uwypukleniu roli odbiorcy w tym przekazie. Wróćmy jeszcze do wspomnianej wcześniej form indoktrynacyjnych służących gromadzeniu pozytywnych emocji wokół Roberta Lewandowskiego podczas przegranego przez jego drużynę meczu. Poniższy przykład nie wyraża ekspresji wprost, jednak znów sugerowana presupozycja pozwala pozytywnie odnieść się do polskiego piłkarza, który nie strzelił bramki przez egoistyczne zachowanie Thiago – wobec tego zawodnika ustosunkowujemy się negatywnie:

**Prosta strata, fatalny błąd Baumgartla, Thiago znalazł się sam na sam z bramkarzem. Mógł dograć do Lewandowskiego, który był w czystej sytuacji, ale Hiszpan wołał sam strzelić i piłka mija słupek.**

<<https://www.przegladsportowy.pl/pilka-nozna/ligi-zagraniczne/bundesliga/bayern-monachium-stuttgart-wynik-na-zywo-i-relacja-live-or-bundesliga/xl6hwjx>>, dostęp: 12.05.2018

W przypadku relacji on-line, przy założeniu, że jest ona jedynym źródłem wiedzy o przebiegu meczu, to nadawca ma możliwość takiego oddziaływania na odbiorcę przez odpowiedni dobór słownictwa i struktur zdaniowych, by wywołać w nim pożądane emocje. Relacja ta pozbawiona jest tego, co w meczu najważniejsze, czyli elementów wizualnych, przez co tylko język kształtuje emocje czytelnika.

Odmienne na tym tle przedstawia się warstwa emocjonalna języka kibiców sportowych. Jest to język bardzo bezpośredni, niekryjący swego zaangażowania po jednej ze stron. Zawiera w sobie ogromną ilość emocji i bardzo zdecydowanych osądów. Dobór słów jest najczęściej spontaniczny, a emocje górują nad informacyjnością komunikatu. Idąc dalej, można by stwierdzić, że język ów służy w dużej mierze wyładowaniu emocji, co dawałoby możliwość wspomnianego przez Dunninga *katharsis* emocjonalnego.



Dowodzą tego wypowiedzi kibiców pojawiające się podczas relacjonowania na żywo meczów w portalu internetowym – owa relacja jest tekstem pisanym, niestowarzyszonym z transmisją obrazu, jest też gatunkiem interaktywnym, tzn. włączającym w swoją strukturę możliwość komentowania relacjonowanych wydarzeń sportowych.

Zaprezentowane przykłady dotyczą meczu Real Madryt – Bayern Monachium rozegranego w ramach półfinału Ligi Mistrzów 1 maja 2018 r., a pochodzą z portalu Wirtualna Polska.

Pierwsza grupa to komentarze tworzone w trakcie trwania meczu. Są to krótkie wypowiedzi, nacechowane emocjonalnie albo przez użycie określeń prymarnie wartościujących (*gnojki*), albo przez zastosowanie formy imperatywu wzmocnionego potrójnym wykrzyknikiem (*rób zmiany!!!*), albo przez wyrażenie porównawcze (*Real jest lepszy a Lewy słaby*):

---

 FRIEND 01-05 22:16 👍 0 🗨️ 0  
niech wypada real za burte .  
[Odpowiedz](#) [Zgłoś](#)

---

 Putimir Wladim 01-05 22:16 👍 0 🗨️ 0  
jup rob zmiany!!!  
[Odpowiedz](#) [Zgłoś](#)

---

 Grzegorz Sawa 01-05 22:16 👍 0 🗨️ 0  
I co jeszcze ?  
 Bartosz Linke  
gnojki przedłużają robiąc zmiany  
[Odpowiedz](#) [Zgłoś](#)



---


 Landman Monroe 01-05 22:16 👍 0 🗨️ 0  
Prawda jest taka, że Real jest lepszy a Lewy słaby. Ten Ulrich też chyba liczy na transfer do Realu ;).

<<https://sportowefakty.wp.pl/pilka-nozna/relacja/86707/real-bayern>>, dostęp: 01.05.2018

Bardziej rozbudowane są komentarze pomeczowe, w których więcej jest zarówno emocji, jak i ocen. W jednym z zaprezentowanych poniżej powraca wątek pozytywnych emocji skumulowanych wokół Roberta Lewandowskiego. Tym razem ich wykładnikiem jest podkreślenie polskości piłkarza (pozytywnie wartościujący leksem RODAK). Uwagę przykuwa także brak

dbałości o stronę poprawnościową wpisów w komentarzach. Jest to zjawisko charakterystyczne dla całego internetu, jednak tutaj dodatkowo pokazując spontaniczność i ekspresję piszących:


**Real Madryt**
2 : 2
**Bayern Monachium**





Sebastian Kaminski 02-05 00:36

👍 0
💬 0

Dłammie ten mecz to wogule hakas porazka chodzi mi o sefziego bo tak mowiac miedzy nami kazdy widzial co poeinmo byc przynajmniej 2 karne to napewno . Ja Nie rozumiem tego ze kazdy jezdzi po Lewandowskim skoro tak naprawde gdyby nie on to Bayern Monachium nie dostaby sie nawet do półfinałów bo on strzelal te bramki tak naprawde ważne aby dostac się do półfinału kazdy krytykuje go bo źle zagrał dwa mecze dla mnie jakaś żenada po prostu a tym bardziej jak kryty był Tyle w tym temacie Najgorzej to Spieprzył bramkarz oddając bramkę za darmo i gdyby nie to to myślę że była wygrana i mecz mogłby się potoczyć inaczej ale gdybac kazdy może szkoda że Bayern Monachium przegrał oczywiście wielkie brawa dla ci misia pokazał naprawde świetny mecz A co więcej jeśli chodzi o drużynie przeciwną to świetną klasę pokazał bramkarz Navas Świetny mecz zagrał

Odpowiedz
Zgłoś

---



bazi1980 02-05 00:05

👍 1
💬 0

mowilem ze tak bedzie granie rekoma i faulowanie teraz to dopiero bedzie krytyka wine ponosi bramkarz darmowy prezent dla real no i cuz pierwszy mecz byl arcy wazny to niepowinno sie tak zakonczyc mam nadzieje ze druzyna CLOPA LIVERPOOL ZROBI CO TRZEBA BAYERN TO WIELKA DRUZYNNA ALE REAL MA NAWASA KTURY WYMODLIL TEN AWANS PROSZE TYLKO NIE OBRAZAJCIE RODAKA BO TO NIE JEGO WINA BRAMEK NIE STRZELAL ALE ODCIOGAL OBRONCOW NA SIEBIE SZKODA KIMISIA BO TO ON BYL BOCHATEREM 2 MECZU REAL JEST SKAZANY NA SUKCES NIESTETY

Odpowiedz
Zgłoś

<<https://sportowefakty.wp.pl/pilka-nozna/relacja/86707/real-bayern>>, dostęp: 01.05.2018

Środki masowego przekazu wypaczają obraz kibica, ukazując go przede wszystkim jako stadionowego zadymiarza operującego wyłącznie wulgaryzmami. O poczuciu niesprawiedliwości w społecznym odbiorze kibiców mówią oni sami, m.in. w filmie *Bunt stadionów* (reż. M. Pillis, 2013 r.). Tymczasem rzeczywistość jest inna. Ciekawym sposobem wyrażania emocji przez kibiców są napisy na murach. W powszechnej opinii kojarzone są z wulgarnymi i obraźliwymi treściami zaprezentowanymi w dosłownej formie. Jednak także w tym obszarze widać zmiany. Dowodem na to może być swoista wojna na hasła, jaka toczy się między dwoma łódzkimi klubami. Oto przykładowe napisy, w których nie ma wulgaryzmów, jest za to zabawa słowem, konwencją i emocjami:

RTS jeździ Tico  
 ŁKS nie czyta książek  
 RTS gra w tarota  
 ŁKS jeździe na Erasmusa do Zgierza  
 RTS szyje na maszynie do pisania  
 ŁKS bierze urlop na fesyln weeka  
 RTS myśli, że żabka to zoologiczny  
 ŁKS macza herbatniki w nocniku

Istnieje hipoteza, że większość z tych haseł ma jednego autora, artystę street artu ukrywającego się pod pseudonimem Janusz III Waza<sup>2</sup>. Z obserwacji podobnych zjawisk można jednak wysnuć wniosek, że jedna osoba jest tylko inicjatorem formy, która zyskała dużą popularność, zwłaszcza wśród kibiców. Świadczą o tym m.in. napisy z innych miast, np.:

Wisła Kraków w sumie lubi Cracovie ale nie wie jak zagadać  
Pogoń jest za Legią i tęskni za Majdanem

Zawarta w nich implikatura jasno pokazuje, jak kształtują się sympatie autorów poszczególnych napisów oraz jakie emocje wyrażają. Na uwagę zasługuje odejście od tradycyjnego wulgaryzmu na rzecz kreatywności językowej i konceptualnej.

Innym przykładem twórczości kibiców, której celem jest m.in. wyrażenie emocji, są piosenki. Oczywiście na stadionach możemy usłyszeć teksty obfitujące w wulgaryzmy, jednak wiele utworów łączy się z pozytywnymi emocjami, jak np. piosenka kibiców Legii Warszawa:

Szkoła, praca, dziewczyna, rodzina,  
wszystko to nie obchodzi dziś mnie,  
kiedy gra ukochana drużyna,  
której dawno oddałem serce swe.

Tyle jeszcze jest meczów przed nami,  
tylu wrogów padnie u naszych stóp.  
Tyle jeszcze wyjazdów z zakazami,  
ciebie Legio będę kochał aż po grób!

Pozdrawiamy was bracia za kratami,  
pamiętajcie tych kilka prostych słów,  
że my o was tu zawsze pamiętamy  
i czekamy kiedy tu będziecie znów.

Dowodem na umiejętność niewulgarnego wyrażania emocji pozytywnych są liczne utwory oparte na piosenkach dla dzieci, zatem budzących pozytywne konotacje. Do najpopularniejszych, bo śpiewanych zarówno przez kibiców różnych klubów, tak reprezentacyjnych, piłkarskich, jak i siatkarskich należy *Labado*:

Tańczymy labado, labado, labado  
Tańczymy labado małego walczyka  
Tańczą go kibice, kibice, kibice  
Tańczą go kibice łódzkiego Widzewa/ Legii Warszawa

<sup>2</sup> <<http://weszlo.com/2017/10/23/marze-by-derbach-skandowano-lks-czyta-ksiazek-widzew-jezdzi-tico/>>, dostęp: 10.10.2018.

Nie są to, rzecz jasna, wszystkie przejawy emocji w języku kibiców. Trzeba wspomnieć o flagach, banerach, gazetkach (tzw. zinach), stronach www kibiców itp. Sądzę jednak, że zaprezentowane przykłady pozwalają na potwierdzenie opinii K. Poloka, że w emocjach kibiców najważniejsza jest opozycja MY – ONI i zaangażowanie emocjonalne po jednej ze stron (por. Polok 2012). Wspominał o tym również Dunning, który twierdził, że podczas biernego oglądania meczu piłkarskiego przed telewizorem człowiek mimowolnie utożsamia się z jakąś drużyną, choć nigdy wcześniej nie był jej kibicem. Inaczej mecz czy inne wydarzenie sportowe traci swą atrakcyjność, nie ma bowiem końcowego *katharsis*, które dokonuje się za sprawą emocjonalnego zaangażowania (por. Dunning 2008).

Zaprezentowane materiały dotyczą jedynie języka dziennikarzy sportowych i języka kibiców. Wydaje mi się, że spośród wszystkich wymienionych odmian języka sportowego te dwie cechuje największy ładunek emocjonalny. Należy jednak pamiętać, że emocje z pewnością pojawią się również w języku zawodników, trenerów. Jako element wolny od uczuciowości rysuje się jedynie język przepisów, ale nie można wykluczyć, że i tu występuje jakiś element ekspresyjny. Trzeba pamiętać, że zgodnie z przyjętą na początku definicją – emocje łączą się ściśle z wartościowaniem jakiegoś zdarzenia jako ważnego. Jeśli ktoś sport ogląda, komentuje, uprawia to jest on dla niego bez wątplenia ważnym elementem rzeczywistości, wzbudzającym tak pozytywne (jeśli rozwój wydarzeń sprzyja naszym oczekiwaniom), jak i negatywne emocje (por. Oatley, Jenkins 2003: 95).

Wioletta Kochmańska w tekście dotyczącym emocji odbiorcy telewizyjnej relacji z meczu siatkarskiego konstatuje, że odbiorca telewizyjny powinien być poddany globalnemu badaniu (por. Kochmańska 2016: 33). Jako narzędzia wskazuje ankietę, kwerendę i obserwację. Sądzę, że ów postulat badawczy można sformułować także jako potrzebę badania języka odbiorców przekazu sportowego – tak bezpośredniego, jak i zapośredniczonego przez różne media, a głównym narzędziem byłaby tu obserwacja (i rejestracja) wypowiedzi z rozmaitych obszarów działań kibiców w obrębie dyskursu sportowego.

### Literatura

- Dunning E. (2008): *O emocjach w sporcie i wypoczynku*. [W:] *Socjologia codzienności*. Red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska. Kraków, s. 658–678.
- Grochala B. (2016): *Kicz jako sposób wyrażania emocji (metaforyka radiowych relacji sportowych)*. [W:] *Kicz w języku i komunikacji*. Red. B. Kudra, E. Szkudlarek-Śmiechowicz. Łódź, s. 335–342.
- Kochmańska W. (2016): *O emocjach w odbiorze relacji meczu siatkarskiego ( przyczynek do projektu metodologii badawczej)*. „SŁOWO. Studia Językoznawcze” 7, s. 25–35.

- Koper M. (2009): *Emocje w języku sprawozdawców sportowych*. [W:] *Rejestr emocjonalny języka*. Red. K. Wojteczuk, V. Machnicka. Siedlce, s. 67–76.
- Koper M. (2016): *Język sportu – problematyka badawcza*. [W:] *Język i sport*. Red. A. Czapla, M. Koper. Lublin, s. 13–40.
- Oatley K., Jenkins J. M. (2003): *Zrozumieć emocje*. Przeł. J. Radzicki, J. Suchecki. Warszawa.
- Polok K. (2012): *Kwestie nacechowania w języku sportu*. „SŁOWO. Studia Językoznawcze” 3, s. 149–167.
- Skowronek B. (2016): *Z perspektywy odbiorcy. O nowym obszarze badań języka w mediach*, „Język Polski” 2, s. 11–17.
- Szkudlarek-Śmiechowicz E. (2006): *Wyrażanie emocji w telewizyjnych komentarzach sportowych*. [W:] *Wyrażanie emocji*. Red. K. Michalewski. Łódź, s. 353–365.
- Taborek J. (2012): *The Language of Sport: Some Remarks on the Language of Football*. [W:] *Informed Teaching – Premises of Modern Foreign Language Pedagogy*. Red. H. Lankiewicz, E. Wąsikiewicz-Firlej. Piła, s. 237–253.
- Tworek A. (2000): *Język sportu – próba definicji (analiza języka polskiego i niemieckiego)*. [W:] „Język a Komunikacja” 1: *Język trzeciego tysiąclecia*. Red. G. Szpila. Kraków, s. 331–340.

### Strony internetowe

- <[www.przegladsportowy.pl/pilka-nozna/ligi-zagraniczne/bundesliga/bayern-monachium-stuttgart-wynik-na-zywo-i-relacja-live-or-bundesliga/xl6hwjx](http://www.przegladsportowy.pl/pilka-nozna/ligi-zagraniczne/bundesliga/bayern-monachium-stuttgart-wynik-na-zywo-i-relacja-live-or-bundesliga/xl6hwjx)>, dostęp: 12.05.2018.
- <<https://sportowefakty.wp.pl/pilka-nozna/relacja/86707/real-bayern>>, dostęp: 01.05.2018.
- <<http://weszlo.com/2017/10/23/marze-by-derbach-skandowano-lks-czyta-ksiazek-widzew-jezdzi-tico/>>, dostęp: 10.10.2018.



Joanna Jabłońska-Hood  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6927-4021>  
e-mail: [jablonska-hood@poczta.umcs.lublin.pl](mailto:jablonska-hood@poczta.umcs.lublin.pl)

## Is blending a godsend or a curse? An attempt at the theory's assessment from the cognitive linguistic perspective

**Teoria integracji pojęciowej – dar niebios czy przekleństwo?  
Próba ewaluacji z perspektywy językoznawstwa kognitywnego**

### **Abstrakt**

Niniejszy artykuł jest próbą ewaluacji, stworzonej przez Gillesa Fauconniera oraz Marka Turnera (2002), teorii integracji pojęciowej, zwanej również teorią amalgamatów. Koncepcja ta wykorzystywana jest w badaniach z zakresu wielu dyscyplin naukowych, m.in.: językoznawstwa, literaturoznawstwa i prawa. Obok licznych zwolenników teorii amalgamatów istnieje spore grono krytyków, zarzucających jej m.in. zbyt uogólnianie zasad czy też zbyt szerokie zastosowanie w znacznie różniących się od siebie dziedzinach. W artykule pragnę zaprezentować najważniejsze głosy krytyczne wysuwane wobec teorii amalgamatów oraz zastosowaną w nich kontrargumentację. Ponadto chciałabym także przedstawić możliwe kierunki rozwoju dla omawianej koncepcji z perspektywy językoznawstwa kognitywnego oraz zaprezentować kilka propozycji jej udoskonalenia.

**Słowa kluczowe:** teoria integracji pojęciowej, teoria amalgamatów, przestrzeń mentalna, językoznawstwo kognitywne

### **Abstract**

This paper is an attempt to critically evaluate and assess conceptual integration theory, aka blending. Conceptual integration has been a popular paradigm with many linguists and scholars of different academic orientation for many years since its creation by Fauconnier and Turner (2002). It has been used to validate research in literature, language and law, to mention just a few. However, together with its proponents there are numerous voices of critique that accuse blending of being underspecified and overarching, among others. I would like to present the critical voices pertaining to conceptual integration and provide counter argumentation, where possible. Further, I would like to suggest certain ways of improvement for the theory, as well as put forward its possible direction of progress from the cognitive linguistic perspective.

**Key words:** conceptual integration theory, blending, mental spaces, cognitive linguistics

## Blending basics

Conceptual integration theory, which I will call CIT for short, was introduced by Gilles Fauconnier and Mark Turner, and it is also commonly referred to as conceptual blending or simply blending. The theory rests upon the notion of a mental space derived from Fauconnier's early mental spaces theory (Fauconnier 1997). According to Fauconnier, mental spaces operate as "constructs distinct from linguistic structures but built up in any discourse according to guidelines provided by the linguistic expressions" (Fauconnier 1997: 16). In addition to that, Fauconnier considers mental spaces as "partial structures that proliferate when we think and talk, allowing a fine-grained partitioning of our discourse and knowledge structures" (Fauconnier 1997: 11, 17). Further, he initially refers to mental spaces as 'structured incremental sets' that allow for certain relations to exist inbetween (Fauconnier 1994: 16), however this mathematical take on mental spaces as sets of data is later dropped in favour of the view that mental spaces are small conceptual packets of information as well as mental packages, mental arrays or stereotypical bundles of ideas (Fauconnier and Turner 2002: 102; Turner 2014: 4). Basically, we can think of mental spaces as particular cognitive fields of association which become activated by means of linguistic units. They can even be said to constitute a linguistic theoretical concept on par with domains or frames (Turner 2014: 4). Moreover, in CIT the similarities, or correspondences that arise between miscellaneous concepts, are referred to as mappings between different mental spaces which can be defined as follows: "[...] correspondence[s] between two sets that assign to each element in the first a counterpart in the second" (Fauconnier 1997: 1). Thus, it is possible to view mappings as associations which come into existence when we try and conceptualise various things in the world around us. Also, it is claimed that mapped relations between diverse mental spaces are culturally and lexically oriented, so they underlie any attempt at meaning creation as well as interpretation (Fauconnier 1997: chapter 1). Further, mappings are accessible due to the Identification (ID) Principle, aka Access Principle, which again in a very mathematical formula presupposes that any two objects, a and b, may be pragmatically linked, within a certain discourse and context, so that the description of a will necessarily identify a's equivalent, i.e. the description of b. Applying the ID Principle to a specific example, we can identify a surgeon as a butcher in the classic CIT instance: "This surgeon is a butcher". The sentence enables us to perceive one profession in terms of another, and thus look for correspondences



between the two. A case in point might be the lack of precision on the part of the surgeon who acts in his practice more like the butcher, perhaps being too rough or heavy-handed, perhaps treating the patient as if they were nothing more but the meat to be chopped and rid of. We could also compare the surgeon's scalpel to the less refined axe or chopping knife of the butcher's, to mention just a few mappings between the mental spaces that arise in this instance, i.e. surgery and butcher.

Having briefly introduced the basic concept which CIT relies upon, i.e. an idea of a mental space, I would also like to touch upon some more important principles governing the blending of mental spaces, before I proceed to the critique of the theory, as it will hopefully increase the clarity of the argument presented below. Let us, then, have a closer look at blending itself. CIT assumes that a projection of elements from one mental space onto another will create a third unit which originates in the blending of the initial mental spaces juxtaposed with one another. Hence blending is presented as a mental operation which includes two mental spaces between which the mappings are distinguished, aka input spaces, a generic space which is a more abstracted mental space with general information that is mapped onto both inputs and realised by them, and finally a fourth space which is referred to as the blended space. Such a blend "[...] inherits partial structure from input spaces and has emergent structure of its own" (Fauconnier 1997: 149), so it also acquires the conceptual meaning of its own and can be further elaborated on via additional connotations which a language user might be able to bring into the picture. When we perform the blending of two inputs, the following conditions must be satisfied in order for the blended space to be constructed appropriately:

#### CONSTITUTIVE PRINCIPLES

- Matching and counterpart connections

- Generic space

- Blending

- Selective Projection

- Emergent meaning

  - Composition

  - Completion

  - Elaboration (Fauconnier and Turner 2002: 44–50, 345).

The above mentioned rules are to provide the guidelines as to how we can perform conceptual integration in theory. In practice, whenever we merge two separate mental spaces, we find mappings between these so that counterpart topological relations are established, however, only certain pieces of information will have their counterparts, which means

that not all the elements of each mental space will be relevant and needed in accordance with the principle of selective projection. The generic space prompts us to find according correspondences in that it provides more abstract structure and roles to be found within each input. When the mappings are transferred from input space 1 onto input space 2, we project the correspondences onto the blend and set the information there. Specifically, the mappings based on inputs constitute merely a starting point and the blend uses those to acquire the emergent structure of its own. Firstly, the blended relations are composed as associative and equal. Afterwards, we can add more elements from encyclopedic or background knowledge, from a given culture and norms or beliefs, etc. in order to complete the blend into a novel self-contained, composite unit on its own. Eventually, the new emergent blend is refined or expanded which can be achieved via bringing about new meanings, associations or additional semantic components that do not stem from the input spaces, but rather come about thanks to the novel extended structure of the blend itself. Normally, in each case there is a graphic representation of the contents of CIT procedures.

In addition to Constitutive Principles, the CIT proponents distinguish the so-called Governing Principles, which are as follows:

**GOVERNING PRINCIPLES FOR COMPRESSION:**

- Borrowing for compression
- Single-relation compression by scaling
- Single-relation compression by syncopation
- Compression of one vital relation into another
- Scalability
- Creation of compression
- Highlights compression

**OTHER GOVERNING PRINCIPLES**

- The Topology Principle
- The Pattern Completion Principle
- The Integration Principle
- The Maximization of Vital Relations Principle
- The Intensification of Vital Relations Principle
- The Web Principle
- The Unpacking Principle
- The Relevance Principle (Fauconnier and Turner 2002: 309–352).

As it becomes apparent, all the Governing Principles centre around the phenomenon of compression. It is a term readily used by the theorist to apply in their study of meaning in terms of blending. Compression is the activity by means of which humans fuse, or ‘scale down’, the space links between the inputs into the internalized correspondences of the blended

space relations (Fauconnier, Turner 2002: 92–93). Essentially, compression may be classed as the tightening of a topological mapping within the blend. To give an example, if you receive the formal correspondence, frequently on the envelop you can find the statement along the lines of *You can return this mail free of charge*. The personal pronoun you from the exemplary statement compresses each individual receiver of such mail into one with all the others, so you refer really to every single person who has the envelope with the official post. Nonetheless, compression is related to another part of CIT theory, i.e. the Vital Relations. Therefore, before I explain the above Governing Principles, I shall now briefly depict Vital Relations for the sake of maintaining clarity and order in the article.

Vital Relations are nothing more but repeated patterns of conceptual relationships that are compressible and may take the form of:

*change*, when there is a link between two associated elements in blending with a clear alteration, e.g. when we compare a real person to their photograph

*identity* comprehended as the relation of sameness

*space*, which can be manipulated, e.g. by compression of imagination and reality

*cause-effect* relation

*part-whole* relation

*representation* to the extent that one input represent the other, e.g. a real person and their painting

*role* which often is regarded as a profession or a function

*analogy* which rests on the compression of role and values

*disanalogy*

*property* or characteristic feature of an entity

*similarity*, i.e. shared property

*category*

*intentionality* in terms of mental attitude or emotions

*uniqueness* to the extent of displaying an exclusive or distinct property (Fauconnier, Turner 2002: 92–103; for more discussion see Libura 2010: 95–104 or Jabłońska-Hood 2015: 38–39).

According to Fauconnier and Turner, Vital Relations can be compressed in many different ways. A case in point might be compressing change and identity, or cause-effect as linked with time, space or change, to give an example (for more see Fauconnier, Turner 2002: 92–101). This cognitive work which arises due to the interrelation of compression and Vital Relations allows language users to better process the conceptual integration, as a tighter and more integrated unit, which goes along with

the Topology Principle securing the inner-space topology, i.e. the mappings within each input, and corresponding these to the outer-space topology, i.e. the relations between the inputs. In addition, compression also guards the Pattern Completion Principle by topping up the blend's structure via the use of existing integrated patterns as additional inputs and also through compression of the outer-space relations. All this is promoted to achieve an integrated blended space, in accordance with the Integration Principle. Further, the Maximization and Intensification of Vital Relations in the blend is a principle that ensures tight compressed vital relations within the blend that can be manipulated backwards to the inputs as a web of correspondences, as well as extended without too much cognitive effort. The latter is known as the Web Principle. Then Fauconnier and Turner refer to the Unpacking Principle which makes sure that the whole network of mappings can be easily reconstructed from the blend. Eventually, the Relevance Principle assumes that each element in the blend will be relevant with regard to other spaces and the blend's emergent structure, while the outer-space mapping that are secured between the inputs will be compressed for the sake of the blend (Fauconnier, Turner 2002: 325–334).

Having thus prepared the grounds for compression-related principles, I shall now briefly describe how they ought to operate for successful conceptual integration. The first such principle is borrowing for compression, which stands for the fact that frequently one input space has a coherent structure which is transferred onto another “incoherent” input and then compressed for the sake of blending. This occurs in the expression “digging your own grave” which the proponents of CIT apply to the analysis of a bad financial investment. Certainly, comparing a bad investment to digging a grave requires some cognitive effort, and with a clear structure of grave-digging and its stages (starting the process, with all the effort involved and finalizing it with the grave being ready, etc.) we can easily project it onto financial investments which are bad, as if starting the process of spiraling down, which is equivalent to the beginning of grave digging, and the financial ruin which is related to the hole being dug up and ready for the deceased to be put in it, where the death is equated with financial destruction or bankruptcy (Fauconnier, Turner 2002: 324).

The next principle, referred to as a single-relation compression by blending, relies on the fact that some outer-space Vital Relations such as Time or Space, may be scaled down in the blend or between the appropriate inputs. For example, the present and the past or future can be scaled down to one and the same moment in time (Fauconnier, Turner 2002: 324).

As for single-relation compression by syncope, a good example is provided by Libura (2010: 106) who discusses the Polish craftsmanship of Drzwi Gnieźnieńskie (“Gniezno Doors”, aka Porta Regia or Porta Aurea [Latin] – a unique piece of art in Poland) onto which some chosen scenes from the life of Saint Wojciech have been incorporated. The idea is that the diffuse structure is compressed by limiting its contents to only a few chosen elements of it. Hence, rather than presenting the whole life of the above mentioned Saint, which would be impossible to display on the bronze door of the church, we choose and refer to certain moments only.

Compression of one vital relation into another is simply the activity of tightening one vital relation, for instance cause-effect, into another, for example uniqueness, i.e. we blend car factory with its product, i.e. the automobile. There are many such compressions allowed by Fauconnier and Turner (2002).

When we consider scalability, it needs to be explained that people who produce blends are able to scale down their frequently heavy contents into manageable relations. Thus, they scale down or compress time, space, change, cause-effect, part-whole, property, similarity and intentionality. A good example is the regatta race that Fauconnier and Turner mention in their book (2002: 63–65) where two different ships are compared to each other, although they existed in different time zones, hence the time difference is scaled down to simultaneity.

Creation by compression is a regulation which simply refers to the fact that by mapping different entities onto each other and then projecting these into the blend in a compressed form, we create a novel correspondence, nonexistent in any of the inputs at hand.

Last but not least, highlights compression refers to the capability of compressing diffuse elements of a detailed and complicated story into mappings in the blended space by means of categorisation, property transfer or syncope.

To recap, there are rather many governing principles which are to depict compression of CIT, and hopefully the above brief explanation has been helpful as their introduction.

In light of the above, thus safeguarded conceptual integration, in the view of Fauconnier and Turner (2002) ought to still achieve human scale. Specifically, it means that CIT should be easily manageable by the human mind, which is counted as an overarching goal of blending realised by its subgoals:

Compress what is diffuse.  
Obtain global insight.  
Strengthen vital relations.  
Comp up with a story.  
Go from Many to One. (Fauconnier and Turner 2002: 346).

All these overarching goals basically relate to the need to keep CIT feasible and comprehensive by a cogniser which appears to be attainable to a large extent via compression of vital relations.

Finally, I would like to present the differentiation of various blends that the paradigm's proponents advocate, since it will be crucial for clarity in the critical evaluation of the theory below. Let us start, then, with simplex networks. It is claimed that within a simplex network conceptual integration builds mappings between roles of one input and their respective values in the other. Essentially, we link compatible elements from different mental spaces and there is no incongruity involved at all. Moreover, the input space which provides the roles, also provides the organizing frame for the other input mental space with values. As an illustration, Fauconnier and Turner (2002: 120–122) mention family frame with its members. Specifically, when we talk about Paul being Sally's father, we set up an input space of role elements such as father and daughter, etc. In addition, we also conjure up another input space with concrete values relating to the above roles, i.e. Paul and Sally. The roles and values are mapped onto each other and then projected to the blend as the following relations: father-Paul and daughter-Sally. According to the authors of *The Way We Think* simplex networks deal with role compressions which are crucial in communicating (Fauconnier, Turner 2002: 122).

Another type of conceptual integration network is known as a mirror network. In this configuration, all the spaces, i.e. the generic space, both the inputs and the blend, share one and the same organizing frame which simultaneously specifies the details regarding the contents of all the spaces incorporated by its means. A good example of a mirror network is a classic case of the Buddhist Monk riddle where his ascend and descend need to be superimposed in the blended space (or to mirror each other) in order to make sense of the situation presented. What is paramount for mirror networks is the fact that there will be no incongruities between the input spaces, since they share an organizing frame. Nonetheless, there will be clashes in the blended space with regard to the particular elements that are mapped and equated as one. Here the descend and ascend will be associated, for instance, or there will be two monks one going upwards and one going down the mountain. Also, mirror networks

display compression in reference to time, space, identity, role, cause-effect, change, intentionality and representation. (for more on this see Turner, Fauconnier 2002: 40–50, 122–126).

Single-scope network is another kind of blending network recognized by Fauconnier and Turner. It can be characterized by two input spaces that possess different organizing frames, one of which being projected as the organizing frame of the blended space, too. A case in point is the projection of the boxing match (input space 1) onto the fight between two CEOs in business, where the former provides the organizing frame for the blend and determines its mappings and contents. The asymmetry, then, in the transfer to the blend constitutes a characteristic property of single-scope networks, alongside with the clear conceptual incongruity that arises in the blend. Furthermore, the compression which is encountered in this case is the one preserved from the compressions arising from the input spaces at hand. In the quoted boxing match example, we compress the identities of fighting opponents in the boxing match with fighting CEOs in business, we also compress events, i.e. the boxing match and the business competition, time or space, as well as the respective roles and values (Fauconnier, Turner 2002: 126–131).

Finally, let us have a closer look at double-scope networks. Fauconnier and Turner regard this type as highly creative, for it will necessarily involve a considerable amount of imaginative effort on the part of its conceptualiser. To be specific, a double-scope network is characterized by two varying input spaces which exhibit different organizing frames with numerous incompatibilities present already on this level. Each provides some organizational building blocks for the blended space which displays an emergent structure of its own, also with many incongruities. The proponents of CIT quote the computer desktop interface as exemplary in this respect, with one input space of office work being corresponded to the other input of traditional computer commands (Fauconnier, Turner 2002: 131–145).

The conceptual integration process might be regarded as a meaning construction process in language, and in fact it is advocated by its proponents as a basic operation of the human mind. Both Fauconnier and Turner (Fauconnier, Turner 2002; 2006: 304; 2008b online; Turner 2014) state that blending is the basic cognitive mechanism; the way the human brain operates in that it takes two qualities that we are familiar with, then it mixes these and finds similarities between these, too, in order to produce a blended, novel entity which has not been utilised beforehand. The proponents of CIT also stress that it is a mechanism common to all



humans and not restricted to any specific language use, such as poetry or formal language, for instance. On the contrary, blending seems to be a basic and everyday procedure we are all capable of and comfortable with, whether it is used consciously or subconsciously. It simply is how our minds work and the way we think (Fauconnier, Turner 2002: 396).

## Issues with CIT

Having specified the most vital principles that blending utilises, I would now like to examine the problematic areas of the paradigm that are frequently quoted as the theory's weak points. Additionally, I would also like to present a potential way in which the critique can alter and better the theory in question, where possible. In the end, I will also attempt at providing a few improvements which stem from other linguists' research as well as my own studies on CIT with regard to humour.

## Overarching and underspecified paradigm

Let us begin with the feedback that is readily produced in relation to blending and its "miraculous" capacity for explaining everything. There is a great deal of CIT's opposition which undermines the paradigm due to its diverse application, such critique being found, for example, within the works of Tendhal and Gibbs (2008 online), Gibbs (2000), Coulson and Oakley (online), Cienki (2008: 236), Oakley and Hougaard (2008); Hougaard (2005, 2008), Harder (2005), Ritchie L.D. (2004), Libura (2010), Bache (after Libura) or Handle and Schmid (2008), to mention just a few. To demonstrate the problematic elements of CIT I shall have a closer look at the opponents' critical remarks below.

Without doubt, CIT has been used to successfully explain processes and phenomena in such vastly diverging fields as literature, mathematics, law, humour, sciences, and many more (Oakley, Hougaard 2008: 1; Jabłońska-Hood 2015: 30–31). The range of topics it appears to cover does indeed give rise to questions about its validity, and hence its accuracy. For it is common knowledge that if a theory explains it all, it really does not explain anything. Even the title of Fauconnier and Turner's latest book on CIT, i.e. *The Way We Think* (and the use of the definite article herein), presupposes that the mechanism of blending is universal, to say the least (Libura 2010: 147–148, or 187–188). Bache, for instance, doubts the paradigm on the grounds that it is all embracing, and used to elucidate



not only human thought processes, cognition, conduct, language as well as culture, but amazingly also the origin of language (Bache 2005 after Libura 2010: 147–148). I must agree with the above criticism and admit that the overarching application of blending to the explanation of miscellaneous things does pose serious questions in respect of CIT's credibility. Nevertheless, I do not dismiss the theory lightly, as some might be willing to do. I am inclined to think that there needs to be a serious rethink or reformulation of CIT's aims and purposes to which it can be used. The fact that the theory specifies the accurate patterns for diverse linguistic and non-linguistic phenomena might well raise the eyebrows of many, yet there is another side to the issue. Namely, both proponents of the theory believe that blending is to be conceived of as a higher-order theory which provides a formula for our human conceptualisation and thinking capabilities in general in the format of advanced blending that has evolved over the years (Fauconnier, Turner 2002: 396; Turner 2014: 253–254). What it presupposes is that blending, in fact, should incorporate many various, and perhaps even conflicting areas of study in a principled, but general manner, the one which is suitable for our brain. Since the human thinking apparatus is one but it makes sense of so many different things around us, it ought not to be surprising the patterns of human thought appear to be identical for miscellaneous disciplines (Turner 2014: 253–260). Seen in this light, blending of varying mental spaces may be compatible with a great many fields of study. Further, it would be suspicious if CIT, which is advocated by the proponents as a basic operation of our mind, only fits with certain disciplines that explain the world around us, but not others. As a higher-order process it must be just what the evidence displays, i.e. a kind of an all-encompassing paradigm, unfortunately, but in the most positive sense of the expression. What I consider far more daunting is the fact that the omnipresence of the theory's application might pose a serious problem for CIT with reference to its vague and overgeneral principles (see the section below) that allow for such versatility, but in essence throw light on little. Hence, the issue at hand is that of falsifiability of blending, which appears to be its main disadvantage, rather than its methodological verifiability (Libura 2010: 148, cf. Gibbs 2000 or Handle, Schmidt 2008).

Yet another interesting take on CIT has initially been brought to attention by Gibbs (2000), and later on by Tendhal and Gibbs (2008 online), in that they notice in CIT a lack of specification of the conceptual representation of meaning. There are obviously mental spaces, that are of different origin, to be blended in each instance of conceptual integration, however, these constructs are highly underspecified, making the para-

digm into not only all-encompassing, but more importantly an open-ended theory (Handle, Schmid 2008: 7). For instance, we know that mental spaces are triggered by linguistic units, but somehow we are not aware of what they truly are, or how this procedure is in precise terms secured by the paradigm's methodology (Oakley, Hougaard 2008: 2). Fauconnier and Turner do not provide any information as to how mental spaces are to be selected, and neither do they discuss their nature. According to Tendhal and Gibbs (2008 online), we are not informed of whether mental spaces are image-schematic or embodied conceptual spheres of association, or whether their nature is metaphoric or metonymic, for example. This raises even more serious questions about the paradigm's main theoretical construct, since we have no information on its selection and, more importantly, on its nature. I presume this underspecification makes the idea of a mental space very abstract and general. Although the creators of blending themselves compare and relate mental spaces to entities such as frames or domains (e.g. Fauconnier, Turner 2002: 40, or Turner 2014: 4), for example, it still does not provide a clear enough theoretical depiction. Especially, if we take into account that the methodology additionally introduces the notion of the so-called organization frame for mental spaces (Fauconnier, Turner 2002: 119–135), e.g. a boxing match organization frame which is then mapped onto the fighting CEOs in business (Fauconnier, Turner 2002: 126–127). This makes matters even more confusing, for my part. Especially if we consider that in many varying analyses the construct of a mental space is used with ease and to generate conclusions based upon it, which can be regarded as a serious fault in the systematic theory of blending. However, this is merely a tip of the iceberg, since CIT generally suffers from imprecision in its methodological background. Many other building block principles of the paradigm are abstract and ill-defined, such as the running of the blend (Chilton 2008: 251), otherwise known as adding more framework that is relevant to the already blended contents in the process of elaboration via searching for interconnected frames, domains or ICMs that might be useful (Fauconnier, Turner 1998: 5). In a nutshell, apart from the terminological circularity, we have no detailed information pertaining to this procedure in question. In addition, Libura shows dissatisfaction with the way in which the topological mappings are to be established between various mental spaces. A case in point is her analysis of discourse processing (in relation to a newspaper text on NHS in Poland), whereby space-builders<sup>1</sup> are not necessarily clear to all

---

<sup>1</sup> Space-builders, aka linguistic units or words that prompt CIT, were introduced in Fauconnier's early work on mental spaces e.g. Fauconnier 1994.

the cognisers from the text itself (Libura 2010: 33–38). As Libura notices, some space-builders might take the form of ethical norms, politeness or conversational techniques of different kind, so they will not be verbalized, but they will enter meaning construction via the text creator who, for some reason, might wish to demonstrate their own objective or subjective viewpoint, and leave the addressee of the message to reconstruct the status of respective inputs accordingly. Thus, Libura postulates to differentiate the relations between various elements of the same and different mental spaces (i.e. inner-space as well as outer-space connotations) from the discursive links bearing on them which may display discursive results, causes and effects, contrasts or parallels (Libura 2010: 44 or 59, for a detailed discussion see Libura 2010: 4044). Further, she mentions the dangers that a face-to-face communication might pose in terms of incorporating non-verbal cues into the mental spaces construction, which, on the other hand, impacts on the overall rendition of blended meaning (Libura 2010: 37). Additionally, Libura notices inconsistencies of Vital Relations and their functioning in creating blends, whereby certain vital relations such as part-whole and role-value pairings necessitate CIT, while others do not (Libura 2010: 103–104). It is no surprise, then, that she rejects Fauconnier and Turner's take on compression as a notion that holds merely between relations of inputs. She observes that in CIT people frequently compress the relations between objects or structures of inputs, just as in the compression of dinosaurs to birds (Libura 2010: 110–111). On top of that, Libura advocates extending topological correspondences to include image schemas or frames, roles, scripts or even emotions scenarios, etc. (Libura 2010: 113, 174). Besides that, Libura (*ibid.*) finds problematic the manner of establishing correspondences between the generic space and its respective inputs, as prescribed by the theory in question. Namely, specifying that a generic space is to simultaneously mirror the whole common structure between the inputs as well as provide the core of the pattern between these has far-reaching consequences (Fauconnier, Turner 2002: 47), so Libura accuses the methodology of the impreciseness again. Besides, she quotes as evidence the fact that the proponents of CIT frequently fail in the above respect themselves, either by not providing a generic space for their illustrations at all or by the vague description of its details (for more refer to Libura 2010: 74–85). Such inconsistencies clearly constitute an obstacle for the whole paradigm. As an additional point to consider, Libura mentions simplex networks where one input actually provides the inherent blueprint for another, so the generic space is truly obsolete (Libura 2010: 80). A valid point is also made by her statement that in

many blending analyses the conceptualiser must refer to more than one schema which can then be incorporated within the generic space, and at other times additional correspondences surface that have not been predicted by any schema but are crucial both for the generic space or the whole integration (Libura 2010: 82–83). Eventually, Libura criticizes the lack of the uniform schema of graphical representation for blending, which does not culminate in a clear and stable convention of a descriptive manner (Libura 2010: 58). Yet, other voices in the debate do not seem to mind the variety of graphical representations. Specifically, Hougaard and Oakley claim that non-unified nomenclature simply mirrors the subjective ways of presentation of CIT on the part of researchers (Hougaard, Oakley 2008: 19). Following this view, I am inclined to accept that a varied representation of meaning creation, which probably stems from a subjective perspective on the part of scholars is the least worrying, when it comes to CIT, although it certainly makes the literature somewhat harder to digest and desires more cognitive effort from a text addressee.

As a result of her discontent with the methodology, Libura herself proposes a few alterations to the theory in terms of the generic space and its relation with the inputs, which I believe are important. She assumes that any generic space is to be construed based on the analogies between the inputs, and it ought to mirror all their common properties; whereas in highly creative blends which built their integration on one of the inputs, this very input should take over the role of structuring the other input mental space, instead of artificially establishing a generic space that is bound to be inadequate. Finally, Libura concludes that for any two inputs which reflect the same cognitive picture with different level of detail, the construal of a useful generic space is not likely to happen – a proposal that can be also found in Ritchie who claims that within certain instances of blending the idea of a generic space may well be substituted by some other connecting idea (Libura 2010: 84; Ritchie 2004: 37–38).

A valid point with regard to CIT's methodology is also made by Ritchie (2004) who scrutinized conceptual integration based on the space and blending metaphors it utilises. In his article, Ritchie argues for the rejection of such metaphorical language, as it may taint the potential analyses by means of blending. A case in point he provides is the monk puzzle where Fauconnier and Turner as a matter of fact confuse the notion of literal space with the theoretical concept of a mental space. As Ritchie observes, a simpler reanalysis of the riddle would present the monk in one location or mental space, either ascending or descending (Ritchie 2004). A similar voice reverberates in Harder's work, who in the context

of compositionality and grammar states that in many cases we do not need different mental spaces and their blending, but rather what we need is one mental space which is coherently construed (Harder 2005).

Consequently, it becomes apparent that there is a high degree of theoretical imprecision within CIT to be altered so that it can provide a real insight into cognition and language processing.

### **Falsifiability and micro-social focus**

As far as the empirical evidence for CIT is concerned, Gibbs (2000) and Ritchie (2004) are of the opinion that CIT would benefit from inspecting its nature in a psychological manner. Both the scholars advocate falsifiability tests and empirical evidence that would help to predict if CIT's apparatus does indeed shed light on the workings of the human brain. Gibbs (*ibid.*) proposes that blending ought to revisit its governing principles and constrain them: "The challenge for blending theory is to find ways in which different parts of the theory can be articulated so that these hypotheses can in principle be subject to tests of falsification." (Gibbs 2000: 350; for more discussion see below in this section). Gibbs also suggests comparing and contrasting CIT with its alternatives for empirical clarity. However, the most crucial challenge that Gibbs puts forward, in my mind, regards the issue of whether concluding about meaning construction in language, based on the evaluation of meaning product, is psychologically valid. This stance is challenged by Coulson and Oakley (2000), who appreciate the critique, yet they still maintain that post-hoc CIT analyses are essential for drawing conclusions about the meaning construction process. In Gibbs' view, however, it would perhaps be better to turn to the socially constructed blending which provides for CIT not as a product but as a process of meaning rendition, and as a result measures the usability of certain components of the theory in question. Furthermore, Gibbs proposes to measure how embodiment can limit what concepts are actually capable of being blended, which would produce an interesting perspective on CIT and its meaning status. Lastly, Gibbs maintains that CIT needs to resolve its representational dimension by elaborating on its ability to cater for diverse mental experiences, which counts as a valid observations, yet if viewed as a higher-order theory, CIT would truly have to elucidate a great deal of cognitive mechanisms, which was already mentioned above.

The social focus of cognitive integration, as initially hinted by Gibbs, has since been applauded by other scholars (e.g. Cienki 2008, Dancygier

2008, or Hougaard 2005). In consequence, Oakley and Hougaard (*ibid.*) stipulate that more attention needs to be paid to inspecting CIT as a shared or public cognitive operation, rather than treating it as merely individualistic in respect of meaning construction. What follows from that is also the idea that Dancygier (2008) proposes that CIT ought to be applied to the complex linguistic analysis of discourse comprising more than just single utterances (e.g. Dancygier uses CIT for the analysis of fictional narratives), which eliminates another grave threat to CIT, i.e. decontextualisation of studied examples. A similar vein runs in G. R. Hougaard and A. Hougaard's research which promotes cognition as a phenomenon of 'interacting bodies' (Hougaard, Hougaard 2009: 47–78). Further, Hougaard (2008: 197–198) makes a strong claim about the redundancy of focusing on individual mind in terms of cognition. He proposed that it ought to be regarded as irrelevant in shared cognitive work perspective in cognitive science. Interestingly, Cienki voices his criticism with recourse to CIT (2008: 236) by questioning the identity of a cogniser behind the blending, stating that such a language user is underspecified, and might be confused with the researcher who studies patterns of blending. Hence, to avoid this pitfall, Cienki advocates the "micro-sociological" analysis of blending, i.e. the one conducted with reference to communication, along the lines of Hougaard, in context and enacted (Cienki 2008: 240), and not by a somewhat vague concept of individual minds.

As far as the empirical and psychological testing is concerned, the repeatedly asked question concerns blending's applicability to fMRI scanning. The obstacle, however, is the excessive difficulty in devising reliable testing procedures in this respect. Fauconnier himself informs us that scanning is considered a great technique and it does have incredible potential in science, but, there is no way in which scholars would write a testing procedure to check whereabouts in the human brain blending takes place or how credible it is. According to Fauconnier, "Neuroscience has made awesome progress in recent years, but does not provide direct observation of conceptual operations like mental space mapping" (Fauconnier after Coulson online).

Nevertheless, there has been some progress with empirical evidence to do with blending. To be precise, Turner and McCubbin (McCubbins, Turner 2013) have participated in a project where CIT has been applied to computer technology and experiments have been run within AI area in order to prove whether a machine can perform the technical operation of blending divergent mental spaces. The experiment proved successful



to the extent that the results have brought about issues to do with CIT. A case in point might be the unlimited projection between the input spaces. The computers did not tackle the inputs and partial selection from them too well, and did not know where to stop in creating mappings. This finding provides a crucial feedback in relation to CIT, as it necessitates the reformulation of the hypothesis and its principles in order to eliminate the knotty issue. Exactly the same difficulty has also been raised by Ritchie (2004) who mentions the limitation problem in any potential empirically devised AI testing. As much as Turner appreciates the feedback from the above experimentation, he is inclined to believe that blending ought not to be regarded as an algorithmic process (Turner 2015, based on Blackmore 1992). For his part, in meaning creation outputs will never be a mere consequence of the inputs but so much more. Meaning cannot be interpreted as an algorithm, as it incorporates many additional associations which are not directly retrievable from the inputs only. So perhaps the evidence from AI research is interesting and helpful to the extent that blending might be afterwards reformulated, yet such testing should not be comprehended as final and conclusive, at least at this stage (Turner 2015).

At this point, it is crucial to mention that Fauconnier and Turner (2002) have been noticed to attempt at conotating CIT with neurobiology and the psychological theory of memory. They advocate that mental spaces are short-term memory structures which can be prompted thanks to long-term memory reservoir. Hence, the particular elements of mental spaces are comparable with active neurons, while mappings with certain neurobiological connections. However, it is merely a starting point and such a thesis requires empirical evidence and more research for sure (Libura 2010: 24).

Recently, a far more detailed discussion of the potential testing methods of CIT is presented by Turner, though. In his book *The Origin of Ideas*, Turner (2014: 253–260) states that our brains are predisposed for advanced blending due to the human evolutionary route that allowed us to excel at conceptual integration (which was already taken up by Fauconnier and Turner 2002: 3–16). Rudimentary blending, Turner convinces, evolved into the advanced blending, which resulted in higher level of comprehension as well as creativity. By advanced blending Turner means the following:

Advanced blending occurs when two mental spaces have basic organizing structures that are in fundamental conflict, or the relations between them make a fundamental distinction, but they are nonetheless blended so that the blend has parts of each organizing structure and develops a new organizing structure of its own. (Turner 2014: 29)



An instantiation of such advanced blending is provided by the sentence ‘If I were my brother in law I would be miserable’, where the speaker is mapped onto the identity of his own relative (Turner 2014: 29). In addition, Turner introduces the label of a hyperblend, which he defines as the act of blending that is construed on the basis of one of the inputs that is already blended, i.e. it has become a template over time in a community, and another one which is not. In his theory, he explains that

Cascading<sup>2</sup> mental webs, of blend upon blend, can compress, one step after another, great reaches of thought and meaning to human scale (Turner 2014: 116).

Assessed in this perspective, CIT becomes a routine operation of the human mind, which is rather elusive, in my opinion. Apart from the introduction of a few novel terms, as well as the analysis of some beautiful examples of advanced blending to give him his due, Turner (2014) actually does not provide any more insightful information as to the paradigm’s methodology, but stresses what was already stipulated by Fauconnier and Turner in *The Way We Think*, e.g. vital relations and compression, human-scale dimension of blending, etc. Concluding, then, it is clear that the advanced blending, which I would go so far as to compare to the older term higher-order blending from Fauconnier and Turner (2002), Turner admits that falsifiability testing will necessarily be difficult in light of the above, especially if one wishes to detect such advanced mental operations as CIT in contrast with other mental activities that go on in the human brain simultaneously. In Turner’s opinion (Turner 2014: 254), brain imaging technology of today does not cater for that. Also, he is inclined to believe that strategies such as fMRI would be of limited use for this purpose, for it would probably show the mental activity highlighted in many areas of the scanned brain at one time. Yet, firstly, the demonstrated activity is precisely the blood flow in the brain region, rather than any neuronal activity which might go on in there, and secondly, as CIT, in its advanced form especially, involves making vast association across diverse mental spaces numerous activated regions are understandable, but noncommittal to any conclusions (Turner 2014: 225). Turner, however, does point towards a testing grounds for CIT. To be specific, he mentions measuring brain response through electroencephalography (Turner 2014: 255–256):

One of the most ingenious and promising techniques in cognitive neuroscience for detecting, not blending per se, but rather the ease, difficulty, or surprise of blending,

---

<sup>2</sup> Notice the term cascading used throughout the book, which in my mind is a direct reference to Lakoff’s neural theory of metaphor.

at least as it is evoked by language, consists of measuring brain responses through electroencephalography. These measurements are called event related potentials ERPs.

Turner refers us to the work of Coulson and Van Petten who used ERP methods in their experiments actually proving the blending's supremacy in elucidating the continuum between the metaphorical and literal. Further, Turner also notices some potential in mirror neurons which help people construct blends of self and other (Turner 2014: 256–257). Above that, he discusses a few more possibilities for future research, too (to see more go to Turner 2014: 253–269). Nonetheless, he acknowledges finally that advanced blending hypotheses are, sadly, out of reach for empirical testing for the present moment (Turner 2014: 260). Along the similar lines, Hougaard dismisses the so-called “neuro-optimism”. Hougaard's claims that it is unnatural for one, and it does not provide a direct access into the role played by mental phenomena, such as compression, in socially-oriented mankind (Hougaard 2008: 182).

As far as I am concerned, all the above suggestions provide a valid start in the necessary process of CIT's specification and reconceptualisation of its core principles, which would secure a more detailed, precise and specific theory, at the expense of the loss of its enticing qualities.

To sum up, the theory, if it is to present a valid contribution to studying meaning in language, ought to be revisited and specified to a large extent, especially with recourse to its essential concepts such as mental space, inputs and generic space, cross-domain mappings, or blend's elaboration, as well as in relation to falsifiability tests.

## Potential resolutions for CIT

The multitude of work conducted on CIT in reference to many different fields of study certainly constitutes the paradigm's sore point, but it also allows for the introduction of novel parameters to be incorporated into blending research. Below, I would like to present a few interesting suggestions or principles put forward by scholars based on their experiments with different aspects of CIT. I believe that these possible alterations could help to remodel the whole theory in the long run and will certainly be of interest for respective fields of study.

Let me begin with Hougaard who conducts research in conversational analysis. He has put forward his own idea of compression, defining the vital CIT's notion thus: it is “a shared, visible, enacted, interactional process – not a hidden process – whereby sense-making human beings achieve

a certain type of condensed representation of understanding of their talk [...]” (Hougaard 2008: 180). Clearly, his take on compression is contrasted with that of Fauconnier and Turner’s who firstly assume it is a hidden process, and secondly assign it to the mind of the individual language user. Hougaard, then, is interested in referring to the compression simply as a joint cognitive effort on the part of interlocutors achieved in social interaction. He stresses that his research regards the onstage aspect of CIT in turn-taking analysis, and his conclusion is that compression becomes ‘[...] the interactional construction of gestalt-like pieces of shared memory’ (Hougaard 2008: 203) with the view of achieving human scale. This example of research proves crucial for CIT as it changes the paradigm’s focus from some underspecified individualistic mental operation of blending in respect of underdefined mental spaces to a specific conversational situation where different cognisers in a concrete context commonly build blends. It certainly resolves yet another issue to do with CIT, i.e. the idea of who is actually performing all the blending operations and whose mind it is that the theory depicts. Additionally, Hougaard raises a vital point in stating that the issue of whether we blend because we choose to, or out of necessity, ought to be of primary importance for any researcher of CIT (Hougaard 2008: 203–204). This point also reverberates in G. Hougaard (2008: 249–250) who rejects blending as THE (my own capitalization) operation of the human mind. Instead, she notices that people indeed use blending as A (one of many) interactional/social strategy in thought processing, but they might well choose not to construct a blend, if they wish so (Hougaard 2008: 250). Incidentally, Libura also proposes a closely related manouver, i.e. the scrutiny of constitutive principles of CIT in order to point to potential clues which would allow a cogniser to choose from a variety of optimal ways in which we could integrate given input spaces into the blend. Then, it would be possible to pick a certain interpretation of the blended space and not another (Libura 2010: 118). Such thoughts may prove to be essential for CIT that perhaps should get off the pedestal of the theory of how the mind and ideas work. Also, if considered merely as one potential paradigm to construct meaning with, and taking into account diverse mapping strategies between the inputs resulting in blending, CIT might actually benefit from its restricted scope, which again could be the starting point in the process of the theory’s reevaluation and remodeling.

Another interesting suggestion is brought about by Oakley and Coulson who studied the metaphorical expression ‘to connect the dots’ in terms of terrorist attacks on September 11, 2001 in the US. They conclude

that the graphic representation of activated data in CIT, especially for elaborate contextual analysis of linguistic material, appears to be overwhelming for the working memory limitations of a cogniser, as all the represented information does not exist in the observer's mind all at the same time. According to the researchers, it ought to be taken into account that graphs are merely atemporal and they represent the incremental process of human comprehension. Hence, the scholars put forward the idea of using Chafe's framework, with concepts such as active, semi-active or eventually inactive data, for CIT processes of meaning construction. In their view, this could help to remodel blending and its assumptions about construing meaning in discourse, with only certain information being activated for processing at one time (Oakley, Coulson 2008: 46–47).

Pascual has proposed a slightly different suggestion based on her research of fictive interaction blends, which has led her to think that CIT could largely benefit from inspecting basic blending types in communicative situations. This would, in her mind, aid in concluding what mental work underlies each example of blending and it could also demonstrate why certain blends are less successful, in a way omitting the problems of CIT's theoretical discrepancies. Pascual believes that studies of real communication serve as the right field to toil in, as they incorporate context of social interaction and more importantly constitute part and parcel of human language, thought and discourse (Pascual 2008: 105). I am inclined to believe Pascual's suggestions are valid, since they resonate with my own observations regarding CIT in humour (see below).

Besides that, there is a number of research devoted to the notion of grounding with respect of CIT, and several ideas have been proposed here. Initially, Brandt and Brandt (2005 online) suggested that blending must incorporate into its structure a notion of the semiotic space which represents a speaker's act of participating within the creation of meaning. For Brandt and Brandt this semiotic space is similar to Langackerian notion of grounding and speech event situation to the extent that it constitutes the cogniser's take on the communicative situation or their reflective stance in the phenomenological sense. Brandt and Brandt stipulate that in any communication speakers represent the communicative situation and thus represented situation becomes part of their meaning construction procedure (Brandt and Brandt online). Also, Kalisz (2001, after Libura 2010: 56–57) proposes to modify CIT by the introduction of grounding, and this time in the explicit way taken from Langacker who considers constructions as an illustration of an associative mental spaces which are ordered by inclusion. Hence, there is no confusion as to who

creates a set of mental spaces and meaning, too, but this only applies in construction grammar (Libura 2010: 56). Grounding certainly helps CIT in limiting the blending procedure. Chilton is of an opinion that grounding would successfully constrain the blend's emergent structure. This stance is in opposition to decontextualised studies of CIT that make the whole mechanism vague in respect of the running of the blend; where we do not know the way it unfolds or the direction of the emergent structure and elaboration, while in grounded discourse analysis, it is possible to trace the blending operations at hand (Chilton 2008: 151).

A concrete proposition for the future of CIT stems from what Hougaard calls interactional blending<sup>3</sup> (2005: 1658) which develops dynamically over time. Hougaard proposes, after Gibbs (2000), to consider blending as multiple procedures rather than one hierarchical operation, in an attempt to reduce its abstraction level (2005: 1658). He further introduces two novel aspects of blending, namely partitioning selection as well as splitting, which he collectively refers to as conceptual disintegration. The former one he defines as “[...] the process by which something which is perceived as an integral structure gets to be mapped onto two or more discrete structural elements in another mental space and is projected to a blended space as two or more separate structural elements” (Hougaard 2005: 1664). This view clearly rejects the early accounts of the theory by Fauconnier and Turner, i.e. the Metonymy Principle that assumed we normally shorten the metonymic distance between various elements of mental spaces and compress them and thus project them, into the blended space as one (Fauconnier and Turner 1999). Hougaard proposes that splitting understood as above results in decompression, which in his view, actually becomes essential in order to attain human scale within blending. In addition, such a decomposition of the tight integrated structure of the blend also allows for its further elaboration (Hougaard 2005: 1665–1666). As for partitioning selection, Hougaard describes it as follows: “[...] the selected and projected elements all stem from the same tightly integrated source, which by the selections and projections to the blend is partitioned” (Hougaard 2005: 1673). The two principles as applied to the analysis in fact account for the human scale, which overrules the apparent decompression, it would seem. Based on such parameters, Hougaard seeks to find out why people

---

<sup>3</sup>This type of experiment actually deals with the dynamic facet of CIT and may be treated as the answer to one of the challenges of blending which is posed by the application of time span to the cognitive procedure of blending mental spaces and then elaborating on the blended structure. Most of the research does not even refer to this challenge, dealing with decontextualised instances of language.

blend, and one conclusive remarks that comes to attention regards the fact that blending allows language users in interaction to create certain effects, e.g. to block unwanted automatic projections, or to bring pleasure, to keep their face or to be humorous. Further, Hougaard recognizes the conceptual disintegration as a basic mental operation. Such conclusions also prompt Hougaard to state that blending, modified by splitting and partitioning selection, ought to be studied at the process-level (Hougaard 2005). Interestingly, in a rather similar vein, Libura states that a certain degree of disintegration on the part of a novel structure created due to blending is oftentimes a necessity in order to keep the web of integrated spaces tight (Libura 2010: 115).

The final suggestions that I wish to submit here originate from my own research into blending, with regard to humour (Jabłońska-Hood 2015: 155–231). I have consistently noticed that humour necessarily involves the notion of incongruity within the blended space for it to be perceived as comic. Yet, I believe that this incongruity needs to be investigated further to take the form of concrete parameters. For instance, it would be good to inspect and contrast humorous and non-humorous blends and see how these differ in terms of incongruity, or whether there are any types of incompatibility that belong only to the area of the comic, or, conversely, become exclusively part of non-amusing situations for that matter. Moreover, it could be evaluated whether the said incongruity is always within the blended space, or whether it can originate already in the inputs, or still if it actually arises during the running of the blend. Another possibility would be to assume that there are many incongruities that work together for the strengthening of the comic effect in the end.

Next, from my research into sitcoms it becomes apparent that English humour consists of mostly single-scope or less often double-scope blends abounding in further allusions or references to culture, history, world knowledge, etc., which is a prerequisite. So not only do we have a special representation of CIT with the generic space, input(s) and the blend, but via the emergent structure of the blended contents we arrive at additional mental spaces which enrich the blend and intensify humour, too. Also the discourse level of the analysis, based on the verbal ambiguity, is often a catalyst for all the multi-space web of blending, thus culminating in what I call its 3D nature. Taking all that into consideration, It would then be useful to scrutinize other formats of comedy and humour, also tackling other kinds of humour than the English, and juxtapose the results both for the sake of CIT and humour studies. We could perhaps thus generalize about different types of blends, mental spaces, the emergent structure

of the blend where most of humour is created, or processes such as the running of the blend or creating topologies between the inputs in humour. Finally, the same type of humour-related data could be given for evaluation to individual respondents as well as to microsocial or interactional situations with multiple interlocutors, which would certainly allow to conclude about the dynamic facet of blending, its effect on meaning construction in interaction and outside of it, as well as shed more light on the essential properties of humour.

One more remark I wish to put forward pertains to the fact that blending could well be applied into multimodal humour, such as cartoons or stand-up, where the meaning of gestures, prosody and nonverbal cues can certainly be tackled by CIT and can reveal a lot about human mechanisms of comic meaning creation, and thus also of nonhumorous meaning construal. I am inclined to believe that CIT can improve humour research and study, and reflect on language studies simultaneously (Jabłońska-Hood 2015).

## Conclusions

About ten thousand words later we are sadly still left without the good recipe for the in-depth specification as to how the blending ought to be depicted with methodological rigour. The same queries still remain unanswered and we are, supposedly, nonethewiser. One pressing question regards, for instance, the manner in which we choose to set up random inputs against one another. Another one relates to the partiality of mappings involved in the correspondences between the inputs, both individually and collectively. We do not have any inclination as to how many mappings need to be found, and why not all the elements but only some are juxtaposed. Thirdly, if we do assume that the blend will always show incongruity, how come the same incongruity serves to explain law, maths literature and humour. It is bizarre that there is no differentiation of the incongruity's source or kind, and perhaps this is the area that we ought to focus upon initially, in order to proceed with the hypothesis and research it extensively. Further, the add-ons which elaborate the blend also constitute merely a fuzzy term. We presume that they must be situated within a conceptualiser's context, but we have no specification as to the type of conceptualiser we deal with. Still less is said about the language user's background to be incorporated into the blend and that could do with a fairly good explanation, too. Next, when running the blend, we necessarily expand its contents, but still we are not sure where exactly to go



from here. As in the previous piece of criticism, we never know what kind of extension is fine, which extension would be too much and thus inappropriate, if at all, or whether or not we are able to expand in an unrestricted manner, in which case we would end up with a blend so enlarged that it would definitely have very little to do with the original inputs, or whether we need to stop the elaboration at some point. But then again the question is when and why. Among these daunting issue, I think incorporating certain suggestions presented above would be of great help. For instance, I am inclined to think that if we apply Libura's idea of input space specification with regard to image schemas, frames, roles or emotion scenarios, that could significantly improve at least some analyses by means of blending. The same situation regards the optionality of the generic space, as put forward independently by Libura and Ritchie, who notice it may be unnecessary or difficult to impose. Especially in single-scope illustrations of humour where we usually have one of the inputs assuming the form of an idealized script/scenario or role which is then distorted in the sitcom realization (which becomes the other input space in comedies). I find this proposal highly effective, and believe further research could verify and validate these candidates for the remodeled blending principles. Also, the idea of introducing grounding is a must for socially-oriented cognition, e.g. in humour, as in its complex medium we often have layers of meaning as unfolded by different conceptualisers. This would greatly simplify the role of the researcher and clarify the measuring procedures by means of CIT.

What also strikes me as surprising is the lack of a definitive conceptualiser who performs blending. Such a concept is never specified within the paradigm, but Turner (2014 and 2015) in his latest work prescribes the necessity of introducing context into CIT, yet again, it is merely a floating thought rather than a concrete principle. Therefore, the specific hypothesis to regulate this lack, or perhaps an introduction of a context space, as advocated by Brandt and Brandt (2005: 235), or any other manner of grounding CIT, as an addition to the overall conceptual integration network, would do the trick and resolve the issue of decontextualisation, to a large degree. I am also particularly fond of diverting the CIT research towards the interactional and social perspective, which would certainly resolve the trouble with the potential cogniser who performs the blending operations.

In a nutshell, CIT would greatly benefit from more elucidation of the said issues.

All in all, CIT does provide a rather interesting perspective on human thought and conceptualisation. It is not a complete theory by far, but in Turner's words (Turner 2015) it is a work in progress such as any other scientific enterprise and as such it ought to be treated. It could do with an improved specification and grounding of its guiding principles, with more empirical research to verify its hypotheses, as much as with the incorporation of contextual notion of joint attention, conceptualiser, viewpoint, embodiment as well as multimodality, as recently advocated by Turner (Turner 2014 and 2015).

One needs to, however, acknowledge CIT's strengths in meaning construction, too. Libura highlights the role the mental spaces theory played in describing diverse phenomena such as counterfactuals, fiction or books in a fairly uniform manner, via applying common mechanisms to such studies (Libura 2010: 60). Further, CIT can deal with imagined scenarios that are only prompted by language and it allows for studying mental operation pertaining to theses (Libura 2010: 69). Libura also mentions the fact that blending may be based on the notion of inputs that have already been blended and have become entrenched in the process of the so-called advanced blending. A case in point is the concept of number in mathematics that Fauconnier and Turner elaborately elucidate on in their book (Libura 2010: 72; Fauconnier, Turner 2002: 270–274). This procedure can certainly be viewed as interesting in meaning comprehension. Finally, Libura (online) stresses the fact that CIT is one of the most elastic models of interpretation which allows for deep resurfacing of input spaces (e.g. the analysis of 'digging one's own grave'). No many other paradigms offer such possibilities.

Gibbs (2000), on the other hand, points to the important fact that CIT actually can tackle complex meaning construction process which is not always possible to be explained by means of metaphor theory. More importantly, it deals with the sophisticated meaning construction owing to its multi-space model and emergent structure of the blended space, rather than simply via selection. With all these alterations, it could certainly be classed as one of the most important paradigms within the studies on language and human thought despite its weak theoretical background.

Whether CIT is a blessing or a curse remains to be seen. However, I tend to veer towards the viewpoint that we cannot deny CIT its power to create attention in language research. No other theory, I presume, has ever caused such a stir among scholars, attracting hardcore fans as well as strong opposition. The only thing that is certain is the fact that it has given researchers the apparatus to measure cognition in multiple ways, even

if we continue to stress its lack of methodological rigor or impreciseness. To my mind, this is far more than what other paradigms offer, and as long as there is dialogue between various fields of research and cooperation in bettering CIT (Turner 2014: 260), I remain hopeful in that we shall be able to see more constrained and better suited versions of CIT, which ought to cater for different purposes in research on language, thought, meaning creation and interpretation. But the collaboration ought to be constructive and a great deal of research should be devoted to checking the above mentioned solutions to blending. If they were to be validated, we could certainly see the light in the tunnel, slowly but surely. Meanwhile, it has to be enough that conceptual integration theory has undoubtedly given us food for thought, and plenty of it.

### Literature

- Blakemore D. (1992): *Understanding Utterances. An Introduction to pragmatics*. Oxford.
- Brandt L., Brandt P. A. (2005): *Making sense of a blend. A cognitive approach to metaphor*. „Annual Review of Cognitive Linguistics” 3, pp. 216–249.
- Chilton P. (2008): *Reflections on blends and discourse*. [In:] *Mental Spaces in Discourse and Interaction*. T. Oakley, A. Hougaard (eds.). Amsterdam, pp. 251–256.
- Cienki A. (2008): *Looking at analyses of mental spaces and blending / Looking at experiencing discourse in interaction*. [In:] *Mental Spaces in Discourse and Interaction*. T. Oakley, A. Hougaard (eds.). Amsterdam, pp. 235–246.
- Coulson S. (2011): *Constructing meaning. An interview with Gilles Fauconnier*, <[https://www.researchgate.net/publication/263593452\\_Constructing\\_meaning\\_An\\_interview\\_with\\_Gilles\\_Fauconnier](https://www.researchgate.net/publication/263593452_Constructing_meaning_An_interview_with_Gilles_Fauconnier)>, access: 10.02.2019.
- Coulson S., Oakley T. (2000): *Blending basics*. „Cognitive Linguistics” 11, pp. 175–196.
- Coulson S., Oakley T. (2008): *Connecting the dots: Mental spaces and metaphoric language in discourse*. [In:] *Mental Spaces in Discourse and Interaction*. T. Oakley, A. Hougaard (eds.). Amsterdam, pp. 27–50.
- Dancygier, B. (2008): *The text and the story: Levels of blending in fictional narratives*. [In:] *Mental Spaces in Discourse and Interaction*. T. Oakley, A. Hougaard (eds.). Amsterdam, pp. 51–78.
- Fauconnier G. (1994): *Mental Spaces: Aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge MA.
- Fauconnier G. (1997): *Mappings in Language and Thought*. Cambridge.
- Fauconnier G. (2008): *How Compression Gives Rise to Metaphor and Metonymy*, <[www.youtube.com/watch?v=kiHw3N6d1Js](http://www.youtube.com/watch?v=kiHw3N6d1Js)>, access: 05.09.2010.
- Fauconnier G., Turner M. (1998): *Conceptual integration networks*. „Cognitive Science” 22(1), pp. 133–187.
- Fauconnier G., Turner M. (1998): *Polysemy and conceptual blending*, <[http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cf?abstract\\_id=1346508&rec=1&srcabs=1457344](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cf?abstract_id=1346508&rec=1&srcabs=1457344)>, access: 13.05.2010.
- Fauconnier G., Turner M. (1999): *Metonymy and conceptual integration*. [In:] *Metonymy in Language and Thought 4*. K. U. Panther, G. Radden (eds.). Amsterdam, pp. 77–90.
- Fauconnier G., Turner M. (2000): *Compression and global insight*. „Cognitive Linguistics” 11, pp. 283–304.

- Fauconnier G., Turner M. (2002): *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York.
- Fauconnier G., Turner M. (2006): *Mental spaces. Conceptual integration networks*. [In:] *Cognitive Linguistics. Basic Readings*. D. Geeraerts (ed.). Berlin, pp. 303–371.
- Fauconnier G., Turner M. (2008a): *The origin of language as a product of the evolution of Modern Cognition*, <[http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cmf?abstract\\_id=1556533](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cmf?abstract_id=1556533)>, access: 13.05.2010.
- Fauconnier G., Turner (2008b): *Rethinking Metaphor*. [In:] *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. R. Gibbs (ed.). New York, pp. 53–66.
- Gibbs, R. W. Jr. (2000): *Making good psychology out of blending*. „Cognitive Linguistics” 11(3/4), pp. 347–258.
- Handl S., Schmid H.-J. (2011): *Windows to the Mind: Metaphor, Metonymy and Conceptual Blending*. Berlin.
- Harder P. (2005): *Blending and polarization: Cognition under pressure*. „Journal of Pragmatics” 37, pp. 1636–1652.
- Hougaard A. (2005): *Conceptual disintegration and blending in interactional sequences: A discussion of new phenomena, processes vs. products, and methodology*. „Journal of Pragmatics” 37, pp. 1653–1685.
- Hougaard A. (2008): *Compression in Interaction*. [In:] *Mental Spaces in Discourse and Interaction*. T. Oakley, A. Hougaard (eds.). Amsterdam, pp. 179–208.
- Hougaard A. R., Hougaard G. R. (2009): *Fused bodies: sense-making as a phenomenon of interacting, knowledgeable, social bodies*. [In:] *Trends in Linguistics. Language and Social Cognition. Expression of the Social Mind*. H. Pishwa (ed.). Berlin, pp. 47–78.
- Hougaard G. R. (2008): *“Mental spaces” and “blending” in discourse and interaction: A response*. [In:] *Mental Spaces in Discourse and Interaction*. T. Oakley, A. Hougaard (eds.). Amsterdam, pp. 247–250.
- Jabłońska-Hood, J. (2015): *A Conceptual Blending Theory of Humour. Selected British Comedy Productions in Focus*. Frankfurt a. Main.
- Libura A. (2010): *Teoria przestrzeni mentalnych i integracji pojęciowej. Struktura modelu i jego funkcjonalność*. Wrocław.
- Libura A.: *Kto, komu i dlaczego grób kopie, czyli o sposobach analizy semantycznej zwrotu „kopać sobie grób”*, <<http://www.ifp.uni.wroc.pl/data/files/pub-9034.pdf>>, access: 15.02.2019.
- McCubbins M. D., Turner M. (2013): *Concepts of Law*. „Southern California Law Review” 86(3), pp. 517–572.
- Oakley T., Hougaard A. (2008): *Mental Spaces in Discourse and Interaction*. Amsterdam.
- Pascual E. (2008): *Fictive interaction blends in everyday life and courtroom settings*. [In:] *Mental Spaces in Discourse and Interaction*. T. Oakley, A. Hougaard (eds.). Amsterdam, pp. 79–108.
- Ritchie L. D. (2004): *Lost in “conceptual space”: Metaphors of conceptual integration*. „Metaphor and Symbol” 19(1), pp. 31–50.
- Steen F., Turner M. (2014): *Multimodal Construction Grammar*. [In:] *Language and the Creative Mind*. M. Borkent, B. Dancygier, J. Hinnell (eds.). Stanford, CA, pp. 255–274.
- Tendhal M., Gibbs R. W. (2008): *Complementary perspectives on metaphor: Cognitive Linguistics and relevance theory*, <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.5654&rep=rep1&type=pdf>>, access: 10.11.2018.
- Tomassello M. (1995): *Joint Attention as Social Cognition*. [In:] *Joint Attention: its Origin and Role in Development*. Ch. Moore, P. Dunham (eds.). Mahwah–New York, pp. 103–130.
- Turner M. (2010): *Blending Box Experiments, Build 1.0.*, <<http://ssrn.com/author=1058129>>, access: 10.02.2014.
- Turner M. (2014): *The Origin of Ideas: Blending, Creativity, and the Human Spark*. New York.
- Turner M. (2015): *Blending in Language and Communication*. [In:] *Handbook of Cognitive Linguistics*. E. Dabrowska, D. Divjak (eds.). Berlin.

Mariola Jaworska  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7581-4194>  
e-mail: mariola.jaworska@uwm.edu.pl

## Individualized Foreign Language Teaching to adolescents with dyslexia versus autonomization of their learning process

### Indywidualizacja nauczania języków obcych młodzieży z dysleksją a automatyzacja ich procesu uczenia się

#### Abstrakt

Celem artykułu była analiza warunków i perspektyw nauczania języków obcych uczniów z dysleksją rozwojową ze szczególnym uwzględnieniem zasad dydaktyki autonomizującej. W pierwszej części tekstu zdefiniowano dysleksję rozwojową, postrzegając ją jako przejaw różnic indywidualnych w poznawaniu i uczeniu się. W części drugiej problem nauczania języków obcych młodzieży z dysleksją umieszczono w kontekście autonomizacji jej procesu uczenia się. W tym zakresie dokonano charakterystyki kategorii „autonomizacja uczenia się”, która objęła także omówienie podstawowych terminów, takich jak: „autonomia”, „półautonomia”, „autonomizacja”. Problematyką kolejnej części artykułu stało się rozwijanie autonomii uczniów poprzez stymulowanie ich do przyjmowania odpowiedzialności za własne uczenie się i rozwój. Ponieważ za podstawowy warunek autonomizacji uczenia się uznano otwarcie procesu nauczania, w ostatniej części tekstu omówione zostały założenia oraz możliwości realizacji nauczania otwartego ze szczególnym uwzględnieniem otwartych form pracy.

**Słowa kluczowe:** młodzież z dysleksją, autonomizacja procesu uczenia się, dysleksja rozwojowa, indywidualizacja nauczania języków obcych

#### Abstract

The aim of this article is to provide an analysis of conditions and perspectives of teaching a foreign language to students with developmental dyslexia, following the rules of autonomising teaching. The first part of the article discusses developmental dyslexia, which is considered to be a reflection of individual learning differences. In the second part, teaching young people with dyslexia is considered in the context of autonomisation of their learning process. Further analyses are preceded by characterising the category of “autonomisation of learning”, including such basic terms as “autonomy” “semi-autonomy” “autonomisation”. The subsequent part refers to developing dyslexic students’ autonomy, since stimulating students to take responsibility for their own learning and

development has been found important and effective. As opening the process of teaching students is believed to be the most basic condition of autonomisation of learning, the final part is concerned with assumptions and possibilities of implementing open teaching in educating dyslectic learners, with a special focus on open forms of learning.

**Key words:** adolescents with dyslexia, autonomization of a learning process, developmental dyslexia, individualized foreign language teaching

## 1. Introduction

Developmental dyslexia is a problem much discussed in the academic discourse (e.g. Firnhaber 2000; Snowling 2000; Thomé 2004; Reid 2005; Łockiewicz and Bogdanowicz 2015). The past twenty years have brought much progress in understanding it, primarily by means of improved awareness of the impact of specific learning difficulties related to reading and writing on the student's functioning and progress in school education. As the problems in this area are manifested, frequently in an intense way, also when learning foreign languages, this phenomenon is also an important subject of glottodidactic deliberations (see Sellin 2008; Gerlach 2010; Nijakowska 2010). The process of learning foreign languages by dyslectic students has been analyzed and there have been searches for ways to support them in foreign-language school education. Despite numerous studies and publications in this field, the knowledge is still insufficient and the special needs of dyslectic students, especially at higher education stages, are frequently reduced to different evaluation criteria, extended test duration and checking the information not in a written, but in an oral form. However, the group of dyslectic students is highly heterogeneous and the type of difficulties they experience depends on many individual features. Different information processing, resulting from a dissimilar development of brain structures and neuronal connections, not only leads to disorders related to reading and writing, but is also a cause of cognitive deficits manifested in various functional areas. This results in the development of an individual learning style which may make learning foreign languages easier or more difficult, and thus requires considering in planning and organizing all didactic areas.



## **2. Dyslexia in adolescents and individualization of their learning process**

A conspicuous dynamics of changes in dyslexia symptoms in various stages of life can be observed, with the characteristic increased intensity of versatile symptoms. At the secondary-school level, it is usually possible to eliminate or at least minimize reading difficulties (what persists is slow reading pace and aversion to reading) and specific writing mistakes (with the predominance of persisting spelling mistakes). However, new problem areas appear frequently, related to the extended life activities and learning new school subjects, e.g. foreign languages. Moreover, non-intellectual, emotional and motivation related, as well as personality disorders, related to the reduced sense of self-esteem and unstable self-assessment, may overlap with the original cognitive dysfunctions (cf. Bogdanowicz 2009: 57f.). Adolescents suffering from developmental dyslexia are a highly diverse and heterogenous group. They can be offered support by imposing high requirements and encouraging to reflect and attempt at autonomous problem solving (cf. Brzezińska et al. 2016: 295). Those skills may turn out crucial for them as they enable to learn various aspects of their own cognitive functioning and they are grounds for the development of the strategy to cope with difficulties.

Perceiving developmental dyslexia as a certain otherness or dissimilarity related to using the language system, resulting from highly diversified forms of its manifestation, enables the analysis of the phenomenon in the context of individual human differences in terms of cognitive activities, preferences and other ways human functioning. Considering those differences related to the psychophysical properties of a dyslectic teenager (as they determine the intellectual, emotional and locomotor capacities) and the preferred learning methods (determined by mental and social properties) is aimed at improving their competences and ensuring optimal development in school context (Riemer 2006). To enable the change process, it is necessary to create a friendly foreign-language teaching environment, considering special educational needs of dyslectic students, by initiating activities to individualize teaching.

The essence of the individualized teaching is considering individual differences between students who are independent, autonomous subjects. Such an assumption leads to attempted improvement of the learners' awareness in terms of meeting their own objectives, expectations and preferences, as well as efficient learning methods. Acknowledgment



of individual differences and individual specificity, as well as conditions pertaining to dyslectic students, does not mean, however, that foreign-language teaching should “adapt” to each of them. In school context, it seems hardly possible to individualize the teaching process perceived as adapting work methods, teaching methods and techniques to the profile of every student suffering from developmental dyslexia. The tendencies to homogenize are predominant at school as an unchanging component of its institutional dimension which is not, however, equivalent to the need to achieve the same objectives by everyone in the same way. It should be considered feasible and effective to introduce stimulating measures to take over responsibility for the students’ own learning and development. Considering the students’ specific features, it may be an important component of individualized teaching to dyslectic adolescents to show them efficient strategies, encourage experimenting with various techniques, as well as stimulate self-reflection over ways of learning and their efficiency. Otherwise, such learners will find it difficult to learn a foreign language successfully.

Keeping the above-mentioned aim in mind, the following conditions should also be considered grounds for individualization of young dyslectic learners (cf. Billington 2000):

- safe environment and individual support – which ensure the sense of self-assurance, of self-esteem and potential opportunities, sense of learning-related pleasure and absence of any fears related to any failure,
- the broadest intellectual freedom possible – independent decision making, sense of freedom to look for, opportunity to experiment are crucial,
- ability to use personal experience – partner relationships between the learners and the teachers who also learn from their students are highly important,
- autonomous planning – teachers plan consecutive steps together with students, they individualize the curriculum and in this way the learner takes over much of responsibility for the result,
- attractive but achievable objectives – an optimal objective should be a challenge but cannot discourage being too difficult,
- activity – everybody learns better when they are able to act, obtaining regular feedback – learning autonomy does not minimize the teacher’s role when evaluating learning results. It is best when evaluation provides not only the indication of strengths and weaknesses but also tips for the future.

The core of individualizing the process of teaching dyslectic students relies on taking cognizance of particular differences between students

as well as creating educational situations which will support optimal development, given the school environment. What is required here is to take into consideration numerous factors such as psychosomatic features of the learners, their intellectual, emotional and physical capability as well as preferred learning styles. Another crucial aspect is making students autonomous in regard to their own learning. Such understanding of the term individualization is the answer to varied learning profiles of respective students and is tightly connected with being accountable for oneself and with before-mentioned autonomy, which is why it cannot be included in closed forms of teaching and can be achieved exclusively by opening up the process of teaching.

### **3. Autonomized learning as an individualized teaching component**

#### **3.1. Autonomy, semi-autonomy, autonomization – terminology**

A response to the need to develop the independence of dyslectic learners and to support them in taking over responsibility for themselves and their learning is covered by the concept of *autonomy* in contemporary glottodidactics. It assumes the development of active and responsible attitude of the learner towards their own learning process. Its grounds are the assumption that a human being is an independent subject who looks for information in an independent and active way, collects experience and makes decisions about their own fate and acts in an aware and intentional way. The autonomy presumes the learner's participation in the decision making process related to all stages of their learning, i.e. goal setting, selection of content, methods and techniques used, checking and evaluation (cf. Holec 1981: 3). Taking over the responsibility refers to such didactics areas as

- learning process preparation, requiring some knowledge on the possible objectives, own communicative needs, orientation related to appropriate learning materials and to the ways of creating a situation when specific objectives may be pursued;
- initiating activity aimed at knowledge acquisition and the development of skills connected with the intention to understand and memorize the learned content, integrating it with the knowledge acquired before and then applying in practice;

- controlling the learning activity, including checking and evaluating learning processes, selecting strategies adequate in a given problem situation, prioritizing one's own activities, reflecting on their efficiency, but also an overall reflection on the entire learning course;
- result evaluation, requiring an adequate evaluation of one's results;
- sustaining an appropriate motivation and concentration level which is the basic prerequisite for efficient activity (cf. Simons 1992: 255).

Autonomy studies, inspired by a cognitive approach, perceive the learner as a conscious subject of language activities. In this context the learning process is perceived as an active but, first and foremost, individual knowledge building, involving not only the brain, but also the whole body. It is not enough to have some contact with the language, as it is necessary to process information in the scope available to individual learners, and the language activation takes place as a result of a certain reconstruction (cf. Grucza 1979: 10). This means the teacher is not able to pass the knowledge as only the students' activity and their deliberate acts enable learning foreign languages successfully (cf. Grucza 1997: 15). This assumption is particularly important in the context of learners with specific learning difficulties related to reading and writing, as teaching them is frequently reduced solely to the teacher's, frequently objectifying, corrective measures, compensating for the disorderly functions, or "equalizing educational opportunities". And since the educational process provides assistance during the individual meaning construction, and adolescent learners are characterized by intense development and high awareness of their own cognitive processes, it should be believed that the teacher's priority is to support them to become aware of the learning and thinking process to the same degree as they are of the learned subject (cf. Bruner 2006: 97). In such circumstances, the fundamental teaching principle is constructivism, founded on regarding the educational process as mutual knowledge sharing, reality construction and negotiating meanings. In such approach, the learner becomes a creator of their own knowledge and, consequently, also of learning, and the teacher accompanies them in that process as a learning environment organizer (cf. Olechowska 2016: 52).

Warning against relatively superficial perception of autonomy primarily as an incentive to gain complete independence and freedom, Wilczyńska (2008: 5) observes all individual activities cannot be perceived as a value in itself. The autonomy results primarily from acknowledging someone's right to a certain individuality and freedom in terms of self-definition. As it is the most crucial aspect, in foreign-language didactics

it should be understood as an attitude of specific participants of a didactic relationship, i.e. teaching and/or learning individuals, towards teaching and/or learning foreign languages. The attitude comprises three aspects, including intellectual, affective and behavioral, with the intellectual one usually being most prone to change (cf. Wilczyńska 2008: 11). Behaviors and emotions are changed in a more difficult way. Conscious autonomy is based on communicative and educational cooperation, by using social resources, knowledge and assistance of others, and offering the same to the other party to the greatest extent possible.

Complete autonomy is difficult to attain and hardly feasible in institutional/formal education, e.g. due to the need to pass certain curriculum-determined contents to all learners, to time limitations, and also reluctance to change the role in the learning/teaching process. However, it may be feasible and effective to teach in cooperation with the learners, oriented towards building individual and specific communicative competence, i.e. teaching in a *semi-autonomy* (cf. Wilczyńska 2001: 6). That cooperation is aimed, on the other hand, at creating open educational space, considering the needs and capacities of dyslectic students to the broadest extent possible, but on the other hand at the development of tools to help them develop the sense of responsibility towards themselves and broaden the scope of their independence, or their *autonomization*. In the formal system, autonomy should be perceived as the acquisition of the learner's awareness that successful foreign language learning is dependent first and foremost on the learner themselves, as a preparation to improve language skills outside school and to start independent studies of the language after school education has been completed. In semi-autonomy, the learners undertake activities which are to prepare them to autonomous education (cf. Dickinson 1987: 11). Considering such an approach in FL didactics may be highly important for students with specific learning difficulties who have problems with reading and writing, as they usually need to devote more time than their peers during schooling and also after graduating to cope with their difficulties.

The autonomization of learning consists of gradual discoveries and realizing one's own capacities and conditions, as well as of selecting what seems the most appropriate in the perspective of own foreign-language development (cf. Wilczyńska 1999: 129). Hence, it is connected also with preparing for lifelong education. However, it should not be understood as leaving the students alone or limiting the teacher's scope of activity. This is rather related to acknowledging the idiosyncratic nature of communicative competence development and accentuating the personal efficiency with

respect to setting its directions (cf. Wilczyńska 2008: 11). This requires from the teacher to introduce the student gradually into the didactic process organization, shifting stress from the learning results to its processual nature. Consequently, it needs departure from the dependence on the teacher to the state of independence or mutual dependence. Hence, autonomization consists of developing the ability to be independent (cf. Blin 1998: 217).

### **3.2. Assumptions and performance of autonomization of learning**

Autonomizing didactics highlights the importance of increased autonomy, development of strengths and weaknesses, learning strategy training and self-esteem building. Its grounds include:

- communicative awareness building,
- learning skills' development,
- gathering positive experience within both above areas (cf. Wilczyńska 2002: 94).

The development of the awareness of the learning process nature and mechanism in dyslectic learners requires series of steps, with one of the most important steps being the use of verbalization, i.e. commenting, recording what is done and how it is done during a specific task. It is important for the teacher to present a model behavior showing strategies to reflect on one's own behavior and a way to self-correct mistakes. Another component is stimulating and requesting students' response by means of gestures, mimic and questions encouraging them to analyze their own behavior (cf. Nijakowska 2011: 326).

In autonomization-oriented teaching, the basic role of a teacher is stimulating the learners to observe themselves and reflect on themselves in the learning process (cf. Wilczyńska 1999: 218). It is also essential to

- understand how and how much the learners can differ from one another,
- plan teaching in combination with the learners' diversity, including but not limited to using a more open teaching style, aimed at inclusion in participation and building trust in one's capacities,
- identify learning problems and help to overcome them.

The teacher imposes cognitive requirements, indicates activity directions and expected results, as well as the sources of the sense of competence and satisfaction with the activities and results achieved (cf. Brzezińska 2009: 18). Their role is no longer reduced to planning, controlling and lecturing, but becomes the issue of the educational situation management.

The teacher moderates individual learning forms, organizes a learning process and social environment for their students, but also for themselves. Their role consists primarily of creating conditions for autonomous learning and ensuring the interaction takes place in an appropriate environment, context and didactic system (cf. Lewicki 2013: 252). This requires changing the attitude towards the relationship between the teacher and the students, and perceiving it as bilateral and reciprocal, oriented not only from the teacher to the students, but also from the students to the teacher. Only the system of multilateral relations between the teacher and the students, and also among the students themselves, shapes the social environment stimulating both parties to develop. What is more, the teacher using knowledge and skills acquired outside school in school education strengthens and not weakens their position (cf. Brzezińska 2009: 7f.).

The support which can be offered by the teacher to their students in the autonomization process should be based on the following principles (see also Komorowska 2011: 72f.):

- use of induction techniques, encouraging independent development of hypotheses concerning language mechanisms and conclusions;
- encouragement to make choices, initially within the offer prepared by the teacher and then more and more independent;
- provision of materials for independent studies, devoted to various subjects, in various graphic forms and differing in terms of language structures to ensure the actual choice can be made. In dyslectic adolescents, it is necessary to develop the ability to look for and select materials independently, e.g. on the Internet, in a library;
- ensuring the students have sufficient time to perform the task, think after the question was heard, after the exercise instructions were given, without demanding immediate response. Dyslectic students process new information more slowly if compared with their non-dyslectic peers, especially written information, as they have difficulties recalling and focusing their attention;
- encouragement to cooperate in pairs or groups, resignation from constant comparison to the other students. As a dyslectic student may find it difficult to read the assignment aloud, they can be encouraged to have it read aloud by someone else or to request someone else to take notes they will be able to use in the future.

To pursue the above objectives, the teacher should show an autonomous readiness or a well-thought-out and active approach to didactic activities and their work, consistent in terms of methodology (cf. Zawadzka 2004: 231). Teaching in cooperation with learners requires high didactic skills,

high language competences, ability to negotiate objectives and also, first and foremost, to stimulate and support individual learning processes to ensure the activities are deliberate and purposeful, and the results not accidental. What counts, is the open-minded personality, open teaching style and also belief in the value of measures activating the learner, as this is a *sine qua non* prerequisite for their efficiency (cf. Myczko 2008: 30).

Surely, there are limitations restricting the teachers (cf. Wysocka 2008: 16f.), which may reduce or entirely eliminate their autonomy, affecting negatively their didactic efforts. Those can be:

- teaching-related attitudes and beliefs, frequently solidified by the educational environment;
- teachers' survival strategies, i.e. providing assignments to students not considering any other solutions, routine strategies (using the same, proven solutions) or withdrawal (creating a situation making it possible to not react to what takes place in the classroom);
- a conflict of teachers' roles leading to consolidating behaviors, routine avoidance of disliked or unwelcome roles in the classroom in the situation of their great versatility and the need to adopt various roles at different lesson stages;
- authority regulations and decisions, when the teacher focuses on requirements stipulated in education authority's regulations (especially the ones concerning job promotion of teachers) and the components of the learning and teaching process which are evaluated, as well as the need to follow internal school regulations concerning the traditions of a given school, its habits, students' rights;
- adverse impact of exams on the teaching process (*backwash effect*) as teachers focus solely on the aspects tested during external exams and are required to prepare the students for the exams. The teachers are restricted also by the sample exams in student's books and teaching materials, usually in the form of tests. They do not look for any different ways to evaluate students' achievements but focus on making their students achieve the highest results which will prove also their teaching skills.

Education for autonomization cannot be just one training session. Instead, it should be carried out whenever it is possible to initiate reflection strengthening autonomous attitudes or to accompany the results with an appropriate remark. Autonomy cannot be imposed on anyone. It is necessary to show a certain conduct, direction which is of particular relevance for foreign-language education, as the communication problem is experienced by everyone. Deepening the understanding of communication, both in the social and the individual dimension, should be considered



valuable as it may be highly useful when managing one's own personal development. Foreign language learning at school by young dyslectic students aimed at extending their autonomy is to provide positive experience related to language experiments but also to promote trust in one's own communicative capacities in a language other than the mother tongue, at a realistically determined level. Autonomization should not be perceived also as a teaching method, but rather as strengthening the subjectivity of learners and teachers (cf. Wilczyńska 2008: 9, 13f.).

A prerequisite for developing the learner's autonomy and increasing their co-responsibility for the organization, course and results of learning is the learner's activation. It may assume various forms, e.g. stimulating to formulate learning objectives and evaluate oneself, to structure language data, to construct meaning together in language interactions, to realize learning strategies and evaluate them. Learner's activation is connected with supporting the language system construction processes and its use as well as with constructing knowledge on the learning process. It imposes high requirements on the teacher who is a stimulator, initiator, but also supporter and advisor here (cf. Myczko 2008: 26).

The key components of the autonomizing activities include:

- perceiving the foreign-language learning process in the perspective of the whole person, combining the process with one's own development vision and living goals;
- recognizing and accepting one's individuality, acknowledging the need to develop communicative competence in compliance with one's own specific features and for personal objectives;
- realizing and employing the vision of oneself, one's attitudes, personality traits, learning styles;
- learning strategies and techniques which are effective in the context of one's own situations and capacities;
- increasing control over the learning process;
- developing reflective attitude and self-assessment (cf. Kaczmarek 2002: 69).

Implementation of the above objectives requires introducing appropriate techniques and tools, with some of them related to developing self-consciousness and reflection on one's own learning profile and appropriate strategies, while other comprise tools helpful to manage one's own learning process. The autonomization techniques and tools may help students with dyslexia to master the skill of describing the way covered, encourage to evaluate themselves, enable to discover a wide range of strategies, facilitate perception of even minutest progress and thus

build the sense of success. There is not a single, universally perfect method of teaching languages to students with specific learning difficulties, as each of these learners must cover their own, individual way. Autonomization techniques and tools should be, therefore, adapted to specific teaching situations, while the structure and nature of the teacher's didactic activities must allow for adaptation to the actual requirements and conditions.

The broadly-taken autonomous activities are undertaken by learners depending on many cognitive and affective properties characteristic of the learner, including

- emotional and evaluative predispositions, e.g. self-confidence, perceiving the communicative and educational activities as the source of satisfaction;
- cognitive predispositions, e.g. high communicative and educational self-consciousness, including knowledge of oneself, of own features, resources, openness to information, reflectiveness when monitoring and evaluating own activities, awareness of reasons for one's own failure and success;
- behavioral predispositions, related to planning and initiating learning, cooperation, communicative contacts and overcoming any communicative and educational difficulties (cf. Wilczyńska 2002: 65f.).

Autonomization of learning requires readiness for the process, because otherwise various difficulties may be expected. One of them is the sense of the lack of control over the result of their activity, frequent among dyslectic students and leading to the reduced sense of efficiency which, in turn, decreases motivation. Dyslectic students often experience frustration and disappointment caused by consecutive failures when learning foreign languages which is why the support provided by the teacher is so important. Various factors affecting the students' behavior may determine their autonomy limits (cf. Wysocka 2008: 14f.):

- age – an older learner, e.g. a teenager, is able to describe their learning needs better, distances themselves from the adults' decisions, has better developed ability to specify their preferences related to learning styles and strategies;
- personality traits – the autonomous behavior development may be slower in people anxious about autonomy and individual decision-making process or about risk taking which, consequently, results in the unwillingness to look for any new solutions;
- survival strategies employed – they are used to oppose the authority the learners are subordinated to at school. They sometimes result from fear of being rejected by the group or perceived as ridiculous when a mistake is made;

- adverse effect of exams on the learning process (*backwash effect*) – the learners wish primarily to achieve good results during any external exam, which is why they try to get acquainted with the exam papers and to answer the questions in a way ensuring the teacher or the examiner hears what they want (or need) to hear, so that the exam criteria are met;
- autonomous teacher – may restrict the student's autonomy as they follow the teaching style developed by themselves and determine the students' autonomy boundaries and because of their superior position in the classroom and responsibility for the students in front of educational authorities, parents and the students themselves.

A key component of the autonomization process is the improvement of skills related to “learning to learn”, being a prerequisite for independent foreign language learning. Dyslectic students usually must work harder than their peers which is why working at home is an important component of their language education. Developing educational competence, creating opportunities to learn and improve learning techniques and testing language skills may be particularly important for them. The goal is not to organize a separate course devoted to learning strategies and techniques but rather to combine reflection on learning with teaching, with the likely starting point being students' difficulties during specific tasks (cf. Cichoń 2013: 276).

### **3.3. Open teaching as a prerequisite for autonomization of learning in dyslectic students**

Autonomization of young dyslectic students' learning as a way to individualize their teaching requires opening of the teacher, their thinking, perception of teaching, preventing schematic teaching on the one hand, but also the ability to adapt to the changing situation and students' needs, showing interest in the way students cope with problems, displaying understanding to the fact that they try out various strategies. On the other hand, it refers to the lesson and organizing it in a way promoting multi-lateral, cognitive activity by offering sufficient time for problem solving, experimenting, studying and evaluating one's own work (cf. Pachociński 1999: 83).

Closed learning environments structure materials hierarchically, introduce new information step by step, one after the other, have narrow time structure, follow a traditional pattern and their course depends primarily on the teacher. Open teaching, through creating a friendly learning environment, enables students to be successful in learning and to prove

their competence. Because it has an exploratory structure and flexible time frames, learners are given the opportunity to make decisions concerning the order of learning-related activities and to determine the learning duration themselves, while the teacher becomes first and foremost an advisor. The closed learning environments, in turn, puts the students off the school and learning, and also demotivates the teachers instead of building and strengthening the sense of competence (cf. Brzezińska 2009: 7).

In open teaching, students develop their autonomy related to knowledge acquisition and language skills, develop team-work skills, increase responsibility for the learning process. Such a form of cooperation enables also consideration of students' individual personality and cognitive traits. The teacher is able to get to know the student, obtain important information about their personality, cognitive and social traits. Content and institutional opening is to enable dyslectic students primarily to perceive school and classroom situations as open real-life situations and not only the ones determined institutionally. In the curriculum and methodology dimension, the objective is to support students' initiatives, own responsibility for selecting activities aimed at the goal, distribution of tasks and time, with the supreme objective being the processes promoting self-knowledge and gathering experience of one's own learning (cf. Timm 1998: 130). The important factors include efficient use of learning time, methods of cognitive activation and structuring, favorable climate related to mistakes and individual feedback (cf. Munser-Kiefer 2014: 366).

Creating open space for activity, allowing dyslectic students to construct and reconstruct the learning process independently, is possible first and foremost thanks to using open learning/teaching forms (cf. Munser-Kiefer 2014: 365). Because of its organizational, social and cognitive form, they are a crucial component of students' autonomy development, enabling them to get to know themselves. Among many forms of open teaching which can be employed to individualize teaching the following may be particularly advantageous when teaching dyslectic adolescents: work in the form of learning stops (didactic stands, stations), uncontrolled work, project work, work based on a plan (day, week, month) and workshop work (cf. Gudjons 2003: 9f.; Bauer 2004: 17f.; Karpeta-Peć 2008: 211f.).

In the open teaching context, it is worth mentioning a relatively new educational phenomenon, e.g. universal designing (see also Olechowska 2016: 296). It consists of preparing the curricula, materials and environment to ensure they can be used by a broad spectrum of learners on the one hand, but on the other to enable to inclusion of versatile, individual needs. Universal designing may comprise classrooms, computer software,

students' books, e-learning courses, websites (cf. Burgstahler 2012: 2), and in the context of foreign-language teaching/learning, regarding dyslectic students, its rules comprise:

1. space where teaching takes place — to ensure it is comfortable, attractive and functional for people with various personality traits and needs;
2. information technologies — such as adaptation of computers to ensure the information can be received not only visually but also audibly and in a sensory way;
3. planning and designing teaching materials, including students' books and worksheets:
  - provision of the whole text in a PDF file,
  - provision of script for all audio materials,
  - ensuring appropriate captions for photos and figures appropriate from educational perspective,
  - preparation of auxiliary materials to be used when solving cognitive problems,
  - provision for summaries of the most important information in a given area,
  - provision for the ability to use the information in practice,
  - provision for the ability to evaluate information, skills and attitudes in a given area,
  - care about the clarity of goals set and methods employed (cf. Orkwis and McLane 1998: 14f.).

Following the rules of universal planning in regard to foreign language education of dyslectic students makes it possible to break away from adjusting the already existing curriculum to the needs of specific students, in favour of creating from the start educational context and environment, in which learning will be friendly and accessible to varied types of people. The overarching aim is to create such didactic environment that a young person can negotiate successfully, where he/she will feel competent, independent and socially included.

Open design of didactic space facilitates individualization of teaching dyslectic youth in a natural sort of way. It helps satisfy student's individual needs, enables him/her to recognize their weak and strong points, positively affects their willingness to learn as well as involvement in their own learning process. Nevertheless, it requires courage and trust, both on the part of the student as well as the teacher, as its execution may prove to be difficult due to the fact that the roles of the student and the teacher have undergone significant changes in comparison with the tradition way of teaching.

## 4. Final comments

Monitoring and regulating one's own activity may be particularly important for young dyslectic students. Familiarity with various aspects of one's functioning in cognitive, social or personality related area, is crucial in the lifelong education process, in being competitive in the labor market, in developing strategies to overcome difficulties. It is necessary to develop one's own individual attitude first at school and later at work and in everyday life. Success in those areas will depend not only on any corrective and compensating measures related to deficits, but also on the expansion of skills which develop correctly or even better than the population average (cf. Łockiewicz and Bogdanowicz 2015: 10f.).

Opening up the process of teaching a foreign language to the special needs of young people with dyslexia, which results from acknowledgement of individual differences, cannot be brought to fruition in any other way than by individualizing this process. In turn, its one-to-one dimension cannot solely have the aim of adjusting educational requirements to the individual needs and capabilities of every student, but rather focus on creating certain open educational environment conducive to optimal growth of all students in any given language class. The main way of implementing this version of individualization is to develop autonomy among the learners by teaching them how to realize and discover their own capabilities and limitations and how to make choices when it comes to personal development of language acquisition. Students with dyslexia should be capable of taking personal responsibility for recognizing surrounding them reality as well as developing metacognitive awareness and self-knowledge. The before-mentioned premise equals possessing the knowledge about learning in the most effective way while taking into consideration not only one's own individual difficulties but also cognitive preferences.

### Literature

- Bauer R. (2004): *Offene Arbeitsformen. Nur schüleraktivierend, wenn schülergerecht. Beispiele aus der Praxis.* „Pädagogik” 1, pp. 16–20.
- Billington D. (2000): *Seven characteristics of highly effective adult learning programs*, <[http://www.umsl.edu/~henschkej/henschke/seven\\_characteristics\\_of\\_highly\\_effective\\_adult\\_learning\\_programs.pdf](http://www.umsl.edu/~henschkej/henschke/seven_characteristics_of_highly_effective_adult_learning_programs.pdf)>, accessed: 10.08.2017.
- Blin F. (1998): *Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimedia.* „Études de Linguistique Appliquée” 110, pp. 215–226.
- Bogdanowicz M. (2009): *Co należy wiedzieć o dysleksji rozwojowej? Wprowadzenie teoretyczne.* [In:] *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów.* M. Bogdanowicz, A. Adryjanek (eds.). Gdynia, pp. 9–98.



- Bruner J. (2006): *Kultura edukacji*. Kraków.
- Brzezińska A. (2009): *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*. „Forum Dydaktyczne” 5–6, pp. 6–19.
- Brzezińska A., Ziółkowska B., Appelt K. (2016): *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot.
- Burgstahler S. (2012): *Universal Design In Education: Principles and Applications. An approach to ensure that educational programs serve All students*, <<http://doit-prod.s.uw.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Universal-Design-Education-Principles-Applications.pdf>>, accessed: 20.04.2017.
- Cichoń M. (2013): *Rozwijanie umiejętności autonomicznych studentów neofilologii – perspektywa nauczyciela oraz ucznia*. „Konińskie Studia Językowe” 1(3), pp. 271–285.
- Dickinson L. (1987): *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge.
- Firnhaber M. (2000): *Legasthenie und andere Wahrnehmungsstörungen. Wie Eltern und Lehrer helfen können*. Frankfurt a. Main.
- Gerlach D. (2010): *Legasthenie und LRS im Englischunterricht. Theoretische Befunde und praktische Einsichten*. Münster.
- Grucza F. (1979): *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*. [In:] *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. F. Grucza (ed.). Warszawa, pp. 5–16.
- Grucza F. (1997): *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*. [In:] *Podjęcie kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. F. Grucza, M. Dakowska (eds.). Warszawa, pp. 7–21.
- Gudjons H. (2003): *Selbstgesteuertes Lernen der Schüler: Fahren ohne Führerschein? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt*. „Pädagogik” 5, pp. 6–13.
- Holec H. (1981): *Autonomy in foreign language learning*. Oxford.
- Kaczmarek A. (2002): *Techniki wspomagania rozwoju autonomii*. [In:] *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. W. Wilczyńska (ed.). Poznań, pp. 69–81.
- Karpeta-Peć B. (2008): *Procesy nauczania, uczenia się i poznania w otwartych formach pracy (na lekcjach języków obcych)*. [In:] *Kultury i języki poznawać – uczyć się – nauczać*. A. Jaroszewska, M. Torenc (eds.). Warszawa, pp. 211–219.
- Komorowska H. (Ed.) (2011): *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa.
- Lewicki R. (2013): *W poszukiwaniu właściwej przestrzeni dydaktycznej na potrzeby nauki języka*. „Konińskie Studia Językowe” 1(3), pp. 251–257.
- Łockiewicz M., Bogdanowicz K. (2015): *Dysleksja u osób dorosłych*. Kraków.
- Munser-Kiefer M. (2014): *Formen und Qualitätsmerkmale offenen Unterrichts*. [In:] *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, U. Sandfuchs (eds.). Bad-Heilbrunn, pp. 365–369.
- Myczko K. (2008): *Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym*. [In:] *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. M. Pawlak (ed.). Poznań–Kalisz–Konin, pp. 21–32.
- Nijakowska J. (2010): *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol.
- Nijakowska J. (2011): *Język obcy dla ucznia z dysleksją*. [In:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. H. Komorowska (ed.). Warszawa, pp. 312–331.
- Olechowska A. (2016): *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa.
- Orkwis R., McLane K. (1998): *A curriculum every student can use: Design principles for student Access. ERIC/OSEP Topical Brief*. Reston, VA: ERIC/OSEP Special Project on UDL: *Principles and Practice*, <<http://udlcenter.org/aboutudl/whatisudl/3principles/>>, accessed: 24.07.2017.
- Pachociński R. (1999): *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*. Warszawa.
- Reid G. (2005): *Dysleksja*. Warszawa.
- Riemer C. (2006): *Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen: Der Lerner als „Einzelgänger“*. Konsequenzen für die Theorie und Empirie des Lehrens und Lernens von



- Fremdsprachen*. [In:] *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. D. Wolff, P. Scherfer (eds.). Frankfurt: pp. 223–244.
- Sellin K. (2008): *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München.
- Simons P. R. J. (1992): *Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell*. [In:] *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. H. Mandl, H. Friedrich (eds.). Göttingen, pp. 251–264.
- Snowling M. (2000): *Dyslexia*. Oxford.
- Thomé G. (2004): *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie: Eine grundlegende Einführung*. Weinheim.
- Timm J. P. (1998): *Entscheidungsfelder des Englischunterrichts*. [In:] *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. J. P. Timm (ed.). Berlin, pp. 7–14.
- Wilczyńska W. (1999): *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa–Poznań.
- Wilczyńska W. (2001): *Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych*. „Neofilolog” 20, pp. 6–12.
- Wilczyńska W. (Ed.) (2002): *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań.
- Wilczyńska W. (2008): *Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej*. „Języki Obce w Szkole” 6, pp. 5–15.
- Wysocka M. (2008): *Granice autonomii nauczyciela języków obcych i jego uczniów*. [In:] *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. M. Pawlak (ed.). Poznań–Kalisz–Konin, pp. 13–19.
- Zawadzka E. (2004): *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.

Urszula Jęczeń  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-7322>  
e-mail: [ujeczen@vp.pl](mailto:ujeczen@vp.pl)

## Definicja kognitywna w diagnozie logopedycznej dzieci w normie oraz osób niepełnosprawnych intelektualnie

### Cognitive Definition in Logopaedic Diagnosis of Normal Children and Intellectually Disabled Adults

*Słowa są kryształami, które załamują w sobie obraz świata i skupiają jego wybrane aspekty; słowa wiążą się siecią z innymi słowami, z przedmiotami, z człowiekiem, z faktami z historii własnej i historii wspólnoty językowej. Studiowanie zasobu leksykalnego języka oraz znaczeń słów otwiera perspektywę na całą kulturę.*

(Bartmiński 1986: 18)

#### Abstrakt

Artykuł dotyczy roli definicji kognitywnej w procesie diagnozowania kompetencji językowej (na poziomie sprawności semantycznej, leksykalnej i składniowej) dzieci w normie i osób niepełnosprawnych intelektualnie. Kognitywny model definicji w swojej strukturze i treści zasadniczo różni się od definicji leksykograficznej i naukowej. Zdaniem autorki artykułu istotne jest odróżnienie procesu definiowania znaczeń wyrazów od procesu tworzenia pojęć. Ponadto należy pamiętać, że „rozumienie znaczenia nie jest »zamknięte« na zawsze, ale rozwija się równolegle wraz z rozwojem myślenia człowieka” (Filar 2013: 31), zatem definicja kognitywna umożliwia pokazanie relacji między poszczególnymi pojęciami, daje wgląd w zasób wiedzy, jaką posiada osoba badana, umożliwia pokazanie różnic pomiędzy dziecięcą strukturą pojęć a pojęciami, którymi posługują się dorośli użytkownicy języka. Obrazuje charakter sfery pojęciowej (np. obecność tylko niektórych kategorii w strukturze pojęciowej) oraz specyfikę definiowania wyrazów (np. ubóstwo środków leksykalnych) w definicjach osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

**Słowa kluczowe:** definicja kognitywna, definicja leksykograficzna, definiowanie, tworzenie pojęć, definicja jako „mała narracja”

**Abstract**

This article discusses the role of cognitive definition in the process of diagnosing linguistic competence (at the semantic, lexical and syntactic levels) in normal children and intellectually disabled persons. The cognitive model of definition fundamentally differs in its structure and content from lexicographic and scientific definitions. The author argues that it is essential to distinguish the process of defining the meanings of words from the process of creating concepts. Moreover, it should be noted that the “understanding of meaning is not ‘closed’ once and for all, but it develops in parallel with the development of human thinking” (Filar 2013:31); consequently, a cognitive definition enables showing relationships between individual concepts, provides an insight into the store of knowledge that a subject has, and highlights the differences between the child’s structure of concepts and the concepts utilized by adult language users. It illustrates the character of the conceptual sphere (e.g. the presence of only some categories in the conceptual structure), and the specificity of defining of words (e.g. poverty of lexical means) in the definitions formulated by an intellectually disabled person.

**Key words:** cognitive definition, lexicographic definition, defining, creation of concepts, definition as a “little narrative”

## Istota definicji kognitywnej\*

We współczesnych badaniach językoznawczych bardzo ważne miejsce zajmuje definicja kognitywna<sup>1</sup>. W założeniu ma ona „zdawać sprawę ze sposobu pojmowania przedmiotu przez mówiących danym językiem, tj. ze sposobu

---

\* Rozbudowana część wstępna artykułu wynika z obszernej literatury odnoszącej się do definicji kognitywnej, która obejmuje również zagadnienia dotyczące języka, procesów poznawczych człowieka, różnych modeli kognitywnych (pojęcia, schematy, skrypty) w analizie lingwistycznej, struktur wiedzy w umyśle i narracyjności wypowiedzi.

<sup>1</sup> Określenie „kognitywny” dowodzi, że treść podawana w definiensie ma charakter poznawczy, a nie czysto semantyczny, tak jak to miało miejsce w semantyce strukturalnej. Pełną wersję definicji leksykograficznej opartej na założeniach semantyki strukturalnej przedstawił Jurij Apresjan (1972: 39–75; 1982). Ponadto przymiotnik „kognitywny” jest czytelnym nawiązaniem do lingwistyki kognitywnej, która odwołuje się do „ludzkiej (naturalnej) kategoryzacji zjawisk świata” (Bartmiński 1988: 170) oraz jest nawiązaniem do nurtu kognitywnego w innych naukach, np. psychologii poznawczej, filozofii, psycholingwistyce, sztucznej inteligencji oraz naukach o mózgu (neurobiologii, neuropsychologii i filozofii umysłu). Co więcej, wyróżnienie definicji leksykograficznej i kognitywnej łączy się bezpośrednio z dwoma wyrazistymi stanowiskami metodologicznymi istniejącymi we współczesnej lingwistyce, które zakładają odmienną drogę interpretacji danych językowych: stanowisko autonomiczne i stanowisko holistyczne. Badania autonomiczne wyznaczają wyraźne granice interpretacji lingwistycznej. Oferują precyzyjne narzędzia opisu lingwistycznego, lecz jednocześnie oddzielają język od człowieka, od jego świata wewnętrznego i sposobu postrzegania rzeczywistości zewnętrznej. Badacze holistyczni poszerzają refleksję o pytania dotyczące miejsca języka w obrębie procesów kognitywnych. Na przykład zdaniem Andrzeja Pawelca (2008: 114), holistyczna wizja języka opiera się na konstatacji, że „język jest ze swej istoty bytem społecznym, ponadindywidualnym” (por. Filar, Głaz 2016: 191–210). Językoznawstwo kognitywne jest z pewnością podejściem nieautonomicznym.

utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania” (Bartmiński 2016: 42). Podstawowym składnikiem takiej definicji jest zrekonstruowany z pozyskanego materiału językowego „sąd o przedmiocie” mający charakter naturalnej, potocznej konceptualizacji<sup>2</sup>. Do mechanizmów „kreujących warianty konceptualne” należą: „punkt widzenia”, „perspektywa”, „profilowanie”, „profil” (Bartmiński 1990: 109127). Ważną rolę w tego typu definiowaniu odgrywają takie mechanizmy jak kategoryzacja oraz kombinacja kategorii (aspektów/faset/domen). Wydzielenie i układ faset odzwierciedla strukturę semantyczną rekonstruowanego pojęcia (por. Wójtowicz 2013: 75). Ponadto, w przyjętej metodzie definiowania, operuje się pojęciem prototypowego przedmiotu<sup>3</sup> i prototypowej sytuacji. Oparcie konstrukcji znaczenia na koncepcji typowego (prototypowego, stereotypowego) przedmiotu wynika z racjonalności potocznej, która zastąpiła „obiektywistyczny punkt widzenia podmiotowym, zsubiektywizowanym ujmowaniem świata poprzez język. [...] Jednym z podstawowych wyznaczników typu racjonalności zawartej w języku jest szeroko rozumiany antropocentryzm, nie tylko sytuujący człowieka na eksponowanym miejscu w świecie, ale także porządkujący ów świat w taki sposób, by umożliwić człowiekowi łatwą orientację praktyczną i aksjologiczną” (Bartmiński, Tokarski 1993: 50–51). Budowane w ten sposób definicje pojęć dają wgląd w możliwości poznawcze oraz językowe (sprawność leksykalna i semantyczna) badanych dzieci i dorosłych użytkowników języka. Zgodnie z postulatem kognitywizmu perspektywa interpretacyjna powinna być adekwatna do kompetencji użytkowników tego języka, który jest przedmiotem analizy, bowiem „celem opisu semantycznego słowa winno być oddanie tej szczególnej kompetencji człowieka, który poprzez język porządkuje i «oswaja» świat” (ibidem: 54). Znaczenia wyrazów postrzegane jako swoiste interpretacje rzeczywistości są opisywane ze szczególnym uwzględnieniem „człowieka jako podmiotu językowej interpretacji” (ibidem: 48). W ujęciu znaczenia zaproponowanym przez Annę Wierzbicką – „co ludzie myślą” lub „co mają na myśli”, gdy używają danego słowa (Wierzbicka 1999: 409), odnajdujemy tę samą prawidłowość. Definicja kognitywna ma formę otwartą, zawierającą „cechy

<sup>2</sup> Konceptualizacja jest równoznaczna ze znaczeniem w kognitywizmie (por. Nowakowska-Kempna 1993: 162).

<sup>3</sup> Przyjęcie „przedmiotu typowego” jest nawiązaniem do prac Eleanor Rosch (1975: 192–234; 1978: 27–48). Koncepcja prototypowa jest dominującym stanowiskiem w psychologicznej teorii pojęć od lat 70. XX w. Swoją popularność zawdzięcza przede wszystkim opracowanej przez E. Rosch teorii poziomu podstawowego w kategoriach naturalnych. Późniejsze badania potwierdziły tezę badaczki w odniesieniu do wagi oraz użyteczności pojęć z tzw. poziomu podstawowego w kategoryzowaniu rzeczywistości przez osoby dorosłe i dzieci, np. prace: Wierzbickiej (1985), Kiełar-Turskiej (1989), Nowakowskiej-Kempny (2000), Borowiec (2014).

charakteryzujące o różnym stopniu językowego utrwalenia” (Bartmiński, Tokarski 1993: 57), włącza cytaty jako integralne elementy hasła, nadając im funkcje nie tylko egzemplifikujące, ale także wyjaśniające (eksplikacyjne). Wynika to z założeń, u podstaw których leży subiektywizm poznawczy, zgodnie z którym „znaczenie słowa to nie wierne odzwierciedlenie cech obiektu odpowiadającego słowu, to celowe uwydatnienie jednych jego cech, a pomniejszenie czy wręcz ukrywanie innych. Językowa transformacja świata podporządkowana jest człowiekowi” (ibidem: 49). Tym samym otwarta formuła opisu semantycznego w naturalny sposób obrazuje „otwartość ludzkiego świata pojęć” (Filar 2013: 31) pokazując, że rozumienie znaczenia nie jest „zamknięte” raz na zawsze, ale rozwija się równoległe wraz z rozwojem myślenia człowieka (dzieci i młodzieży), jest więc otwarte na nowe treści pojęciowe. W tak postrzeganym modelu znaczenia istnieje możliwość uzupełniania definicji o kolejne komponenty. Cechy semantyczne słowa nie tworzą przypadkowego zbioru elementów, ale powstają w odniesieniu do struktury pojęcia mającej postać „konceptualnie uporządkowanego obrazu, w którym każdy z elementów znaczenia jest wyprowadzany z innych cech znaczeniowych, jest ich kontynuacją, rozwinięciem, konsekwencją – a nawet – negacją (polemiką)” (ibidem: 33). Ta spójność konceptualna znaczenia powstała w oparciu o zaproponowaną przez Ryszarda Tokarskiego (1995, 2013 i n.) zasadę wewnętrznej motywacji (przewidywalności) cech znaczeniowych. Zatem celem opisu jest przedstawienie językowych wykładników szeroko rozumianej struktury konceptualnej (por. Filar 2013: 33). Zaproponowany opis znaczenia odwołuje się do „związku z kulturą społeczności używającej tego języka” (Bartmiński 1988: 173). Owa „kultura” nie jest postrzegana w kategoriach materialnych, ale w sposób mentalny, kognitywny, jako „kognitywne zorganizowanie zjawisk” (Tyler 1993: 27).

Analizy semantyczne zmierzające do skonstruowania definicji kognitywnej prowadzone są na różne sposoby, w efekcie powstałe definicje znaczenia (eksplikacje semantyczne) pozyskują różne kształty, są przy tym mniej lub bardziej rozbudowane. Eksplikacje A. Wierzbickiej (1996) są budowane „przy zastosowaniu surowych rygorów uniwersalnego metajęzyka semantycznego”<sup>4</sup> (Niebrzegowska-Bartmińska 2018: 264–265), z perspektywy semantyki uniwersalnej, w oparciu o „alfabet ludzkich myśli” (Leibniz) z udziałem „elementarnych jednostek semantycznych – indefinibiliów (Bogusławski 1988). Zdaniem Wierzbickiej „żeby zrozumieć cokolwiek, musimy zredukować to,

---

<sup>4</sup> Koncepcja naturalnego metajęzyka semantycznego (NMS) zakłada istnienie zbioru pojęć podstawowych, początkowo 14, w wersji rozbudowanej 64, które mają wystarczyć do objaśniania pojęć złożonych.

co nieznanne, do tego, co znane; to, co niejasne, do tego, co jasne; to, co zawile, do tego, co zrozumiałe samo przez się” (Wierzbicka 2006: 27). Pojęcia podstawowe – zdaniem Wierzbickiej – umożliwiają dokonywanie porównań między różnymi językami oraz poszukiwanie podobieństw i różnic między nimi. W praktyce budowanie eksplikacji za pomocą „minimalnych jednostek semantycznych” okazało się bardzo trudne lub wręcz niemożliwe, dlatego sama badaczka zdecydowała, że definicje powinny zawierać poza „semantycznymi atomami »również semantyczne części«” (ibidem: 255). Poszczególne cechy, jako przykładowe „porcje informacji”, są układane w postaci faset, a ich dobór i uporządkowanie buduje strukturę kognitywną pojęcia. Zadaniem badacza – w opinii Wierzbickiej – jest „odkrycie całego pojęcia takim, jakie ono jest w istocie” (Wierzbicka 1993: 263), zaś wszystkie fakty przywołane w eksplikacji powinny być potwierdzone językowo<sup>5</sup>. Rozbudowana forma eksplikacji semantycznej w ujęciu Wierzbickiej jest bliska definicji kognitywnej w ujęciu Jerzego Bartmińskiego, która jest rodzajem tekstu o charakterze narracyjnym, „opowiadaniem” świata i jego wycinków (Bartmiński 1987: 9; 2014). U Stanisławy Niebrzegowskiej-Bartmińskiej tekstowa narracja tworzona jest z sądów, które zdają sprawę z tego, co X robi, gdzie jest, z kim wchodzi w interakcje itp. Sądy o przedmiocie, mające u podłoża odpowiednie „certyfikacje”, tzw. dowody językowe, są zapisywane w postaci stereotypowych motywów, a następnie grupowane w bloki zwane (za Wierzbicką) fasetami. „[...] W efekcie tak skonstruowane definicje odpowiadają subiektywnym konceptualizacjom rzeczywistości” (Niebrzegowska-Bartmińska 2018: 272). Z kolei rozważania Bartmińskiego na temat narracyjnego aspektu definicji kognitywnej wzięły swój początek z dyskusji, podczas której Jadwiga Puzynina stwierdziła, że definicje haseł w *Słowniku stereotypów i symboli ludowych* są tylko „czymś w rodzaju opowiadania o przedmiocie”, a nie definicjami. Zdaniem Bartmińskiego autor definicji kognitywnej (lokutor w rozważaniach autora) „organizuje definicję jako tekst o sprecyzowanej intencji i przeznaczeniu”, ujawniając w niej wiedzę i punkt widzenia człowieka należącego do badanej „wspólnoty językowo-kulturowej” (Bartmiński 2014: 110–111).

Dorota Filar w swoich opracowaniach idzie jeszcze dalej. W publikacjach odwołujących się do kategorii narracyjnych w badaniach lingwistycznych

---

<sup>5</sup> W opinii Doroty Filar (2013, 2014: 13–33) eksplikacje semantyczne Wierzbickiej mają postać swoistych „mikronarracji”, które posiadają swojego bohatera („ktoś”, „ludzie”), temat, relacje kauzatywne („jeśli...”) i temporalne („kiedy...”). Podobnie koncepcja definicji kognitywnej rozwijana w licznych pracach Bartmińskiego oraz jego współpracowników (np. Niebrzegowskiej-Bartmińskiej 2007) uwzględnia narracyjne kategorie porządkowania świata oraz relacje kauzatywne, które przeważają nad hierarchią taksonomiczną.



i psychologicznych<sup>6</sup> pokazuje badania semantyczne w zupełnie nowym świetle, ponieważ proponuje oryginalny model języka porównany do „wielkiej narracji”. Badaczka definiuje język jako „obrazową opowieść o tym, jak postrzegamy rzeczywistość i jak to się sprawy mają w świecie, usytuowaną w intersubiektywnej przestrzeni kultury. W wielkiej narracji językowo-kulturowej można odnaleźć klucz do »małych« narracji, tworzonych przez »indywidualne podmioty«” (Filar 2013: 65). Kognitywny model definicji<sup>7</sup> w swojej strukturze i treści zasadniczo różni się od definicji leksykograficznej i naukowej. Budowa definicji słownikowej ma charakter hierarchiczny, „podporządkowany logicznej strukturze podawania *genus proximum* i *differentia specifica*” (ibidem: 44). Wybór *genus* decyduje o wstępnej i dalszej kategoryzacji obiektu<sup>8</sup>, która zależy „od wyboru punktu widzenia i złożonego typu racjonalności” (ibidem). W ten sposób nakreślona zostaje perspektywa interpretacyjna odwołująca się do zbiorowej świadomości danej wspólnoty komunikacyjnej. Treść definicji leksykograficznej (= taksonomicznej) ma charakter scjentyistyczny, odwołujący się do wiedzy naukowej, a nie potocznej. Definicja o takim charakterze „umniejsza [...] walor objaśniający [...] i sprawia, że mając liczne i niepodważalne zalety, często nie pomagają one w interpretowaniu sposobu funkcjonowania wyrażen w języku i w tekstach” (ibidem). Encyklopedyczny charakter definicji słownikowych polega również na tym, że „wyrażenia języka ogólnego są definiowane tylko w swoich specjalistycznych znaczeniach” (Żmigrodzki 2009: 187). Typ wiedzy naukowej, encyklopedycznej, przywołanej w tego typu definicjach jest anonimowy, „przypisany do jakiejś bliżej nieokreślonej, zobiektywizowanej instancji” (Bartmiński 2014: 110), zaś definicja kognitywna – zdaniem lubelskiego badacza – zbudowana jest w odniesieniu do wiedzy subiektywnej, takiej, jaką dysponuje nosiciel danej kultury, użytkownik opisywanego języka (ibidem). Wstępne założenia odno-

<sup>6</sup> Autorka odwołuje się do koncepcji organizacji wiedzy w umyśle w postaci różnego typu schematów konceptualnych oraz modeli pojęciowych, takich jak: skrypty, zdarzenia, sceny, scenariusze, ramy przedstawione w pracach Rogera C. Schanka i Roberta P. Abelsona (Schank, Abelson 1977), George’a Mandlera (1984), Marvinina Minsky’ego (1980), Charlesa J. Fillmore’a (1977) oraz George’a Lakoffa (2011).

<sup>7</sup> Dyskusja nad zastosowaniem podejścia kognitywnego w leksykografii rozpoczęła się w językoznawstwie polskim w latach 80. ubiegłego wieku. Zestawiano wówczas ze sobą dwa typy definicji, jako przykład encyklopedyzmu podawano definicje ze *Słownika języka polskiego* Witolda Doroszewskiego (red.) i *Słownika języka polskiego* Mieczysława Szymczaka (red.), przeciwstawiając im tzw. definicję kognitywną (Bartmiński 1988: 169–183; Tokarski 1988: 35–54), która miała obrazować „naiwny obraz świata”. W efekcie powstały słowniki, jak np. *Inny słownik języka polskiego* Mirosława Bańki (red.), który w założeniu zamieścił definicje leksykograficzne „wzorowane” na definicji kognitywnej.

<sup>8</sup> W definicji kognitywnej, inaczej niż w definicji taksonomicznej, składnik kategoryzacyjny nie jest obowiązkowy. „Można zbudować definicję bez niego” (Bartmiński 1988: 178).



śnie do definicji kognitywnej mówiły, że miała być ona rozszerzeniem definicji klasycznej, obejmować znaczenie denotacyjne oraz znaczenie konotacyjne, w swojej treści odwoływać się do tzw. naiwnego obrazu świata. Zdaniem Żmigrodzkiego (ibidem) sposób obrazowania świata przeciętnego użytkownika języka jest amalgamatem wyobrażeń potocznych, wiedzy encyklopedycznej (naukowej) oraz wiedzy kulturowej nabytej w drodze osobistych doświadczeń. Wszystkie te elementy współdecydują o konceptualizacji przedmiotu, wpływają na jego obraz w umyśle jednostki. W tym znaczeniu „naiwny” nie oznacza „prosty” obraz świata, utrwalony w polszczyźnie ludowej i potocznej, tak jak to miało<sup>9</sup> i ma miejsce w badaniach etnolingwistycznych „lubelskiego zespołu kognitywistów”<sup>10</sup>, „naiwny obraz świata” odnosi się do wiedzy „przeciętnego człowieka z ulicy, zwykłego użytkownika języka” (Wierzbicka 1993: 252). Zdaniem Wierzbickiej:

Definicje naukowe nie odpowiadają pojęciom zwykłych użytkowników języka. Podstawowy problem przedstawia się następująco: nauka jest – lub dąży do tego, aby być – uniwersalna, ma ona odzwierciedlać całą wiedzę ludzką (w szczególności wiedzę ekspertów z różnych dziedzin), język natomiast nie jest uniwersalny, zawiera się w nim bowiem doświadczenie tych ludzi, których łączy wspólna kultura i wspólna egzystencja (ibidem).

Semantyka jest badaniem znaczenia, a nie badaniem wiedzy naukowej, czy encyklopedycznej, lecz nie oznacza to, że dotyczy ona jedynie faktów leżących na powierzchni czy bardzo blisko powierzchni świadomości użytkowników języka. Jeśli pomieszamy „rzeczywistość psychologiczną” i „świadomość” (językową), nigdy nie odkryjemy tego, co zachodzi w ludzkich umysłach i jakie konceptualizacje odzwierciedlają się w językach naturalnych (Wierzbicka 1999: 415).

Jak pisze Bartmiński (2017: 89): „to doświadczenie »przeciętnego człowieka z ulicy« jest bazą poznawczą języka potocznego [...] i odpowiada temu, co Jurij Apresjan proponował rozumieć pod »naiwnym obrazem świata«”.

Naiwny obraz jakiegoś fragmentu świata może się w sposób jaskrawy różnić od czysto logicznego, naukowego obrazu tegoż fragmentu świata, który to obraz jest wspólny dla ludzi mówiących najróżniejszymi językami. [...] Naiwne obrazy świata uzyskiwane poprzez analizowanie wyrazów rozmaitych

<sup>9</sup> Pierwszy, próbny *Słownik ludowych stereotypów językowych* (SLSJ) z obszernym wstępem Bartmińskiego ukazał się w 1980 r.

<sup>10</sup> Obecnie wyniki badań nad rekonstrukcją językowego obrazu świata (JOS) badaczy z „zespołu” Bartmińskiego są publikowane na łamach czasopisma „Etnolingwistyka”. Określenie „lubelska etnolingwistyka kognitywna” koresponduje z książką Bartmińskiego *Aspects of Cognitive Ethnolinguistics* (2009).

języków mogą się różnić w szczegółach, podczas gdy naukowy obraz świata nie zależy od języka, w którym jest opisywany (Apresjan 1980: 80–83).

## Diagnozowanie kompetencji językowej

W trakcie diagnozowania kompetencji językowej na poziomie sprawności semantycznej i leksykalnej logopeda winien mieć na uwadze, że proces definiowania jest zupełnie odmiennym procesem niż tworzenie pojęć<sup>11</sup>. Dziecko albo osoba dorosła może mieć dobrze ukształtowane pojęcie, które jako element wiedzy pozwala na jego stosowanie w różnorodnych sytuacjach i trafną identyfikację desygnatów, przy jednoczesnych kłopotach z podaniem jego definicji. Kształt struktur pojęciowych zawartych w umyśle osoby w normie intelektualnej oraz niepełnosprawnej intelektualnie obrazuje: zasób wiedzy, jaką posiada badana osoba, jej uporządkowanie, sposób obrazowania świata oraz bogactwo doświadczeń odnoszących się do analizowanego fragmentu rzeczywistości. Umiejętność definiowania wynika również z edukacji i dojrzałości społecznej. A zatem odpowiedź na pytanie: „co dzieci i dorośli użytkownicy języka myślą?” (gdy używają konkretnego wyrazu) wnosi bardzo wiele istotnych informacji na temat funkcjonowania poznawczego i językowego badanej osoby. Pozwala ocenić zawartość słownika, „daje wgląd w wewnętrzną strukturę pojęcia, uwzględniając jego relacje z innymi pojęciami” (Hrycyna 2017: 80), umożliwia tym samym programowanie terapii logopedycznej w sposób pełny i metodyczny (ibidem). Logopeda diagnozujący umiejętności dziecka w zakresie definiowania, powinien mieć świadomość istnienia w jego języku znaczeń dosłownych i metaforycznych oraz mieć na uwadze, że w dziecięcych wypowiedziach ścierają się dwie tendencje rozwojowe: do oryginalności asocjacji językowych (w metaforach czy antropomorfizujących konceptualizacjach) i schematycznego naśladownictwa języka dorosłych (Niesporek-Szamburska 2004: 8). Ponadto dziecięce interpretacje kognitywne umożliwiają pokazanie zmian następujących wraz z wiekiem badanych w ich języku i myśleniu – od potocznej bazy kognitywnej, poprzez typową reinterpretację naukową (szkolną) do własnego, oryginalnego ujęcia, czy też do naśladowania ujęć z języka dorosłych (co jest świadectwem jego socjalizacji) (ibidem: 16). Oczywiście pozyskane od badanych konceptualizacje pojęć należy traktować „jako jeden z rodzajów danych, brany pod uwagę łącznie z danymi innych rodzajów. [...] Odpowiedzi informatorów nigdy nie powinny być pojmowane na wiarę; powinno się je raczej interpretować i tłumaczyć”

<sup>11</sup> Na temat definicji kognitywnej w diagnozie i terapii logopedycznej pisała Ewa Hrycyna (2017: 73–88).

(Wierzbicka 1999: 415), bowiem „świadomość językowa” ma kilka różnych poziomów, istnieją fakty, które są bardzo blisko powierzchni, ale są również fakty ukryte głęboko, nawet bardzo głęboko pod powierzchnią” (ibidem).

## Definicja kognitywna w diagnozie logopedycznej

Głównym celem niniejszego artykułu jest pokazanie roli definicji kognitywnej w diagnozowaniu logopedycznym dzieci w normie intelektualnej oraz dzieci niepełnosprawnych intelektualnie<sup>12</sup> na przykładzie wybranych pojęć emocjonalnych „radości” i „smutku”. Materiał empiryczny zebrany został metodą wywiadu piagetowskiego w grupie 30 dzieci 6-letnich rozwijających się prawidłowo oraz 30 dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym w wieku od 10 do 13 lat<sup>13</sup>. W artykule przywołano ponadto, przykładowe wypowiedzi osób dorosłych, u których stwierdzono niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim (patrz przyp. 15). Przytoczone wypowiedzi badanych na temat znaczenia wyrazów nazywających emocje oraz takich leksemów jak: „wiosna”, „deszcz” i „syrena” (postać fantastyczna) obrazują – zdaniem autorki – umiejętności w zakresie budowania wypowiedzi na podstawie wiedzy, jaką badane osoby zmagazynowały w umyśle (w wyniku osobistych doświadczeń, edukacji i uczestnictwa w szeroko pojętej kulturze). Zgromadzony materiał językowy pozwoli na zbadanie sposobu konstruowania tej wiedzy, czyli tworzenia definicji kognitywnej w oparciu o posiadany zasób leksykalny; umożliwi ocenę aspektu gramatycznego i semantycznego wypowiedzi. Ponadto, tworzenie przez osoby badane (zarówno dzieci, jak i dorosłych użytkowników języka) definicji kognitywnej, umożliwi logopedzie ogląd i ocenę sprawności narracyjnej, ponieważ taka definicja ma postać krótszego bądź dłuższego opowiadania, które cechuje superstruktura (czasami wymuszona pytaniami badającego) powstała w wyniku aktywności umysłowej, ukierunkowanej na różne kategorie semantyczne, w zależności od badanego wyrazu. Zdaniem autorki artykułu opisany typ definicji jest właściwym narzędziem służącym eksplikacji wyrazów używanych przez dzieci i osoby dorosłe charakteryzujące się niepełnosprawnością intelektualną,

<sup>12</sup> W grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną obserwujemy zaburzenia przebiegu procesów poznawczych, takich jak: uwaga, pamięć i myślenie. Myślenie przejawia się m.in. trudnościami w ujmowaniu związków pomiędzy zjawiskami, niedokładnością spostrzeżeń oraz obniżeniem umiejętności związanych z analizą i syntezą wzrokową. Obserwujemy trudności w zakresie gromadzenia wiedzy na dany temat oraz w zakresie wnioskowania (por. Kaczorowska-Bray 2012: 36–64).

<sup>13</sup> W artykule autorka powołuje się tylko na wybrane wypowiedzi. Pełna interpretacja zjawisk zawarta jest w książce Jęczeń (2017).

ponieważ z założenia jest definicją otwartą, a zatem nie ogranicza się do podania cech koniecznych i wystarczających. Naukowy charakter definicji został „odrzucony” na rzecz wiedzy potocznej, czyli tego, co użytkownicy języka wiedzą, myślą lub „mają na myśli”, gdy używają danego słowa. W modelu definicji kognitywnej zostaje zwrócona uwaga na subiektywizm poznawczy, gdyż znaczenie nie jest wiernym odzwierciedleniem cech przedmiotu, ale efektem selekcji i interpretacji. Przy tworzeniu tego typu definicji istotne jest uwzględnienie profilowania, czyli subiektywnych konceptualizacji danego przedmiotu, które jednak nie są odrębnymi znaczeniami. Przedmiotem opisu jest wyobrażenie obiektu typowego (prototypowego lub stereotypowego) (por. Wójtowicz 2013: 74–75). Istotną rolę w definicji kognitywnej odgrywają dwa pojęcia – kategorii i kategoryzacji<sup>14</sup>. Zrekonstruowane sądy o przedmiocie pozwalają uchwycić potoczną konceptualizację z uwzględnieniem kategoryzacji – jak dany obiekt jest sytuowany względem innych, np. *wiosna to pora roku, deszcz to pogoda*<sup>15</sup> oraz kategorii (aspektów, faset), według których zjawisko jest konceptualizowane. Dla „wiosny” są to: wygląd, zwiastuny, kolory, odgłosy przyrody, zachowania ludzi i zwierząt, święta związane z tą porą roku<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> Kategoryzacja w kognitywizmie jest rozumiana jako „podział świata na klasy zjawisk, dokonywany przez umysł i wyrażony w języku” (Niesporek-Szamburska 2004: 28).

<sup>15</sup> Przykłady pochodzą z wypowiedzi osób dorosłych niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim. Przywołuję je, by zobrazować potrzeby „wydobycia” definicji kognitywnej określonych zjawisk z wypowiedzi badanych osób, celem diagnozy możliwości poznawczych i sposobów porządkowania wiedzy w umysłach. Zamierzeniem autorki nie jest porównywanie możliwości w zakresie definiowania pojęć przez dzieci w normie intelektualnej i osoby dorosłe, u których zdiagnozowano niepełnosprawność intelektualną, ponieważ jest to zupełnie „inna jakość rozwoju” i tego typu porównania wydają się być nieuzasadnione z punktu widzenia potrzeb logopedycznych. Mogą jednak wzbogacić naszą wiedzę na temat struktur kognitywnych oraz sposobów porządkowania wiedzy w umysłach badanych dzieci i dorosłych. Strategie tworzenia definicji przez osoby niepełnosprawne intelektualnie wiążą się ściśle z ubóstwem środków językowych, trudnościami w zakresie uogólniania – wskazywania *genus proximum* oraz kłopotami w budowaniu dłuższych wypowiedzi. Wypowiedzi osób z niepełnosprawnością intelektualną (w stopniu lekkim) są zdaniem Katarzyny Kaczorowskiej-Bray często chaotyczne i zestawiane ze sobą na zasadzie luźnego dołączania kolejnych ogniw. Dzieci nie hierarchizują zdarzeń, o których opowiadają, często powracają do treści już opowiedzianych, zaś pomijają zagadnienia istotne (Kaczorowska-Bray 2012: 56).

<sup>16</sup> Podczas rozmów z niektórymi osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, których wiek życia mieścił się w przedziale od 15 do 23 lat, poprzedzających badania właściwe, odpowiedzi na pytanie definicyjne: „co to jest?” dostarczyły informacji zarówno na temat kategorii nadrzędnej, jak i charakterystyk aspektów. W ten sposób badani wskazali elementy struktury pojęć, które są istotne z ich punktu widzenia. Opowiadanie o „wiosnie” w wykonaniu 20-letniego mężczyzny niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu lekkim przybrało następującą postać: *No, wiosna to pora roku, kiedy jest ciepło i słonecznie. Można chodzić w takich ubraniach trochę lżejszych. No i jest przyjemnie. I są dłuższe dni, można być dłużej na dworze. No jest zielona. Liście zielone, trawa zielona jest. Kwitnie wszystko. No i jest, po prostu, jest cudnie. No, ptaszki śpiewają, bociany przylatują. [...] jak się zaczyna przedwiosnie, to słuchać, jak pierwszy głos daje skowronek. Zaczyna śpiewać, to znaczy, że wiosna już przychodzi. [...] Ludzie... no, sprzą-*

Pojęcie „deszczu” postrzegane jest poprzez pryzmat przynajmniej czterech kategorii semantycznych: wygląd/istota zjawiska, czas pojawiania się, użyteczność, emocje, jakie wywołuje deszcz<sup>17</sup>. Opowiadanie o „syrenie”, czyli paradygmat postaci, jaki możemy wydobyć z umysłów osób badanych, stanowi superstrukturę składającą się z następujących kategorii: klasa zjawisk nadrzędnych (pozyskana w wyniku podpowiedzi), wygląd, cechy psychiczne, miejsce pobytu, aktywność<sup>18</sup>. Jak wynika z przeprowadzonych badań, zarówno kategoryzacja, jak i dobór kategorii, obrazują strukturę wewnętrzną pojęć, jaką posiadają w swoich umysłach badane osoby, zaś zebrane w wypowiedziach wyrazy, będące hiperonimami, hiponimami i kohiponimami, wyznaczają relacje w polu leksykalno-semantycznym. Definicja kognitywna umożliwia zatem pokazanie relacji między poszczególnymi pojęciami, daje wgląd w zasób wiedzy, jaką posiada osoba badana (por. Hrycyna 2017: 80), umożliwia pokazanie różnic pomiędzy dziecięcą strukturą pojęć a pojęciami, którymi posługują się dorośli użytkownicy języka<sup>19</sup>. Ponadto obrazuje charakter sfery pojęciowej (np. obecność tylko niektórych kategorii w strukturze pojęciowej) oraz specyfikę definiowania wyrazów (np. ubóstwo środków leksykalnych) przez osoby z innymi niż niepełnosprawność intelektualna całościowymi zaburzeniami rozwoju, np. w: autyzmie, zespole Aspergera, schizofrenii dziecięcej. W przypadkach opóźnień rozwoju mowy definicja danego zjawiska, wydobyta z wypowiedzi pacjenta, obrazuje „swoiste ukierunkowanie w umyśle na jakąś sferę rzeczywistości (fiksacja w zespole Aspergera) lub uproszczenie struktury znaczeniowej wyrazu do relacji wyraz–desygnat” (Grabias 2016: 176).

---

*tają koło domu, no w ogródku coś tam kopią, sieją i sadzą, przycinają też drzewa. Zwłaszcza przed Wielkanocą. No i mam jedno skojarzenie z Wielkanocą. Nie wiem czy oglądałaś „Pasję” Mela Gibsona? W swojej wypowiedzi, badany posłużył się również zjawiskiem personifikacji: wiosna to pani, która chodzi w zielonej sukience, ma na sobie kapelusz w takie liście, zielone kwiaty, chmurki i słońeczko.*

<sup>17</sup> Oto wypowiedź o „deszczu” w wykonaniu 17-letniego chłopca z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim: *Deszcz to pogoda. Jak pada deszcz, to są takie kropelki wody, jest mokro. Czasami jest ulewa, a kiedy indziej drobny deszcz, a później tęcza. W jesieni, jak jest zachmurzenie, to wtedy jest deszcz. Bardziej w lecie, chyba...? W lecie jest bardzo sucho, deszcz jest dla roślin i zwierząt. Dobry jest deszcz. Jak jest deszcz i słońko, to potem tęcza. Już kiedyś tańczyłem z siostrą w deszczu.*

<sup>18</sup> Definicja „syreny” pozyskana od 23-letniego mężczyzny z lekkim stopniem niepełnosprawności: *Syrena wygląda jak ryba i kobieta. Pod wpływem czarów [odwołanie do oglądanego serialu telewizyjnego pt.: „H<sub>2</sub>O – wystarczy kropla”] pod pletwą pojawiają się nogi. Pięknie śpiewa, ten śpiew jest zły dla marynarzy i takich tam, no, rybaków. Ma różne moce. W tym filmie jest fajna, ale w innych już nie. Jest piękna.*

<sup>19</sup> Helena Borowiec (2014) w swoich badaniach pokazała, że rozwój pojęciowy dzieci rządzi się swoimi prawami. Z przytoczonych przez nią badań wynika, że „dziecko nie przyjmuje automatycznie gotowych znaczeń słów od dorosłych, ale konstruuje je systematycznie w długotrwałym procesie ich opracowywania, jest »aktywnym producentem znaczeń«” (s. 78).

Jeśli przychylimy się do tych stanowisk obecnych w różnych dziedzinach nauki (m.in. w psychologii poznawczej i lingwistyce), które traktują język jako „wielką narrację”, a definicję kognitywną jako „małą narrację” tworzoną przez „indywidualny podmiot”<sup>20</sup>, to okaże się, że definicja zawiera w sobie cechy wypowiedzi narracyjnej poprzez uwzględnienie charakterystycznych narracyjnych wyznaczników, takich jak: podmiot, intencja i/lub cel działania, relacje przyczynowo-skutkowe oraz następstwo zdarzeń w czasie. Spróbujmy na przykładzie rzeczownika „smutek” „rozszyfrować” narracyjną strukturę znaczenia. Definicja została zbudowana przez 6-letnie dzieci. Czy odnajdziemy w niej zakładany narracyjny porządek konceptualny? Oto przykład modelu konceptualnego (uporządkowanego zespołu cech semantycznych), który został wydobyty z wypowiedzi dzieci objętych badaniami:

1. Podmiot doświadczający: *jestem smutna, kiedy moje koleżanki mnie nie lubią./ Smucę się, kiedy mama wyjeżdża./ Długo się smuciłem i płakałem, kiedy zmarł mi piesek./ Każdy człowiek ma czasami smutne chwile./ Moja mama ma takie dni, kiedy jest smutna./ Piesek jest smutny, kiedy nikt się nim nie opiekuje*<sup>21</sup>.

2. Przyczyny „smutku” m.in.: *przykre wiadomości i zdarzenia, smutne wspomnienia, kiedy ktoś umrze.*

3. Umiejscowienie: *w serduszku/ na smutnej twarzy, jak będę smutny i popatrzę w lusterko, to zobaczę mój smutek/ w oczach/ kiedy z oczu lecą łezki.*

4. Podobieństwo: *Smutek jest jak smutna pogoda, taka, jak jest jesienią, kiedy leje i leje, kiedy pada deszcz./ Smutek jest w spadających liściach i kwiatach, które więdną./ Smutek jest czasami jak moja mama, bo mama ma takie dni, że jest smutna./ Smutek jest jak powietrze.*

5. Objawy: *Często słyhać płacz./ łzy w oczach./ pochylona głowa.*

6. Kategoria nadrzędna: *uczucie*<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> O potrzebie wprowadzenia kategorii narracyjności do semantyki pisze bardzo szczegółowo D. Filar (2013). Zaś autorzy „Logopedycznego Testu Przesiewowego” (Grabias, Kurkowski, Woźniak 2007) omówili badanie sprawności semantycznej poprzez tworzenie definicji kognitywnej (w przypadku przywołanego testu było to opowiadanie o krasnoludku), które łączyło się z badaniem sprawności narracyjnej – struktury opowiadania.

<sup>21</sup> Z zebranego materiału przywołuję tylko niektóre wypowiedzi. Zostały one oddzielone skośną kreską na znak, że pochodzą od różnych dzieci.

<sup>22</sup> Odpowiedzi dzieci na pytanie kategoryzujące: „co to jest smutek?” były dość zróżnicowane. Tylko pięcioro (na trzydzieścioro) badanych zaliczyło „smutek” do „uczuc”. Dziesięcioro udzieliło odpowiedzi na zasadzie metonimii „smutek” to „płacz/łzy”. Pięcioro powiązało „smutek” z przykrym zdarzeniem, czworo porównało „smutek” ze światem przyrody, zaś sześcioro przyznało się do swojej niewiedzy, często niewiedzy usprawiedliwianej wiekiem, np.: „nie wiem, niektórych rzeczy jeszcze nie wiem / odpowiem jak urosnę”.



Zaprezentowany model możemy przedstawić w postaci schematu narracyjnego „X jest smutny, ponieważ” (centralnym elementem jest przymiotnik *smutny*,/ „Kiedy X przeżywa smutek wówczas...” z centralnym rzeczownikowym wykładnikiem *smutek*. Dla powyższego opisu konceptualnego proponuję następującą „opowieść o smutku”<sup>23</sup>:

1. Bohater – ten, kto przeżywa smutek, kto się smuci, jest smutny.

2. Temat narracji. Powód smutku. Zdarzenie, które spowodowało, że ktoś przeżywa smutek.

3. Zachowanie bohatera ogarniętego smutkiem. Przebieg narracji.

4. Efekt końcowy przeżywanej emocji. Wartościowanie.

Przedstawiony schemat zawiera tylko podstawowe komponenty struktury narracyjnej<sup>24</sup>. Nie jest to model ostateczny. Wydaje się, że może on stanowić podstawę różnych schematów o emocjach, z uwzględnieniem postaw, punktów widzenia, intencji bohatera i wartościowania rzeczywistości.

Definicja „radości” (tak jak i innych nazw uczuć) zbudowana przez dzieci niepełnosprawne intelektualnie ma zdecydowanie charakter schematu narracyjnego. Badane dzieci, w odpowiedzi na pytanie „co to jest »radość«?”, budowały najczęściej proste opowiadania o aktualnych przeżyciach i doświadczeniach albo o tych wydarzeniach, które utkwiły w ich pamięci, z którymi są związane emocjonalnie. Realizacja tych krótkich, często niedostatecznych pod względem informacyjnym wypowiedzi uaktywnia blok pamięci epizodycznej, w której przechowywane są informacje o zdarzeniach mających ścisłą lokalizację czasową (Tulving 1972: 386)<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> Odwołuję się do propozycji D. Filar (2013). Autorka dokonała opisu modelu konceptualnego „marzenia” w postaci schematu narracyjnego w odniesieniu do fragmentów tekstów napisanych przez poetów współczesnych.

<sup>24</sup> Narracyjność w sposobie definiowania wywodzi się bezpośrednio z teorii schematów, którą do psychologii wprowadził Frederic Charles Bartlett (1932). Pokrewnymi pojęciami do schematów są: ramy, scenariusze, skrypty, sceny, opisane przede wszystkim w pracach R. C. Schanka i R. P. Abelsona (1977), następnie G. Mandlera (1984) i kontynuatorów. Dla językoznawców inspirujące były również prace M. Minsky’ego (1980), zwłaszcza odnoszące się do ram pojęciowych. Wymienione terminy, choć wszystkie stanowią elementy organizacji wiedzy w umyśle, nie są całkowicie synonimiczne.

<sup>25</sup> Pamięć epizodyczna (ang. *episodic memory*) – termin wprowadzony przez Endela Tulvinga na określenie systemu, w którym są kodowane i przechowywane informacje odnoszące się do osobistych przeżyć człowieka, jakie rozegrały się w określonym miejscu i czasie. Stanowią one podstawę kształtowania się doświadczenia osobniczego, tożsamości jednostki i subiektywnego poczucia czasu (Tulving 1972: 381–403). Pamięć epizodyczna – informacje dotyczące zdarzeń w postaci procesu, który ma współrzędne czasowe i przestrzenne (Rumelhart, Lindsay, Norman 1972).

Pamięć semantyczna, zdaniem Tulvinga, „jest niezbędna do posługiwania się językiem. Stanowi ona tezaaurus umysłowy, zorganizowaną wiedzę jednostki o słowach i innych symbolach werbalnych, ich znaczeniach i desygnatach, o relacjach między nimi oraz o regułach



Dowodami potwierdzającymi powyższe spostrzeżenia są następujące wypowiedzi, które pojawiły się jako odpowiedzi na pytanie „co to jest »radość«?”

*A więc to było tak. Pojechaliśmy, później tata powiedział, że będzie posiłek, tańczyliśmy. Później przyszedł Mikołaj. Prezenty i... pojechaliśmy do domu. Byliśmy z tatą i Jackiem (na uwagę zasługuje formalny sygnał początku opowiadania).*

*Jak na turnusie byłam... i słońce było. Słońce chowało się do wody i... było ciemno. Były zabawy: bieganie, graliśmy w piłkę, tańce były. Jeszcze raz pojadę. Jadłam z mamą. Tatuś przychodził na śniadanko, było mało miejsca. Siadałam na kolanku (w wypowiedzi dziewczynka posługuje się zdrobnieniami i spieszczeniem, formy zdrobniałe są cechą reprezentatywną jej wielu wypowiedzi, ale stosunkowo rzadko towarzyszą wypowiedziom dzieci niepełnosprawnych intelektualnie).*

*Jak leżałam w szpitalu, z Jasiem. Długo leżałam razem z gipsem, Fajny pan doktor. I ćwiczyłam nogi w basenie. Liczyłam się chodzić w rowerku. Ćwiczyłam z panią. Lekarz płakał (podkreślone zdanie jest składniowym wykojeniem anakolutycznym powstałym być może nie tylko w wyniku niezajomości reguł składniowych, eliptyczności wypowiedzi, ale również w następstwie roztargnienia i dużego zaangażowania emocjonalnego w rozmowę; konstrukcje tego typu są cechą znamioną języka potocznego związaną z dążnością do skrótu).*

*Mama, (jest wesoła) jak jest córka. Tata, przed chwilą [rzeczywiście, właśnie w trakcie rozmowy z A. jej tata wszedł do pokoju, aby zapytać, czy A. dobrze sobie radzi] A: Są córki, pięć córek [A. ma cztery siostry] Byłam na ślubie Kasiuni [kilka tygodni wcześniej najstarsza siostra A. wyszła za męża]. Piłam Pikolo. Przyjedziesz z mężem do nas? Cała wypowiedź dziewczynki składa się z konstrukcji eliptycznych i są to elipsy głębokie, obejmujące kilka składników. Bez kontekstu i konsytuacji jej wartość komunikatywna jest znikoma, za to krótkie wypowiedzenia i pytania nadają tej wypowiedzi emocjonalnego zabarwienia<sup>26</sup>.*

Przytoczone wypowiedzi pochodzą z okresu późnego dzieciństwa (10 lat). Poniżej prezentuję fragment rozmowy na temat „radości” przeprowadzonej z tą samą osobą w okresie wczesnej dorosłości (23 lata)<sup>27</sup>:

Radość jest wtedy, jak ktoś jest wesoły, jak się uśmiecha. Moja radość jest w sercu. Jestem wesoła, kiedy spotykam kochane osoby. Psy i koty też mogą być wesołe, gdy się je głaszczce, a kwiaty, gdy ogrzewa słońce.

Porównanie wypowiedzi badanej 10-letniej dziewczynki i 23-letniej młodej kobiety przynosi bardzo ciekawe spostrzeżenia. Zastosowanie definicji kogni-

[...] manipulowania pojęciami i relacjami” (Tulving 1972: 386). Jest to pamięć „oderwana” od kontekstu osobistego.

Podstawowa różnica pomiędzy jednym i drugim rodzajem pamięci sprowadza się m.in. do tego, że pamięć epizodyczna rejestruje nasze doznania, pamięć semantyczna wiedzę przenoszona przez język.

<sup>26</sup> Na temat wypowiedzi eliptycznych pisała Anna Grzesiuk (1995).

<sup>27</sup> Rozmowy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie były prowadzone przez autorkę artykułu. Rozmowa z dorosłą kobietą – z udziałem jednej z Pań seminarzystek na potrzeby pisania pracy dyplomowej.

tywnej w diagnozie logopedycznej umożliwia pokazanie tendencji rozwojowych w zakresie sprawności semantycznej i leksykalnej. Wypowiedź zbudowana przez tę samą osobę – 13 lat później – jest krótka, często pojawia się w niej wyraz synonimiczny „radości” – *wesoły*. Na uwagę zasługuje fakt, że w definicji nie znajdziemy odwołań do konkretnych wydarzeń, tak jak to miało miejsce w definicji tworzonej w dzieciństwie, ale obserwujemy „scalanie” zgromadzonej wiedzy w umyśle (pochodzącej zarówno z obserwacji rzeczywistości oraz własnych doświadczeń), poprzez odwołanie, w większym stopniu, do bloku pamięci semantycznej niż epizodycznej.

W narracyjnej definicji „radości”, zbudowanej przez pacjentkę w dzieciństwie, możemy wyróżnić najczęściej dwa komponenty schematu narracyjnego:

1. Bohater narracji, którym zwykle jest osoba badana bądź osoba z najbliższego otoczenia dziecka.

2. Temat narracji. Powód radości.

Narracyjność definicji kognitywnej ma jeszcze jedno znaczenie: oprócz zobrazowania sprawności leksykalnej i semantycznej pozwala na ocenę sprawności w zakresie budowy zdań i tekstu. Jeśli osoba badana, definiując wyraz, wypowiada swój sąd w postaci zdania, np.: *Mama jest smutna, kiedy jestem niegrzeczny*, wychodzi poza poziom słowa (por. Hrycyna 2017: 80) i informuje tym samym o swoich możliwościach w zakresie tworzenia krótszych bądź dłuższych tekstów – od jednego zdania czy jego równoważnika (w przypadku niepełnosprawności intelektualnej) po dłuższe opowiadanie. Na przykład: *Czasami, jak mam straszny sen, to ja w nocy budzę się i..., bo na przykład dzisiaj mi się śniło, że tacy złodzieje wkradli się do naszego samochodu, a tato miał taki żar... ten... i popsikał temu. Oni się czają, ci ludzie, i nas zauważyli, a ja uciekam z tatą, mnie jeden złapał, a tato tym żarem po oczach. Później mnie wszyscy gonią, a ja stoję i jednego kopię w kolano, ten się wywraca i uciekamy z tatą* (wypowiedzi 6-letniego chłopca w normie intelektualnej na temat „strachu”). Innym razem definicja może przybrać formę opisu, np.: *Kiedy człowiek jest zły, to bardzo głośno krzyczy i mówi okropne rzeczy. Ma wtedy złe oczy, brzydką wykrzywioną twarz. Człowiek zły to może uderzyć, a nawet zabić* (opis wyglądu i zachowania człowieka odczuwającego „złość” również w wykonaniu 6-letniego chłopca).

## Zakończenie

Przedmiotem rozważań logopedii jako nauki są biologiczne uwarunkowania języka i zachowań językowych (Grabias 2012: 15–71). W budowaniu refleksji językowej, planowaniu postępowania diagnostycznego oraz

terapeutycznego, logopedia sięga do innych dyscyplin naukowych, takich jak: lingwistyka, medycyna i psychologia. Poznanie relacji, jaka istnieje między stanem języka i zachowaniami językowymi a stanem procesów biologicznych, umożliwia programowanie działań terapeutycznych. Zrozumienie tych zależności leży u podstaw pracy diagnozującego logopedy, ale nie tylko. Zdaniem Ferdynanda Antkowskiego:

Kto zajmuje się bliżej zagadnieniem lingwistyki, ten winien z konieczności zapoznać się z przypadkami anormalnymi mowy ludzkiej, w których w postaci spotęgowanej znajdujemy te zjawiska, jakie w słabszym nasileniu możemy niekiedy zaobserwować w mowie osobników normalnych. Obserwacja przypadków patologicznych mowy może więc stanowić dla nas rodzaj naturalnych eksperymentów przeprowadzonych przez samą naturę (Antkowski 1960: 27).

W trakcie długiej drogi nabywania języka dziecko uczy się postrzegać z różnych perspektyw osoby, przedmioty i zachodzące między nimi relacje. Im wyższy poziom opanowania kompetencji językowej i komunikacyjnej przez dziecko, tym pełniejsza interpretacja rzeczywistości i skuteczniejsze korzystanie z kultury<sup>28</sup>. Użycie definicji kognitywnej w diagnozie logopedycznej umożliwia ocenę kompetencji semantycznej poprzez ustrukturywanie wiedzy w umyśle badanego. Umiejętność porządkowania wiedzy i kategoryzacji zjawisk uzależniona jest od możliwości poznawczych i subtelnie zróżnicowana u osób pozostających na różnym poziomie rozwoju intelektualnego<sup>29</sup>. Osoby rozwijające się prawidłowo bez trudu opanowują język etniczny wraz z zawartym w nim „społecznym sposobem porządkownia świata” (Grabias 2007: 6), zaś osoby niepełnosprawne intelektualnie opanowują język w sposób niepełny, porządkując tym samym rzeczywistość w sposób indywidualny, czasami zbliżony lub bardzo odległy od oczekiwań społecznych. Dlatego w diagnozie i terapii logopedycznej nie należy oddzielać poszczególnych funkcji poznawczych, ponieważ wpływają one na siebie i wzajemnie się warunkują. Rozumienie i użycie języka decyduje o rozwoju dziecięcych funkcji poznawczych i społecznych, a te z kolei budują coraz wyższy poziom językowy (por. Cieszyńska-Rozeł 2015: 66).

Zastosowanie metod kognitywnych, a zwłaszcza definicji kognitywnej do analizy wypowiedzi dzieci oraz osób dorosłych pozostających na różnych etapach rozwoju umysłowego wydaje się uzasadnione z wielu powodów. Metodologia kognitywna kładzie nacisk na procesualne nabywanie języka

---

<sup>28</sup> Ward Goodenough w pracy z 1964 r. napisał: „Kultura [...] jest formą tego, co ludzie przechowują w swoim umyśle, ich modeli postrzegania, kojarzenia i interpretacji świata” (za: Buchowski, Burszta 1993: 13).

<sup>29</sup> Z badań H. Borowiec (2014) wynika, że rozwojowa norma porządkowania doświadczeń ustala się około dziesiątego roku życia.

w wyniku interakcji dziecka z otoczeniem społecznym i kulturowym (Lakoff, Johnson 1988; Nowakowska-Kempna 1995; Niesporek- Szamburska 2004), zaś przy ustalaniu znaczenia wyrazu dużą rolę przypisuje doświadczeniu i zmysłowej obserwacji świata. Ponadto, w procesie profilowania znaczenia zwraca się uwagę na kontekst sytuacyjny, „gdyż znaczenie wyrazów wpisane jest w kontekst aktywnie je kształtujący i wyznaczający” (Nowakowska-Kempna 1993: 162), przekonania osoby mówiącej, jej sposób wartościowania świata. Metodologia ta pozwala zobrazować, w jaki sposób język służy wyrażaniu myśli.

W przekonaniu kognitywistów „język stanowi element aparatu poznawczego człowieka, na który składają się także zdolności postrzegania i kategoryzowania, emocje, procesy abstrakcji i rozumienia. Wszystkie te zdolności poznawcze współdziałają z językiem i ulegają jego wpływowi” (Tabakowska 2001: 11). Zgodnie z tezą, którą wydaje się, przyjmują kognitywiści reprezentujący różne stanowiska i orientacje (por. Szadura 2017: 106):

[Kognitywizm obejmuje – U.J.] [...] wiele różnych podejść, metodologii i tendencji, które łączą pewne wspólne założenie. Głównym z nich jest przekonanie, że język stanowi integralną część ludzkiego poznania oraz że każda wnikliwa analiza zjawisk językowych powinna być osadzona w kontekście wiedzy na temat zdolności poznawczych człowieka. Dlatego językoznawstwo kognitywne stawia sobie za cel udzielenie mieszczącej się w ramach poznania odpowiedzi na pytania, co znaczy znać język, w jaki sposób człowiek go przyswaja oraz jak go używa (Taylor 2002/2007: 4).

## Literatura

- Antkowski F. (1960): *Uwagi o rehabilitacji (retranspozycji) mowy*. „Biuletyn Fonograficzny” 3, s. 59–65.
- Apresjan J. (1972): *Definiowanie znaczeń leksykalnych jako zagadnienie semantyki teoretycznej*. [W:] *Semantyka i słownik*. Red. A. Wierzbicka. Wrocław, s. 39–75.
- Apresjan J. (1982): *Semantyka leksykalna*. Przeł. Z. Kozłowska, A. Markowski. Wrocław.
- Bartlett F. C. (1932): *Remembering*. Cambridge.
- Bartmiński J. (1987): *Z problemów etnolingwistyki (wybrane aspekty zagadnienia)*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia” Sectio FF. Vol. V, 1, s. 5–14.
- Bartmiński J. (1988): *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji*. [W:] *Konotacja*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 169–183.
- Bartmiński J. (1990): *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*. [W:] *Językowy obraz świata*. Lublin, s. 109–127.
- Bartmiński J. (2006): *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin.
- Bartmiński J. (2009): *Aspects of Cognitive Ethnolinguistics*. London and Oakville.
- Bartmiński J. (2014): *Narracyjny aspekt definicji kognitywnej*. [W:] *Narracyjność w języku i kulturze*. Red. D. Filar, D. Piekarczyk. Lublin, s. 99–115.
- Bartmiński J., Kaczan A. (2017): *Językowo-kulturowy obraz pszenicy (triticum) w języku polskim*. „Etnolingwistyka” 29, 85–110.
- Bartmiński J., Tokarski R. (1993): *Definicja semantyczna czego i dla kogo?* [W:] *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin, s. 47–61.

- Bogusławski A. (1988): *Język w słowniku*. Wrocław.
- Borowiec H. (2014): *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*. Lublin.
- Buchowski M., Burszta W. J. (1993): *Antropologia kognitywna: charakterystyka orientacji*. [W:] *Amerykańska antropologia postmodernistyczna*. Wybór i red. M. Buchowski. Warszawa, s. 9–30.
- Cieszyńska-Rożek J. (2015): *Metody badania systemu językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych* [W:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*. Red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray. Gdańsk, s. 65–73.
- Filar D. (2013): *Narracyjne aspekty językowego obrazu świata. Interpretacja marzenia we współczesnej polszczyźnie*. Lublin.
- Filar D. (2014): *Narracyjność w badaniach interdyscyplinarnych a kategorie narracyjne w semantyce*. [W:] *Narracyjność języka i kultury*. Red. D. Filar, D. Piekarczyk. Lublin, s. 13–33.
- Filar D., Głaz A. (2016): *Język a struktury wiedzy w umyśle*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” z. 72, s. 191–210.
- Fillmore Ch. J. (1977): *Topics in Lexical Semantics*. [W:] *Current in Linguistic Theory*. Red. R. W. Cole. Bloomington–London.
- Grabias S. (2007): *Zachowania językowe i ich diagnozowanie*. [W:] *Logopedyczny Test Przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym*. Red. S. Grabias, Z. M., Kurkowski, T. Woźniak. Lublin, s. 5–11.
- 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.
- Grabias S. (2016): *Język w diagnozowaniu logopedycznym*. [W:] *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimiery Krakowiak*. Red. E. Domagała-Zyś, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk. Lublin, s. 173–184.
- Grabias S., Kurkowski Z. M., Woźniak T. (2007): *Logopedyczny Test Przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym*. Lublin.
- Grzesiuk A. (1995): *Składnia wypowiedzi emocjonalnych*. Seria: *Komunikacja językowa i jej zaburzenia*. Red. S. Grabias. T. 8. Lublin.
- Hrycyna E. (2017): *Rozwijanie słownictwa u dzieci w wieku przedszkolnym z zaburzeniami ekspresji werbalnej. Problemy teoretyczne*. „Logopedia Silesiana” 6, s. 73–88.
- Inny słownik języka polskiego* (2000). Red. M. Bańko. T. 1–2. Warszawa.
- Jęczeń U. (2017): *Językowa projekcja emocji w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*. Lublin.
- Kaczorowska-Bray K. (2012): *Zaburzenia komunikacji językowej w grupie osób z niepełnosprawnościami intelektualną*. [W:] *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Red. J. J. Bleszyński, K. Kaczorowska-Bray. Gdańsk, s. 36–64.
- Kielar-Turska M. (1989): *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Kraków.
- Lakoff G. (2011): *Kobiety, ogień i rzeczy niebezpieczne. Co kategorie mówią nam o umyśle*. Przekł. M. Buchta, A. Kotarba, A. Skucińska. Kraków.
- Lakoff G., Johnson M. (1988, oryg. 1980): *Metafory w naszym życiu*. Przekł. T. Krzeszowski. Warszawa.
- Mandler J. M. (1984): *Stories, Scripts and Scenes: Aspects of Schema Theory*. Hillsdale.
- Minsky M. (1980): *A Framework for Representing Knowledge*. [W:] *Frame Conceptions and Text Understanding*. Red. D. Metzger. Berlin–New York, s. 1–25.
- Niebrzegowska-Bartmińska S. (2007): *Wzorce tekstów ustnych w perspektywie etnolingwistycznej*. Lublin.
- Niebrzegowska-Bartmińska S. (2018): *O różnych wariantach definicji leksykograficznej – od taksonomii do kognitywizmu*. „Etnolingwistyka”. Vol. 30, s. 259–284.
- Niesporek-Szamburska B. (2004): *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*. Katowice.



- Nowakowska-Kempna I. (1993): *Definiowanie znaczenia wyrażenia w kognitywizmie. Wybrane zagadnienia*. [W:] *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin, s. 161–180.
- Nowakowska-Kempna I. (1995): *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Prolegomena*. Warszawa.
- Nowakowska-Kempna I. (2000): *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Cz. II. Data*. Warszawa.
- Pawelec A., (2008): *Mentalizm w badaniach nad językiem*. [W:] *Metodologie językoznawcze. Współczesne teorie i kontrowersje*. Red. P. Stelmaszczyk. Kraków, s. 105–119.
- Pluta-Wojciechowska D. (2015): *O badaniach logopedycznych. Refleksje naukowca i praktyka*. [W:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*. Red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray. Gdańsk, s. 47–55.
- Rosch E. (1975): *Cognitive Representations of Semantic Categories*. „Journal of mental Psychology: General”. Vol. 104, nr 3, s. 192–234.
- Rosch E. (1978): *Principles of Categorization*. [W:] *Cognition and Categorization*. Red. E. Rosch, B. Liyod. Hillsdale, s. 27–48.
- Rumelhart D. E., Lindsay P. H., Norman D. A. (1972): *Process Model for Long-Term Memory*. [W:] *Organization of Memory*. Red. E. Tulving, W. Donaldson. New York, s. 197–246.
- Schank R. C., Abelson R. (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale.
- Słownik języka polskiego PAN (1958–1969)*. Red. W. Doroszewski. T. 1–11. Warszawa.
- Słownik języka polskiego PWN (1978–1981)*. Red. M. Szymczak. T. 1–3. Warszawa.
- Słownik ludowych stereotypów językowych (1980)*. Kier. nauk. J. Bartmiński. Wrocław.
- Szadura J. (2017): *Czas jako kategoria językowo-kulturowa w polszczyźnie*. Lublin.
- Tabakowska E. (2001): *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków.
- Taylor J. R. (2002/2007): *Gramatyka kognitywna*. Przeł. M. Buchta, Ł. Wiraszka. Red. nauk. E. Tabakowska. Kraków (oryg. *Cognitive Grammar*. Oxford).
- Tokarski R. (1988): *Konotacje jako składnik treści słowa*. [W:] *Konotacja*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 35–54.
- Tulving E. (1972): *Episodic and Semantic Memory*. [W:] *Organization of Memory*. Red. E. Tulving, W. Donaldson. New York, s. 381–403.
- Tyler S. A. (1993): *Wprowadzenie do metod antropologii kognitywnej*. Tłum. O. Kubińska. [W:] *Amerykańska antropologia kognitywna. Poznanie, język, klasyfikacja, kultura*. Wybór i red. M. Buchowski. Warszawa, s. 25–52.
- Wierzbicka A. (1985): *Lexicography and Conceptual Analysis*. Ann Arbor.
- Wierzbicka A. (1993): *Nazwy zwierząt*. [W:] *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin, s. 251–267.
- Wierzbicka A. (1999): *Znaczenie nazw kolorów i uniwersalia widzenia*. [W:] *Język – Umysł – Kultura. Wybór prac*. Red. J. Bartmiński. Przeł. R. Tokarski. Warszawa, s. 405–449.
- Wierzbicka A. (2006): *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*. Przeł. A. Głaz. Lublin.
- Wójtowicz M. (2013): *Definicja kognitywna jako sposób opisu semantyki symbolu. Na przykładzie liczby siedem*. „Roczniki Kulturoznawcze”. T. IV, nr 4, s. 71–87.
- Zmigrodzki P. (2009): *Najważniejsze zasady opisu znaczenia w „Wielkim słowniku języka polskiego”*. „Linguistica Copernicana” nr 1(1), s. 183–197.





Krzysztof Kaszewski  
Uniwersytet Warszawski  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8789-2405>  
e-mail: k.kaszewski@uw.edu.pl

## **Emotions as component of the linguistic picture of a computer game (based on the emotion terms in computer game reviews)**

**Emocje jako składnik językowego obrazu gry komputerowej  
(na podstawie nazw emocji w recenzjach gier komputerowych)**

### **Abstrakt**

Celem artykułu było ukazanie, jak używa się nazw emocji w recenzjach gier komputerowych zamieszczanych w mediach dla miłośników gier wideo: papierowych czasopismach i portalach internetowych. Analizy wykazały, że recenzenci gier chętnie używają nazw emocji, najczęściej wskazujących grupy RADOŚCI, CIEKAWOŚCI, ZŁOŚCI i NUDY. Nazwy emocji zwykle dotyczyły całej recenzowanej gry, jej warstwy treściowej (fabularnej) oraz działań podejmowanych przez gracza, częściej towarzysząc ocenom pozytywnym niż negatywnym. Do nazywania emocji wykorzystywano czasowniki (formy osobowe i nieosobowe – imiesłowy), rzeczowniki oraz przymiotniki. Uwidocznił się związek między naturą gry komputerowej (rozrywka, interaktywność, symboliczność) a komunikowanymi emocjami.

**Słowa kluczowe:** gra komputerowa, językowy obraz świata, recenzja, emocje, prasa, internet

### **Abstract**

The aim of the article is to show how the emotion terms are used in reviews of computer games published in the media for video game enthusiasts: paper magazines and Internet portals. Analyses have shown that game reviewers are keen to use the emotion terms, most often indicating the groups: JOY, INTEREST, ANGER and BOREDOM. The emotion terms usually referred to the completely reviewed game, its content (fictional) and actions taken by the player, more often accompanying positive rather than negative assessments. Verbs (personal and non-personal forms – participles), nouns and adjectives were used to name emotions. The relationship was apparent between the nature of the computer game (entertainment, interactivity, symbolism) and the emotions being communicated.

**Key words:** computer game, review, linguistic picture of the world, emotions, press, internet

Computer games<sup>1</sup> arouse various emotions in many ways, which is why they occupy an important place in texts devoted to games and in the linguistic picture of a computer game. This article analyses one of the basic methods of verbalizing emotions, i.e. using their names, in the media genre fundamental for electronic entertainment, i.e. in a computer game review (further referred to as CGR). The study has two main goals: reconstructing the basics of the emotional component of the picture of a computer game in Polish and increasing knowledge of the CGR genre pattern.

## 1. Computer game vs. emotions

Computer games can arouse various emotions for many reasons. This is due to several basic features of video games.

Firstly, the essence of a game is associated with challenges and competition that naturally evoke emotions. Successes and failures constitute opportunities for expressions which are often strong and long-lasting. Secondly, the crux of video games is interactivity – the program waits for user actions and reacts to them appropriately. While playing, the whole body can be stimulated and motorically engaged, the need to release energy increases. Thirdly, a video game is a multimodal message – many codes intertwine in the message, and storytelling methods typical for other media (print, television, film, music) are used. Multi-sensuality and multiculturalism activate more brain areas, thereby intensifying the experience.

Emotions that arise from interacting with a video game can be both positive and negative. Due to the dynamic and functional nature of games, it is more likely to have activating emotions (e.g. JOY, ANGER) than inhibiting emotions (such as SADNESS). The emergence of positive emotions is the default goal of the game, which is a tool of entertainment, fun and pleasure. Negative emotions, such as anger or boredom, constitute a response to the adverse course of events or the release of what has previously accumulated inside the player under the influence of various life experiences. The emotions felt may also result from the general attitude of the subject to electronic entertainment. People passionate about games have a positive attitude towards them, while those who perceive video games mainly as a threat and waste of time, associate rather negative experiences with them. The variety of emotional impact of games on humans is not fully reflected in research. It is much easier to find scientific, popular

---

<sup>1</sup> For stylistic reasons, I use the terms *computer game* and *video game* interchangeably in this article, although the latter term is broader.

or journalistic messages showing (more or less biased) relationships of games with inhibition of emotionality, negative emotions or a tendency to aggression (e.g. Ulfik-Jaworska 2005), perhaps because such a perspective (especially in the media) attracts greater attention of the recipient. Positive emotions related to games are given less attention, more often focusing on perceptual or cognitive skills, e.g. regarding response time, broadening the field of vision, coordinating attention and spatial coordination (e.g. Green, Bavelier 2012).

## **2. EMOTIONS as an aspect (facet) of the linguistic picture of a computer game**

The multi-dimensional relationship of computer games with emotions must be reflected in the linguistic picture of a computer game. To reconstruct this picture, research equipment was used which was derived from ethnolinguistics from Lublin's perspective (Bartmiński 2006). An aspect (facet) constitutes an important concept in this method.

According to Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska, an aspect (facet) is "a bundle of features that makes up the explication, discovered by analysing the material, not imposed from the outside, but also treated as a material organizing grid and facilitating the comparison of descriptions. The faceted arrangement obtained as a result of the analyses is intended to reproduce the experiences of a »simple« person, the bearer of the tested language and the culture studied" (Niebrzegowska-Bartmińska 2015: 32). Aspects gather similar features (attributes, foils, functions, etc.) linguistically assigned to the object under study. Aspects may be e.g. [APPEARANCE], [ACTIONS], [TIME], [LOCATION], [CONTENT], [FUNCTIONS], [COLORS], [PSYCHE], [ORIGIN], [RELATIONS WITH OTHERS] and many other categories (compared with e.g. Jarosz 2014; Kaszewski 2018; Rak 2015). Different types of concepts require different sets of facets: "Defining people requires consideration of their [functions] and [actions], defining objects – consideration of their [appearance], [applications] etc." (Bartmiński 2006: 97).

A set of aspects (facets) plays the role of scaffolding for the picture content: it identifies and hierarchizes the categories present in it; it also sets the structure of the cognitive definition of a concept. Thanks to the aspect system, it is easier to compare linguistic imaging of various concepts and distinguish various profiles of one concept – difference or similarity may refer to the set of aspects itself, their importance and aspect-filling content.

The author's previous studies on the picture of a computer game in Polish (Kaszewski, in print) showed that the following aspects are important and textually well-represented:

- a) OBJECT referred to by linguistic elements, such as: *grać w grę* [play a game], *kupić grę* [buy a game]; *twórcy gry* [creators of a game];
- b) CONTENT activated by verbal elements, such as: *bohater gry* [character of a game]; *świat gry* [world of a game]; *gra zawiera sceny destrukcji* [the game contains destruction scenes];
- c) INFLUENCE collecting content related to elements, such as: *gra zmusza do ostrego główkowania* [a game makes you think hard]; *gry komputerowe są niebezpieczne* [computer games are dangerous]; *gra sprawia ogromną przyjemność* [a game is very enjoyable].

Emotional states are associated with the aspect INFLUENCE referring to numerous and various content (various types of influence of games on humans). Emotions caused by games can be considered to be one of the main subcategories of this aspect or make them – due to their numerous occurrences and for the sake of greater uniformity of the aspect INFLUENCE – a separate aspect called EMOTIONS or EMOTIONAL INFLUENCE. Regardless of the solution adopted, emotions remain an important component of the linguistic picture of a video game. This is especially evident in the text genre, important for games and their enthusiasts – computer game reviews.

### 3. Computer game review vs. emotions

A computer game review is a relatively young variety of media reviews. It is located in the centre of the genealogical field of electronic entertainment discourse and is a form of expression considered prestigious in the environment, both by the recipients (review quality assessment, discussions with reviewers' opinions) and by authors (in editorial offices of respected, standard-setting magazines and websites, writing reviews is entrusted to the most experienced employees/colleagues who are recognized and valued by readers).

The CGR genre pattern is a derivative of the nature of a video game and is between the spheres of culture and technology: it combines the features of a classic review (regarding a work of culture with content) and test (a genre associated with various types of technical products, allowing their description using parameters and numbers) (Kaszewski 2015).

Revealing emotions is closer to the classic review and falls within the genre pattern of the media review of a work of culture. A review obliges the author to formulate individual assessments, and these always involve emotions; expression is subordinated to persuasion (Kozłowska 2003: 300). In addition, an authentic experience resulting from direct contact with the reviewed work of culture underlies the base of a review. However, it is emphasized that experienced emotions should be only the beginning of the presentation in the text: “starting from the question: What did I feel?” Being aware of his/her tasks, the author does not stop at simply registering his/her emotions, but searches in the reviewed work – through the analysis and interpretation – for the motivations for his/her sensations” (Kozłowska 2003: 292). In a mature review, spontaneous, expressive evaluations are developing and are reliably justified, referring to the extensive knowledge of the subject, its creator and multi-layered context of functioning (Bortnowski 1999: 134). In this respect, the statements of professional critics clearly differ from typical amateur texts (e.g. online), in which there are often highly expressive assessments without substantive argumentation, and authentic, high emotional involvement is not accompanied by in-depth reflection.

#### **4. Material analysis**

CGR constitutes a good basis for reconstructing the basics of the emotional linguistic aspect of the picture of a computer game due to its central position in the media discourse on video games. Reviews are created by players for players and it is natural to communicate emotions in them, so emotional pictures of games are typical for the community.

The examined texts came from two paper magazines (“CD-Action” issued every fourth week, and “Pixel” issued every month) and six popular websites (GRYOnline.pl, Gamezilla.pl, Polygamia.pl, Ppe.pl, Eurogamer.pl, Gram.pl). More than 200 examples of naming emotions were collected for the analysis, based on which the following were established:

- a) which emotions are most often communicated in CGR;
- b) which elements of a game communicated emotions most commonly relate to;
- c) whether emotion terms are used more often in positive or negative assessments.

#### 4.1. What emotions are most often communicated in CGR?

Following Stanisław Grabias, I assume that there are three basic methods to verbalize emotions:

- a) communicating emotions: when the author knowingly and explicitly displays them by using lexemes or combinations of lexemes (ad hoc or fixed) directly indicating emotions;
- b) expressing emotions – when the author discloses emotions consciously but indirectly, implicitly, e.g. using expressive lexis, syntactic means, etc. (e.g. Grzesiuk 1995);
- c) manifestation of emotions – when emotions are manifested independently of the will of the author, primarily through para-linguistic means, such as facial expressions, gestures, prosody; unconscious process, obligatory for each statement (Grabias 1981: 26–28).

This study focuses on the first of the listed methods, which dominated in the studied texts. Communicating (or naming) emotions in Polish takes places using nouns (e.g. *radość* [joy], *smutek* [sadness], *irytacja* [irritation]) and verbs (*cieszyć się* [be happy], *martwić się* [be worried], *być dumnym* [be proud]), of adverbs (*radośnie* [merrily], *wstydliwie* [shamefully]) as well as adjectives (*smutny* [sad], *radosny* [joyful], *dumny* [proud]).

Naming emotions can apply to both emotions that have just been experienced, as well as those experienced in the past or expected in the future. There is also no certainty that the communicated emotions are, or were, actually felt – they can only function at the level of the declaration (resulting from the objectives and strategies adopted by the author) or social convention, e.g. courtesy.

The analysis of the material took into account words and structures commonly received as emotion terms as described in contemporary Polish dictionaries<sup>2</sup>. The feelings most commonly named in the studied texts are presented in Table 1. They were grouped based on dictionary data and the classification of Iwona Nowakowska-Kempna (Nowakowska-Kempna 1995).

References to emotions from the group of JOY AND HAPPINESS were the most common, e.g. something *cieszy* [is enjoyable], *bawi* [is fun]; *sprawia radość* [gives joy], *przyjemność* [pleasure]; *daje frajdę* [gives delight], *satisfakcję* [satisfaction]; *umila czas* [keeps amused]. This state is not surprising and confirms that a video game is something that is

---

<sup>2</sup>The list of dictionaries containing definitions and structures I used perceived as names of emotions is at the end of the article.

**Table 1.** Emotions most often communicated in CGR

Groups of emotions	Frequency	Examples
GROUP OF JOY AND HAPPINESS	30.2%	FUN, JOY, AMUSEMENT, PLEASURE, HAPPINESS, SATISFACTION
GROUP OF INTEREST	14.2%	INTEREST, CURIOSITY, INTRIGUE, FASCINATION
GROUP OF ANGER	10.7%	IRRITATION, NERVOUSNESS, FRUSTRATION, IRRITABILITY, MADNESS
GROUP OF SURPRISE	8.4%	SURPRISE, ASTONISHMENT, AMAZEMENT, SHOCK
GROUP OF BOREDOM	6.7%	BOREDOM, WEARINESS

primarily to give the recipient pleasure, and authors willingly communicate that the reviewed work fulfils its task. Second place was taken by a group of emotions related to INTEREST, named as *ciekawy* [intriguing], *fascynujący* [fascinating], *wciągający* [engaging], *interesujący* [intriguing]. Intellectual and volitional elements have a strong participation in these states, which results from the fact that a game should engage the player, keep his/her attention and arouse the need to play as long as possible. The clearly marked presence of this type of states also indicates the significance of the symbolic sphere (content, story) of the reviewed games.

The largest set of names indicating negative emotions in CGRs was the group of ANGER, including terms that something *irytuje* [is irritating], *drażni* [is annoying], *denerwuje* [is frustrating], *wkurza* [makes somebody angry]; *frustracja* [frustration]. This group is also adapted to the interactive and rational-emotional nature of a video game – it includes names referring to activating emotions and (at least in part) to feelings in which the rational assessment component is important (e.g. IRRITATION).

Positive emotions in CGRs also include the group of SURPRISE, containing mainly terms such as *zaskoczenie* [surprise] and *zaskakujący* [surprising]. Surprise is almost always shown as a pleasant experience, which is an advantage of a game. For reviewers (and thus for players), it is very important whether a game duplicates patterns (i.e. it is not surprising) or whether it offers (unexpectedly) something different than titles already known to players.

The list of commonly communicated emotions is closed by the group of BOREDOM. It is unusual for two reasons: firstly, due to its high uniformity (it contains examples related mostly to one emotional state), secondly, because it contains elements that speak not so much about emotions, but about the lack of desirable positive experiences (Bańko 2000:



I 1049). It includes terms, such as *nuda* [boredom], *nudno* [boring], *nudny* [boring], *nudzić* [bore], *nużyć* [tire]<sup>3</sup>. The group of BOREDOM can be seen as an opposition to the groups of INTEREST and JOY AND HAPPINESS. Together with them, it sets a basic emotional continuum for video games.

Various parts of speech were used to name emotions in CGRs: verbs in personal forms (*rozczarowuje na to menu* [menu is disappointing], *eksploracja nie nudziła* [exploration was not boring], adjectival participles (*zaskakujący* [surprising], *interesujący* [interesting]), nouns (in combination with verbs – *dostarczać frajdy* [provide entertainment], *czepać przyjemność* [receive pleasure]), adjectives (*przyjemny* [pleasant], *ciekawny* [intriguing])<sup>4</sup> and adverbs (*nudno* [boring]). The most numerous were verb forms, usually found in the third person.

#### 4.2. What did the communicated emotions relate to?

The communicated emotions most often related to the whole game, its content (the world presented), actions taken by the player or the game mechanics (the principles and possibilities offered by it). Together, the four reasons for emotions included about 83% of the examples.

The entire game could be a factor causing emotions (approx. 22% of the examples):

- (1) Destiny 2 likes to amaze and delight [CDA]<sup>5</sup>
- (2) It seems to be a simple dungeon crawler, but it gave me more pleasure than Pillars of Eternity and other products of the genre, which I have finished with a heavy sense of duty in recent years [PXL]
- (3) Yes, I was annoyed by this game. I went bananas when the challenge turned out to be *mission impossible* [CDA]
- (4) The creators have not tried to eliminate linear stages, but the whole thing is a coherent, interesting and satisfying mix [GRM]

A game as the general cause of emotions was called variously: using the title (1), genre terms (2), common names such as *gra* [game] (3) or *całość* [the whole thing] (4). Emotions were indicated by verbs (1), (3), nouns (2), adjectives and adjectival participles (4).

<sup>3</sup> Weariness is according to *Inny słownik języka polskiego* combination of boredom and mental fatigue (Bańko 2000: II 1378).

<sup>4</sup> Adjective terms have often been causative.

<sup>5</sup> Abbreviations for citation sources: CDA – “CD-Action”, PXL – “Pixel”, GOL – GRY-Online.pl, GMZ – Gamezilla.pl, PLG – Polygamia.pl, PPE – Ppe.pl, EGM – Eurogamer.pl, GRM – Gram.pl.

Emotions were often communicated in connection with the content of a game, i.e. elements of the presented world (about 24% of the examples):

- (5) The plot is not totally bad – the threat of failure at Tacoma station keeps us in suspense and the characters are likeable [PXL]
- (6) At first, I hoped that the quirky story and interesting puzzles would dig Black Mirror out of the hole. Unfortunately, the deeper into the forest, the more boring the story [PLG]
- (7) The Evil Within is a very successful game which, despite great freedom in game-play, can maintain a harsh climate, and at the same time interest us in the story and the fate of its main characters [GRM]
- (8) Most importantly, the narration adds up, and it gets surprisingly engaging with time [PXL]

Typical elements of the content include: *fabuła* [plot] (5), *opowieść* [story] (6), *narracja* [narration] (8), *bohater* [main character] (7), *postaci* [characters] (5) or *wątek* [thread]. Emotions combined with the content layer include among others *trzymać w napięciu* [keeps up suspense] (5), *dają się lubić* [likeable] (5), *nudniejsza* [more boring] (6), *zainteresować* [interesting] (7), *wciągająca* [engaging] (8). This suggests that the story in a game is mostly expected to be interesting.

Emotion terms were also used by reviewers when describing actions performed by the player (approx. 23% of the examples):

- (9) It is pleasant to walk around Peh, but the need for trudging by foot in the same location for the tenth time starts to be slightly irritating after a while [GMZ]
- (10) Frustration resulting from circling around hoping to move forward is double, even triple, as the biggest nightmare of Black Mirror is not a gothic ghost, but the loading screen [PLG]
- (11) Most importantly, although it is currently not free from defects, concerning the pleasure from driving, Forza Motorsport remains an ideal that no four-wheel enthusiast can miss [CDA]
- (12) Gameplay is simply boring [GRM].

Basic names of actions, most often expressed using nouns (*drałowanie* [trudging], *kręcenie się* [circling around], *jazda* [driving], *rozgrywka* [playgame], *walka* [fight]) than verbs (*chodzi się* [walk]). Names of specific actions were used as well as general activity, such as *rozgrywka* [gameplay]. Names of motor operations are typical, while mental activities are rarely referred to.

The last cause of emotions worth distinguishing are the game mechanics, i.e. the principles, offered possibilities, non-plot components (approx. 14% of the examples):

- (13) While medical subjects were not fully captivating, extensive scouting was much more interesting to look at. [...] transfers are one of the biggest attractions and pleasures of FM [PPE]

- (14) We do not get skill points in Seven for completing quests or fighting – how our protagonist develops depends on how many “hiding places” with improvements we have found. An interesting system, but at the same time not entirely clear ... although you can finally get used to it [GMZ]
- (15) I have no complaints: the system is logical, it gives the impression of a well-thought-through system, and most importantly – it brings a lot of joy because it allows you to feel the growing power of the main character and adjust the character as desired [CDA]

In some cases, writing about the game mechanics concerned very similar content as in the previous group, i.e. implemented actions. The difference is that here the reviewer does not write about the actions that he/she himself/herself performed as a player, but about the possibilities offered by the game; the boundary between potential assessment and its implementation is often blurred. Writing from different perspectives about actions and emotions they evoke confirms that interactivity is one of the basic features of electronic entertainment.

#### **4.3. What assessments were communicated using emotion terms?**

Emotion terms were more frequently used in positive assessments – such examples constituted about 67% of the material. Examples:

- (16) When we master the controls, we feel a lot of satisfaction by jumping or slipping under the missiles flying towards us [EGM]
- (17) 80's Overdrive for a relatively small and cheap game from eShop makes a really good impression [GRM]
- (18) The intrigue turns out quite well, and the ending can surprise you [EGM]

The larger quantity of positive assessments results from at least two things. First of all, from the fact that authors are experts and game enthusiasts, favouring them (which does not mean that they are uncritical). Secondly, the fact that in the studied magazines and websites more attention is usually paid to games that are generally good or very good rather than weak or very weak. However, it is worth emphasizing that communicated emotions were usually of moderate intensity, and hyperbolic or extreme terms (typical for colloquial and media discourse) were rarely used.

In negative assessments, emotion terms were used less frequently (approx. 33% of the examples):

- (19) It does not change the fact that I can recommend new PES with a clear conscience because despite being irritating sometimes, most importantly it brings joy when you are scoring [CDA]

- (20) The estate is not a real building, but a collage made of small scraps, which kills immersion, is boring and just annoying [PLG]
- (21) The campaign since 2002 has been a huge disappointment. Even in beautiful 4K with HDR and 60 fps obligatory for series [PLG]

In addition, in the case of negative assessments, terms of medium intensity dominated. Strong (stronger) evaluations, such as *potężnie rozczarowuje* [huge disappointment] were rare (21).

In the examples (16)–(21) emotion values corresponded to assessment values. However, it also happened that negative emotion terms appeared in positive assessments, and vice versa – positive emotion terms were used in critical statements:

- (22) The debut project of the Polish studio attracts attention with a unique world, and the gameplay is unusual enough not to let you get bored [EGM]
- (23) The fact that this type of exploration was not boring, not even for a moment, can definitely be counted as an advantage [GMZ]
- (24) The terrible control and operation of the camera and continuous reading effectively ruin any pleasure from the game [EGM]
- (25) Although the game takes on some identity, and Magalan viewed from a wider perspective allows you to assess designers' invention, it is hard to pretend that Elex is delightful as a role-playing game [CDA]

In such cases, a lack of specific, expected or undesired emotions were communicated. Hence, it is not surprising that negative sentences were used (*nie pozwalają* [does not let you], *nie nudziła* [is not boring]), as well as more complex structures expressing absence or insufficiency: *rujnuje przyjemność* [ruin any pleasure] (24); *trudno udawać, że zachwyca* [it is hard to pretend that it is delightful] (25).

In the case of positive assessments, the lack of boredom was frequently communicated, and in negative assessments, e.g. a lack of PLEASURE (24) or DELIGHT (25). This is just more proof of how the main purpose of a video game affects its emotional textual picture. The game is to give pleasure and interest, or put one in a mood, which is the opposite of boredom. Being boring or not providing (sufficient) pleasure is one of the largest drawbacks of any game, which should be stigmatized in the review.

The largest differences in terms of the ratio of positive and negative assessments occurred in relation to the content of the game: positive evaluation occurred more than twice as often (approx. 27.5% of positive assessments) than negative (approx. 12% of negative assessments). A relatively rare criticism of the content of a game may result from the fact that players are able to forgive the creators weaknesses of the plot (such as schematicity, predictability, banality, provisionality) if they receive sufficiently satisfying, engaging gameplay.

## 5. Conclusions

The conducted analyses allow for the formulation of conclusions regarding the linguistic imaging of a computer game and the genre pattern of a computer game review. The analysis of empirical material shows that the content referring to the aspect of EMOTIONS is an important component of the picture of a computer game in Polish. Positive emotions were more often communicated, belonging mainly to the group of JOY and INTEREST. Among the negative emotions, emotion terms from the group of ANGER and BOREDOM were most often used. This kind of emotional picture formation undoubtedly results from the nature of the object being pictured (computer game) and characteristics of authors and model recipients of the studied texts. The high turnout of names such as *radość* [joy], *zabawa* [fun] and *przyjemny* [pleasant] is associated with the fact that the basic function of a game is to provide entertainment and pleasure<sup>6</sup>, and its most significant shortcomings include possible boredom or anger of the player. The relatively high turnout of emotions from the group of INTEREST (lexis referring to emotions containing an intellectual component – *interesujący* [interesting], *ciekawny* [intriguing], *irytujący* [irritating]) seems to be remarkable. It proves that the intellectual layer of games is important for players; they do not treat content as an addition to the operational or visual layer.

The analysis of the emotional aspect also allowed for useful data about another important aspect of the picture of a computer game to be obtained, i.e. the CONTENT. It can be assumed that what evokes emotions is an important element of a game for the player. In the studied material, the communicated emotions often concerned the content layer (plot, narrative) of a game, its mechanics (possibilities and principles of operation) and actions taken by the player. The frequency of emotional assessments of game mechanics (potential) together with player actions (realizing the potential) confirms that the second foundation of the identity of a computer game (after entertainment) is interactivity and the resulting dynamics. The purpose of a game is to do something and experience positive emotions.

As mentioned earlier, a computer game is an object suspended between the worlds of culture and technology. The picture of a game emerging from the analysis of emotions in CGRs tilts clearly towards culture: expression

---

<sup>6</sup> These emotions are typical among players. Games may certainly evoke other emotions in non-players. This could be studied further based on a comparative analysis of expressions other than game reviews.

was more often associated with the symbolic side of a video game than its technical features. Rare communication of emotions in connection with the visual (graphic) side of games may certainly be surprising.

As for the CGR genre pattern, the conclusions relate to the stylistic and pragmatic aspect of the pattern and, more specifically, the vocabulary typical for the genre and its functions. In CGR emotions are communicated through verbs in personal forms (e.g. *zaskakuje* [surprises]) and nouns (combined with appropriate verbs, e.g. *czерpać przyjemność* [get pleasure]), slightly less often using adjectives and adjectival participles (e.g. *ciekawa* [intriguing], *irytująca* [irritating]), very rarely adverbs (e.g. *nudno* [boring]). In terms of the parts of speech used, CGRs were quite similar to e.g. movie reviews (with the difference that nouns are used more often than verbs – Krauz 2006: 206–208). However, emotions in the studied texts were expressed differently than by their names (e.g. using expressive vocabulary or syntax) clearly less often than in movie reviews. This dominance of explicit formulas also separates CGRs from everyday communication (Szumska 2000: 199). Undoubtedly, the reason is the officiality of the situation (although in the discourse of electronic entertainment significantly weakened) and the lack of simultaneity in experiencing emotions and creating a text. When reporting past experiences, yours or someone else's, you are more likely to use names that directly indicate specific emotions.

The fact that the emotions named were rarely assigned to the reviewers themselves (few verbs in the first person, singular, e.g. *bawiłem się przednio* [I had good fun]) was typical for the studied CGRs. Mostly, third-person forms were used which do not indicate the subject of emotions directly, but its cause (e.g. *wkurzają techniczne niedoróbki* [technical shortcomings are annoying]). The general human reluctance to formally present oneself as an experience of emotional states (Szumska 2000: 200), as well as the persuasive goal of communicating emotions in the discussed genre, are shown here, because causative forms carry a hidden generalization (e.g. *coś martwi, cieszy, irytuje każdego* [something is worrying, enjoyable, irritating for everyone]). However, the persuasive potential of the forms used does not change the fact that all the emotions communicated in reviews could have previously been the authentic experience of the reviewer. Among the collected examples, there were no purely rhetorical, clearly declarative or template uses, which can be observed in other situations (e.g. in a radio discussion – Kaszewski 2006: 221–231).

## Literature

- Bortnowski S. (2003): *Warsztaty dziennikarskie*. Warszawa.
- Grabias S. (1981): *O ekspresywności języka*. Lublin.
- Green C. S., Bavelier D. (2012): *Learning, attentional control and action video games*, <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3461277/>>, access: 15.06.2018.
- Grzesiuk A. (1995): *Składnia wypowiedzi emocjonalnych*. Lublin.
- Jarosz B. (2014): *Językowy obraz ślubu*. Lublin.
- Kaszewski K. (2006): *Język dyskusji radiowej. Analiza wypowiedzi słuchaczy w Programie III PR*. Warszawa.
- Kaszewski K. (2015): *Recenzja gry komputerowej – między techniką a kulturą*. [In:] *Gatunki mowy i ich ewolucja*. T. 5. *Gatunek a granice*. D. Ostaszewska, J. Przyklenk (eds.). Katowice, pp. 107–117.
- Kaszewski K. (2018): *Media o sobie. Językowe elementy autopromocyjne w przekazach informacyjnych prasy, radia i telewizji*. Warszawa.
- Kaszewski K. (2019): *Profilowanie pojęć jako metoda rekonstrukcji medialnych obrazów świata (na przykładzie profilowania pojęcia gry komputerowej)*. [In:] *Współczesne media. Problemy i metody badań nad mediami*. T. II. I. Hofman, D. Kępa-Figura (eds). Lublin, pp. 143–158.
- Kozłowska E. (2003): *Recenzja jako forma podwójnego dialogu*. [In:] *Praktyczna stylistyka (nie tylko) dla polonistów*. A. Mikołajczuk, E. Bańkowska (eds). Warszawa, pp. 207–318.
- Krauz M. (2006): *Sposoby wyrażania emocji w recenzjach filmowych*. [In:] *Wyrażanie emocji*. K. Michalewski (ed.). Łódź, pp. 204–213.
- Niebrzegowska-Bartmińska S. (2015): *O profilowaniu językowego obrazu świata*. „Poradnik Językowy” 1, pp. 30–44.
- Nowakowska-Kempna I. (1995): *Konceptualizacja uczuć w języku polskim: prolegomena*. Warszawa.
- Rak M. (2015): *Kulturemy podhalańskie*. Kraków.
- Szumski D. (2000): *O emocjach bez emocji*. [In:] *Uczucia w języku i tekście*. I. Nowakowska-Kempna, A. Dąbrowska, J. Anusiewicz (eds). Wrocław, pp. 199–208.
- Ulfik-Jaworska I. (2005): *Komputerowi mordercy. Tendencje konstruktywne i destruktywne u graczy komputerowych*. Lublin.

## Dictionaries

- Bańko M. (ed.) (2000): *Inny słownik języka polskiego*. Warszawa.
- Dubisz S. (ed.) (2003): *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Warszawa.
- Dunaj B. (ed.) (1998): *Słownik współczesnego języka polskiego*. Warszawa.
- Zgółkowska H. (ed.) (1994–2005): *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. Poznań.



Felicja Księżyk  
Uniwersytet Opolski  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6913-0108>  
e-mail: [ksiezykf@uni.opole.pl](mailto:ksiezykf@uni.opole.pl)

## Fremdheit und Anderssein in ausgewählten Pressediskursen zum Flüchtlingsproblem

Obcość i inność w wybranych dyskursach prasowych  
na temat uchodźców

Foreignness and Otherness in Selected Press Discourses  
about the Issues of Refugees

### Abstrakt

Artykuł przedstawia wyniki analizy wybranych dyskursów prasowych dotyczących aktualnej problematyki uchodźczej. Celem artykułu jest znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

- 1) W jaki sposób problem uchodźców jest wyrażony językowo w wybranych zbiorach tekstów?
- 2) Jakie cechy charakterystyczne nadaje uchodźcom prasa i jak są oni oceniani?
- 3) Jakie różnice i podobieństwa można zaobserwować w opisie problematyki uchodźców w oparciu o wybrane zbiory tekstów?

**Słowa kluczowe:** uchodźcy, analiza dyskursu, kookurencje, analiza kontekstu, metafory

### Abstract

This article presents the results of the analysis of selected press discourses concerning current issues of refugees. The purpose of this article is to find answers to the following questions:

- 1) How is the refugee problem expressed linguistically in the selected collection of texts?
- 2) What characteristics do newspapers give to refugees and how are they judged?
- 3) What differences and similarities can be observed in the description of the issues concerning refugees based on the selected collections of texts?

**Keywords:** refugees, analyses of discourse, cooccurrence, analyses of text, metaphors

*Der Mensch ist von Natur aus ein sesshaftes Wesen, diese Eigenschaft hat sich in ihm spätestens seit der Erfindung des Ackerbaus und der Kunst des Städtebaus dauerhaft festgesetzt. Meist verlässt der Mensch sein Heim nur unter Zwang – vertrieben durch Krieg oder Hunger, Seuchen, Dürre oder Feuer. Manchmal macht er sich auf den Weg, weil er wegen seines Glaubens verfolgt wird oder auf der Suche nach Arbeit oder besseren Möglichkeiten für seine Kinder ist. Bei vielen Menschen weckt der weite Raum nämlich Unbehagen, eine Furcht vor dem Unbekannten, ja Angst vor dem Tod.*

(Kapuściński 2008: 12)

## 1. Einführende Bemerkungen

Zum Weltflüchtlingstag am 20. Juni vermeldete das Flüchtlingshilfswerk der Vereinten Nationen, dass Ende 2016 mehr als 65 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht waren. Etwas weniger als zwei Drittel davon bilden sog. Binnenvertriebene, mehr als ein Drittel stellen Flüchtlinge und Asylbewerber dar. Auffallend ist dabei insbesondere die gestiegene Zahl der Flüchtlinge, die in andere Länder geflohen sind (vgl. UNO-Flüchtlingshilfe 2017a). Eines der Hauptfluchtziele innerhalb der Europäischen Union stellt Deutschland dar, nach Angaben des Ausländerzentralregisters belief sich die Zahl der in Deutschland lebenden Flüchtlinge im Dezember 2016 auf mehr als 700.000 Menschen (vgl. Mediendienst Integration 2016). Die UNO-Flüchtlingshilfe berichtet in diesem Zusammenhang im Jahre 2017, Deutschland sei Flüchtlingsland für 1.270.000 Menschen (vgl. UNO-Flüchtlingshilfe 2017b). Im Unterschied zu Deutschland bewerben sich in Polen von den Hauptfluchtländern Syrien und Afghanistan (vgl. UNO-Flüchtlingshilfe 2017b) kaum welche Flüchtlinge um den Asylstatus. Während in Deutschland 2016 über 300.000 Asylbegehrende registriert wurden (darunter knapp 90.000 aus Syrien und knapp 50.000 aus Afghanistan) (vgl. Pro Asyl 2017), wurden in Polen von syrischen und afghanischen Flüchtlingen bei der polnischen Ausländerbehörde lediglich vereinzelte Anträge auf internationalen Schutz gestellt (vgl. Urząd do spraw cudzoziemców 2016).

Zwar hat auch Polen gewisse Erfahrungen mit Ausländern, insbesondere was die Aufnahme von Bürgern aus den ehemaligen sowjetischen Staaten, etwa der Ukraine, anbelangt, in direkte Kontakte zu Flüchtlingen

aus den aktuellen Hauptfluchtländern sind Polen jedoch bislang kaum getreten. Angesichts einer fehlenden kulturellen Zusammengehörigkeit stößt der Vorschlag der Europäischen Union, Flüchtlinge auch auf andere EU-Länder, darunter Polen, umzuverteilen, in Polen überwiegend – milde ausgedrückt – auf keinerlei Einverständnis.

Da der Flüchtlingskrise aktuell eine globale Bedeutung eingeräumt wird, daher dürfte es aufschlussreich sein, die Betrachtung des Flüchtlingsproblems in der polnischen und deutschen Presse zu vergleichen: Die Thematik wird derzeit in beiden Ländern breit diskutiert, beide Staaten sind jedoch auf eine unterschiedliche Weise mit der Flüchtlingsproblematik in Berührung gekommen. Um zu prüfen, wie das Flüchtlingsproblem sprachlich reflektiert wird, welche Charakteristika oder Wertungen über die Flüchtlinge durch die Presse vorgenommen werden und welche Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten sich bei der Versprachlichung dieser Sachverhalte im deutsch-polnischen Vergleich feststellen lassen, wurden zwei Teilkorpora zusammengestellt:

- 1) 30 Texte aus der Zeitschrift POLITYKA aus den Jahren 2015–2017 mit je 10 Texten pro Jahr
- 2) 30 Artikel aus der Zeitschrift DER SPIEGEL aus den Jahren 2015–2017, ebenso mit je 10 Texten pro Jahr.

## 2. Methodische Vorgehensweise

Ausgangspunkt für die Analyse bilden die zwei oben genannten Pressediskurse. Auch wenn in der einschlägigen Literatur keineswegs eine einträchtige Diskursauffassung vorliegt, wird im vorliegenden Beitrag von einem in der germanistischen Diskursanalyse vorherrschenden Diskursbegriff ausgegangen, wonach Diskurs eine transtextuelle Kategorie, einen thematisch zusammenhängenden Komplex von Texten bildet (vgl. Czachur; Miller 2012: 28 und Witosz 2016: 25). In der Sprachwissenschaft gilt der Diskurs als eine Kategorie, dank der nicht das Sprachsystem, wohl aber der konkrete Sprachgebrauch im jeweiligen sprachlich-kulturellen Kontext analysiert werden kann. Dank der Diskursanalyse ist es möglich, die Bedeutungsprofilierung auf textueller Ebene zu ergründen (vgl. Czachur et al. 2016: 9). Czerwiński zufolge entscheidet erst die diskursive Einbettung eines Wortes über seine Bedeutung. Während die Bedeutung eines sprachlichen Zeichens im Sinne des Sprachsystems lediglich potentiellen Charakter hat, wird seine Bedeutung nämlich erst im Diskurs konkretisiert (vgl. Czerwiński 2012: 48, 52). Die Rolle des Kontextes für

die Bedeutungsaktualisierung wurde allerdings bereits sehr viel früher von namhaften Sprachwissenschaftlern anerkannt. So sprach bekanntlich Ludwig Wittgenstein davon: „Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache“ (Wittgenstein 1999: 63) und Hermann Paul räumte ein: „Von grosser Bedeutung ist die Verbindung, in der ein Wort auftritt. Durch sie können die verschiedenen Möglichkeiten der Auffassung eines Wortes auf eine einzige beschränkt werden“ (Paul 1920: 81–82). Somit kann davon ausgegangen werden, dass Diskurse das kollektive Wissen einer Gesellschaft versprachlichen, was in den jeweils aktualisierten, konkreten Bedeutungen zum Ausdruck kommt (vgl. Czachur; Miller 2012: 39). Die Relevanz der Kontextanalyse offenbart sich auch darin, dass dadurch bestimmte Konnotationen offenbar werden, „die dann als rekurrente Einheiten in der sozialen Welt zirkulieren und den Diskurs mitgestalten. [...] Wertungen [bekommen] durch die Wiederholung die Aura des Normalen und Natürlichen“ (Kratochvílová 2011: 182). Dadurch dürften wiederum Rückschlüsse für gesellschaftliche Reaktionen auf das Flüchtlingsproblem geboten und bestimmte Sichtweisen dargelegt werden, die jeweils so etwas wie einen „Zeitgeist“ widerspiegeln, bzw. dazu verhelfen, das jeweilige Weltbild zu rekonstruieren (vgl. Bartmiński 1998: 65–66 und ders., 2007: 24–25). Die methodische Folge davon ist die Bedeutungsanalyse im konkreten Sprachgebrauch, etwa bezogen auf Schlüsselbegriffe (vgl. Czachur; Miller 2012: 39).

Für die kontextuelle Analyse wurden mit Hilfe eines Konkordanzprogramms in erster Linie die diskursbildenden substantivischen Schlüsselwörter extrahiert, um zu prüfen, welches Kookkurrenzverhalten sie in den unterschiedlichen Diskursen aufweisen. Ausschlaggebend für die Betrachtung als Schlüsselbegriff waren die Frequenzangaben.

Zur Veranschaulichung seien die häufigsten Substantive in den untersuchten Textsammlungen angeführt, wobei die Frequenzangabe in Klammern nachgestellt ist (Tab. 1).

Die Übersicht zeigt, dass die ersten 20 häufigsten Substantive in den zwei Korpora teilweise übereinstimmen, zum Teil werden jedoch auch einige Unterschiede offenbar, worauf näher in weiteren Kapiteln eingegangen wird. Ebenso differiert das Kookkurrenzverhalten der extrahierten Schlüsselwörter in den jeweiligen Diskursen. Neben gemeinsamen Kookkurrenzpartnern treten durchaus auch korpuspezifische Kombinationen auf.

**Tabelle 1.** Die 20 top-frequenten substantivischen Schlüsselwörter in den analysierten Textsammlungen

	Korpus 1: POLITYKA	Korpus 2: DER SPIEGEL
1.	uchodźcy/ów/a/ami/om/ą (235)	Flüchtling/e/en (435)
2.	Polska/i/a/Polisce (178)	Deutschland/s (217)
3.	ludzi/e/om/ludźmi (141)	Merkel/s (185)
4.	rząd/u/owi/y/om/ów (120)	Europa/s (137)
5.	Europa/y/ie/a/ę/o (118)	Grenze/n (128)
6.	granic/a/y/e/ę/ą (116)	Menschen (105)
7.	imigrant/ów/a/ami/om (80)	Migrant/en (104)
8.	Polak/a/om/ów/owi/Polacy (67)	Regierung/en (59)
9.	pomoc/y/ą (62)	Migration (57)
10.	migrant/ów/om/a/migranci (58)	Taliban (49)
11.	Syrii/a (42)	(Flüchtlings-)Krise (49)
12.	Merkel (40)	Asylbewerber (46)
13.	kryzys/u/em/ie (39)	Syrien/s (32)
14.	cudzoziemca/y/em/owi/ców/cach (35)	Deutsche/n (31)
15.	obóz/obozu/obozach/obozów (33)	Asyl (26)
16.	fała/i/ę/ą/e (30)	Flüchtlingspolitik (26)
17.	muzułmanin/ów/muzułmanowi/e (29)	Angst/Ängste/n (24)
18.	lęk/i/u/iem (28)	Balkanroute (21)
19.	strach/u (27)	Küstenwache (21)
20.	kontrola/i/a/ę/e (22)	Hoffnung (18)/ Integration (18)/ Schleuser (18)

### 3. Analyseergebnisse

Für die Analyse der Flüchtlingsproblematik in Presstexten scheint die Dichotomie *wir – sie* bzw. *eigen – fremd* von zentraler Bedeutung zu sein (vgl. Chlebda 2016: 30). Auf diese Unterscheidung wird auch in den Pressediskursen explizit verwiesen, wobei im polnischen Diskurs auch noch von Polen und Nicht-Polen (*nie-Polacy*) die Rede ist:

- (1) „Aber für ihre Integration wäre es oft besser, die Menschen würden länger bleiben. Wir können hier viel für sie tun.“ (DER SPIEGEL 2016, Nr. 6, S. 34)
- (2) Am Nordkirchenweg beträgt das Verhältnis von Flüchtlingen zu Einheimischen nun 1:1. Auf 100 Flüchtlinge kommen 100 Deutsche [...] (DER SPIEGEL 2015, Nr. 13, S. 72)
- (3) Skoro stworzyliśmy taki system – my, nie oni – i na nim korzystamy, powinniśmy podzielić się korzyścią, a krzywdom zadośćuczynić. (POLITYKA 2015, Nr. v49, S. 46–49)

- (4) My, Polacy, jesteśmy dobrzy, w zasadzie bez wad, nigdy nie występowaliśmy przeciwko sąsiadom itd. To wszyscy naokoło tylko czyhają na to, co my w najlepszej wierze wypracujemy. Jeżeli coś nam się nie udaje, to nie dlatego, że jesteśmy słabi i niekompetentni, tylko dlatego, że ktoś nam przeszkadza. I to są ci oni. Ci źli. Ci obcy. Ostatnio szczególnie imigranci. (POLITYKA 2016, Nr. 32, S. 32–34)

Die Trennung zwischen *Eigenen* und *Fremden* kann verheerende Folgen nach sich ziehen, eine Einschränkung dieser Trennung ist allerdings möglich (vgl. Maliszewski et al. 2011: 189). Psychologische Untersuchungen belegen, dass die Einstellung gegenüber Fremden von vielerlei Faktoren abhängen kann. Das Verhältnis zu anderen Menschengruppen kann von eventuellen realistischen (den Wohlstand und Sicherheit betreffenden), aber auch symbolhaften (auf das Wertesystem und die Weltanschauung bezogenen) Bedrohungen determiniert werden, es kann emotionsbedingt sein und von persönlichen Veranlagungen abhängen (vgl. Kofta; Bilewicz 2011: 9, 16 und Bilewicz et al. 2011: 51). Relevant ist ebenso der Identifikationsgrad mit der eigenen Nation. Nach Bilewicz und Jaworska sind Personen, die sich stärker mit der eigenen Nation identifizieren, häufiger von der Außergewöhnlichkeit der eigenen Leiden überzeugt, was zu einer psychologischen Rechtfertigung der Abneigung gegenüber Anderen führe (vgl. Bilewicz; Jaworska 2011: 37).

Im Rahmen der substantivischen Schlüsselbegriffe lassen sich folgende Übereinstimmungen hinsichtlich des Kookkurenzverhaltens feststellen: In beiden Korpora sind *Flüchtlingeluchodźcy* der häufigste Schlüsselbegriff. Sowohl im polnischen als auch im deutschen Pressediskurs werden Flüchtlinge im Hinblick auf den Fluchtgrund charakterisiert. Dabei werden (*Bürger-*)*Kriegsflüchtlingeluchodźcy wojenni* den *Wirtschafts-* oder *Armutflüchtlingenluchodźcy ekonomiczni* gegenübergestellt und erhalten durch das Attribut *wojenny/Kriegs-* eine positive bzw. neutrale Wertung, ganz im Gegenteil zu der zweiten genannten Gruppe, die man am besten loswerden möchte (vgl. STERN 2015 und SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 2014). Dies verdeutlichen etwa folgende Zitate:

- (5) Uchodźcy wojenni – do nieba, „migranci ekonomiczni” – do piekła. (POLITYKA 2015, Nr. 49, S. 46)
- (6) Vergangene Woche signalisierte Ankara gegenüber EU-Beamten erstmals, dass man sich vorstellen könne, zumindest Wirtschaftsmigranten zurückzunehmen. (DER SPIEGEL 2016, Nr. 10, S. 16)

Insbesondere im polnischen Diskurs scheint der Begriff *uchodźca* allerdings bereits kontextlos negativ konnotiert zu sein. Zur Neutralisierung des Begriffs ist eine Attribuierung notwendig:

- (7) Słowo uchodźca bywa też w komentarzach brane w cudzysłów, jakby uznawane za nieadekwatne do sytuacji – wedle poglądu, że ci, którzy są nazywani uchodźcami, wcale nimi nie są, a tylko podszywają się pod nich. Jak zauważa Kucharska, negatywne skojarzenia stają się tak silne, że autorzy, którzy chcą użyć rzeczownika uchodźca w sposób neutralny, opatrują go przymiotnikami – „wojenny” lub „syryjski”, który ma znaczyć tyle co „prawdziwy”. (POLITYKA 2016, Nr. 44, S. 35–37)

In beiden Korpora bedient man sich am häufigsten zur Beschreibung der Flüchtlinge der Metapher ‚Menschen als Wasserströme‘ (vgl. Böke 1996: 134). Sie wird dann eingesetzt, „wo von Verschiedenheit und Individualität der zuwandernden Menschen abgesehen und die Zuwanderung lediglich unter dem quantitativen Gesichtspunkt eines ‚Viel‘ bzw. ‚Zuviel‘ an Zuwanderern betrachtet wird.“ (Jung et al. 2000: 131). Zu erkennen ist das etwa in folgenden Formulierungen:

- (8) Zimą przeszła tędy fala uchodźców z Kosowa. (POLITYKA 2015, Nr. 28, S. 92–97).  
(9) Na dziedzińcu stoi ozdobna fontanna, ale gdy z początkiem sierpnia pojawiła się tu pierwsza duża fala uchodźców, było blisko 40 stopni i wody zabrakło. (POLITYKA 2015, Nr. 46, S. 54–56).  
(10) Im Frühsommer 2015, kurz vor Beginn des großen Flüchtlingsstroms, lag sie in allen Umfragen weit oben. (DER SPIEGEL 2016, Nr. 4, S. 14)  
(11) Seit Jahren ist Italien in Europa eines der vom Flüchtlingsstrom am meisten betroffenen Länder. (DER SPIEGEL 2017, Nr. 18, S. 28)

Die Bezeichnung *Flüchtlingsstrom* weckt bereits eine negative Assoziation einer bedrohlichen Situation (vgl. Böke 1996: 143), dieser Gefahr gilt es entgegenzuwirken:

- (12) Ta wielka fala może zalać nas wszystkich, nie tylko Włochów, Greków czy Hiszpanów. (POLITYKA 2015, Nr. 18, S. 12)  
(13) Z tych wszystkich powodów trudno oczekiwać, że kolejny nadzwyczajny szczyt Unii i kroki podjęte przez Komisję Europejską stawiają skuteczną zaporę ogromnej imigracyjnej fali i humanitarnej tragedii na Morzu Śródziemnym. (POLITYKA 2015, Nr. 18, S. 14)  
(14) Ówczesny centroprawicowy rząd zatrzymał tę falę, zaostrzając przepisy migracyjne [...] (POLITYKA 2015, Nr. 20, S. 59–61)  
(15) Ungarns Regierungschef Viktor Orban [...] versucht mit einigen osteuropäischen Verbündeten, den Flüchtlingsstrom mit schierer Gewalt aufzuhalten. (DER SPIEGEL 2016, Nr. 7, S. 18)  
(16) Es war der Zeitpunkt, wo der Zustrom unsere Integrationskraft zu überfordern drohte [...] (DER SPIEGEL 2016, Nr. 6, S. 34)  
(17) In einem vertraulichen Dokument forderten die Malteser, zurzeit EU-Ratsvorsitzende, kürzlich, den „Flüchtlingsstrom einzudämmen“. (DER SPIEGEL 2017, Nr. 5, S. 91)



Bei der Beschreibung der Flüchtlinge als Wasserströme kann man eine Tendenz zu ihrer Entmenschlichung erkennen, wie in einem der analysierten Artikel festgestellt wird:

- (18) „Flüchtlingswelle überschwemmt Landkreis“, hatte der „Berchtesgadener Anzeiger“ anfangs geschrieben. Damals redeten alle wie die Wassertechniker, von Überflutung, Eindringen, Versickern, Obergrenze, manche auch von Durchmischung und Dammbbruch. Es war wie beim Oder-Hochwasser. (DER SPIEGEL 2017, Nr. 2, S. 56)

Ebenso in beiden Korpora wird zur Beschreibung der Flüchtlingsproblematik Militärmetaphorik bemüht, so dass daraus implizit hervorgeht, man müsse sich gegen Flüchtlinge wehren:

- (19) Do 2012 r. powstała zaporą licząca blisko 4 tys. km. Ma chronić przed napływem nielegalnych imigrantów z beznadziejnie biednego Bangladeszu do bogatszych Indii. Obrona kosztuje każdego roku życie setek zabitych przez indyjską straż graniczną. (POLITYKA 2016, Nr. 40, S. 73)
- (20) Polska broni się przed napływem uchodźców [...] (POLITYKA 2017, Nr. 24, S. 40)
- (21) Jako członek „Inicjatywy obywatelskiej na rzecz niewpuszczania uchodźców” pomawia wolontariuszy opiekujących się uchodźcami na Dworcu Głównym o „rozmiękczenie mózgu”. A radę miejską oskarża o przykładanie ręki do najazdu obcych. (POLITYKA 2015, Nr. 41, S. 116–121)
- (22) Mazedonien soll zur „zweiten Verteidigungslinie“ gegen die Flüchtlinge werden – und Griechenland zum Auffangbecken der Verzweifelten. (DER SPIEGEL 2016, Nr. 6, S. 84)
- (23) „Wir verteidigen Europa gegen Kriminelle.“ Im vergangenen Jahr überwand von knapp 40 000 Migranten nur etwa jeder sechste die Grenze. (DER SPIEGEL 2015, Nr. 19, S. 47)
- (24) Die Europäische Union spannt schon länger EU-Nachbarstaaten wie Serbien, Marokko oder die Türkei für die Flüchtlingsabwehr ein. (DER SPIEGEL 2015, Nr. 8, S. 39)
- (25) Die bulgarische Regierung verabschiedete daraufhin den sogenannten Eindämmungsplan zur Abwehr von Flüchtlingen. (DER SPIEGEL 2015, Nr. 19, S. 47)
- (26) „dann müsste man den Türken deutlicher sagen, was erwartet wird – dass sie Flüchtlinge abfangen, aber auch, dass sie mit dem Bombardieren der Kurden aufhören.“ (DER SPIEGEL 2016, Nr. 9, S. 86)

Den Belegen im diskurshistorischen Wörterbuch zur Einwanderung seit 1945 ist zu entnehmen, dass Militärmetaphorik seit den 70er Jahren in der Presse vorkommt und sich auf die Zuwanderung ausländischer Arbeitskräfte und ihrer Familienangehörigen bezieht (vgl. Jung et al. 2000: 18, 145).

In beiden Korpora ist das Bild der Flüchtlinge insbesondere auch durch ihre massenhafte Größenordnung geprägt: *tysiące uchodźców, setki uchodźców, natłok uchodźców, masy uchodźców, kontyngenty imigracji, Millionen Flüchtlinge, viele Flüchtlinge, Flüchtlinge stauen sich, eine Obergrenze für Flüchtlinge, Kontingente von Flüchtlingen, die Zahl der*

*Flüchtlinge*. Ferner wird das Flüchtlingsproblem als eine logistische Herausforderung dargestellt. Zu erkennen ist das etwa in folgenden Kookkurrenzen der Begriffe *uchodźcy/Flüchtlinge*: *ośrodki dla uchodźców*, *segregacja uchodźców*, *obozy dla uchodźców*, *podział uchodźców*, *dobór uchodźców*, *rozlokowywać uchodźców*, *Versorgung der Flüchtlinge*, *Flüchtlinge werden verteilt*, *Unterbringung der Flüchtlinge*, *Flüchtlinge umverteilen*, *Zuteilung von Flüchtlingen*, *irreguläre Einwanderer*, *Residenzpflicht*, *Erstaufnahmezentren*, *Hotspots einrichten*. Insbesondere im polnischen Korpus sticht eine ungewöhnliche Kookkurrenz besonders stark ins Auge. Während *segregacja* dem polnischen Nationalkorpus zufolge mit Vorliebe in Verbindung mit *odpad* d. h. *Abfall* im Sinne von Abfalltrennung verwendet wird (vgl. NKJP), wird es in dem analysierten Korpus auf eine bestimmte Menschengruppe – die Flüchtlinge – bezogen, wodurch es zu einer Art ihrer Entmenschlichung kommt. Nach Kofta und Sławuta stellt die Tendenz zur Entmenschlichung Fremder häufig eine Folge der Dichotomie *wir – sie* dar (vgl. Kofta; Sławuta 2011: 152). Eine Humanisierung der Fremden erfolgt erst dann, wenn zwei Gruppen eine kulturelle Nähe empfinden, was im Falle von Polen schwerlich beobachtet werden kann (vgl. Kofta; Sławuta 2011: 164). Das Gegenteil trifft zu: In dem polnischen Pressekorpus ist von einer Abneigung gegenüber den Fremden die Rede (*[narastająca] niechęć do obcych*), eine Volksabstimmung gegen Fremdenzuzug wird vorgeschlagen (*referendum przeciwko napływowi obcych*), antiislamische Ängste werden geschürt (*antyislamskie lęki*), von einer Hasswelle ist die Rede (*mowa nienawiści*), ebenso wie von Angriffen auf Ausländer (*ataki na cudzoziemców*), xenophoben Stimmungen (*nastroje kseonofobiczne*), Antiimmigrantenpanik (*antyimigrancka panika*) und Demonstrationen gegen Flüchtlinge (*demonstracje przeciwko uchodźcom*). Interessanterweise wird jedoch in Bezug auf christliche Flüchtlinge, mit denen Polen eine stärkere kulturelle Nähe zu empfinden scheinen, nicht mehr von Segregation, sondern von Trennung (*separacja: separacja chrześcijan i muzułmanów*) gesprochen.

Eine etwas unterschiedliche Optik der Flüchtlinge in den untersuchten Textsammlungen wird auch bei der Analyse der Bezeichnungen sichtbar, mit denen *uchodźcy* bzw. *Flüchtlinge* benannt werden. Im polnischen Korpus kommen folgende Bezeichnungen vor: (*nielegalni*) *imigranci*, *uciekiniery*, *migranci*, *ludzie*, *muzułmanie*, (*prześadowani*) *chrześcijanie*, *chrześcijanie z Syrii*, (*nowi*) *przybysze*, *cudzoziemcy*, *obcy*, *przyjezdni*, vereinzelt erscheinen jedoch bereits kontextlos eindeutig pejorative und diffamierende Bezeichnungen: *ci z południa*, *islamiści*, *dżihadyści*, *terrorzyści*, *nosiciele pasożytów* oder *gwałciciele kobiet*, allerdings treten auch

Formulierungen auf, die ein Mitleidsempfinden mit den Flüchtlingen andeuten: (*zdesperowani*) *nieszczęśnicy*, *desperaci szukający w Europie ratunku*, *desperaci marzący o statusie uchodźców*. Im deutschen Korpus wird neben Flüchtlingen ebenfalls von *Menschen*, aber auch *Migranten*, *Taliban*, *Asylbewerbern*, *Asylanten*, *Einwanderern*, *Neuankömmlingen*, *Ausländern*, *Flüchtenden*, *Schutzsuchenden*, *Fremden*, *Asylsuchenden*, *Immigranten*, *Verzweifelten (aus Syrien)*, *Einreisenden*, *Zugezogenen* und *Zugewanderten*, vereinzelt aber auch von *Schutzbedürftigen*, *neuen Nachbarn*, *Armutsfliehern*, *Desperados* und *Glückssuchern* gesprochen. Während also im polnischen Diskurs auch dehumanisierende Formulierungen zur Benennung der Flüchtlinge begegnen, werden sowohl im polnischen, als auch im deutschen Diskurs neben den eher neutralen Benennungen Bezeichnungen verwendet, die den Flüchtlingen sekundäre, d. h. exklusiv menschliche Emotionen zuschreiben, wie Verzweiflung oder Glück. Dies dürfte psychologisch gesehen als ein Indiz dafür interpretiert werden, dass bei den Flüchtlingen durchaus humane Züge wahrgenommen werden, psychologische Untersuchungen haben nämlich erwiesen, dass die Aberkennung sekundärer Emotionen bei Mitgliedern von Fremdgruppen ein Zeichen ihrer Entmenschlichung bzw. Infrahumanisierung ist, im Sinne davon, dass Mitgliedern von Fremdgruppen weniger Menschlichkeit als den Angehörigen der eigenen Gruppe zugesprochen wird (vgl. Tarnowska 2011: 168–171).

Gewisse Rückschlüsse für gesellschaftliche Reaktionen auf das Flüchtlingsproblem erlaubt auch die Analyse der sprachlichen Umgebung der in beiden Korpora zu den Schlüsselbegriffen gezählten Emotionsbezeichnungen *lęk/strach* und *Angst/Ängste*. Der relativ häufige Bezug auf diese Emotionen in beiden Korpora (im polnischen wohlgermerkt etwas häufiger: *lęk* kommt 28 Mal vor, *strach* – 27, wobei *Angst/Ängste* 24 Mal auftreten, *Furcht* und *Befürchtungen* nur einmal) lässt ohne Analyse des Kontextes zunächst annehmen, die Reaktionen in beiden Gesellschaften seien ähnlich. Eine genauere Analyse der kontextuellen Umgebung dieser Begriffe verleitet jedoch zu dem Schluss, dass die gesellschaftlichen Reaktionen in Polen und Deutschland sich doch stark unterscheiden. Im polnischen Diskurs werden *Angst* und *Furcht* ausschließlich in Zusammenhang mit den Gefühlen der Einheimischen gebracht. Das spiegelt sich in folgenden Formulierungen wider: *lęk jest zaraźliwy*, *lęk przed napływem uchodźców*, *wzmagало lęk oraz postawy antyuchodźcze*, *lęk irracjonalny*, *rozniecić lęk*, *przezwyciężyć lęk przed innymi*, *poziom lęku podnosi się*, *lęk podsycają politycy*, *nasiliły się lęki*, *antyislamskie lęki*, *strach przed uchodźcami i imigrantami*, *strach przed przybyszami z Afryki i Bliskiego Wschodu*,

*strach przed muzulmanami, wzbudzanie strachu, mechanizm „kosmicznego strachu”, „handlarze strachu”, dyskurs strachu, dyktando strachu, atmosfera strachu, sieją strach, straszą Arabem, polityka handlowania strachem.* Daraus erhellt auch, dass bei der Angstverbreitung eine große Rolle der Politik und den Medien zugeschrieben wird. Im deutschen Diskurs wird zwar auch auf Angst vor den Flüchtlingen verwiesen, etwa:

- (27) Dass die steigende Zahl an Flüchtlingen und Migranten in den Gesellschaften des Westens Angst auslöst, sollte niemanden überraschen. (DER SPIEGEL 2017, Nr. 6, S. 82)
- (28) Die Furcht vor Masseneinwanderung hat den Aufstieg nationalistischer Parteien in ganz Europa beschleunigt [...] (DER SPIEGEL 2017, Nr. 9, S. 61)

Überwiegend werden jedoch diese Emotionen im Zusammenhang mit den Gefühlen der Zugezogenen angesprochen: *Flüchtlinge, die Angst vor der Festung Europa haben, Immer in der Angst, erwischt und abgeschoben zu werden, Trotzdem lebt die Familie seither in der ständigen Angst, Deutschland verlassen zu müssen.* Das erscheint als Anzeichen dafür, dass die Deutschen infolge des direkten Kontakts mit den Flüchtlingen Empathie empfinden und auch ausdrücklich die Gefühle der Zugewanderten nachvollziehen.

Eine auffallende Besonderheit bei der Analyse der zwei Korpora ist darüber hinaus eine andere Auffassung von *Verantwortung*.<sup>1</sup> Zwar wurde dieser Begriff nicht zu den 20 häufigsten Schlüsselbegriffen gezählt, interessant ist jedoch seine kontextuelle Verwendung in beiden Korpora. Im deutschen Korpus tritt *Verantwortung* acht Mal auf, daneben *verantwortlich* vier Mal und *verantworten* – einmal. Im polnischen Korpus kommt *odpowiedzialność* fünf Mal vor. In der polnischen Textsammlung kommt *odpowiedzialność* sprachsystemgerecht im Sinne der Übernahme der Pflicht, für jemanden oder etwas zu sorgen, vor, als auch im Sinne einer Verpflichtung für etw. Geschehenes einzustehen. Das veranschaulichen etwa folgende Verwendungsweisen, wobei die Fürsorgepflicht eher im Sinne von Selbstverantwortung bzw. für Verantwortung für die unmittelbare Umgebung verwendet wird:

- (29) Czując odpowiedzialność za bezpieczeństwo i dobrostan swoich gości [...] (POLITYKA 2015, Nr. 30, S. 32–33)
- (30) Odpowiedzialność za to ponoszą politycy, którzy opowiadali o pierwotniakach i zarazkach, które zostaną do nas przez uchodźców przywleczone, jeśli nie postawimy temu tamy, i naród polski zginie. Polityk, który używa takiego języka, bierze na siebie odpowiedzialność za bandytyzm i przestępstwa z nienawiści. (POLITYKA 2017, Nr. 22, S. 19–21)

<sup>1</sup> Für diesen Hinweis danke ich Frau Professor Anna Zielińska vom Institut für Slawistik der Polnischen Akademie der Wissenschaften.

Im Gegensatz dazu steht Verantwortung in der deutschen Textsammlung mit Vorliebe auch im Zusammenhang mit der Pflicht, für die Flüchtlinge zu sorgen, spricht für eine Verantwortung in der Welt.

- (31) Wenn Kanzlerin Merkel die Flüchtlingszahlen senken will, muss sie deshalb unbedingt auch Afghanistan in den Blick nehmen. Doch das ist schwierig. Der Westen trägt seit seiner militärischen Intervention vor anderthalb Jahrzehnten eine besondere Verantwortung für das Land, das jetzt wieder voll im Bürgerkrieg zu versinken droht. (DER SPIEGEL 2016, Nr. 9, S. 34)
- (32) „Ungarn soll nach dem Verteilschlüssel gerade mal 1294 Flüchtlinge erhalten, wie man dagegen ein Referendum abhalten kann, erschließt sich mir nicht, es sei denn, man versteht das als einen weiteren Schritt der Abkehr von einem Europa der Solidarität und der gemeinsamen Verantwortung.“ (DER SPIEGEL 2016, Nr. 9, S. 86)
- (33) Deutschland dürfe die Verantwortung für Asylbewerber nicht länger an Bulgarien delegieren, sagt auch Luise Amtsberg, die flüchtlingspolitische Sprecherin der Grünen im Bundestag. (DER SPIEGEL 2015, Nr. 19, S. 48)

Im Vergleich dazu scheint ein solches Verantwortungsbewusstsein in dem polnischen Korpus nicht auf. Dabei handelt es sich bei dem Begriff der Verantwortung, so Kuße, um einen säkularen Begriff, der jedoch zum christlichen Ethos gehört und folglich nicht nationalspezifisch ist (vgl. Kuße 2014: 5758). Die prospektive oder präventive Verwendung der Verantwortung gemäß dem FÜRSORGEMODELL ist nach Kuße „eine junge Erscheinung und erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der öffentlichen Kommunikation zu einem in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen dominanten Wertkonzept geworden“ (Kuße 2014: 69), wobei sich eine Nähe und Wechselseitigkeit beim Gebrauch dieses Begriffs im politischen und religiösen Diskurs feststellen lässt (vgl. Kuße 2014: 73). Anders als im deutschen Pressediskurs zum Flüchtlingsproblem wird dieser Begriff in diesem Sinne im entsprechenden polnischen Diskurs nicht gebraucht.

#### 4. Fazit

Sowohl in Polen als auch in Deutschland werden regelmäßig soziologische Umfragen zur Einstellung der Bürger zur Aufnahme von Flüchtlingen durchgeführt. In einer Erhebung aus dem Jahre 2005 formulierten die CBOS<sup>2</sup>-Mitarbeiter den Schluss, Polen würde sich im Vergleich zu anderen mitteleuropäischen Staaten durch eine größere Offenheit gegenüber den Zuwanderern auszeichnen (vgl. CBOS 2005: 3–5). In einer Mitteilung des polnischen Meinungsforschungszentrums vom Juni 2015 heißt es,

<sup>2</sup> Die Abkürzung steht für das polnische Meinungsforschungszentrum.

Dreiviertel der Polen seien konstant seit 2004 der Meinung, Polen solle Menschen, die in ihren Heimatländern wegen politischen Überzeugungen verfolgt werden, Schutz gewähren (vgl. CBOS 2015: 1). Die im April 2017 veröffentlichte Mitteilung liefert ganz andere Ergebnisse im Hinblick auf die Flüchtlingsfrage. Darin heißt es, seit 2015 steige der Anteil entschiedener Gegner der Aufnahme von Flüchtlingen, dabei sprechen sich nur 22% der Polen für die Aufnahme von Flüchtlingen aus, knapp Dreiviertel sind gegen eine Umverteilung der Flüchtlinge nach Polen (vgl. CBOS 2017: 1). Gründe für einen solchen Meinungsumschwung darf man gewiss in den terroristischen Anschlägen sehen, die von Anhängern des sog. Islamischen Staates verübt wurden. Nicht ohne Einfluss auf die Einstellung gegenüber Fremden ist allerdings auch die Tatsache, dass Flüchtlinge populistisch angefeindet werden, sodass die Politik der Angstverbreitung, die zwischen Terroristen und Immigranten ein Gleichheitszeichen setzt, Früchte trägt. Den Beginn dieses Meinungsumschwungs in Polen sieht Bachmann in dem Parlamentswahlkampf 2015, als die Flüchtlingskrise als Gefahr für die polnische Sicherheit dargestellt wurde und man durch unterschiedliche Lösungsszenarien des Problems Wahlstimmen gewinnen wollte. Bis dahin war eher von einer humanitären Herausforderung die Rede (vgl. NTO 2017: 26).

Die Ergebnisse einer Meinungsbefragung in Deutschland, durchgeführt von der Bertelsmann Stiftung zur Einschätzung der deutschen Willkommenskultur seit 2011/2012 bis 2017 zeigen, dass sowohl in den Behörden, als auch bei der Bevölkerung eine robust willkommene Haltung gegenüber Flüchtlingen wahrgenommen wird, wobei die Zuwanderung heute deutlich kritischer gesehen wird als zu Beginn der Erhebung vor zwei oder fünf Jahren. Ferner scheint die Aufnahmebereitschaft gegenüber Einwanderern bei der Bevölkerung etwas stärker ausgeprägt zu sein als gegenüber Flüchtlingen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017: 5–6) Nichtsdestotrotz leiten die Autoren der Studie den Schluss ab,

[...] dass Deutschland heute zu den wenigen Ländern weltweit gehört, die nicht auf zunehmende Abschottung setzen, sondern offen bleiben für Menschen aus dem Ausland [...] (Bertelsmann Stiftung 2017: 5)

Die soziologisch erhobene Einstellung der Deutschen und Polen zu Flüchtlingen findet auch ihre Widerspiegelung in den analysierten Pressediskursen. Die extrahierten diskursbildenden Schlüsselbegriffe fallen in beiden Korpora zwar weitgehend zusammen: Die Unterschiede drücken sich insbesondere darin aus, dass viele Flüchtlinge bereits in Deutschland leben, Deutschland zu den Hauptfluchtzielen gehört, so dass die Begriffe



*Asylbewerber, Asyl, Integration* anders als in der polnischen Textsammlung eine zentrale Rolle spielen. Allerdings wird auch bei den äquivalenten Schlüsselbegriffen in beiden Korpora z. T. eine andere Bedeutung aktualisiert. Im polnischen Diskurs scheint der Flüchtlingsbegriff bereits kontextlos pejorativ markiert zu sein, mit der Nebenbedeutung gefährlich, unberechenbar (vgl. POLITYKA 2016, Nr. 44, S. 35–37). Auch die kontextuelle Umgebung dieses Begriffs deutet daraufhin, dass die polnische Gesellschaft, womöglich auch wegen mangelnder persönlicher Kontakterfahrung mit den Flüchtlingen, stärker dazu tendiert die Flüchtlinge zu dehumanisieren. Im deutschen Pressediskurs werden den Flüchtlingen häufiger sekundäre Emotionen zugesprochen (ein Zeichen der Humanisierung), darin ist nicht so sehr wie im polnischen Diskurs von Angst vor Flüchtlingen, sondern von den Ängsten der Flüchtlinge die Rede. Den positiven Einfluss des direkten Kontakts zu Flüchtlingen auf die Wahrnehmung der Flüchtlinge in Deutschland hebt eine Studie der EKD hervor:

Herauszustellen ist, dass bei den Befragten mit Kontakt der Anteil der positiven Erfahrungen die negativen um ein Mehrfaches übersteigt. Weitergehend zeigt sich, dass es diese positiven Erfahrungen in der individuellen Begegnung sind, die am stärksten zu einer zuversichtlichen Perspektive auf die Bewältigung der Herausforderungen beitragen. (Ahrens 2017: 6)

Empfehlenswert bei der Betrachtung von Fremden erscheint somit die von Erzbischof Alfons Nossol anlässlich der 2017 veranstalteten Tagung „Unter uns? Kulturelle Vielfalt in Europa“ vorgeschlagene Umwandlung von Fremdheit in Anderssein. Während nämlich Fremdheit Feindlichkeit bedeute, so gehe mit dem Anderssein auch eine Bereicherung einher (vgl. Kerner 2017). Dies setzt allerdings eine Öffnung für das Fremde voraus.

## Literatur

### Primärliteratur

#### Korpus 1: POLITYKA

- „Wyznania Syryjczyków“. [In:] „Polityka“ 30/2015; S. 32–33.
- „Ludzka powódź“. [In:] „Polityka“ 18/2015, S. 12–14.
- „Bałkańskie mrówki“. [In:] „Polityka“ 28/2015, S. 92–97.
- „Serce po berlińsku“. [In:] „Polityka“ 46/2015, S. 54–56.
- „Uchodźcy, instrukcja obsługi“. [In:] „Polityka“ 40/2015, S. 10–11.
- „Zamknięci na oścież“. [In:] „Polityka“ 40/2015, S. 59–61.
- „Spotkanie światów“. [In:] „Polityka“ 41/2015, S. 116–121.
- „Robinson patrzy na Piętaszka“. [In:] „Polityka“ 49/2015, S. 46–49.
- „Dekada z Angeli“. [In:] „Polityka“ 47/2015, S. 48–50.
- „Odsyłacz“. [In:] „Polityka“ 20/2015, S. 59–61.
- „Inny kraj na ‚P‘“. [In:] „Polityka“ 16/2016, S. 54–55.



- „My, wy, tamci“. [In:] „Polityka“ 17/2016, S. 6.  
 „Obcy u bram“. [In:] „Polityka“ 40/2016, S. 73.  
 „Hotel Europa“. [In:] „Polityka“ 38/2016, S. 100–105.  
 „Obcy wyjęci z sieci“. [In:] „Polityka“ 44/2016, S. 35–37.  
 „Łączenie przez jedzenie“. [In:] „Polityka“ 42/2016, S. 96–98.  
 „Węgierska paupka“. [In:] „Polityka“ 40/2016, S. 56–57.  
 „Wielka wymiana uchodźców“. [In:] „Polityka“ 16/2016, S. 12.  
 „Dwie polszczyzny“. [In:] „Polityka“ 32/2016, S. 32–34.  
 „Lud rozplywa się po świecie“. [In:] „Polityka“ 47/2016, S. 70–72.  
 „Bez wizy, ale z kwitkiem“. [In:] „Polityka“ 24/2017, S. 40–41.  
 „Byle nie do nas“. [In:] „Polityka“ 22/2017, S. 16–18.  
 „Strachy na Lachy“. [In:] „Polityka“ 22/2017, S. 19–21.  
 „Suma polskich strachów“. [In:] „Polityka“ 17/2017, S. 14–17.  
 „Brama brzeska“. [In:] „Polityka“ 5/2017, S. 49–51.  
 „Polacy, co się z wami stało“. [In:] „Polityka“ 3/2017, S. 35–37.  
 „Przerwany szlak“. [In:] „Polityka“ 19/2017, S. 36–37.  
 „Samarytanin z doliny Roya“. [In:] „Polityka“ 4/2017, S. 47–49.  
 „Potrzebujemy granic“. [In:] „Polityka“ 1/2017, S. 37–39.  
 „Czy Polska przyjmie imigrantów z Polski“. [In:] „Polityka“ 14/2017, S. 99.

## Korpus 2: DER SPIEGEL

- „Wer sind wir“. [In:] „Der Spiegel“ 4/2015, S. 130–131.  
 „Ein Schiff am Horizont“. [In:] „Der Spiegel“ 5/2015, S. 90–92.  
 „Europas Türsteher“. [In:] „Der Spiegel“ 8/2015, S. 38–40.  
 „Herzlich unwillkommen“. [In:] „Der Spiegel“ 11/2015, S. 44–45.  
 „Gummibote im Visier“. [In:] „Der Spiegel“ 12/2015, S. 46–47.  
 „Das Versprechen“. [In:] „Der Spiegel“ 13/2015, S. 68–72.  
 „Wir leben halt nicht im Paradies“. [In:] „Der Spiegel“ 16/2015, S. 30–32.  
 „Unsere Toten“. [In:] „Der Spiegel“ 17/2015, S. 14.  
 „Lieber sterbe ich“. [In:] „Der Spiegel“ 19/2015, S. 46–48.  
 „Schiffe versenken“. [In:] „Der Spiegel“ 20/2015, S. 28–29.  
 „Wir brauchen einen Plan B“. [In:] „Der Spiegel“ 3/2016, S. 16–17.  
 „Egal wie es ausgeht ...“. [In:] „Der Spiegel“ 4/2016, S. 13–19.  
 „Operation Bugwelle“. [In:] „Der Spiegel“ 4/2016, S. 23–34.  
 „Zum Bleiben gezwungen“. [In:] „Der Spiegel“ 6/2016, S. 33–34.  
 „Und raus bist du“. [In:] „Der Spiegel“ 6/2016, S. 85–86.  
 „Festung Europa“. [In:] „Der Spiegel“ 10/2016, S. 15–21.  
 „Scheinlegal“. [In:] „Der Spiegel“ 6/2016, S. 46–47.  
 „Schluss mit Smiley“. [In:] „Der Spiegel“ 9/2016, S. 34–36.  
 „Der Riss“. [In:] „Der Spiegel“ 7/2016, S. 18–20.  
 „Jeder für sich“. [In:] „Der Spiegel“ 9/2016, S. 84–86.  
 „Die verlorenen Söhne“. [In:] „Der Spiegel“ 23/2017, S. 38–43.  
 „Richtig ankommen“. [In:] „Der Spiegel“ 19/2017, S. 34–38.  
 „Die kommende Krise“. [In:] „Der Spiegel“ 18/2017, S. 26–29.  
 „Gefährliche Geständnisse“. [In:] „Der Spiegel“ 17/2017, S. 38–40.  
 „Irgendwo in Afrika“. [In:] „Der Spiegel“ 9/2017, S. 36–27.  
 „Mythen der Migration“. [In:] „Der Spiegel“ 9/2017, S. 61–63.  
 „Lasst sie in die Zukunft schauen“. [In:] „Der Spiegel“ 6/2017, S. 82–83.  
 „Rauer Ton“. [In:] „Der Spiegel“ 4/2017, S. 43.  
 „Fremdenverkehr“. [In:] „Der Spiegel“ 2/2017, S. 56–64.  
 „Die Türsteher Europas“. [In:] „Der Spiegel“ 5/2017, S. 90–91.

**Sekundärliteratur**

- Ahrens P.-A. (2017): *Skepsis und Zuversicht. Wie blickt Deutschland auf Flüchtlinge?* Hannover. Online unter: <[https://www.si-ekd.de/download/Fluechtlingsstudie\\_SP\\_PW\\_final.pdf](https://www.si-ekd.de/download/Fluechtlingsstudie_SP_PW_final.pdf)> [Stand vom 2017-09-09]
- Bartmiński J. (1998): *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem – na przykładzie stereotypu ‘matki’*. [In:] *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki: teoria, metodologia, analizy empiryczne*. J. Bartmiński (ed.). Wrocław, S. 63–83.
- Bartmiński J. (2007): *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin.
- Bertelsmann Stiftung (2017): *Willkommenskultur im „Stresstest“. Einstellungen in der Bevölkerung 2017 und Entwicklungen und Trends seit 2011/2012. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage (Kantar Emnid)*. Online unter: <[http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/28\\_Einwanderung\\_und\\_Vielfalt/IB\\_Umfrage\\_Willkommenskultur\\_2017.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/28_Einwanderung_und_Vielfalt/IB_Umfrage_Willkommenskultur_2017.pdf)> [Stand vom 2019-01-10]
- Bilewicz M., Jaworska M. (2011): *Emocje międzygrupowe a stereotypy i zagrożenia społeczne: co jest przyczyną, a co skutkiem uprzedzeń?* [In:] *Wobec obcych. Zagrożenia psychologiczne a stosunki międzygrupowe*. M. Kofta et al. (eds). Warszawa, S. 21–39.
- Bilewicz M. et al. (2011): *Emocje międzygrupowe a stereotypy i zagrożenia społeczne: co jest przyczyną, a co skutkiem uprzedzeń?* [In:] *Wobec obcych. Zagrożenia psychologiczne a stosunki międzygrupowe*. M. Kofta, M. Bilewicz (eds). Warszawa, S. 40–59.
- Böke K. (1996): *Flüchtlinge und Vertriebene zwischen dem Recht auf die alte Heimat und der Eingliederung in die neue Heimat. Leitvokabeln der Flüchtlingspolitik*. [In:] *Politische Leitvokabeln in der Adenauer-Ära*. K. Böke et al. (eds). Berlin–New York, S. 131–210.
- CBOS (2005): *Opinie ludności z krajów Europy Środkowej o imigrantach i uchodźcach. Komunikat z badań*. Warszawa. Online unter: <[http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2005/K\\_060\\_05.PDF](http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2005/K_060_05.PDF)> [Stand vom 2019-01-08]
- CBOS (2015): *Komunikat z badań CBOS Nr. 81/2015: Polacy wobec problemu uchodźstwa*. Warszawa. Online unter: <[http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K\\_081\\_15.PDF](http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_081_15.PDF)> [Stand vom 2019-01-08]
- CBOS (2017): *Komunikat z badań CBOS Nr. 44/2017: Stosunek do przyjmowania uchodźców*. Warszawa. Online unter: <[http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K\\_044\\_17.PDF](http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_044_17.PDF)> [Stand vom 2019-01-08]
- Chlebda W. (2016): *Biedni Polacy patrzą na siebie (wykład inauguracyjny rok akademicki na Wydziale Filologicznym UO)*. „Indeks” Nr. 7–8, S. 29–32.
- Czachur W., Miller D. (2012): *Niemiecka lingwistyka dyskursu – próba bilansu i perspektywy*. „Oblicza Komunikacji” 5, S. 25–43.
- Czachur W. et al. (eds) (2016): *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne*. Kraków.
- Czerwiński M. (2012): *Semiotyczna analiza dyskursu*. [In:] *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne*. W. Czachur et al. (eds). Kraków, S. 41–58.
- Jung M. et al. (2000): *Ausländer und Migranten im Spiegel der Presse. Ein diskurshistorisches Wörterbuch zur Einwanderung seit 1945*. Wiesbaden.
- Kapuściński R. (2008): *Der Andere*. Aus dem Polnischen von Martin Pollack. Berlin.
- Kerner A. (2017): *Obcy czy inny? Jest różnica*. Online unter: <<http://opole.gosc.pl/doc/4277132.Obcy-czy-inny-Jest-roznica>> [Stand-2017-11-29]
- Kofta M., Bilewicz M. (eds) (2011): *Wobec obcych. Zagrożenia psychologiczne a stosunki międzygrupowe*. Warszawa.
- Kofta M., Sławuta P. (2011): *Kolektywne poczucie winy a postawy wobec Żydów i procesy ich (de)humanizacji: rola bliskości kulturowej*. [In:] *Wobec obcych. Zagrożenia psychologiczne a stosunki międzygrupowe*. M. Kofta, M. Bilewicz (eds). Warszawa, S. 148–167.
- Kratochvílová I. (2011): *Kollokationen im Lexikon und im Text. Mehrwortverbindungen im Deutschen und Tschechischen*. Berlin.

- Kuße H. (2014): *Sinn und Verantwortung – Säkulare Begriffe in religiöser Verwendung (anhand des Tschechischen und Deutschen)*. [In:] *Sprachliche Säkularisierung. Semantik und Pragmatik*. A. Nagórko (ed.). Hildesheim–Zürich–New York, S. 57–82.
- Maliszewski N. (2011): *Strategia „jednej drużyny” w redukcji uprzedzeń*. [In:] *Wobec obcych. Zagrożenia psychologiczne a stosunki międzygrupowe*. M. Kofta, M. Bilewicz (eds). Warszawa, S. 189–205.
- Mediendienst Integration (2016): *Zahl der Flüchtlinge*. Online unter: <<https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/zahl-der-fluechtlinge.html>> [Stand-2019-01-18]
- NKJP. Online unter: <<http://www.nkjp.uni.lodz.pl/collocations.jsp>> [Stand vom 2017-08-22]
- NTO (2017): *Niemcy zmieniły swój stosunek do Polski po manifestacjach. Rozmowa z profesorem Klausem Bachmannem z Uniwersytetu SWPS w Warszawie*. [In:] *Nowa Trybuna Opolska*. 2017, Nr. 203(6647), S. 26.
- Paul H. (1920): *Prinzipien der Sprachgeschichte*. 5. Auflage. Halle a. S.
- Pro Asyl (2017): *Fakten, Zahlen und Argumente*. Online unter: <<https://www.proasyl.de/thema/fakten-zahlen-argumente>> [Stand-2019-01-11]
- STERN (2015): „Lawine“, „Strom“, „Ansturm“ – so negativ sprechen wir über Flüchtlinge. Online unter: <<http://www.stern.de/politik/deutschland/fluechtlinge-lawine-strom-und-ansturm--so-negativ-wird-ueber-asylbewerber-gesprochen-6551130.html>> [Stand-2019-01-03]
- SÜDDEUTSCHE ZEITUNG. (2014): „Ansturm der Armen“ – entmenschlichende Metaphern. Online unter: <<http://www.sueddeutsche.de/politik/sprache-im-migrationsdiskurs-warum-asylant-ein-killwort-ist-1.2262201-2>> [Stand-2019-01-03]
- Tarnowska M. (2011): *Kiedy odmawiamy „obcym” części człowieczeństwa? Uwarunkowania zjawiska infrahumanizacji*. [In:] M. Kofta, M. Bilewicz (eds). *Wobec obcych. Zagrożenia psychologiczne a stosunki międzygrupowe*. Warszawa, S. 168–188.
- UNO-Flüchtlingshilfe (2017a): *Weltflüchtlingstag: Neuer Höchststand: 65,6 Millionen Menschen auf der Flucht*. Online unter: <<https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/news/welt-fluechtlingstag-neuer-hoechststand-656-millionen-menschen-auf-der-flucht-633.html>> [Stand-2019-01-18]
- UNO-Flüchtlingshilfe (2017b): *Zahlen & Fakten*. Online unter: <<https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/cdn/trk/lp/v01>> [Stand-2019-01-18]
- Urząd do spraw Cudzoziemców (2016): *Zestawienie liczbowe dotyczące postępowań prowadzonych wobec cudzoziemców w 2016 roku*. Online unter: <<https://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/zestawienia-roczne/>> [Stand-2019-01-11]
- Witosz B. (2016): *Kategoria dyskursu w polonistycznej edukacji akademickiej*. [In:] *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne*. W. Czachur, et al. (eds). Kraków, S. 19–39.
- Wittgenstein L. (1999): *Gebrauch*. [In:] *Sprachliche Interaktion: eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. P. Auer (ed.). Tübingen, S. 61–69.



Joanna Kuć  
Uniwersytet w Białymstoku  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3078-9320>  
e-mail: joanna@kuc.ovh

## Bilingwizm i mutyzm w kontekście opóźnionego rozwoju mowy

### Bilingualism and mutism in the context of delayed speech development

#### Abstrakt

Artykuł jest poświęcony dwóm zjawiskom – mutyzmowi i dwujęzyczności, przedstawionym w szerszej neurologopedycznej perspektywie opóźnionego rozwoju mowy, z opisem eksperymentalnego studium przypadku dwujęzycznego dziecka, które zostało zahamowane werbalnie. Definiowana jest złożona sytuacja językową dziecka wielojęzycznego, które milknie, oraz realny kontekst pozajęzykowej jego egzystencji, stanowiący istotną perspektywę specyfiki opisu mutyzmu, jego podłoża i struktury. Przypadek Ormianki od urodzenia wychowywanej w Polsce, u której wraz z pójściem do przedszkola ujawniły się objawy zahamowania werbalnego, pokazuje, że trzy wyróżnione w perspektywie opisu zjawiska nie pozostają względem siebie w sprzeczności. Próbka mowy uzyskana w domu potwierdziła, że dziewczynka komunikuje się werbalnie w obu językach, zaś w przedszkolu jest milcząca, bierna i wycofana. Zastosowanie eksperymentu badawczego, polegającego na zamianie perspektywy językowej z L2 na L1 – język domu rodzinnego – udowodniło, że dziecko jest w stanie komunikować się z rówieśnikami. Brak aktywności językowej dziewczynki nie wynikał bezpośrednio z lęku separacyjnego, lecz miał związek z jej niskimi sprawnościami w L2 – języku głównego nurtu.

**Słowa kluczowe:** bilingwizm, mutyzm, diagnoza, programowanie mowy, ORM

#### Abstract

The article is devoted to two phenomena – mutism and bilingualism, presented in a more extensive neurological speech therapy perspective of delayed speech development, with a description of a case study of a bilingual child who was verbally inhibited. In research on pre-school children, the author attempted to define the complex linguistic situation of a multilingual child who is silent, and the real context of her non-linguistic existence, which is an important perspective on the specificity of the description of mutism, its background and structure. The author observed this disorder in 4.5-year-old Armenian girl, brought up in Poland since birth, in whom the symptoms of selective mutism appeared when she went to kindergarten. A sample of speech obtained at home confirmed that the girl communicates verbally in both languages. In kindergarten, she is silent, passive and

withdrawn, while at home she is talkative, active and dominant, which is guaranteed by her parents. Against the background of this case, there is also the issue of delayed speech development, which is part of the phenomenon of multilingualism.

**Key words:** bilingualism, mutism, diagnosis, speech programming, delayed speech development

Trzy wyróżnione płaszczyzny interpretacji: bilingwizm, mutyzm i opóźniony rozwój mowy nie pozostają względem siebie w sprzeczności. Zjawiska te traktowane samodzielnie jako aspekty wiedzy o języku/-ach i/lub zaburzeniach mowy koncentrują się na preferowanych problemach badawczych i wnoszą do logopedii istotne ustalenia. Spojrzenie na te interesujące kwestie może być pełniejsze, jeśli zestawimy je ze sobą i zaproponujemy perspektywę opisu uwzględniającą wzajemne powiązania czy zależności między nimi.

W ostatnich latach problem mutyzmu wybiórczego nasila się, coraz częściej jest diagnozowany u dzieci w wieku przedszkolnym. Fakt ten wiąże się z przemianami cywilizacyjnymi oraz przeobrażeniami społeczno-kulturowymi, wpływającymi na wyraźny wzrost liczby dzieci, u których mutyzm jest rozpoznawany i którym potrzebna jest wieloaspektowa terapia. W Polsce wzrasta liczba dzieci wychowywanych w niejednorodnym środowisku językowym, u których w związku z bilingwizmem następuje czasem opóźnienie rozwoju językowego. Dodajmy, że do tej pory problem bilingwizmu był opisywany przede wszystkim z perspektywy lingwistycznej, natomiast mutyzmu – w kategoriach psychologicznych i/lub psychiatrycznych. Skorelowanie mutyzmu z bilingwizmem wynika z przekonania, że dwujęzyczność może być jednym z czynników wywołujących problemy komunikacyjne u dzieci w wieku przedszkolnym. Biorąc pod uwagę, że 50–70% populacji na świecie jest dwu- i wielojęzyczna (Maćkiewicz, Łuczyński 2009), coraz więcej osób może zmagać się z wybiórczością komunikowania. Aktualne badania potwierdzają występowanie mutyzmu już u małych 2–3-letnich dzieci (pod warunkiem, że mówią na poziomie wieku). Na tle tych zagadnień zrozumienie wielowarstwowych procesów towarzyszących przyswajaniu języka pierwszego (L1) i języka drugiego, obcego (L2) stanowi wyzwanie i wymaga interdyscyplinarnego podejścia, czerpiącego z dorobku wielu dziedzin: psychologii, logopedii, neurolingwistyki, psycholingwistyki, socjolingwistyki, neurologii, neurobiologii itp.

W przypadku dziecka bilingwalnego z podejrzeniem mutyzmu wybiórczego w sposób naturalny powraca hipoteza okresu/wieku krytycznego<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Zdaniem badaczy, czynniki biologiczne określają proces przyswajania języka do szóstego roku życia, za punkt krańcowy uważa się okres wieku dojrzewania, co związane jest

– istotna, bo warunkująca przyswajanie języka w ogóle oraz fakt zróżnicowanej aktywności obszarów mózgu w różnym wieku w trakcie uczenia się określonych aspektów języka obcego. Czynniki składające się na taką predyspozycję są uwarunkowane genetycznie i neurologicznie, stąd analiza zjawiska mutyzmu czy opóźnionego rozwoju mowy w aspekcie nabywania L2 nie może opierać się jedynie na wiedzy lingwistycznej i psychologicznej, ale powinna czerpać również z wyników badań nad funkcjonowaniem mózgu. Badania te są cennym źródłem informacji, jeśli chodzi o akwizycję L2 i jego organizację oraz strukturalne zmiany zachodzące w mózgach osób dwu- i wielojęzycznych. Przypadki dzieci bilingwalnych z mutyzmem wybiórczym wymagają też podejścia *stricte* glottodydaktycznego i logopedycznego, a w szczególności biologicznego, ze względu na ewolucyjne zaprogramowanie mózgu ludzkiego na przyswajanie języka do określonego wieku poprzez interakcję z innymi osobami<sup>2</sup>.

Fundamentalne znaczenie dla opisywanych zagadnień ma też pojęcie tożsamości, zachowujące świat języka ojczystego. Jeżeli, jak twierdzi Ludwig Wittgenstein: „granice mojego języka oznaczają granice mojego świata”, to językowa „mapa” i doświadczenia osoby bilingwalnej nigdy nie będą takie same jak rodzimego użytkownika języka. W przypadku dzieci zjawisko to może nie wystąpić z taką intensywnością, jaką zakłada się u osób dorosłych, jednak wychowanie i obyczaje domu rodzinnego nie pozostają bez wpływu na język i kulturę. Skomplikowanie procesu nabywania języka i wielowymiarowość indywidualnych następstw społeczno-psychologicznych, takich jak zachwianie tożsamości dzieci, jest odnotowana w literaturze (por. pojęcie *sklejona tożsamość* – termin ten stosuje Jagoda Cieszyńska-Rożek 2013: 172). Niewątpliwie na poziomie świata dwóch języków osoba zyskuje nowe perspektywy: może stać się obserwatorem rodzimej oraz uczestnikiem nowej kultury<sup>3</sup>, budując obraz własnego „ja” poprzez dwa światy lingwistyczne, pod warunkiem że nie wystąpią zakłócenia/zaburzenia w rozwoju językowym. Oprócz kulturowych odniesień do przekonania trafiają także refleksje filozoficzne i psychologiczne

---

z plastycznością rozwojową ludzkiego mózgu i zjawiskiem lateralizacji półkul (Lenneberg 1967 za: Aitchinson 1991).

<sup>2</sup> Jak dowodzą neurobiolodzy – język zostaje uruchomiony zegarem biologicznym. „Istnieje przypuszczalnie jakiś okres krytyczny sprzyjający nabyciu zachowań językowych. [...] Przeswajanie języka przebiega według regularnej kolejności etapów rozwojowych, które w przybliżeniu odpowiadają innym przejawom rozwoju dziecka. Istnieje wewnętrzny mechanizm zarówno wyzwalający rozwój, jak i sterujący nim. [...] Aby poprawnie działać, mechanizmy te wymagają bodźców zewnętrznych. W okresie krytycznym dla przyswajania języka dziecku potrzebne jest bogate środowisko werbalne” (Aitchison 1991: 92, 115–116).

<sup>3</sup> Margaret Mead udowadnia, że cykl przekazu społeczno-kulturowego jest trwały (Mead 2000).



dobrze opisujące problemy tożsamości emigrantów – mają one swoje źródło w teoriach językowych<sup>4</sup>, także komunikowania interpersonalnego<sup>5</sup>.

Mutyzmem jako objawem zajmują się najwcześniej logopedzi, a ich doświadczenia pokazują, że medyczne kryteria diagnozowania tego zjawiska bywają niewystarczające, pomimo wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych. Paradygmat diagnozy medycznej nadaje mutyzmowi wybiórczemu status odrębnej jednostki diagnostycznej, tj. w Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10, opracowanej przez Światową Organizację Zdrowia, mutyzm wybiórczy ujęty jest w jednej z trzech kategorii w grupie „zaburzeń funkcjonowania społecznego rozpoczynających się w dzieciństwie lub wieku młodzieńczym”, jako „zaburzenie zachowania i emocji” (F94.0). Nie jest więc zaliczany do zaburzeń mowy i języka, a kryteria jego rozpoznawania wskazują na trwałą u dziecka niemożność mówienia występującą w określonych sytuacjach, w których mówienie jest oczekiwane (np. w przedszkolu), pomimo potwierdzonej aktywności mownej w innym środowisku. Podobnie jest w najnowszej klasyfikacji DSM-5, w której kryteria diagnozowania mutyzmu wskazują, że niemówienie nie jest wynikiem nieznamośności języka, ale z pewnością wpływa na komunikację dziecka i jego zachowania społeczne. Praktyka wielu logopedów dowodzi, że zaburzenia mowy w wieku rozwojowym (np. dyslalia, jąkanie, opóźniony rozwój mowy) oraz bilingwizm mogą stanowić możliwe/prawdopodobne czynniki do wystąpienia u dziecka mutyzmu wybiórczego (np. sytuacyjnego).

Kwestie etiologii oraz patogenezy mutyzmu zazwyczaj wywołują wiele kontrowersji zarówno wśród naukowców, jak i klinicystów. Aby ułatwić pełniejszy opis psychopatologii pacjenta w założonym czasie, stworzono koncepcję *comorbidity*, tj. współwystępowania zaburzeń psychicznych. Dodatkowe uzupełnienie *comorbidity* stanowi koncepcja *lifetime comorbidity*, która pozwala na poszerzenie spojrzenia na indywidualną psychopatologię danego pacjenta o perspektywę rozwojową. Oba najważniejsze systemy diagnostyczne wykorzystywane w diagnozie psychiatrycznej pozostają systemami anozologicznymi. Klasyfikacyjno-diagnostyczna odsłona mutyzmu wybiórczego ewoluowała od traktowanych marginalnie „specyficznych zaburzeń zachowania” do współczesnych poglądów, mających na celu poznanie fenomenu mutyzmu,

---

<sup>4</sup> Na przykład w lingwistyce kulturowej i kognitywizmie. Jak wyjaśnia Janusz Anusiewicz: „Podstawowym zadaniem lingwistyki kulturowej jest badanie czterocząłkowej relacji: język – kultura – człowiek (społeczeństwo) – rzeczywistość” (1994: 10).

<sup>5</sup> Mam tu na myśli koncepcję socjologa Basila Bernsteina na temat kodu ograniczonego i kodu rozwiniętego. Twierdzi on, że dzieci z pewnych kategorii rodzin mogą być upośledzone w rozwoju językowym, bo nie są w stanie wystarczająco dobrze opanować języka, nie mając dostatecznych inspiracji środowiskowych (Bernstein 1972).

który polega na tym, że charakterystyczna dla zaburzenia wybiórczość mówienia dotyczy jedynie niektórych (wybranych), a nie większości środowisk społecznych, oraz nie łączy się ze świadomą manipulacją otoczeniem przez odmowę mówienia (Holka-Pokorska i in. 2018). Jeszcze do lat 90. ubiegłego stulecia w literaturze sporo było niejednoznacznych teorii na temat mutyzmu wybiórczego, w których akcentowano niesubordynację oraz upór osób z mutyzmem wybiórczym. Dodatkowo z patogenizacją SM łączono manipulacyjne i kontrolujące zachowania ze strony nadopiekuńczych rodziców (zwłaszcza matek) (ibidem). Zgodnie z ICD-10 rozpoznanie mutyzmu wybiórczego stawia się w przypadku, gdy występują:

- a) prawidłowy lub bliski prawidłowemu poziom rozumienia mowy;
- b) wystarczający do społecznego komunikowania się poziom kompetencji w posługiwaniu się mową;
- c) wyraźne dowody, że dziecko w niektórych sytuacjach może mówić i mówi normalnie albo prawie normalnie.

Jednakże u mniejszej liczby dzieci z mutyzmem wybiórczym wywiad wskazuje na opóźnienia w rozwoju mowy albo na trudności w artykulacji (Holka-Pokorska i in. 2018). Zatem według klasyfikacji ICD-10 mutyzm wybiórczy uważany jest nadal za problem zdrowotny ograniczony wyłącznie do wieku dziecięcego, a nie odmianę zaburzeń lękowych, które mogą ujawnić się w różnych okresach życia. Ponadto większość doniesień naukowych dotyczących mutyzmu wybiórczego opiera się na niewielkich grupach badawczych lub jedynie opisach przypadków. Badania dotyczące tej kategorii diagnostycznej mogą więc nie odzwierciedlać prawdziwego rozpowszechnienia tego zaburzenia. Obserwuje się go dwukrotnie częściej u dziewczynek niż u chłopców (ibidem). Niektórzy autorzy doszukują się uwarunkowań społeczno-kulturowych mutyzmu wybiórczego, zwracając uwagę na fakt, że powściągliwość społeczna wydaje się bardziej akceptowana i częściej „premiowana” w przypadku dziewcząt niż chłopców.

Przypomnijmy, że dotychczas nie stworzono jednolitej i obowiązującej teorii dotyczącej etiopatogenezy mutyzmu wybiórczego. Z pewnością warto przyrzeć się teorii behawioralnej, psychodynamicznej oraz systemowej, które relacjonuje w swoim artykule Justyna Holka-Pokorska (2018). Psychologowie behawioralni, opierając się na teorii behawioralnej i negatywnych wzmocnieniach warunkujących proces uczenia się, zakładają, że w nowych sytuacjach społecznych układ współczulny przejmuje kontrolę hamującą nad zdolnością mówienia oraz całym zachowaniem dzieci z SM, dlatego dzieci z tym zaburzeniem w sytuacjach zagrażających (np. w nowych sytuacjach społecznych) zachowują się jak „znieruchomiałe” czy też „zamrożone”, zaś na poziomie językowym przejawia się to milczeniem.

W teorii psychodynamicznej podkreśla się, że dla etiologii SM ważne są: nierozwiązany konflikt edypalny oraz fiksacja na poziomie fazy oralnej lub analnej rozwoju psychoseksualnego. Poprzez „transpozycję złości wobec rodzica tej samej płci jako mechanizm obronny pojawia się regresja do niewerbalnego stadium rozwoju w sytuacjach, które wzmagają lęk i nasilają konflikt wewnętrzny. Milczenie pełni funkcję mechanizmu obronnego służącego „karaniu” rodziców” (Holka-Pokorska 2018; Tarkowski 2017).

W teorii systemowej wypukła się znaczenie neurotycznej kontroli rodzicielskiej nad dziećmi z mutyzmem wybiórczym, która łączy się jednocześnie z zależnością i ambiwalencją. W rezultacie dzieci tworzą nadmiernie silne przywiązanie do rodziców charakteryzujące się współzależnością. Skutkuje to brakiem zaufania wobec świata zewnętrznego, lękiem przed obcymi, lękiem przed asymilacją trudności oraz lękiem przed porozumiewaniem się za pomocą języka. Cała ta struktura objawów prowadzi do ostatecznej manifestacji klinicznej zaburzenia, przejawiającej się milczeniem.

Wszystkie dotychczasowe psychologiczne teorie dotyczące etiologii mutyzmu wybiórczego są niezwykle interesujące, ale bez wątpienia nowa zintegrowana teoria rozwojowa dostarcza wiarygodnych podstaw do oceny mutyzmu jako zjawiska niejednorodnego. Podkreśla ona znaczenie wcześniejszej lękowej predyspozycji biologiczno-temperamentalnej u dzieci z deficytami w zakresie rozwoju mowy. Według zintegrowanej teorii rozwojowej dzieci z SM przed podjęciem edukacji przedszkolnej pozostają nieświadome swoich deficytów językowych. Jednak w przypadku podejmowania nowych kontaktów społecznych z rówieśnikami z prawidłowym rozwojem funkcji językowych dzieci te podlegają wykluczaniu z grupy rówieśniczej. Początek edukacji może stanowić też czas pierwszej konfrontacji dzieci z SM ze swoimi dysfunkcjami. U dzieci z lękowymi wzorcami reagowania może to uruchomić wzór unikania interakcji w środowisku przedszkolnym lub szkolnym i aktywować objawy zachowań mutystycznych. Zintegrowana teoria rozwojowa kładzie także nacisk na model unikającego wzorca reagowania w rodzinie pacjentów z mutyzmem wybiórczym. Przeciwnicy zaliczania mutyzmu wybiórczego do spektrum zaburzeń lękowych podkreślają, że okres rozwoju pierwszych objawów lęku społecznego nie pokrywa się często z okresem ujawnienia objawów mutyzmu wybiórczego, bo te przeważnie występują po raz pierwszy u dzieci w wieku od 3 do 6 lat, natomiast fobia społeczna – u nastolatków w wieku 11–13 lat. Holka-Pokorska (i in. 2018) przytacza badania przeprowadzone przez Melfsena, mające na celu ocenę poziomu lęku u dzieci z objawami mutyzmu wybiórczego<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Okazało się, że badane dzieci charakteryzował niższy poziom lęku społecznego w porównaniu z dziećmi z rozpoznaniem fobii społecznej. Do podobnych wniosków doszli też

Teoria mutyzmu wybiórczego jako odmiany lęku społecznego to jedna z najważniejszych teorii ostatnich lat dotyczących tego zagadnienia. Jednak dopiero ostatecznie badania spowodowały, że zaprzestano postrzegać mutyzm wybiórczy jako odmianę zachowań opozycyjno-buntowniczych. Znalazło to odzwierciedlenie w niedawnej edycji klasyfikacji DSM-5, gdzie mutyzm wybiórczy znalazł się w podrozdziale zaburzeń lękowych, w którym umieszczone zostały również: zaburzenie o charakterze lęku separacyjnego, fobie specyficzne, fobia społeczna, zaburzenie o charakterze lęku panicznego, agorafobia, zaburzenie lękowe uogólnione, niespecyficzne zaburzenie lękowe, zaburzenia lękowe związane ze stanem somatycznym oraz spowodowane substancjami psychoaktywnymi lub lekami.

Osobną koncepcją na temat mutyzmu jest audiologiczno-neurobiologiczna teoria, podkreślająca znaczenie deficytów rozwoju mowy, zaburzenia płynności języka oraz zaburzenia składni u dzieci z SM. Według badań oceniających rozwój funkcji językowych u dzieci z SM, mimo płynnej mowy w środowisku domowym jednostki te, w porównaniu z dziećmi zdrowymi oraz z fobią społeczną, wykazują wiele deficytów językowych w badaniach standaryzowanymi testami oceniającymi rozwój mowy. Odnotowano dysfunkcje z zakresu rozwoju systemu językowego u dzieci z SM, które występowały podczas obserwacji w środowisku domowym, jak i pozarodzinnym (Holka-Pokorska i in. 2018). Autorzy podkreślają, że w badaniu przeprowadzonym przez Manassis i współpracowników wykazano, że starszy wiek oraz większa płynność gramatyczno-syntaktyczna łączyły się z mniejszym nasileniem objawów mutyzmu. Wyniki tej próby sugerują silną interferencję omawianych zjawisk czy nasilenie deficytów językowych z stosowaniem wzorców unikania przejawiających się brakiem kontaktu werbalnego. Ostatnie badania wskazują także na zaburzenia eferentnego przetwarzania słuchowego u dzieci z mutyzmem wybiórczym. Współzależność procesów słyszenia i mówienia umożliwia stałe monitorowanie jakości głosu i mowy, percepcji dźwięków oraz zapobieganie przestymulowaniu nadmierną wokalizacją (Bar-Haim i Henkin za: Holka-Pokorska i in. 2018). Według tej koncepcji u dzieci z mutyzmem wybiórczym dochodzi do zaburzeń symultanicznej percepcji dźwięków podczas jednoczesnej głośnej wokalizacji. Wedle tej hipotezy dzieci z SM adaptują się do dysfunkcji eferentnego systemu słuchowego poprzez ściszenie głosu, mówienie szeptem lub całkowitą odmowę mówienia. Obserwowane jest

---

kolejni badacze. W badanej grupie dzieci z rozpoznaniem mutyzmu wybiórczego stwierdzono niższy poziom lęku społecznego niż w podgrupie dzieci z objawami mutyzmu wybiórczego i współistniejącej fobii społecznej. Dodatkowo wykazano, że dzieci z mutyzmem wybiórczym określały nasilenie występującego u nich lęku społecznego jako niższe w porównaniu z dziećmi z objawami fobii społecznej, ale bez współistniejących objawów mutyzmu wybiórczego.

to zwłaszcza w sytuacjach, które wymagają od nich efektywnego przetwarzania bodźców słuchowych. Z tego względu trudno jasno określić idealny wzorzec, zgodnie z którym dzieci te dobierają środowiska, w jakich podejmują kontakt werbalny, a w jakich pozostają nieme. Autorzy tego założenia podkreślają jednak, że leżące u podłoża SM dysfunkcje audiologiczne i neurologiczne mogą wpływać na nieustanne wystawianie dzieci na nieświadome dylematy dotyczące tego, czy podjąć aktywnie komunikację werbalną, narażając się na zniekształcenia percepcji słuchowej, czy też słyszeć dokładnie, bez jednoczesnej aktywnej partycypacji w rozmowie.

Na podstawie przedstawionego modelu można domniemywać, że środowisko domowe, gdzie dialogi bywają podejmowane najczęściej w sytuacji „jeden na jeden”, może spełniać dla chorych z SM rolę bezpiecznego i znanego otoczenia społecznego. Komunikaty werbalne, nieświadomie „dostosowane” przez otoczenie do potrzeb słuchowych dziecka z SM, w pewnym sensie kompensują jego deficyty słuchowe. Kompensacja ta może być także wzmacniana przez znajomość konstruktów werbalnych, którymi operują osoby najbliższe oraz „powtarzalność” dialogów, które rzadko wprowadzają konieczność polilogów (tj. jednoczesności konwersacji z osobami, które używają innych/nowych konstruktów języków), co w odniesieniu do bilingwizmu jest szczególnie istotne. Nie bez znaczenia w tej kwestii jest teza o równoczesnej aktywacji języków w umyśle, tj. ko-aktywacji języków, zjawiska w zasadzie niezależnego od naszej intencji, które zachodzi u wszystkich osób znających więcej niż jeden język zarówno dorosłych, jak i dzieci, niezależnie od typu dwujęzyczności czy nawet modalności języków (por. Wodniecka i in. 2018: 96). Osoba bilingwalna dokonuje wyboru jednostek językowych spośród dostępnych jej etykiet, w większości wypadków wyboru tego dokona nieświadomie. Ko-aktywacja jest najprawdopodobniej odpowiedzialna za dłuższy czas przetwarzania informacji językowych przez osoby wielojęzyczne (Ivanova, Costa 2008). Co więcej, zaobserwowano liniową zależność między poziomem zrównoważenia biegłości w obu językach a czasem nazywania prostych obrazków. Im większe zrównoważenie między językami, tym krótszy czas nazywania obrazków w L2, ale też dłuższy czas nazywania obrazków w języku ojczystym<sup>7</sup> (Wodniecka i in. 2018: 96). Sam fakt, że osoba dwujęzyczna zna dwa razy więcej słów wywołuje określone konsekwencje, może to być np. sprawniejsza kontrola poznawcza (zysk) lub wolniejsze przetwarzanie danych z obu języków (strata).

Na koniec warto jeszcze odnieść się do kwestii najistotniejszej w SM – milczenia, które w tej sytuacji może okazać się ważnym komunikatem,

<sup>7</sup> Autorka podaje tu przykład efektu „mam to na końcu języka”.

maskującym deficyty językowe dzieci nie tylko dwujęzycznych, w sytuacji obawy przed komunikacją. Nieraz łatwiej jest milczeć niż mówić, co w swoich badaniach szczególnie eksponuje Zbigniew Tarkowski (2015). Badacz twierdzi, że „dzieci mutystyczne bywają nieśmiałe, ale tylko niektóre nieśmiałe uparcie milczą”, zaś prawdziwy problem dotyczy tego, jak długo można tolerować milczenie dziecka w przedszkolu lub szkole i postuluje przewycięzanie naturalnych trudności adaptacyjnych, ale przede wszystkim ustalenie etiologii milczenia/mutyizmu (2015: 71). W tym rozległym kontekście milczenie, które jest objawem mutyzmu, nie powinno być mylone z opóźnionym rozwojem mowy, a ich odróżnienie też może sprawiać trudności. Kryterium diagnostyczne zakłada, że dziecko nie mówi w jednej sytuacji (np. w przedszkolu), ale wypowiada się swobodnie w innym środowisku (domu). Często jedynym dowodem porozumiewania się dziecka z otoczeniem są próbki mowy potwierdzające brak opóźnień w zakresie komunikacji słownej.

Istotną kwestią jest wpływ wielojęzyczności na rozwój mowy dziecka, który po raz kolejny powraca w tym opracowaniu. Kamila Kuros-Kowalska (2014: 56–57) przytacza za Jimem Cumminsem podział bilingwizmu na:

- 1) bilingwizm niskiego stopnia (w obu językach jest opóźniony rozwój mowy);
- 2) bilingwizm średniego stopnia, gdy jeden język rozwija się prawidłowo, a w drugim następuje opóźniony rozwój mowy;
- 3) bilingwizm pełny, kiedy rozwój języków jest wyrównany i zgodny z normą wiekową. Ten rodzaj dwujęzyczności ma pozytywny wpływ na rozwój dziecka.

Co do pozostałych typów – może być on negatywny lub obojętny, ale przeprowadzono za mało badań, aby tę hipotezę potwierdzić lub wykluczyć. Ostateczne ustalenia tych frapujących kwestii przy weryfikacji różnych założeń badawczych można podsumować znaczną rozbieżnością wyników (Tarkowski, Wiewióra 2017: 109–131). Wstępne obserwacje są optymistyczne, tzn. „posługiwanie się przez rodziców różnymi językami nie wpływa w istotnie negatywny sposób na jego poprawność językową” (Kuros-Kowalska 2014: 186), ale jednocześnie da się zauważyć wśród dzieci bilingwalnych w wieku przedszkolnym sporą grupę wykazującą objawy opóźnionego rozwoju mowy, który wymaga interwencji logopedycznej<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Do podobnych wniosków doszli w swoich badaniach Zbigniew Tarkowski i Dorota Wiewióra (2017: 126).



## Badania własne – eksperyment

Prowadząc badania nad rozwojem mowy dzieci w wieku przedszkolnym, podjęłam próbę zdefiniowania złożonej sytuacji językowej dziecka wielojęzycznego, które milknie, oraz realnego kontekstu jego pozajęzykowej egzystencji, stanowiące istotną perspektywę specyfiki opisu mutyzmu, jego podłoża i struktury. Obserwowałam to zaburzenie u 4,5-letniej Ormianki od urodzenia wychowywanej w Polsce w otoczeniu dwóch języków, chociaż jej pierwszym językiem był ormiański, w którym rodzina komunikuje się w domu. Dłuższy kontakt Mary z językiem ormiańskim to styczność z dziećmi w grupie przedszkolnej (lipiec 2017 r.). Wtedy też ujawniły się u dziecka objawy mutyzmu wybiórczego. Próbką mowy uzyskana w domu potwierdziła, że dziewczynka komunikuje się werbalnie w obu językach. W przedszkolu jest milcząca, bierna i wycofana, podczas gdy w domu gadatliwa, aktywna i dominująca, o czym zapewniają rodzice. W tle tego przypadku pojawia się kwestia opóźnionego rozwoju mowy wpisująca się w zjawisko wielojęzyczności. Bilingwizm dynamizuje języki, pokazuje całą złożoność i wielowymiarowość działań językowych dziecka. Tymczasem trudności adaptacyjne w grupie rówieśników, submersja w języku głównego nurtu, charakterologiczna nieśmiałość i upór stały się powodem zamilknięcia Mary w okresie swoistej mowy dziecięcej. Brak aktywności językowej dziewczynki nie wynikał bezpośrednio z lęku separacyjnego, lecz miał związek z jej nikłymi sprawnościami w L2, które ujawniły się dopiero w przedszkolu. Próbkami mowy uzyskane w domu potwierdziły, że Mary jest w stanie komunikować się w obu językach. Na podstawie rozmów prowadzonych z dzieckiem przez rodziców, oceny stylu komunikacji rodziców między sobą oraz pierwszeństwa przyswajania języka ormiańskiego przed polskim wysnułam ostrożny wniosek, że dziewczynka woli porozumiewać się w L1, jakim jest ormiański.

Koaktywacja języków i wynikająca z niej konieczność wybierania właściwego kodu odpowiada za przetwarzanie informacji językowych przez osoby dwujęzyczne, co zmienia postać milczenia u dziecka i charakter deficytów językowych. O skutecznej terapii mutyzmu możemy mówić dopiero wtedy, kiedy dziecko mówi spontanicznie tam, gdzie dotychczas nie wypowiadało się. Trudno uznać za sukces terapeutyczny wypowiedzenie kilku słów po długotrwałym leczeniu. Nie można również mówić o skuteczności terapii MW, gdy został on pomyłony z nieśmiałością, niedojrzałością społeczną, biernością czy prostym opóźnionym rozwojem mowy (Tarkowski 2018).

Mutyzm wybiórczy sytuacyjny u dziecka bilingwalnego stawia przed logopedą wyzwanie prowadzenia terapii dziecka dwujęzycznego w obu językach, co w przypadku języka ormiańskiego nie jest łatwe do zrealizowania.



W tym przypadku zastosowałam eksperyment polegający na przekonfigurowaniu statusu obu języków, tzn. zainicjowałam naukę ormiańskiego w przedszkolu. Zamiana polskocentrycznej perspektywy na perspektywę ormiańskocentryczną miała na celu sprawdzenie, czy dziewczynka będzie w stanie podjąć interakcję z dziećmi w sytuacjach, w których dotychczas milczała. Użycie języka ormiańskiego odbywało się wprawdzie w znikomym stopniu, jego nauka na stałe nie miałyby sensu, ale takie „oswojenie komunikacji” miało wyzwolić w pacjentce chęć mówienia do dzieci w przedszkolu<sup>9</sup>. Eksperyment potwierdził moje przypuszczenia – dziewczynka zaczęła mówić w sytuacjach, w którym dotychczas milczała. Po udanej próbie wprowadzenia kilkunastu wyrazów i fraz z ormiańskiego w grupie polskojęzycznych dzieci, które podjęły komunikację z Mary w jej języku, przeformułowałam cel terapii i rozpoczęłam pracę indywidualną z dzieckiem, ponownie dokonując „zamiany języków”.

Mary komunikowała się z dziećmi w przedszkolu po polsku, a milczenie jako objaw deficytów językowych ustępowało. Dziewczynka nadal rozwija swoje sprawności w L2, ale rokowania odnośnie do rozwoju językowego w języku głównego nurtu są bardzo dobre. Zna coraz więcej słów w języku polskim, równoważy zatem swój rozwój w obu językach, o czym świadczą konwersacje z dziećmi i dorosłymi w przedszkolu i poza nim. Wciąż stoi przed wyzwaniem autoidentyfikacji językowej, choć przez kontakt z rówieśnikami miała możliwość rozleglejszego poznania L2 na tle jej pierwszego kodu, jakim jest ormiański. Coraz częściej świadomie wybiera język polski, który jest kodem głównego nurtu. W domu używa języka polskiego zamiennie z ormiańskim, a co najważniejsze – mówi w każdej sytuacji komunikacyjnej i nie milknie, korzystając ze wzbogacających rozwój językowy szans.

## Literatura

- Aitchinson J. (1991): *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*. Przeł. M. Czarnecka. Warszawa.
- Anusiewicz J. (1994): *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*. Wrocław.
- Bernstein B. (1972): *Social class, language and socialization*. [W:] *Language and Social Context*. Red. P. P. Gigiloli. Harmondsworth.
- Cieszyńska-Rożek J. (2013): *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*. Kraków.
- Holka-Pokorska J., Piróg-Balcerzak A., Jarema M. (2018): *Kontrowersje wokół diagnozy mutyzmu wybiórczego – krytyczna analiza trzech przypadków w świetle współczesnych badań oraz kryteriów diagnostycznych*. „Psychiatria Polska” 52(2), s. 323–343.

<sup>9</sup> Próba polegała na wprowadzeniu typowych wyrazów grzecznościowych: *proszę, dziękuję, smacznego*; powitania i pożegnania, krótkich fraz, np. *jak się masz? Jak się czujesz?* Naukę nazw kolorów, dni tygodnia, miesięcy, nazw zabawek itp.

- Kuros-Kowalska K. (2014): *Problemy językowe dzieci bilingwalnych w opinii rodziców polskich za granicą*. [W:] *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość*. Red. K. Kuros-Kowalska, I. Loewe. Gliwice, s. 171–190.
- Maćkiewicz J., Łuczyński E. (2009): *Językoznawstwo ogólne: wybrane zagadnienia*. Gdańsk.
- Mead M. (2000): *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przeł. J. Hołówka. Warszawa.
- Tarkowski Z. (2015): *Dzieci z zaburzeniami zachowania, emocji i mowy*. Gdańsk.
- Tarkowski Z. (2016): *Stare i nowe testy rozwoju językowego*. „Forum Logopedy” 1, s. 67–71.
- Tarkowski Z. (2017): *Mutyzm psychogenny*. [W:] *Patologia mowy*. Red. Z. Tarkowski. Gdańsk, s. 149–165.
- Tarkowski Z. (2018): *Terapia mutyzmu psychogennego*. [W:] *Metody terapii logopedycznej*. Red. A. Domagała, U. Mirecka. Lublin, s. 201–217.
- Tarkowski Z., Wiewióra D. (2017): *Bilingwizm a rozwój mowy dziecka*. [W:] *Studia logopedyczno-lingwistyczne. Księga jubileuszowa z okazji 70-lecia urodzin profesora Edwarda Łuczyńskiego*. Gdańsk, s. 109–131.
- Wodniecka Z., Mieszkowska K., Durlik J., Haman E. (2018): *Kiedy 1+1≠2, czyli jak dwujęzyczni przyswajają i przetwarzają język(i)*. [W:] *Logopedia międzykulturowa*. Red. E. Czaplewska. Gdańsk, s. 92–131.

Iwona Maciejewska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8165-502X>

e-mail: iwona.maciejewska@uwm.edu.pl

## „Pasyje amorata”<sup>1</sup>, czyli o przejawach mody językowej w piśmiennictwie czasów saskich

### “Pasyje amorata”, or signs of linguistic fashion in the literature of the House of Wettin period

#### Abstrakt

Celem rozważań podjętych w artykule jest zwrócenie uwagi na szerzącą się w pierwszej połowie XVIII w. modę językową przejawiającą się w użyciu niewystępujących wcześniej w polszczyźnie słów *amorat* i *amoratka*, a także rozpowszechnieniu się pod wpływem języka francuskiego nowego znaczenia wyrazu *passija* rozumianego jako namiętność. Analiza frekwencyjna różnogatunkowych tekstów z tego okresu przeprowadzona w trakcie badań nad sposobem ujmowania tematyki miłosno-erotycznej w czasach saskich pokazała, że w obliczu zmian obyczajowych i mentalnych szukano nowych możliwości wyrażania emocji. Język uczuć modyfikował się m.in. pod wpływem popularności określonych lektur, przede wszystkim romansów (tłumaczonych głównie z francuskiego i włoskiego), czytanych, pisanych i przekładanych zarówno przez mężczyzn, jak i kobiety, które po raz pierwszy na taką skalę podejmowały aktywność literacką. Przeprowadzone badania miały na celu poszerzenie współczesnej wiedzy o stanie polszczyzny w okresie późnego baroku i wzbogacenie poprzez wyekscerpowany materiał powstającego słownika języka polskiego XVII i XVIII w. Jednocześnie potwierdziły się opinie, że o zjawisku mody językowej można mówić także w odniesieniu do języka epok dawnych, a słownictwo występujące w utworach literackich oddziaływało na inne gatunki piśmiennictwa, takie jak list, dziennik czy pamiętnik.

**Słowa kluczowe:** moda językowa, XVIII w., język uczuć

#### Abstract

The aim of the discussion presented in the article was to draw attention to a linguistic fashion which spread in the first half of the 18<sup>th</sup> century and manifested itself in the use of the previously non-occurring Polish words *amorat* (a male lover, admirer, seducer) and *amoratka* (a female lover, admirer, seducer), as well as the popularity – influenced

<sup>1</sup> Przywołane sformułowanie nie jest bezpośrednim cytatem z badanych w artykule tekstów źródłowych, natomiast łączy w sobie dwa często występujące w pierwszej połowie XVIII w. słowa pojawiające się w kontekście tematyki miłosno-erotycznej.

by the French language – of the word *pasyja* in its new meaning of “passion”. A linguistic frequency analysis of various-genre texts from that period, conducted as part of research into the manner of presenting the topic of love and eroticism in the House of Wettin era, demonstrates that in the face of the changes in morality and mentality, new possibilities were sought to express emotions. The language of feelings evolved under the influence of, inter alia, the popularity of specific literature, first of all romance novels (primarily translations from French or Italian), which were read, written and translated by both men and women, the latter taking up literary activity on such a scale for the first time in history. The conducted research was aimed at broadening the contemporary knowledge of the late-baroque Polish language and enlarging the corpus of excerpts for the ongoing work on the Dictionary of the Polish Language in the 17<sup>th</sup> Century and the First Half of the 18<sup>th</sup> Century. At the same time, the research demonstrated that the phenomenon of a linguistic fashion also applies to the language of the past, and the vocabulary occurring in literary works influenced other genres of writing, such as the letter, diary or memoir.

**Key words:** linguistic fashion, 18<sup>th</sup> century, language of emotions

We współczesnych badaniach lingwistycznych temat mody językowej powraca wielokrotnie, zwłaszcza w pracach dotyczących kultury języka (Buttler 1962; Buttler, Kurkowska, Satkiewicz 1987; Walczak 2007; Ożóg 2000; Markowski 2006). Definiowane są w nich zarówno cechy tego zjawiska, jak i przyczyny powstawania. Przy tym zwraca się uwagę, że o modzie na określone „wyrazy, zwroty, konstrukcje gramatyczne, a nawet zwyczaje wymawianiowe” można mówić nie tylko obecnie, kiedy to regularnie wybiera się słowo roku i zalewa nas angielszczyzna, ale także w wiekach dawnych, które podlegały wpływom języków: czeskiego, włoskiego, łacińskiego i francuskiego (Bąba, Walczak 2002: 12). Rozważania poświęcone temu zagadnieniu pojawiają się także w odniesieniu do tekstów powstałych w najstarszym okresie naszego rodzimego piśmiennictwa (Woźniak 2002). Jest to zatem zagadnienie ważne, pozwalające pogłębić wiedzę o stanie polszczyzny w poszczególnych epokach.

Temat niniejszego artykułu wyrasta z obserwacji poczynionych na marginesie badań literaturoznawczych dotyczących miejsca tematyki miłosno-erotycznej w piśmiennictwie czasów saskich. Pierwsza połowa XVIII w. to wbrew utrwalonym przez dziesięciolecia opiniom nie tylko czas literatury dewocyjnej, panegirycznej, okolicznościowej bądź satyrycznej, ale także okres, w którym poszukuje się nowych sposobów prezentowania treści spod znaku Wenery. Czy jednak piśmiennictwo późnego baroku, zwłaszcza w formie prozy, było gotowe na oddanie wszelkich uczuciowych niuansów miłości i pożądania? Na to pytanie trudno odpowiedzieć jednoznacznie twierdząco, pamiętając o stanie ojczystej mowy w czasach saskich krytycznie komentowanym przez

twórców i publicystów nadchodzącego oświecenia (Mikulski 1951: 796–815), ale także niektórych bardziej świadomych autorów dogasającego baroku.

Do tych ostatnich zaliczyć należy twórcę dziś prawie zapomnianego – Aleksandra Pawła Zatorskiego, publikującego pod pseudonimem Podgórczanin w latach 40. XVIII w. Dostrzegał on pilną potrzebę wzbogacenia języka polskiego, który według byłego pijara był zbyt ubogi, aby móc wyrazić przeróżne treści – zarówno związane z poszczególnymi dziedzinami wiedzy i intelektualnej działalności człowieka, jak i przeżyciami natury emocjonalnej (Maciejewska 2008: 159–170). Autor, świadom owych niedostatków, za wzór godny naśladowania stawiał kulturę Francji. Pochwała narodu znad Sekwany nie była bynajmniej formą aprobaty dla mechanicznego przeszczerpienia zwrotów i słów francuskich na rodzimy grunt – tego autor w swej twórczości nie czynił – ale stanowiła wyraz szacunku i podziwu dla nacji, która wyprzedzała Polaków na gruncie rozwoju języka. Swoimi *Uwagami*, czyli pionierskim podręcznikiem matrymonialno-obyczajowym, jak też do tych uwag *Przydatkiem* – pierwszym listownym romansem, bądź jak chce Hanna Dziechcińska, pierwszą powieścią w listach (2007: 49), pragnął przyczynić się do poprawy kondycji polszczyzny, która była zdaniem autora ciągle zbyt ułomna, by wyrazić poruszane przez niego treści. Dodać należy, że w obu książeczkach Podgórczanina dostrzec można wpływ utrwalonych w baroku upodobań stylistycznych, w tym skłonność do inwersji i używania licznych latynizmów, ale na korzyść autora przemawia zdecydowanie unikanie powszechnych wówczas w prozie makaronizmów i wprowadzenie elementów mowy potocznej (Klimowicz 1958: 422). Zauważyć też można pewną refleksję na temat znaczenia słów czy odnotowywanej przez pisarza mody na użycie niektórych wyrazów. Stąd też w fikcyjnym *Przydatku do uwag*, zbiorze korespondencji zdominowanej przez temat miłosny, pojawiają się czasem odautorskie przypisy, w których Zatorski zawiera swe językowe komentarze (Maciejewska 2008: 165).

Jego działania zapowiadają ważną dla oświecenia batalię o język, która rozgrywała się na różnych polach, także w dziedzinie epistolografii, czego przykładem będą propozycje Stanisława Szymańskiego, głośno upominającego się we *Wzorach biletów, listów i memorialów* z 1784 r. o naturalność w korespondencji (Matuszewska 1999: 121–157). Autor, negując styl „podły”, zauważa, że wiąże się on nie tylko z grubiaństwem czy mieszaniną z obcymi językami, bo to według niego wada bezsporna, ale także z używaniem pospolitych i już „prawie wywietrzałych” wyrazów. Następnie Szymański przywołuje przykłady: „śpieszę się z niegodną literą moją..., zasyłam moją najgłębszą submisyją..., proszę darować nieudolności mojej..., unizam się pod stopy..., całuję nóżki...” (Szymański 1784: 19–20). Przytoczonych formułowań autor

nie musiał długo szukać, bo zachowana w archiwach staropolska epistolografia potwierdza ich powszechne użycie, co więcej, także część fikcyjnych listów Zatorskiego zawartych w *Przydatku* tej konwencji hołduje. To pokazuje trwałość przyzwyczajzeń przekazywanych przez tradycję, która w dużej mierze paraliżowała sposób wysłowienia, podpowiadając utarte zwroty. Stała za tym wielowiekowa praktyka ukształtowana przez reguły retoryczne, a także popularne w czasach baroku i wielokrotnie wznawiane listowniki (zob. m.in. Skwarczyńska 2006; Matuszewska 1999a; Maciejewska 2013: 105–108).

Obaj autorzy, jeden w latach 40., drugi 80. XVIII stulecia, widzieli potrzebę zmiany w tej dziedzinie. Szymański jednak nie poświęcił listom miłosnym wiele uwagi, zakładając, że w tej materii każdy poradzi sobie sam. Takim optymistą nie był Zatorski, stwierdzając, że bardzo trudno jest oddać w polszczyźnie różne odcienie uczuć i że trzeba rodaków edukować, dając im stosowne wzory. We wstępie do drugiej części *Przydatku* podpowiadał tematy, które mogą zainspirować ewentualnych autorów. Wśród nich wskazywał m.in. konflikt małżeński prowadzący do rozwodu, kiedy to żona opuszcza męża (Zatorski 1760: 118–119). Według byłego profesora kolegium pijarskiego takie okoliczności rodzą bardzo różne uczucia i reakcje, którym prowadzona przy rozstaniu korespondencja powinna sprostać. Zatorski, baczny obserwator zachodzących wówczas przemian obyczajowych owocujących rosnącą liczbą rozwodów (Kulesza-Woroniecka 2002; Penkała 2017: 133–167), trafił w samo sedno, o czym przekonuje choćby historia związku zawartego w 1745 r. przez Magdalenę z Czapskich i księcia Hieronima Floriana Radziwiłła, który to po kilku latach wspólnego pożycia zakończył się rozwodem, skądinąd drugim już w biografii znanego z trudnego charakteru magnata. Choć bogaty zbiór listów pisanych przez żonę księcia dowodzi jej znacznej sprawności w wyrażaniu miłości (Maciejewska, Zawilska: 2016), to zarazem pokazuje, jak trudno było tej utalentowanej korespondentce pisać jasno, otwarcie i precyzyjnie o tym, co boli, denerwuje, rani, złości, zniechęca i co w konsekwencji skłoniło ją do ucieczki od męża i wystąpienia o unieważnienie małżeństwa.

Wydaje się, że przed historykami języka, wspartymi doświadczeniem literaturoznawców, stoi ważne zadanie zbadania zmian zachodzących w ówczesnej mowie uczuć i dostrzegalnych w niej konwencji i przyzwyczajzeń. Lektura różnego typu tekstów – literackich i użytkowych – pokazuje, że podobnie jak dzisiaj, również w czasach saskich dostrzegalne są pewne mody językowe, które organizowały wypowiedź. Obserwacje podpowiadają, że znamienne dla tego okresu było słowo *pasja* (wymawiane niegdyś jako *pasyja*). Nie jest ono jakąś nowością, bowiem było powszechnie używane już w XVI stuleciu, co odnotowuje słownik polszczyzny tego wieku. Jednak wszystkie zaświadczone w nim znaczenia wiążą się z męką Jezusa bądź



cierpieniem (SPXVI: 281). Źródłem takiego rozumienia jest łacińskie *passio*. Natomiast w pierwszej połowie XVIII w. popularyzuje się drugie znaczenie, zaczerpnięte z francuskiego *passion*. Krystyna Siekierska, badając język Stanisława Wojciecha Chrościńskiego, stwierdza, że u pisarza z przełomu XVII i XVIII w. można odnotować *pasyję* rozumianą jako ‘namiętność, gniew’ (1974: 259). Badaczka wskazuje na podwójne zapożyczenie, dodając, że rozumienie słowa wywiedzione z francuskiego pojawia się w polszczyźnie właśnie w końcu XVII w., jak można domniemywać, wraz ze wzrostem znajomości języka francuskiego wśród ówczesnych elit. Dodajmy, że twórczość Chrościńskiego (w tym dokonane przez niego przekłady), dziś znana tylko specjalistom, cieszyła się w swoim czasie sporą popularnością (Siekierska 1974: 10). Autor miał swój wkład w rozwój języka miłosnego m.in. za sprawą tłumaczenia *Heroid* Owidiusza. *Rozmowy listowne* ukazały się drukiem dwukrotnie, a po pierwszym wydaniu z 1695 r. trafiły na indeks ksiąg zakazanych (Hernas 1998: 600). Druga edycja z 1733 r. poszerzyła krąg recepcji tekstu, a o jego dobrym przyjęciu świadczą dowody lektury, z którymi stykamy się m.in. u Zatorskiego, a także Elżbiety Drużbackiej. W jednym z wierszy poetka stwierdza, że rozmowy dam greckich uczą, „jak kochać się przez listy” (Drużbacka 1752: 543). Inne z obszernych dzieł Chrościńskiego prezentowało w romansowej wersji losy biblijnego Józefa, obrazowo ujmując namiętności dręczące napastującą cnotliwego bohatera żonę Putyfara (Teusz 2011: 96–105).

Jak zauważa Siekierska, obecna u tego pisarza i tłumacza *pasyja* jako ‘namiętność, gniew’ wchodzi w XVIII w. do powszechnego użycia, funkcjonując w tym znaczeniu także w twórczości autorów oświeceniowych: Ignacego Krasickiego, Franciszka Zabłockiego, Kajetana Węgierskiego, co pokazuje m.in. hasło w słowniku Lindego (LSJP 1811: 646). Co więcej, to od tego znaczenia (nieznanego jeszcze w XVI w.) zaczyna się słownikowe hasło. Lektura różnogatunkowych tekstów powstałych w czasach saskich pokazuje, że właśnie w tym okresie zaznacza się wyraźnie moda na *pasyje*. Prawdopodobnie przyczynia się do tego rosnąca popularność romansów przyswajanych polskiemu czytelnikowi głównie z francuskich, ale także włoskich wzorów (Miszalska 2003). Utwory w oryginale w drugiej połowie XVII stulecia czytały elity, co poświadcza zawartość bibliotek magnatów (Michałowska 1972: 452–453), jednak wraz z rosnącą w czasach saskich liczbą przekładów stawały się one coraz powszechniejszą lekturą. Z jednej strony w romansach *pasyje* stanowiły swoisty słowo wytrych, którym autorzy bądź translatorzy posługiwali się, gdy chcieli opisać emocje, zwłaszcza miłosne. Nierzadko zdarzały się sytuacje, gdy wyraz ten był nadużywany, co może świadczyć o niedostatku innych określeń, które służyłyby określaniu uczuć. W takim przypadku wygodnie było sięgnąć po słowo, które „narzuca



się samo”, gdyż „tak mówią wszyscy” (Markowski 2006: 188). Z drugiej strony popularność wywodzącego się z francuskiego znaczenia wyrazu *pasja* może wynikać z innego istotnego dla mody językowej mechanizmu. Polega on na rozpowszechnianiu się słów bądź znaczeń czerpanych z języka cieszącego się w danym okresie znacznym prestiżem (Bąba, Walczak 1992: 12), a takim stawał się w ówczesnej Polsce właśnie francuski.

Na pewno o predylekcji do posługiwania się określonymi słowami i ewentualnego ich nadużywania decydowały także indywidualne predyspozycje piszącego i jego talent, zwłaszcza gdy mowa o tekstach literackich. Znamiennym przykładem może być tu tłumaczenie popularnego w Polsce romansu Jeana Préchaca opowiadającego o przygodach wojewodzica Walewskiego. Doczekał się on wówczas kilku przekładów (Michałowska 1972: 455–456), w tym jednego autorstwa Antoniny z Jełowickich Niemiryczowej. Wartość artystyczna jej wierszowanej wersji zatytułowanej *Feniks rzadki* (Niemiryczowa 1750) jest przez badaczy oceniana krytycznie (m.in. Borowy 1978: 23) i można tę ocenę uznać za zasadną, gdyż w wielu momentach tekst razi grafomanią i stylistyczną nieporadnością. Zauważalne są m.in. kłopoty autorki z określeniem emocji towarzyszących romansowym bohaterom i jej wyraźną skłonność do posługiwania się słowem *pasja*, które pojawia się w tekście w różnych konfiguracjach, bywa, że nawet co kilka wersów. Niemiryczowa próbuje w ten sposób wyrazić intensywność różnych uczuć dręczących amantów, ale niestety, nie zawsze dookreślonych. Bo skoro ukochaną Walewskiego Beraldę dręczy *milion pasyi*, to trudno założyć, że są one wszystkie jednym, tożsamym uczuciem. Co istotne, *pasja* bywa różnie waloryzowana: raz zdecydowanie negatywnie, określana mianem *bezbożnej*, *okrutnej*, innym razem jako siła inspirująca do działania, gwarantująca wierność i miłosne zaangażowanie. Częste użycie przez autorkę tego słowa bez wyraźnie doprecyzowanego kontekstu sprawia, że trudno jednoznacznie stwierdzić, czy w danym momencie mowa o *pasy* jako namiętności, czy jako o cierpieniu. Na przykład *bezbożna pasja*, wbrew skojarzeniom nasuwającym myśl o pożądaniu fizycznym, to dla Niemiryczowej dręcząca nieszczęśliwą bohaterkę myśl o samobójczej śmierci. To, co łączy wszystkie użycia tego wyrazu, i to nie tylko u Niemiryczowej, to siła przypisywana *pasy*, która człowieka *bodzie*, *rządzi nim*, *sidli*, *więzi*, *pociąga*, *przymnaża odwagi*, *otacza niczym fala*, *dusi*, *piecze*, *męczy*, *dręczy*, *przenikając wnętrzości*. Skoro stanowi tak istotną determinantę postępowania i odczuć jednostki, nie można jej lekceważyć, choć tak trudno ją scharakteryzować.

Popularność słowa nazywającego zróżnicowane ludzkie namiętności dostrzec można w rozmaitych tekstach z pierwszej połowy XVIII stulecia, które do sfery emocji się odnoszą. Odnajdujemy je wielokrotnie w twórczości

literackiej Franciszki Urszuli Radziwiłłowej – zarówno w jej dramatach, jak i wierszach lirycznych, w utworach Elżbiety Drużbackiej, w romansach, listach, pamiętnikach i dziennikach powstałych w czasach saskich. Niestety, hasła dotyczącego tego ekspansywnego wyrazu jak na razie nie znajdziemy w powstającym *Elektronicznym słowniku języka polskiego XVII i XVIII wieku*. Zestawienie różnych użyć słowa *pasyja* odsłoniłoby prawdopodobnie bogactwo kontekstów, w jakich funkcjonowało ono w ówczesnej polszczyźnie.

To, co warto zbadać, to m.in. związki frazeologiczne, w których *pasyje* funkcjonowały. Czasy saskie przynosiły również nieznanne nam dziś formy słowotwórcze. I tak u Radziwiłłowej (1754) znajdujemy np. *hold upasyjonowanych zmysłów*, czyli przekładając na współczesny język – zmysłów ogarniętych namiętnością. *Pasyja* to siła irracjonalna, która dotyczy przede wszystkim właśnie zmysłowej natury człowieka i tę jej stronę sobie podporządkowuje, mając wręcz moc „oślepienia oczu” i tworzenia wyobrażeń kochanej osoby. Z nią walczy rozum, ją trzeba czasem *skrócić, złamać, wstrzymać*, zwłaszcza jak jest *wychelznana*, czyli pozbawiona wędzidla, lub wręcz odwrotnie, *dać jej folgę* lub *wejść z nią w ligę*, czy wreszcie po prostu *wyrazić słowami*. Budowane wokół tego wyrazu obrazy często eksponują zmysłową stronę natury ludzkiej, odwołując się np. do zmysłu wzroku bądź dotyku, które wzmagają *pasyje*. Jeśli oko nie widzi, rozumowi łatwiej ją zwyciężyć.

Podczas lektury tekstów późnobarokowych romansów niejednokrotnie pojawia się problem możliwości rozróżnienia między miłością a fascynacją erotyczną, silnym pożądaniem odczuwanym przez bohaterów. Główne postacie tych rozbudowanych fabuł ze względu na swą nieprzeciętną urodę, tudzież inne zalety, budzą zainteresowanie wielu osób. Niestety, czytelnikowi trudno towarzyszące tym sytuacjom emocje jednoznacznie rozpoznać, bowiem narratorzy snujący owe historie są zazwyczaj oszczędni w doprecyzowywaniu uczuć, używając podobnych słów, niepozwalających na oddzielenie czysto fizycznego pożądania od miłości erotycznej, w której też nie brak namiętności.

*Pasyja* była niewątpliwie pomocna w podkreśleniu intensywności przeżywanych emocji, o czym świadczą konteksty, w jakich ten wyraz pojawia się we wspomnianych wyżej listach Magdaleny z Czapskich Radziwiłłowej. Narzeczona, a następnie żona księcia, nieustannie przekonywała adresata, jak bardzo go kocha, stosując liczne hiperbole i słowne zaklęcia. W jej wyznaniach często znajdujemy zwroty w rodzaju *kocham pasyją*, która, dodajmy, jest *niezmierna*, stąd prośba, by wybranek kochał ją choć dziesiątą częścią tego uczucia.

W użyciu tego wyrazu trudno czasem o rozróżnienie znaczenia: ‘namiętność’ i ‘cierpienie’, bo one dość często ze sobą współlistnieją, co widać zwłaszcza w listach miłosnych korespondentów wywodzących się ze zubożałej szlachty,

np. Teresy ze Strażyców i Kazimierza Wiśnickich. W sytuacji oddalenia jest to jak najbardziej zrozumiałe, gdy *wyrazić trudna ustawiczny pasyi serca mego, które różnie sobie imainuje* (Strażycówna: 60). Namiętność staje się *ciężarem i męką*, gdy pozostaje niezaspokojona. Zauważał to już król Jan III Sobieski, stale tęskniący za swą Marysienką, który żalił się, że z powodu ciągłego oddalenia *tylko ślinki połyka i stąd jeszcze większą odbiera pasję* (Sobieski 1973: 13). Wyraźnie akcentowana jest tu fizyczna namiętność, o której korespondent tak często pisał. Ale, co warto podkreślić, wytrwały epistolograf drugiej połowy XVII w., mimo że świetnie znał francuski i pisał do żony urodzonej wszak w Nevers w Burgundii, nie nadużywał słowa *pasycja*, co potwierdzałoby hipotezę, że to dopiero czasy saskie odpowiadają za karierę tego określenia. Podsumowując powyższe uwagi, należy dodać, w myśl ustaleń Andrzeja Markowskiego (2006: 191), że w przypadku charakteryzowanego powyżej słowa trzeba mówić o nowym modnym znaczeniu słowa funkcjonującego w polszczyźnie już we wcześniejszym okresie. Można jednak uznać, że właśnie znaczenie zaczerpnięte z francuskiego przyczyniło się do częstego użycia *pasyi* w badanym okresie, w którym coraz chętniej, także za sprawą określonych lektur, podejmowano tematykę miłosną.

W tekstach, również nieliterackich, z pierwszej połowy XVIII stulecia spotykamy także inny wyraz cieszący się wówczas popularnością, skądinąd krótkotrwałą, co zresztą typowe dla mody językowej (Bąba, Walczak 1992: 15). Mowa tu słowie *amorat*. *Słownik polszczyzny XVII i 1. połowy XVIII wieku*, którego drukiem ukazało się jedynie pięć zeszytów, odnotowuje użycie tego wyrazu w znaczeniu ‘wielbiiciel, kochanek, uwodziciel’ przez Chrościńskiego i Drużbacką, przy czym u autora *Rozmów listownych* pojawia się także żeńska forma *amoratka* (SPXVIIIXVIII: 114). W obydwu przypadkach źródeł wyrazów szukać trzeba w łacińskim *amoratus*. To, że określenia te na dłużej nie zadomowiły się w naszym języku, pokazuje słownik Samuela Lindego, który ich w ogóle nie uwzględnia, przywołując jedynie przymiotnik *amoracki* (LSJP 1807: 16). Natomiast pojawia się tam słowo *amant*, definiowane jako ‘kochający, lubiący osobę jakową, kochanek, luby’ (LSJP 1807: 14), żeńskim jego odpowiednikiem jest *amantka*, podana jest również forma zdrobniała *amancik*. W saskich tekstach *Słownik polszczyzny XVII i 1. połowy XVIII wieku* także odnotowuje obecność słów *amant* i *amantka* (SPXVIIIXVIII: 101), dodajmy, że w twórczości preferującej tematykę miłosną Elżbiety Drużbackiej, jednak obserwacje lekturowe pokazują, że większą popularnością cieszyły się wówczas wyrazy *amorat* i *amoratka*, których łączyły *amoryczne* inklinacje. Ci autorzy, którzy pisali o miłości, szukali słów, które pozwoliłyby im nazwać osoby zaangażowane w związek i nie popaść przy tym w monotonię. Stąd np. u Chrościńskiego spotykamy zarówno formy rodzime *kochanek*

i *miłośnik*, jak i neologizmy: *amaryjusz*, *amorat*, *amoratka* (Siekierska 1974: 249–250). Badaczka języka tego poety stwierdza, że inni przywoływani przez nią autorzy słów tych nie używają. Jednak zestawione przez Siekierską źródła tylko w części pochodzą z XVIII w., a te, które dobrała do porównania z tekstami Chrościńskiego, nie są skoncentrowane na tematyce miłosno-erotycznej. To najprawdopodobniej sprawiło, że badaczka nie dostrzegła rozprzestrzeniania się w czasach saskich *amorata* i *amoratki*. Nie można wykluczyć, że to właśnie Chrościński ze swoim *Rozmowami listownymi* do popularyzacji tych określeń się przyczynił, skoro znajdujemy świadectwa poczytności jego zbioru.

Co ciekawsze, takie określenie kochanka odnajdujemy nie tylko autorów, którzy świadomie podchodzili do możliwości tkwiących w języku, jak np. Zatorski czy Drużbacka, ale także tych, którzy sięgali po pióro, by po prostu opisać swoje dzieje. Przykładem może służyć pamiętnikarka okresu saskiego Regina Salomea z Rusieckich Pilsztynowa, postać nietuzinkowa, domorosła lekarka, niestrudzona podróżniczka i kobieta interesu. Po dwóch małżeństwach związała się z nieznanym mężczyzną, którego konsekwentnie nazywa w swym pamiętniku właśnie *amoratem*. Jej wspomnienia (Pilsztynowa 1957) nie ujawniają, czy kiedykolwiek za niego wyszła, choć zaznacza, że chciał ją poślubić, lecz ona się nie zgodziła, rzekomo z przezorności. Należy więc uznać, że był on, przynajmniej przez dłuższy czas, jej kochankiem i dodajmy – kosztownym utrzymankiem. Już samo ujawnienie takiej relacji w XVIII w. wymagało odwagi, a że trudno było ten związek wpisać w tradycyjny porządek obyczajowy, pamiętnikarka poszukiwała słowa, jakim mogłaby nazwać owego mężczyznę. Skąd je zaczerpnęła? – trudno powiedzieć. Jej wykształcenie, raczej elementarne, nie ujawnia śladów zróżnicowanej lektury (Pollak 1952: 19–22). Natomiast niewykluczone jest jej obycie z romansami, bowiem w takim duchu opisuje niektóre własne przygody, ale także spotkanych osób (Cieński 1981: 156; Maciejewska 1998: 149–150). Przygody, nazwijmy je, *amoryczne*, bowiem takim przymiotnikiem odnotowanym w słowniku pod redakcją Witolda Doroszewskiego określano romansowe historie w dobie oświecenia, co zaświadcza m.in. przykład z powieści Dymitra Krajewskiego *Wojciech Zdarzyński* (SJPD 1958: 116).

W oświeceniu, czasach walki o naprawę języka ojczystego, starano się także rozwijać mowę uczuć. Spotykamy również próby oczyszczania jej z obcych naleciałości. Elżbieta Wichrowska w książce charakteryzującej początki dziennika intymnego zwraca uwagę na różne przejawy tego procesu, m.in. przywołując za Janiną Pawłowiczową znamienny przykład. Dwa wydania *Obrazu nędzy ludzkiej* Józefa Andrzeja Załuskiego – jedno z 1768 i drugie z 1795 r. – dowodzą, jakich zmian dokonano przy kolejnej edycji. Zastąpiono

m.in. wspomniane słowo *amant* rodzimym *kochankiem*, a *inklinację*, tak częstą w czasach saskich – *przywiązaniem* (Wichrowska 2012: 80). Jednocześnie Wichrowska, badając teksty autobiograficzne z przełomu XVIII i XIX w., zauważa, że stan rodzimego języka mógł mieć znaczący wpływ na umiejętność opisywania doznań i przeżyć emocjonalnych (2012: 81). Dodajmy, że nie bez znaczenia dla doboru wyrazów są ujawniające się w danym momencie mody językowe. Tak jak w czasach saskich królowały *pasyje*, *inklinacje*, *submisyje*, tak w oświeceniu za sprawą wpływów sentymentalizmu można dostrzec karierę słów *czuły*, *czucie*, *czułość* i *serce*. Wichrowska, analizując dwa teksty autobiograficzne Antoniego Ostrowskiego powstałe po śmierci jego ukochanej żony, mówi o nadreprezentacji tych wyrazów i przywołuje liczne frazeologiczne połączenia, w których się one pojawiają (2012: 240). Stąd podsumowujące stwierdzenie badaczki, iż świat Ostrowskiego składa się z rzeczy *czułych* (Wichrowska 2012: 241), które on i jego ukochana poprzez wspólnotę dusz i serc *współodczuwali*. Tak jak w niektórych fragmentach saskiego romansu Niemiryczowej co kilka wersów odnajdujemy *pasyje*, tak u Ostrowskiego króluje *czucie* i *czułość*, a on sam i jego żona to *kochanek* i *kochanka*, a nie *amorat* i *amoratka*. Co warto jednak wyraźnie podkreślić, to usilne staranie Ostrowskiego o dookreślenie emocji i niepoprzestawanie na słowie wytrychu, które ma pomieścić w sobie wszystkie nastroje i emocje. Analiza przeżyć wywołanych odejściem ukochanej żony skłania autora do poszukiwań językowych, które miały wspomóc autorefleksję, będącą zarazem autoterapią.

O tym, jak ważne procesy zachodziły w języku polskim w XVIII stuleciu, przekonać może porównanie diariusza Jana Krzysztofa Biegańskiego z początku XVIII w. i dzienników Ostrowskiego powstałych prawie sto lat później. Obaj autorzy opisywali udręki swego zbolełego serca, ale ich wyznania dzieli językowa przepaść. W pierwszym z autobiograficznych przekazów nieznanym bliżej szlachcic z Wielkiego Księstwa Litewskiego próbował dać ujście swoim emocjom i tęsknotom, co było w ówczesnych diariuszach i pamiętnikach nowością (Dziechcińska 1999: 38–40; Maciejewska 2013: 251–255). Zmagając się z tą materią, Biegański poszukiwał stosownych słów, aby opisać uczucie do tajemniczej kochanki określanej z francuskiego *mon cœur*. Sięgał w tym celu m.in. po obecną w wielu innych tekstach tego okresu *pasyję*. Popularność tego wyrazu rozumianego jako namiętność w pierwszej połowie XVIII w. świadczy o rosnącej potrzebie artykułowania potęgi miłosnych doznań, co przyczyniało się do rozwoju języka, ale także do przemijającej mody na pomocne w opisie emocjonalnych przeżyć wyrazy.



## Literatura

### Źródła

#### Rękopiśmienne

[Biegański J. K.]: Dyjariusz drogi mej w legacyjej od powiatu oszmiańskiego do JKM. [...] od wyjazdu mego z Wilna spisany anno 1714. Biblioteka Raczyńskich w Poznaniu. Sygn. 108. Strażycówna T.: Listy do K. Wiśnickiego. Archiwum Główne Akt Dawnych. Archiwum Radziwiłłów. Dział V. Sygn. 15211.

#### Drukowane

- Drużbacka E. (1752): *Zbiór rytmów duchownych, panegirycznych, moralnych i światowych* [...]. Warszawa.
- Maciejewska I., Zawilska K. (oprac.) (2016): „Gdybym Cię, moje Serce, za męża nie miała, żyć bym nie mogła”. *Listy Magdaleny z Czapskich do Hieronima Floriana Radziwiłła z lat 1744–1759*. Olsztyn.
- Niemiryczowa A. z Jełowickich (1750): *Feniks rzadki na świecie, to jest przyjaciel w różnych intrygach i awanturach stateczny [...] pan Walewski, wojewodzie chełmiński [...], wierszem polskim z francuskiego [...] opisany [...]*. [Lwów].
- Pilsztynowa R. S. z Rusieckich (1957): *Proceder podróży i życia mego awantur*. Wstęp R. Pollak. Oprac. tekstu i przypisy M. Pelczyński. Kraków.
- Radziwiłłowa F. U. (1754): *Komedyje i tragedyje przednio-dowcipnym wynalazkiem, wybornym wiersza kształtem, bujnością rzeczy i poważnymi przykładami znamienite*. [Żółkiew].
- Sobieski J. (1973): *Listy do Marysieńki*. T. 2. Oprac. L. Kukulski. Warszawa.
- Szymański S. (1784): *Wzory biletów, listów i memorialów w różnych materyjach z przydatkiem uwag powszechności o stylu listownym, przypisków względem szczególnych listów gatunków i drobnych przestróg względem formalności w pisaniu [...]*. T. 1. Warszawa.
- [Zatorski A. P.] (1760): *Przydatek do uwag zupełnemu stanowiących się szczęściu służących etc. osobliwy, przez tego, co i przed tym Podgórzanina Ich Mciów Kawalerów ciekawości i pożytkowi poświęcony, to jest listów rozlicznych do delikatnej o pozwoloną przyjaźń negocyjacyi służących tomików dwa [...]*. Wrocław.

#### Słowniki

- Elektroniczny słownik języka polskiego XVII i XVIII wieku*. Red. W. Gruszczyński. [Online:] <https://sxvii.pl>
- Linde S. B.: *Słownik języka polskiego*. T. 1. Cz. 1. Warszawa 1807. (SJPL 1807)
- Linde S. B.: *Słownik języka polskiego*. T. 2. Cz. 2. Warszawa 1811. (SJPL 1811)
- Słownik języka polskiego*. T. 1. Red. W. Doroszewski. Warszawa 1958. (SJPD)
- Słownik polszczyzny XVI wieku*. T. XXIII. Red. M. R. Mayenowa. Wrocław 1995. (SPXVI)
- Słownik polszczyzny XVII i 1. połowy XVIII wieku*. T. 1, z. 3. Kraków 2000. (SPXVII-XVIII)

#### Opracowania

- Bąba S., Walczak B. (1992): *Na końcu języka. Poradnik leksykalno-gramatyczny*. Warszawa–Poznań.
- Borowy W. (1978): *O poezji polskiej w wieku XVIII*. Warszawa.
- Buttler D. (1962): *Wyrazy modne*. „Przegląd Humanistyczny” nr 4, s. 99–112.
- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H. (1987): *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności leksykalnej (słownictwo rodzime)*. Warszawa.
- Cieński A. (1981): *Pamiętnikarstwo polskie XVIII wieku*. Wrocław.
- Dziechcińska H. (1999): *Pamiętniki czasów saskich. Od sentymentalizmu do sensualizmu*. Bydgoszcz.
- Dziechcińska H. (2002): *Przeszłość i teraźniejszość w kulturze czasów saskich*. Warszawa.
- Hernas Cz. (1998): *Barok*. Wyd. V zmienione i poszerzone. Warszawa.

- Klimowicz M. (1958): *Narodziny romansu listownego w literaturze polskiej XVIII wieku*. „Pamiętnik Literacki” z. 4, s. 389–431.
- Kulesza-Woroniecka I. (2002): *Rozwody w rodzinach magnackich w Polsce XVI–XVIII wieku*. Poznań–Wrocław.
- Maciejewska I. (1998): *Specyfika relacji pamiętnikarskiej „Procederu podróży i życia mego awantur” Reginy Salomei z Rusieckich Pilsztynowej*. [W:] *Pisarki polskie epok dawnych*. Red. K. Stasiewicz. Olsztyn, s. 141–152.
- Maciejewska I. (2008): *Miejsce „Przydatku do uwag” Aleksandra Pawła Zatorskiego w procesie kształtowania się języka polskiej prozy powieściowej*. „Prace Językoznawcze” T. X, s. 159–170.
- Maciejewska I. (2013): *Miłość i erotyzm w piśmiennictwie czasów saskich*. Olsztyn.
- Markowski A. (2011): *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa.
- Matuszewska P. (1999a): *Listowniki polskie. Stan i perspektywy badań*. [W:] eadem: *Gry z adresatem. Studia o poezji i epistolografii wieku oświecenia*. Wrocław, s. 105–121.
- Matuszewska P. (1999b): *Pod hasłem naturalności. O listowniku Stanisława Szymańskiego*. [W:] eadem: *Gry z adresatem. Studia o poezji i epistolografii wieku oświecenia*. Wrocław, s. 121–157.
- Michałowska T. (1972): *Romans XVII i pierwszej połowy XVIII wieku. Analiza struktury gatunkowej*. [W:] *Problemy literatury staropolskiej*. Seria I. Red. J. Pelc. Wrocław, s. 427–498.
- Mikulski T. (1951): *Walka o język polski w czasach Oświecenia*. „Pamiętnik Literacki” z. 3/4, s. 796–815.
- Miszalska J. (2003): *„Kolloander wierny” i „Piękna Dianea”. Polskie przekłady włoskich romansów barokowych w XVII wieku i w epoce saskiej na tle ówczesnych teorii romansu i przekładu*. Kraków.
- Ozóg K. (2000): *Wyrazy modne i nadużywane w polszczyźnie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku*. [W:] *Słownictwo współczesnej polszczyzny w okresie przemian*. Red. J. Mazur. Lublin, s. 87–94.
- Ozóg K. (2011): *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Wyd. 3 popr. i uzupeł. Rzeszów.
- Penkała A. (2017): *Separacja i rozwód*. [W:] eadem: *Przeciw prawu, tradycji i obyczajowi. Sprawy procesowe szlacheckich małżeństw w księgach sądów grodzkich z terenu województwa krakowskiego w czasach saskich*. Kraków, s. 133–167.
- Pollak R. (1952): *Wstęp*. [W:] R. S. z Rusieckich Pilsztynowa: *Proceder podróży i życia mego awantur*. Kraków, s. 5–26.
- Siekierska K. (1974): *Język Wojciecha Stanisława Chrościńskiego. Studium mazowieckiej polszczyzny z przełomu XVII i XVIII wieku*. Wrocław.
- Skwarczyńska S. (2006): *Teoria listu*. Oprac. E. Felisiak i M. Leś. Białystok.
- Teusz L. (2011): *Wojciecha Stanisława Chrościńskiego późnobarokowa epika religijna*. Poznań.
- Walczak B. (1987): *Między snobizmem i modą a potrzebami języka, czyli o wyrazach obcego pochodzenia w polszczyźnie*. Poznań.
- Woźniak E. (2002): *Czy można mówić o wyrazach modnych w staropolszczyźnie?* [W:] *Moda jako problem lingwistyczny*. Red. K. Wojtczuk. Siedlce, s. 197–206.
- Wichrowska E. (2012): *Twoja śmierć. Początki dziennika intymnego w Polsce na przełomie XVIII i XIX wieku. Antoni Ostrowski „Życie najlepszej żony opisane przez czulego jej małżonka dla kochanych dzieci” oraz „Dziennik moich uczuć, czyli elegia serca”*. Warszawa.



Magdalena Osowicka-Kondratowicz  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0447-4954>  
e-mail: magdalena.osowicka@uwm.edu.pl

## **Możliwości wykorzystania Testu Rozwoju Językowego TRJ w diagnozie dzieci ze złożonymi zaburzeniami wymowy (na przykładzie dzieci z rozszczepem wargi i/lub podniebienia)**

**The applicability of a TRJ test in the diagnosis of children  
with complex speech disorders  
(the example of children with cleft lip and/or palate)**

### **Abstrakt**

W tekście analizuje się możliwość zastosowania Testu Rozwoju Językowego TRJ w badaniu poziomu kompetencji językowej dzieci ze złożonymi zaburzeniami artykulacji na przykładzie dzieci z rozszczepem wargi i/lub podniebienia. Ukazuje się trudności ujawniające się w trakcie przeprowadzania testu w tej grupie dzieci, które wynikają lub mogą wynikać z ich problemów artykulacyjnych. Przedstawia się wnioski z badań testem TRJ przedmiotowej grupy dzieci dla konstrukcji samego testu oraz dla prowadzącego badanie, wynikające z doświadczeń własnych. W konkluzji stwierdza się, że pomimo wskazanych w niniejszym artykule problemów związanych z zastosowaniem testu TRJ w badaniu dzieci ze złożonymi zaburzeniami artykulacji, warto sięgać po to narzędzie w diagnozie dzieci z rozszczepem wargi i/lub podniebienia nie tylko do celów praktyki logopedycznej, lecz także naukowo-badawczych.

**Słowa kluczowe:** Test Rozwoju Językowego TRJ, rozszczep podniebienia, rozwój mowy dziecka

### **Abstract**

This article analyses the applicability of the test called the TRJ test (Speech Development Test) to diagnose the language competence level of children with complex articulation disorders based on the example of children with cleft palate. The author shows the difficulties revealed during the test procedure in this group of children that arise or may result from articulation problems. Next, the conclusions from the TRJ test of the subject group of children for the construction of the test itself and for the person conducting the test resulting from own experience are presented. It is stated that despite the problems identified in this article related to the use of the TRJ test in the examination of children with complex articulation disorders, it is worth reaching for this diagnostic tool in the case of children with cleft palate, not only for speech therapy, but also for research purposes.

**Key words:** TRJ test, cleft palate, child speech development

## 1. Wprowadzenie

Rozszczep wargi i/lub podniebienia jest najczęściej spotykaną wadą rozwojową w obrębie twarzoczaszki i drugą pod względem częstości występowania wadą wrodzoną, plasującą się zaraz po wadach serca (por. Hortis-Dzierzbicka i Stecko red. 2005). Trudności, jakie napotyka dziecko z taką wadą od początku swojego rozwoju, wiążą się z różnymi aspektami jego funkcjonowania. Wada ta rzutuje bowiem na wygląd twarzy dziecka (stygmatyzacja poprzez tzw. twarz rozszczepową), podstawowe czynności życiowe (ssanie, połykanie, oddychanie), słuch i mowę (stygmatyzacja poprzez tzw. mowę rozszczepową), a w konsekwencji również na funkcjonowanie komunikacyjne i psychospołeczne (zaburzony kontakt z otoczeniem, niska samoocena, nadmierna wstydlivość albo zachowania agresywne) oraz w różnym zakresie na całą rodzinę dziecka z tą wadą. Problemy z wymową mogą przy tym utrzymywać się przez całe życie, obniżając jego jakość (zob. np. Hortis-Dzierzbicka, Tarnowski 2005; Hortis-Dzierzbicka, Serwin 2016; Stecko red. 2005; Jakima, Szczepańska 1996; Pawlica 2001; Pluta-Wojciechowska 2008, 2011, 2012, 2013a; 2013b, 2015b). Rozszczep wargi i/lub podniebienia stanowi więc istotne zagadnienie społeczne, kliniczne i logopedyczne, wymagając wdrożenia wielospecjalistycznego leczenia oraz rehabilitacji w możliwie jak najwcześniejszym terminie.

Jeśli chodzi o akwizycję języka, dzieci, które urodziły się z rozszczepem podniebienia i/lub wargi, należą do grupy ryzyka opóźnienia rozwoju mowy oraz wad wymowy (Jastrzębowska, Kukła 2003b; Hortis-Dzierzbicka, Komorowska 2005; Pluta-Wojciechowska 2008, 2011, 2013b; Styczek 1981). Procent zaburzeń wymowy jest tu wysoki, czemu dodatkowo sprzyja spółgłoskowy charakter polszczyzny z licznymi i wieloelementowymi sekwencjami konsonantycznymi, a także z szerokim wachlarzem spółgłosek sybilantnych. Dlatego też problem zaburzeń towarzyszących rozszczepom omawiany jest przede wszystkim w kontekście wad artykulacji, w tym nosowania (por. np. Hortis-Dzierzbicka, Stecko red. 2005; Kwiecień, Dudkiewicz 1994; szczegółowy opis zaburzeń realizacji fonemów spółgłoskowych języka polskiego ze względu na miejsce artykulacji zob. Pluta-Wojciechowska 2002, 2008, 2010)<sup>1</sup>. Trudności mogą przy tym dotyczyć tak płaszczyzny fonetycznej, jak i fonologicznej, gdyż początkowe zaburzenia o charakterze jedynie artykulacyjnym, które wynikają ze spowodowanych rozszczepem warunków czynnościowo-anato-

<sup>1</sup> Za Danutą Plutą-Wojciechowską traktuję nosowanie jako formę zaburzenia artykulacji (por. dyskusję na ten temat przeprowadzoną przez Plutę-Wojciechowską 2010: 92–94). Z kolei w foniatrii podnosi się, że nosowanie jest cechą głosu, a nie mowy (Hortis-Dzierzbicka, Stecko red. 2005: 41; Tronczyńska 1967: 311).

micznych, z czasem mogą zostać wbudowane w system fonologiczny stanowiąc odzwierciedlenie problemów w organizacji i reprezentacji systemu dźwięków w języku danego dziecka (Chapman 1993). Natomiast znacznie mniej uwagi poświęcono, jak dotąd, funkcjonowaniu dzieci z omawianą wadą w aspekcie innych niż wymawianiowy podsystemów języka, choć – jak podkreśla się w literaturze przedmiotu – „mowy dziecka z rozszczepem podniebienia nie można sprowadzać tylko do artykulacji” (Pluta-Wojciechowska 2011: 220; zob. też Pluta-Wojciechowska 2015b). Z dotychczasowych badań wynika, że dzieci z rozszczepem podniebienia funkcjonują pod tym względem inaczej (i nie we wszystkich aspektach gorzej) niż dzieci bez tej wady. Narażone są one na trudności w nauce czytania, dysfunkcje kognitywne oraz językowe, co przejawia się m.in. ogólnie mniejszą intensywnością ekspresji werbalnej i niewerbalnej, trudnościami w rozumieniu mowy otoczenia, wydłużonym czasem reakcji na bodźce słuchowe, zmianami w zakresie tempa i rytmu rozwoju, niższymi wynikami uzyskiwanymi w próbach pamięci wzrokowej, pamięci słuchowej oraz testach badających leksykon (por. np. Bradlińska 2011; Ceponiene i in. 2000; Estrem, Broen 1989; Gałkowski, Grossman 1987; Pluta-Wojciechowska 2011, 2013b; Richman, Eliason 1986; Richman i in. 1988; Smith, Williams 1968). Na podstawie szeroko zakrojonych badań uwzględniających różne umiejętności posługiwania się językiem przez dzieci z rozszczepem podniebienia, czynionych z perspektywy lingwistyki kognitywnej, stwierdzono również odmienności w zakresie kategoryzacji, rozumienia i tworzenia metafor, tworzenia meronimów, definiowania pojęć, tworzenia tekstów narracyjnych, wykształcania się świadomości metajęzykowej, a w zakresie stylu komunikacji przyjmowanie postawy tzw. rozmówcy pasywnego, który rzadko inicjuje rozmowę, choć reaguje na zachęty (Pluta-Wojciechowska 2011; zob. też Pluta-Wojciechowska 2013b)<sup>2</sup>. Poczynione dotychczas ustalenia nie wypełniają wszystkich luk w wiedzy na temat różnych aspektów funkcjonowania językowego dzieci z rozszczepem wargi i/lub podniebienia ze złożonymi zaburzeniami wymowy. Wszystko to skłania do bliższego przyjrzenia się kompetencji językowej tej grupy. W tym kontekście i w związku

---

<sup>2</sup> Przeprowadzone przez Danutę Plutę-Wojciechowską (np. 2011; 2013a; 2013b) badania, jak i analiza doniesień z literatury przedmiotu, skłoniły autorkę do rewizji terminu mowa rozszczepowa poprzez odejście od wcześniejszego traktowania rozszczepu jako zaburzenia wieloukładowego (związanego ze strukturami oddechowymi, fonacyjnymi i artykulacyjnymi) na rzecz zaburzenia wielopłaszczyznowego, ponieważ „konsekwencje wady rozszczepowej i związanej z nimi odmiennej ontogenezy wpływają nie tylko na rozwój systemu fonetyczno-fonologicznego, ale też na intensywność, tempo i rytm rozwoju mowy, jak też – co warto zasignalizować – na rozwój emocjonalno-społeczny” (Pluta-Wojciechowska 2013b: 108). Stawia się przy tym hipotezę, że deficyty językowe u tej grupy dzieci „odzwierciedlają wpływ grupy czynników” (Pluta-Wojciechowska 2011: 43).

z pojawieniem się na rynku wydawniczym Testu Rozwoju Językowego TRJ (Smoczyńska i in. 2015) interesujące wydaje się sprawdzenie możliwości jego użycia do badania poziomu rozwoju gramatycznego i leksykalnego dzieci z rozszczepem wargi i/lub podniebienia na tle rówieśników o prawidłowym modelu rozwoju.

## 1.2. Cel pracy

Niniejszy tekst poświęcony jest analizie możliwości zastosowania testu TRJ (Smoczyńska i in. 2015) w badaniu poziomu kompetencji językowej dzieci ze złożonymi zaburzeniami artykulacji na przykładzie dzieci z rozszczepem wargi i/lub podniebienia<sup>3</sup>. Należy zaznaczyć, że w swym założeniu TRJ nie był przewidziany dla pacjentów z możliwymi dysfunkcjami anatomiczno-fizjologicznymi w obrębie aparatu orofacjalnego. Świadomie zdecydowano się na wybór omawianego narzędzia w celu jego oceny z punktu widzenia diagnozy dzieci ze złożonymi wadami wymowy, ukazania trudności ujawniających się w trakcie badania testem TRJ w tej grupie dzieci, które wynikają lub mogą wynikać z ich problemów artykulacyjnych i których można byłoby unikać przy nieco odmiennej konstrukcji testu. Celem niniejszego tekstu jest także przedstawienie wniosków z badań testem TRJ przedmiotowej grupy dzieci dla konstrukcji samego testu oraz dla prowadzącego badanie, wynikających z doświadczeń własnych.

---

<sup>3</sup> Trudności, które towarzyszą rozwojowi mowy dzieci z rozszczepem podniebienia, bywają w typologii zaburzeń mowy określane jako dysglosja (Styczek 1981; Grabias 2000) lub dyslalia rozszczepowa (Pluta-Wojciechowska 2008; zob. też propozycję wyodrębnienia prostych i złożonych zaburzeń mowy u dzieci z rozszczepem podniebienia pod postacią odpowiednio dyslalii rozszczepowej i alalii rozszczepowej, Pluta-Wojciechowska 2013b, 2015b). Oprócz tego stosowany jest również termin palatolalia, oznaczający sprzężone zaburzenia mowy w postaci dyslalii (złożonej, wielorakiej) oraz rynolalii (nosowania), która jest najważniejszym objawem palatolalii (Jastrzębowska, Kukuła 2003a). Podobnie różnymi terminami określa się poszczególne kategorie zaburzeń w ramach tzw. mowy rozszczepowej, por. np. nosowanie vs dysrezonansowość; nosowanie otwarte vs dysrezonansowość w postaci dysoralności; nosowanie zamknięte vs dysnazalność; mowa bezdźwięczna vs dysonantyczność itp. (por. np. Jastrzębowska, Kukuła 2003a, 2003b vs Pluta-Wojciechowska 2008, 2011, 2012, 2015b). Jako że zaburzenia wymowy u dzieci z rozszczepem podniebienia nie są przedmiotem niniejszej pracy, a tylko przyczynkiem do podejmowanych tu rozważań, a także w związku z ograniczonymi ramami tego opracowania kwestie te zostają jedynie przywołane, a nie szerzej omówione.

### 1.3. Grupa badanych dzieci

W skład grupy badawczej, która w niniejszym artykule stanowi podstawę oceny testu TRJ z perspektywy możliwości jego zastosowania u osób ze złożonymi zaburzeniami artykulacji, weszły dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia albo rozszczepem podniebienia – 24 pacjentów Wojewódzkiego Szpitala Rehabilitacyjnego dla Dzieci w Ameryce pod Olsztynkiem lub Uniwersyteckiego Szpitala Klinicznego w Olsztynie w różnym wieku i z różnych stron Polski<sup>4</sup>. Mowę wszystkich tych dzieci charakteryzuje – ogólnie rzecz ujmując – osłabiona fonacja, zaburzony rezonans, liczne, w tym nietypowe z punktu widzenia rozwoju mowy dziecka bez rozszczepu podniebienia substytucje i/lub deformacje realizacji dźwięków, obniżony stopień zrozumiałości mowy<sup>5</sup>. Ocena poziomu rozwoju językowego takich dzieci w zakresie kompetencji oraz sprawności gramatycznych i leksykalnych jest więc znacznie utrudniona ze względu na występujące wady wymowy. Główny problem badawczy stanowi odpowiedź na pytanie czy, a jeśli tak to na ile i w jakim zakresie, poziom rozwoju językowego badanego dziecka odbiega od kompetencji językowej dzieci w tym samym wieku bez rozszczepu podniebienia i złożonych wad wymowy? Jako narzędzie badawcze wykorzystano test TRJ, który umożliwia obiektywizację oceny poziomu rozwoju językowego na tle

<sup>4</sup> Byli to głównie pacjenci hospitalizowani na turnusach rehabilitacyjnych w Wojewódzkim Szpitalu Rehabilitacyjnym dla Dzieci w Ameryce skierowani tam ze względu na towarzyszące wadzie rozszczepowej zaburzenia artykulacji i uczestniczący w ramach pobytu, oprócz rehabilitacji ruchowej, w intensywnej terapii logopedycznej. W skład opisywanej tu grupy wchodziło 15 dziewczynek i 9 chłopców w wieku od 4 lat i 2 miesięcy do 8 lat i 6 miesięcy, średnia wieku 6 lat i 2 miesiące. Żadne z dzieci, których badanie testem TRJ stanowiło podstawę do napisania niniejszego artykułu, nie miało dodatkowych wad typu niedosłuch, niepełnosprawność intelektualna, padaczka, mózgowie porażenie dziecięce. Były to więc dzieci z izolowaną wadą rozszczepową, a nie z zespołem wad. Ogółem testem TRJ przebadano większą niż opisywana w tej pracy grupę dzieci, w tym dzieci z zespołami wad, m.in. z zespołem CHARGE, DiGeorge'a i Kabuki, a także z lekkim niedosłuchem do 40 dB. Wszystkie one zostały jednak wyłączone z niniejszych rozważań, gdyż przedmiotem tekstu jest ukazanie ograniczeń związanych z użyciem testu TRJ wynikających wyłącznie z zaburzeń artykulacji, a nie z bardziej jeszcze złożonych problemów. Niemniej jednak uwagi formułowane na podstawie badania dzieci z izolowaną wadą rozszczepową odnośnie możliwości zastosowania testu TRJ można odnieść również do grupy dzieci z zespołem wad.

<sup>5</sup> W obrębie tzw. dyslalii rozszczepowej występują zarówno specyficzne deformacje głosek, charakterystyczne wyłącznie dla wady rozszczepowej, jak i niespecyficzne nienormalne realizacje, pojawiające się również w innych rodzajach zaburzeń artykulacji, sami zaś pacjenci z rozszczepem podniebienia nie stanowią grupy homogenicznej (por. Pluta-Wojciechowska 2015b). Zaburzenia wymowy u opisywanej w tym artykule grupy dzieci z rozszczepem podniebienia scharakteryzowano ogólnie, gdyż nie są one głównym przedmiotem niniejszej pracy, a tylko przyczynkiem do podejmowanych tu rozważań, a także w związku z ograniczonymi ramami tego opracowania.

grupy rówieśniczej. Efektem wskazanego badania jest nie tylko odpowiedź na pytanie badawcze, ale również ewaluacja samego narzędzia z punktu widzenia możliwości i ograniczeń jego użycia do badania dzieci ze złożonymi wadami wymowy. Temu ostatniemu zagadnieniu poświęcony jest niniejszy tekst.

#### 1.4. Test Rozwoju Językowego TRJ

Test Rozwoju Językowego TRJ został opracowany przez zespół w składzie: Magdalena Smoczyńska, Ewa Haman, Ewa Czaplewska, Agnieszka Maryniak, Grzegorz Krajewski, Natalia Banasik, Magdalena Kochańska, Magdalena Łuniewska, Marta Morstin i wydany przez Instytut Badań Edukacyjnych (Smoczyńska i in. 2015). Jest to standaryzowane i znormalizowane narzędzie do pomiaru kompetencji językowej dzieci, przeznaczone do celów diagnostycznych i badawczych dla psychologów i logopedów do badania indywidualnego dzieci w wieku 4; 0–8; 11 lat. Służy do oceny stanu rozwoju językowego oraz do diagnozy różnicowej zaburzeń językowych, w tym SLI. Materiały tego testu powinny być prezentowane dziecku w sposób dokładnie taki, jak w trakcie badań normalizacyjnych; nie można więc używać tego narzędzia w żaden inny sposób niż opisany w podręczniku, a jego stosowanie wymaga zachowania standardów psychometrycznych. Test składa się z 6 podtestów do oceny poziomu rozwoju językowego w zakresie: zasobu słownika czynnego i biernego (2 podtesty); rozumienia i używania konstrukcji gramatycznych (3 podtesty); rozumienia słyszanego tekstu (1 podtest). Test bada więc kompetencję językową w ujęciu Chomskiego. Po przeprowadzeniu testu otrzymuje się wynik ogólny oraz wynik w podskalach Słownik vs Gramatyka oraz Rozumienie vs Produkcja mowy. Zgodnie z obliczeniami autorów badanie trwa średnio ok. 40 min. Z założenia nie ma ograniczeń czasowych. Kolejność przeprowadzania podtestów jest stała. Zmiana kolejności powoduje niemożność odwołania się do norm. Zadaniem dziecka jest: wskazywanie obrazków odpowiadających prezentowanym ustnie przez badającego słowom lub zdaniom; nazywanie obrazków; powtarzanie lub kończenie zdań; odpowiadanie na pytania do usłyszanego tekstu (szczegóły por. Smoczyńska i in. 2015).

Normy TRJ opracowano na podstawie wyników uzyskanych przez polskojęzyczne dzieci o typowym modelu rozwoju. Wykorzystanie testu w praktyce klinicznej umożliwia odniesienie wyników osoby badanej do tej właśnie populacji, co pozwala na odpowiedź na pytanie, na ile badane dziecko zbliża się pod względem rozwoju językowego do typowo rozwijających się dzieci, a także na „określenie profilu rozwoju językowego osoby badanej, poszerzenie



i uszczegółowienie oceny rozwoju poznawczego. Wyniki TRJ mogą również stanowić ważny element diagnozy specyficznego zaburzenia językowego SLI. W przypadku ujawnienia rozwoju atypowego, opracowany na podstawie wyników TRJ profil językowy umożliwi wyznaczenie kierunków postępowania terapeutycznego w zależności od rodzaju i nasilenia deficytów występujących u dziecka” (Mirecka 2016: 228; por. też Smoczyńska i in. 2015: 109)<sup>6</sup>.

## **2. Test Rozwoju Językowego TRJ w badaniu dzieci ze złożonymi wadami wymowy – możliwości zastosowania, ograniczenia**

Badane dzieci z rozszczepem wargi i/lub podniebienia i złożonymi zaburzeniami artykulacji nie miały trudności ze zrozumieniem procedury przeprowadzania żadnego z podtestów składających się na TRJ. Rozumiały kierowane do nich – zgodnie z wymogami narzędzia – instrukcje słowne. Bez problemu, choć z różnym wynikiem końcowym, realizowały zadania badające rozumienie wyrazów oraz konstrukcji składniowych, polegające na wskazywaniu odpowiednich obrazków, czyli wszystkie te podtesty, które nie wymagały od nich mówienia (podtesty: Słownik – rozumienie słów; Gramatyka – rozumienie zdań). Z punktu widzenia badanej grupy, choć niekoniecznie badającego (o czym dalej), stosunkowo niewiele trudności, jeśli chodzi o przyjętą w teście procedurę prowadzenia badania, przysparzały również te podtesty, w których zgodnie z założeniem opisywanego narzędzia reakcja werbalna dziecka ograniczać się miała do wypowiedzenia pojedynczego wyrazu (podtest: Słownik – produkcja słów oraz Gramatyka – odmiana wyrazów). Jeśli dziecko nie znało prawidłowej formy i podawało złą lub nie udzielało odpowiedzi, to procedura badania była w tym wypadku na tyle przyjazna z perspektywy badanego ze złożonymi zaburzeniami artykulacji, że nie onieśmiała go i nie zniechęcała do udziału w badaniu. Jak można się było spodziewać, najwięcej trudności związanych z wymogami opisywanego narzędzia wystąpiło w ramach podtestu badającego rozwój morfosyntaktyczny dziecka za pomocą procedury powtarzania zdań (podtest: Gramatyka – powtarzanie zdań)<sup>7</sup>. Ta część testu TRJ zawiera 38 zdań, w tym cztery pierwsze jako pozycje próbne, które odczytywane są dziecku i które dziecko ma wiernie powtórzyć, przy

<sup>6</sup> Na temat testów sprawności językowych i komunikacyjnych w diagnozie logopedycznej por. też Kielar-Turska 2015.

<sup>7</sup> Podtest ten opiera się na założeniu, że dziecko nie jest w stanie powielić konstrukcji, której wcześniej nie opanowało. Dlatego zadanie polegające na powtarzaniu zdań wykorzystywane jest powszechnie do badania umiejętności językowych (por. Smoczyńska i in. 2015: 30–31 i cytowana tam literatura).



czym, zgodnie z założeniami autorów, „odstępstwa wynikające z niewłaściwej artykulacji nie wpływają na ocenę, więc np. powtórzenie *Natalia ma kololowy palasol* jest odpowiedzią poprawną u dziecka, które nie wymawia *r* [...]” (Smoczyńska i in. 2015: 69). Oczywiście z punktu widzenia badanej grupy dzieci ze złożonymi zaburzeniami artykulacji tego typu substytucje, jak w wyżej cytowanym przypadku, mają charakter banalny. Oddzielenie trudności na płaszczyźnie fonetyczno-fonologicznej od zaburzeń gramatycznych i leksykalnych, w sytuacji gdy aparat mowy jest uszkodzony i nie może prawidłowo odtworzyć formy fonetycznej danego wyrazu, jest w tym wypadku o wiele trudniejsze. W konsekwencji określenie, które odstępstwa wynikają z niewłaściwej artykulacji, a które z nieznamośności zasad gramatycznych nie zawsze jest łatwe lub nawet możliwe do przeprowadzenia, a to ze względu na zmienność i różnorodność form wymawianiowych spotykanych u badanych dzieci z rozszczepem podniebienia i ich trudności z artykulacją wykraczające daleko poza „zwykłe” rozwojowe substytucje zaprezentowane w cytowanym w TRJ przykładzie. Poza tym, w kontekście omawianego podtestu, nie bez znaczenia jest fakt, że omawiana grupa dzieci, w związku ze swoimi wymawianiowymi problemami, charakteryzuje się zwiększoną męczliwością artykulacyjną, a także unika wyrazów zbyt trudnych do wymówienia. Na kwestię tę zwracano już zresztą uwagę w literaturze przedmiotu – por. np.: „W swojej praktyce mam do czynienia z dziećmi, które nie zawsze chętnie powtarzają nieodpowiednie, długie i wyraźnie skomplikowane budową fonetyczną wyrazy, jakie oferują im czasem do naśladowania rodzice. [...] Sekwencja rozwoju sprawności artykulacyjnych wyraźnie ukazuje pewne prawidłowości, które powinny być uwzględnione następnie w terapii. Dotyczy to długości wyrazów, ich budowy ze względu na liczbę i jakość sylab, udziału określonych głosek i grup spółgłoskowych itp.” (Pluta-Wojciechowska 2011: 97). W kontekście tego, co wyżej powiedziano, wydaje się, że niezmiernie istotne jest, by forma fonetyczna zdań badających umiejętności gramatyczne w tej części testu TRJ była tak dobrana, aby z jednej strony ich repetycja na płaszczyźnie wymawianiowej nie przysparzała dzieciom większych trudności, z drugiej zaś, by osoba badająca nie miała problemów z interpretacją powtórek dziecka zgodnie z procedurą przyjętą w badaniu. Poziom fonetyczny testu powinien więc być dostosowany do najsłabszego artykulacyjnie mówcy, co wiąże się z koniecznością uwzględnienia przy doborze materiału nie tylko możliwości wystąpienia rozwojowych podstawień fonetycznych, ale również złożonych wad artykulacji. Zwłaszcza wybór pierwszych czterech zdań próbnych do powtórzenia przez dziecko w ramach podtestu Gramatyka – powtarzanie zdań (a szczególnie zdania pierwszego jako wprowadzającego w procedurę tej części badania) powinien być dokonany ze szczególną starannością.

On bowiem może zaważyć na postawie dziecka podczas wykonywania dalszej części badania. Zdanie zbyt trudne do wymówienia może zniechęcić dziecko, co w konsekwencji może skutkować odmową podejmowania prób powtarzania zdań kolejnych, niezależnie od możliwości morfosyntaktycznych dziecka. Dlatego tak istotny wydaje się odpowiedni dobór samego tekstu w kontekście możliwości jego powtórzenia przez dzieci, również te ze złożonymi wadami wymowy, a także przy uwzględnieniu procesów motywacyjnych, tak by poziom wymawianiowy danego dziecka nie stanowił przeszkody (lub stanowił jak najmniejszą przeszkodę) w przeprowadzeniu badania. W świetle powyższego przyjrzyjmy się zdaniom treningowym:

*Julka ma kolorowy parasol.*

*Pingwiny są świątecznymi pływakami.*

*Helenka nie lubi chodzić w kaloszach.*

*Krzyś musi odebrać brata z przedszkola.*

W pierwszym zdaniu próbnym *Julka ma kolorowy parasol* w jednej frazie kilkukrotnie występują głoski [l] oraz [r], czyli rozwojowy substytut i element podlegający substytucji. W uogólnianiu prawidłowej artykulacji tego typu zestawienia są najtrudniejsze dla dzieci. Naturalnym w rozwoju mowy procesem jest to, że zanim dana głoska na dobre wpisze się w system fonologiczny, następuje zwykle etap przejściowy, w którym nowo wyuczone dźwięki mieszają się z tymi występującymi wcześniej. Sytuacja, gdy w jednym wyrazie lub obok siebie we frazie występuje rozwojowy substytut i element substytuowany podtrzymuje u dziecka realizację z wcześniejszych etapów rozwoju, utrudniając prawidłową artykulację. Zresztą nie tylko u dziecka. Tego typu mechanizm jest przecież powszechnie wykorzystywany w lingwolakach, por. np. w *Korale koloru koralowego* czy *W czasie suszy szosa sucha* itp. Zdanie *Julka ma kolorowy parasol*, choć nie tak trudne jak powszechnie znane łamańce języka, bazuje na tym samym procesie artykulacyjnym i z punktu widzenia dziecka, zwłaszcza dziecka ze złożonymi zaburzeniami artykulacji, może być podobnie potraktowane, tj. jak typowy „skrętacz”. W kontekście procesów motywacyjnych może to nie pozostać bez wpływu, w efekcie zniechęcając dziecko do podjęcia trudu artykulacyjnego związanego z wymówieniem całego zadania. W grupie opisywanych tu dzieci kilkukrotnie doszło do sytuacji, kiedy dziecko po usłyszeniu pierwszego zdania testowego, wyraźnie skonsternowane i zdeprimowane jego brzmieniem, wycofywało się z zadania i odmawiało udziału w tej części badania, nie chcąc powtórzyć nie tylko zdania pierwszego, ale też żadnego następnego przykładu. Nie miało to przy tym nic wspólnego z możliwościami morfosyntaktycznymi dzieci, gdyż poza testem zdania o podobnej konstrukcji gramatycznej, a stosunkowo łatwe

artykulacyjnie, tj. *Ala ma dużego kota*, były przez te same dzieci powtarzane. W tej sytuacji należy uznać, że zdanie *Julka ma kolorowy parasol* – ze względu na występujące u dzieci złożone wady wymowy – okazało się zbyt trudne artykulacyjnie, zwłaszcza ażeby proponować je jako rozpoczynające całe zadanie. W konsekwencji zmuszało to osobę badającą do zmiany kolejności podtestów lub nawet do rezygnacji z przeprowadzenia omawianego podtestu ze względu na odmowę dziecka. W efekcie uniemożliwiało to odwołanie się do normy, a to ona w kontekście dzieci z rozszczepem podniebienia wydaje się najbardziej godna ustalenia na podstawie badania testem TRJ. O ile bowiem zadania jakościowe dotyczące morfoskładni każdy logopeda może przygotować samodzielnie na zasadzie prób eksperymentalno-klinicznych, co umożliwi wgląd w typ konstrukcji opanowanych przez dziecko oraz pozwoli stwierdzić, z którymi strukturami dziecko ma jeszcze problemy, o tyle na takiej podstawie nie sposób ustalić poziomu rozwoju gramatycznego danego dziecka na tle grupy rówieśniczej, co uniemożliwia obiektywizację uzyskanych wyników.

Pozostałe trzy zdania treningowe z punktu widzenia badanej grupy dzieci również nie należą do artykulacyjnie łatwych, por. zwłaszcza frazy *chodzić w kaloszach* czy *odebrać brata z przedszkola*. Zawierają one bowiem zbitki spółgłoskowe następczające nie tylko trudności wymawianiowych dziecku, lecz także interpretacyjnych osobie prowadzącej badanie (o czym dalej). Wydaje się, że zdania treningowe są artykulacyjnie trudniejsze niż te z części zasadniczej testu. W kontekście procesów motywacyjnych nie jest to najszcześniejsze rozwiązanie.

Choć zdania próbne wydają się artykulacyjnie najtrudniejsze, to problematycznych wymawianiowo elementów z punktu widzenia badania dzieci z rozszczepem podniebienia i złożonymi zaburzeniami artykulacji nie uniknięto również w dalszej części testu, choć autorzy zastrzegają, że zadbali „też o to, aby w zdaniach wykorzystywane były słowa wcześniej nabywane przez dzieci, [...] a także unikano użycia słów zbyt trudnych do wymówienia [...]” (Smoczyńska i in. 2015: 34). Podkreśla się równocześnie, jak ważne w kontekście prowadzonego badania są m.in. wyrażenia przyimkowe, por. „Czułą miarą testu jest m.in. występowanie różnych elementów gramatycznych, np. pustych semantycznie słów funkcyjnych, z którymi dzieci z SLI lub innymi zaburzeniami językowymi mają wybiórcze problemy [...] Dzięki starannie dobranym konstrukcjom (również tym o niskiej frekwencji w mowie spontanicznej) test pozwala w krótkim czasie określić wachlarz możliwości morfoskładniowych dziecka [...]” (Smoczyńska i in. 2015: 31). W tym świetle przyjrzyjmy się zdaniom z testu z przyimkami. Por. np.:

*Helenka nie lubi chodzić w kaloszach.*  
*Krzyś musi odebrać brata z przedszkola.*  
*Mama robi pierogi z jagodami.*  
*Ściany są pomalowane na żółto.*  
*Dzieci pojedą na wycieczkę do lasu.*  
*Oni mogą jeść lody z owocami.*  
*Babcia musiała pojechać do sklepu.*  
*Sandały są schowane pod łóżkiem.*  
*Ona nie mogła jeździć na rowerze.*  
*On nie będzie szukał skarpetek w szafie.*  
*Kanapa została zniszczona przez psa.*  
*Radek będzie mógł grać na komputerze.*  
*Zosia myśli, że w rzece jest zimna woda.*  
*Ciocia wpadła na pomysł, żeby urządzić bal.*  
*Idziemy do piekarni, w której jest świeży chleb.*  
*Natalia mieszka w bloku, przy którym jest plac zabaw.*

Powyższe przykłady ukazują zróżnicowaną trudność artykulacyjną poszczególnych zdań, a w ich ramach wyrażen przyimkowych. Duża część jest stosunkowo prosta do wymówienia przez badanego, a także do słuchowej interpretacji przez badającego, nawet przy uwzględnieniu obniżonej zrozumiałości mowy dziecka z rozszczepem podniebienia (np. z *owocami*, *do sklepu*). Inne jednak, z punktu widzenia zarówno dziecka, jak i osoby przeprowadzającej badanie, należy uznać za trudne (por. zwłaszcza *chodzić w kaloszach*, *z przedszkola*, *skarpetek w szafie*, *przez psa*, *w której*). Jak widać, wbrew założeniom autorów testu, nie uniknięto połączeń głoskowych trudnych do wymówienia, w tym również w części zasadniczej testu. Skomplikowane i/lub wieloelementowe grupy spółgłoskowe pojawiają się bowiem wewnątrz wyrazu fonetycznego (np. *przez psa*, *w której*, *w bloku*) oraz na styku wyrazów fonetycznych (np. *skarpetek w szafie*) również w punktowanej części omawianego badania. Najtrudniejsze są zaś te sekwencje, które zawierają przyimki niesylabiczne, bezdźwięczne, wchodzące w skład większej konsonantycznej sekwencji. Z jednej strony w takich wypadkach, w razie pominięcia przyimka przez dziecko, powstaje dylemat związany z odpowiedzią na pytanie o charakter odstępstwa – pominięcie przyimka jako wynikające z trudności o podłożu czysto artykulacyjnym, a więc niewpływającym na ocenę vs motywowane brakami o charakterze morfosyntaktycznym. W tej sytuacji uwidacznia się w całej rozciągłości trudność z dotarciem do reprezentacji gramatycznej ze względu na złożone wady wymowy i niejednoznaczną ocenę natury zaburzenia (tj. kłopoty z oddzieleniem zaburzeń fonetyczno-fonologicznych od gramatycznych i leksykalnych). U omawianej grupy dzieci problemy z przyimkami pojawiały się już na etapie zdań treningowych, zwłaszcza w zdaniu próbnym nr 3 i 4. W tej części osoba badająca ma jeszcze

prawo, jeśli dziecko nie powtarza dokładnie zdania i np. pominie przyimek, poinstruować je ponownie zgodnie z procedurą testu o konieczności wiernego powtarzania słyszanych zdań, a następnie powtórzyć wcześniej odczytane zdanie (por. Smoczyńska i in. 2015: 68). Niejednokrotnie w takich sytuacjach przyimek pojawiał się w końcu w wypowiedzi dziecka. Jednocześnie słychać było, że jego wypowiedzenie we frazach *chodzić w kaloszach* oraz *brata z przedszkola*, sprawiało dziecku wyraźną trudność artykulacyjną i wymagało wprowadzenia krótkiej pauzy przed przyimkiem i/lub po przyimku. W opisywanej sytuacji pierwotny brak przyimka w wypowiedzi dziecka należy uznać za związany z procesem ekonomizacji artykulacji ze względu na trudność wymawianiową dotyczącą realizacji grupy spółgłoskowej, która powstaje po dodaniu przyimka. Analogicznie potraktować można podmiannę wyrażenia przyimkowego *z przedszkola* na *ze szkoły* odnotowaną przy pierwszym powtórzeniu zdania próbnego *Krzyś musi odebrać barta z przedszkola* u kilkorga spośród opisywanych tu dzieci<sup>8</sup>. Wskazana wymiana skorygowana została dopiero w kolejnej repetycji dziecka, z problemami jak wyżej opisane, po powtórzeniu zdania przez osobę prowadzącą badanie z prośbą o jego wierne powtórzenie, co wskazuje na problemy o podłożu artykulacyjnym. W części zasadniczej testu, zgodnie z jego procedurą, nie można już jednak prosić o powtórzenie zdania, jeśli przyimek przez dziecko nie został wypowiedziany lub został zamieniony na inny, ażeby sprawdzić, z jakiej to stało się przyczyny. I choć zawsze możliwe jest przeprowadzenie samodzielnie skonstruowanych testów dodatkowych, które dają szansę na rozwianie wątpliwości w tym zakresie, to na ich podstawie nie należy przyznawać lub nie przyznawać punktów w samym teście, gdyż jest to sprzeczne z zasadami standaryzacji i uniemożliwia odwołanie się do norm ogólnych, pozwalając jedynie na przeprowadzenie analizy jakościowej.

Podkreślić jednak należy, że niekiedy zmiana w zakresie realizacji przyimka może zostać uznana za prawidłowe wykonanie zadania. Przykładowo, jeśli w zdaniu *Radek będzie mógł grać na komputerze* jedno z opisywanych tu dzieci wrażenie *na komputerze* wymówiło jako *ma komputerze*, to wskazaną

---

<sup>8</sup> Należy zaznaczyć, że przytaczane tu w wersji ortograficznej wyrazy tj. *ze szkoły*, *zniszczona*, *schowane*, *foka*, *szafie*, *zjadł* itp. w realizacjach poszczególnych dzieci brzmiały różnie, m.in. mógł im towarzyszyć cały wachlarz różnego stopnia i charakteru nosowania, a także utylnienia, uprzednienia, deformacje i/lub brak realizacji niektórych dźwięków mowy (na temat transkrypcji mowy zaburzonej por. Lorenc 2015). Jako że problemy artykulacyjne jako takie nie wpływają na punktację w teście TRJ, pominięto szczegółowe transkrypcje, podając wersję ortograficzną jako wspólną dla wariantywnych realizacji badanych dzieci, skupiając się na analizie tych elementów, które są niejednoznaczne w ocenie w związku z trudnościami z oddzieleniem problemów na płaszczyźnie wymawianiowej od tych o charakterze leksykalno-gramatycznym.

zamianę można uznać za wynikającą z upodobnienia na odległość (rodzaj harmonii spółgłoskowej o charakterze wstecznym) i potraktować jako odstępstwo o charakterze czysto fonetycznym umożliwiającym zaliczenie zadania, zwłaszcza gdy tego typu upodobnienia są dla dziecka charakterystyczne również i w innych kontekstach (np. dziecko wymawia również *pan maluje* jako *pam maluje* w zdaniu 15). Natomiast nie można podobnie potraktować stwierdzonej u innego dziecka w zdaniu *Dzieci pojedą na wycieczkę do lasu* zamiany wyrażenia przyimkowego *do lasu* na *po lasu*. Co prawda wymiana przyimków pozostaje tu bez wpływu na wybór przypadka rzeczownika (por. *do lasu* → *po lasu* vs *po lesie*), jednak nie znajduje się dla niej żadnej motywacji wymawianiowej ani w otoczeniu fonetycznym w zdaniu, ani w substytucjach stosowanych przez dziecko w innych kontekstach niż analizowany. W związku z tym odnotowane podstawienie należy potraktować jako niewłaściwe użycie przyimka (nieprawidłowy wybór przyimka) niebędące odstępstwem wynikającym z niewłaściwej artykulacji dziecka i uznać za błąd wpływający na punktację. Inaczej jednak będzie w wypadku oceny natury wymiany wyrażen typu *w szafie* na *we szafie* (w zdaniu *On nie będzie szukał skarpetek w szafie*), *w kaloszach* na *we kaloszach* (w zdaniu *Helenka nie lubi chodzić w kaloszach*), *w bloku* na *we bloku* (w zdaniu *Natalia mieszka w bloku, przy którym jest plac zabaw*) oraz *z przedszkola* na *ze przedszkola* (w zdaniu *Krzyś musi odebrać brata z przedszkola*) odnotowanej wybiórczo u trójki z opisywanej tu grupy dzieci<sup>9</sup>. W części podręcznikowej testu TRJ podkreśla się, że każde nawet bardzo drobne odejście od podanego wzorca zdania należy uznawać za odpowiedź błędną, przy czym jako jedyne akceptowane odstępstwo (oprócz tych wynikających z niewłaściwej artykulacji) dopuszcza się zamianę formy czasownika w czasie przeszłym złożonym na oboczną, np. *On nie będzie szukać skarpetek w szafie* albo *On nie będzie szukał skarpetek w szafie* (por. Smoczyńska i in. 2015: 68–69). Na temat sposobu potraktowania zamiany przyimków *w* → *we* czy *z* → *ze* nie znajdujemy w materiałach testu rozwoju językowego TRJ żadnych informacji. Osoba prowadząca badanie musi więc samodzielnie rozstrzygnąć, czy odnotowane odstępstwo potraktować jako wynikające z niewłaściwej artykulacji, czy z braków o charakterze morfosyntaktycznym. Zważyć przy tym należy, że przyimki takie jak np. *w* czy *z* występują w dwóch formach wariantywnych – podstawowej oraz rozszerzonej (tzw. wariant wokaliczny przyimka zakończony na *-e*). Dziecko nie pomyliło więc dwóch różnych przyimków, tylko użyło niewłaściwego w danym kontekście wariantu fonetycznego tego samego przyimka.

<sup>9</sup> Żadne z tych dzieci rozszerzonej formy przyimka nie używało konsekwentnie w całym teście.



Zastosowanie niezgodnej z dorosłą normą formy wymawianiowej przyimka nie powoduje przy tym żadnych konsekwencji składniowych, pozostając bez wpływu na wybór przypadku rzeczownika. Wskazane elementy mogą więc przy powtarzaniu przez dzieci powodować drobne zmiany, nieświadczące jednak o poziomie opanowania składni. Dystrybucja określonej formy przyimka (wariant podstawowy vs wokaliczny) najczęściej uwarunkowana jest bowiem kontekstowo i fonetycznie, niekiedy również leksykalnie. Ogólnie rzecz biorąc postać rozszerzona występuje tam, gdzie pojawiają się trudności z wymówieniem grupy spółgłosek (szczegółowo na ten temat por. np. Bańko 2018). Poza tym są to pozycje wrażliwe na zróżnicowanie regionalne polszczyzny, tj. formy wokaliczne *we*, *ze* w określonych pozycjach fonetycznych występują w Polsce południowej i wschodniej w o wiele szerszym zakresie niż w języku ogólnym (np. *we wodzie*, *we farbie*, *ze sokiem*). Konteksty podatne na regionalne różnice językowe w zakresie dystrybucji *w/we* oraz *z/ze* nie pojawiają się w podteście Gramatyka – powtarzanie zdań. Nie dotyczą one również odnotowanych u badanych dzieci form typu *ze przedszkola*, *we bloku*, które w związku z tym nie mogą być uznane za warianty specyficzne dla dzieci posługujących się dialektem, a niezgodne z polszczyzną standardową. Należy przyjąć, że motywacja użycia form rozszerzonych pochodzi w tym wypadku z płaszczyzny realizacyjnej – trudności artykulacyjnych opisywanych tu dzieci, które dzięki użyciu form wokalicznych rozbiły trudną wymawianiowo sekwencję spółgłosek, ułatwiając tym sobie artykulację. Dziecko może też znając formy wariantywne jeszcze po prostu nie wiedzieć, jak z nich korzystać. Tak czy inaczej reguła ich zastosowania jest fonetyczna. Niezależnie więc od takiej lub innej interpretacji wyboru formy *w* czy *we* oraz *z* czy *ze* przez dane dziecko, błędy w zakresie dystrybucji wariantu podstawowego vs wokalicznego przyimka należy uznać za akceptowane w teście odstępstwo wynikające z niewłaściwej artykulacji niewpływające na ocenę. Podobnie będzie w wypadku wypowiedzeń typu [fi]/[vi] *szafie* czy [si]/[zi] *przedszkola*.

Poza tym, oprócz kwestii związanych z trudnościami artykulacyjnymi samego dziecka, należy również wziąć pod uwagę problemy z interpretacją słuchową niektórych sekwencji, na jakie napotyka osoba przeprowadzająca badanie. Trudności te wynikają przy tym nie tylko z ogólnie obniżonej zrozumiałości mowy dzieci z rozszczepem podniebienia na skutek złożonych zaburzeń artykulacyjnych i często cichego głosu, ale również z wyboru przez autorów TRJ takich form, które nie zawsze ułatwiają odsłuchującemu audytywną ocenę. Zwłaszcza głoska [f] przysparza tu sporych kłopotów. Pojawia się ona np. w zdaniu *On nie będzie szukał skarpetek w szafie* w ramach trójelementowej sekwencji powstałej na styku jednostek fonetycznych. Spółgłoska ta charakteryzuje się niewielką energią akustyczną i krótkim czasem



trwania, przez co jest to dźwięk mało donośny, zwłaszcza w wieloelementowej zbitce może być trudny do odbioru za pomocą słuchu. W uszeregowaniu głosek polskich na podstawie stopnia słyszalności spółgłoska [f] znajduje się na poziomie najniższym (Spaźkow 1966 za: Dukiewicz 1995: 75)<sup>10</sup>. W związku z tym, w opisywanym badaniu, stwierdzenie wystąpienia tego przyimka w mowie dziecka niekiedy jest możliwe jedynie ze względu na charakterystyczny kształt warg tej głoski, co wymaga uważnej obserwacji twarzy dziecka oraz posłużenia się nagraniem video i ten fakt warto potraktować jako zalecenie diagnostyczne. Podobnie będzie w wypadku takich form jak *chodzić w kaloszach* oraz *w której* występujących w zdaniach P3 i 25. O ile jednak w wypadku badania konstrukcji *w której* zastąpienie jej prostszą artykulacyjnie frazą nie jest możliwe (zdania 19, 20, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 31 i 33 badają m.in. użycie tego zaimka względnego, w tym formę *w której*), o tyle można było to uczynić w pozostałych przypadkach.

Pomimo tego, iż w procedurze testu TRJ urządzenie do nagrywania (dyktafon) przewidziane jest jako opcjonalne, to w wypadku opisywanej grupy dzieci jest ono niezbędne i wymaga użycia kamery, gdyż utrwalenie twarzy dziecka umożliwi zweryfikowanie oceny poszczególnych zdań lepiej niż jedynie przesłuchanie samego nagrania. W badaniu logopedycznym wymowy dzieci z rozszczepem podniebienia proponowana jest metoda wielozmysłowa, tj. słuchowo-wzrokowo-dotykowo-eksperymentalna (por. Pluta-Wojciechowska 2015a), której nie można zastosować podczas oceny realizacji zdań w podteście Gramatyka – powtarzanie zdań jako nieprzewidzianej w procedurze narzędzia. Można jednak (i bezwzględnie należy) wykorzystać urządzenie z kamerą, które przypomina dyktafon. Nie sprzeciwia się to standaryzacji, a umożliwi dodatkowy wgląd w wymowę dziecka i stwarza szansę odnotowania form słabo słyszalnych, ale o widocznym układzie artykulatorów na twarzy, m.in. [f] we frazie *w której* ze zdania nr 25 czy [m] we frazie *na którym* ze zdania nr 19.

O wiele łatwiejsze zarówno do wymówienia przez dziecko, jak i do interpretacji słuchowej przez osobę prowadzącą badanie są z pewnością przyimki sylabiczne, zwłaszcza te zakończone samogłoską (jak np. w *do lasu* w zdaniu nr 3 części zasadniczej tego podtestu), ewentualnie niesylabiczne, jednak dźwięczne i występujące przed wokoidami (jak np. w *z owocami* w zdaniu 7 lub *z jagodami* w zdaniu 1 części testowej). Z punktu widzenia badanej grupy dzieci jest to materiał najbardziej miarodajny. Jednocześnie jest to też najwłaściwszy pod względem artykulacyjnym sposób konstrukcji testu

<sup>10</sup> Dźwięki zwarto-wybuchowe zostały w tym uszeregowaniu pominięte (por. Dukiewicz 1995: 75).

do sprawdzenia poziomego rozwoju gramatycznego w omawianym zakresie. Podobnie będzie w wypadku badania kategorii gramatycznej aspektu – łatwiej jest zarówno wymówić badanemu, jak i zinterpretować słuchowo badającemu formy czasowników dokonanych utworzone za pomocą przedrostka sylabicznego niż te skonstruowane w sposób konsonantyczny, por. [pɔ] w *pomalowane* (w zdaniu nr 4) albo [u] w *umyte* (w zdaniu 12) vs [s] w *schowane* (w zdaniu 9) czy [z] w *zniszczona* (w zdaniu 16 części zasadniczej podtestu)<sup>11</sup>.

Aspekt czasownika stanowił bowiem kolejny problem interpretacyjny w badanej grupie dzieci wynikający z trudności z dotarciem do reprezentacji gramatycznej ze względu na złożone wady wymowy i niejednoznaczną ocenę natury odnotowanego u dziecka odstępstwa od podanego wzorca zdania. Komplikacje dotyczyły głównie takich wyrazów jak *schowane* (w zdaniu *Sandały są schowane pod łóżkiem*), *zniszczona* (w zdaniu *Kanapa została zniszczona przez psa*) czy *zgubiła* (w zdaniu *Kuba znalazł czapkę, którą zgubiła babcia*). Niektóre z badanych dzieci realizowały je jako *chowane*, *niszczona*, *gubiła* (w wypadku dziecka z desonoracją również *kupiła*), przy czym problem z wyrażeniem aspektu pojawiał się wyłącznie w wypadku form dokonanych utworzonych przez przedrostek złożony z pojedynczej spółgłoski tworzącej z nagłosem wyrazu grupę konsonantyczną i nie występował w innych przypadkach (np. u tego samego dziecka *chowane* zamiast *schowane* vs *umyte*). W sytuacji, gdy u badanego występują wady wymowy, które skutkują upraszczaniem grup spółgłoskowych również w innych kontekstach (np. wyrazy *świątecznymi*, *śpiewać*, *świeży* są realizowane bez [ɛ], a wyraz *zostało* bez [s]), a jednocześnie zachowywana jest prawidłowa forma czasowników dokonanych, w których aspekt wyraża się sylabicznie (jak np. w *namalowała* czy *ugotował*) czy nawet niesylabicznie, ale w połączeniu z wokoidem w nagłosie wyrazu (jak np. w *zjadł*), można mieć uzasadnione wątpliwości co do przyczyny odnotowanego odstępstwa – formy typu *chowane*, *niszczona* i *gubiła* motywowane trudnościami artykulacyjnymi dziecka i nieświadczące o poziomie opanowania gramatyki vs wynikające z problemów o charakterze morfoskładniowym. W wypadku omawianych wyrazów, podobnie jak wyżej opisanych wyrażen przyimkowych, nie można również wykluczyć niewłaściwej interpretacji słuchowej wypowiedzi dziecka przez badającego, który mógł nie odebrać słuchem spółgłoski niewyraźnie wymówionej przez dziecko, która *de facto* jednak wystąpiła. Na formy te należy więc zwrócić szczególną uwagę w wypadku badanej grupy dzieci, podobnie jak na realizację wyżej opisanych

<sup>11</sup> Co prawda spółgłoski takie jak [s], [z] charakteryzują się silnym szumem w wysokich częstotliwościach, są więc stosunkowo dobrze słyszalne, jednak w badanej grupie dzieci ze względu na występujące wady wymowy mogą być one m.in. pozbawione sybilantności charakterystycznej dla tej grupy dźwięków lub też, zwłaszcza w grupie spółgłoskowej, zredukowane.

wyrażeń przyimkowych. Zważyć przy tym należy, że w wypadku połączeń *są schowane* oraz *którą zgubiła* przy wymowie wygłosowego *-ą* pierwszego wyrazu jako [ɔm], stosunkowo często występującej u dzieci, powstaje trójelementowa sekwencja spółgłoskowa na styku wyrazów, co dodatkowo może utrudniać artykulację u opisywanej grupy dzieci.

Z innych problemów, na jakie napotyka osoba prowadząca badanie testem TRJ dzieci ze złożonymi zaburzeniami artykulacyjnymi, można wymienić te wynikające z wystąpienia grup spółgłoskowych na styku wyrazów w wypadkach innych niż wyżej opisane. Por.:

*Ania poszła do parku zbierać kasztany.*  
*Babcia musiała pojechać do sklepu.*  
*Radek będzie mógł grać na komputerze.*  
*Zosia myśli, że w rzece jest zimna woda.*  
*To jest ten obraz, który namalowała Ewa.*  
*Kuba znalazł czapkę, którą zgubiła Ewa.*  
*Ciocia wpadła na pomysł, żeby urządzić bal.*  
*Idziemy do piekarni, w której jest świeży chleb.*

W wypadku dwóch pierwszych zdań oraz zdania przedostatniego kilkukrotnie w badanej grupie stwierdzono formy typu *zbiera kasztany*, *pojecha do sklepu*, *urządzi bal*, a więc z redukcją wykładnika bezokolicznika w kontekście przed spółgłoską, co ponownie nasuwa pytanie o naturę stwierdzonego odstępstwa – uproszczenie grupy spółgłoskowej powstałej na styku wyrazów wynikające z problemów artykulacyjnych vs błąd o charakterze morfoskładniowym<sup>12</sup>. W pozostałych przypadkach zredukowanie przez dziecko wygłosowej spółgłoski pierwszego wyrazu pozostanie bez wpływu na ocenę. Wskazanych grup spółgłoskowych można zresztą uniknąć podając dziecku uproszczony wariant wymowy zdania, por. np. *mógł grać* czy *znalazł czapkę* z redukcją [w] w wygłosie pierwszego wyrazu, co należy rekomendować w wypadku badania omawianej grupy dzieci i co nie będzie zresztą (przynajmniej w tzw. wymowie szkolnej) błędem wymawianiowym<sup>13</sup>. Błędem będzie natomiast przeczytanie bez wygłosowej spółgłoski wyrazu *jest*. Zastosowanie przez badającego uproszczenia w omawianym przypadku warto jednak rozważyć badając dzieci z rozszczepem podniebienia, które mają duże trudności artykulacyjne, o ile może im to ułatwić powtórzenie zdania.

<sup>12</sup> Odrzucanie wygłosowego *-ć* (podobnie jak *-ł*) w takich formach jest rzeczą zwykłą dla początkowych etapów rozwoju mowy.

<sup>13</sup> Ze względu na funkcję w sylabie labiowelarne [w] jest klasyfikowane jako spółgłoska, dlatego jest ono tu traktowane jako komponent wieloelementowej grupy spółgłoskowej powstałej na styku wyrazów, jak np. w *mógł grać* czy *znalazł czapkę*. Z fonetycznego punktu widzenia jest to jednostka artykulacyjna stanowiąca element pośredni między samogłoską a spółgłoską frykatywą (aprosymant).

Należy podkreślić, że procedura powtarzania zdań nie jest niczym nowym w badaniu mowy dzieci z rozszczepem podniebienia. Artykulację tych osób ocenia się bowiem na różne sposoby (por. np. u Pluty-Wojciechowskiej 2010), np. na podstawie powtarzania przez dziecko wcześniej przygotowanej serii 24 zdań (por. propozycję Doroty Zdunkiewicz-Jedynak i Marii Hortis-Dzierzbickiej (2005)) albo korpusu 28 zdań wraz z odpowiadającymi im sylabami i głoskami dźwiękonaśladowczymi (zob. opracowanie Danuty Pluty-Wojciechowskiej (2015a, b)). Nie negując omawianego zadania jako jednej z możliwych form badania sprawności wymawianiowej, w literaturze przedmiotu podkreśla się jednak, że „skądinąd ciekawe zdania przygotowane przez autorki [tj. D. Zdunkiewicz-Jedynak i M. Hortis-Dzierzbicką – M.O.-K.] mogą być, szczególnie dla małych dzieci, zbyt trudne do powtórzenia (np. *Zimą Zuzia ma zimną buzię, Dziadzio siedzi w fotelu*)” (Pluta-Wojciechowska 2010: 620). W tym świetle należy z pewnością ocenić również zdania z testu TRJ, przy czym o ile próby sprawdzające artykulację wymagają pewnej dozy komplikacji pod względem wymowy, o tyle zdania z testu TRJ weryfikować mają jedynie poziom morfosyntaktyczny dziecka i brzmieniowo winny być tak proste, jak to tylko możliwe, by cel ten został osiągnięty. Warto również pamiętać, co podkreślają zresztą sami autorzy TRJ, „że zbyt duże obciążenie dziecka może skutkować obniżeniem wyników, a w efekcie nietrafną diagnozą” (Smoczyńska i in. 2015: 64). W tym kontekście należy ocenić nie tylko stopień trudności wymawianiowej poszczególnych zdań w związku z możliwościami artykulacyjnymi dziecka z rozszczepem podniebienia i złożonymi wadami wymowy, ale również liczbę wszystkich zdań podlegających powtórzeniu w teście – jest ich 38. To odpowiednio o 14 i 10 powtórzeń więcej niż w wyżej cytowanych próbach badających artykulację, przy czym są to również zdania dłuższe. Może to nie pozostać bez wpływu na uzyskany wynik ogólny, zważywszy zwłaszcza na zwiększoną męczliwość artykulacyjną badanej grupy dzieci.

W wypadku omawianej grupy dzieci należy zawsze brać pod uwagę fakt, że opuszczenie jakiegoś wyrazu lub głoski w teście powtarzania zdań wiązać się może z problemami wymawianiowymi dziecka, a nie tylko pozostawać w związku z nieprzyswojeniem jakiejś konstrukcji składniowej czy problemami natury leksykalnej. Takie dzieci w repetycję zdania muszą bowiem włożyć o wiele więcej trudu artykulacyjnego i szybciej też męczą się ich powtarzaniem niż dzieci bez wady rozszczepowej i złożonych wad wymowy. Podobnie może być w wypadku innych podtestów wymagających od dziecka mówienia. Przykładowo, w wypadku omawianej grupy dzieci nie można wykluczyć, że podanie nazwy *foka* zamiast *bóbr* w podteście Słownik – produkcja słów, jest spowodowane wyborem łatwiejszej artykulacyjnie formy, a nie nieznaną nazwą wyrazu *bóbr*. I choć taka odpowiedź nie podlega zali-

czeniu, to otrzymany wynik należy traktować z większą dozą ostrożności niż w wypadku dzieci bez złożonych zaburzeń artykulacji. Niekiedy też świadomość trudności artykulacyjnych dzieci musi spowodować zaliczenie pewnych odpowiedzi, które w innych przypadkach uznane by zostać mogły za błędne. Przykładowo, jeśli dziecko z rozszczepem podniebienia i złożonymi wadami wymowy obrazek przedstawiający bobra nazywa [bup], to należy to uznać za uproszczony wariant wymowy formy *bóbr*, a nie pomyłkę leksykalną na rzecz wyrazu *bób*<sup>14</sup>. U tego samego dziecka nie sposób jednak potraktować jako właściwej odpowiedzi [tɪmpae] nazywającej obrazek przedstawiający *kompas*, jeśli nie mamy do czynienia z charakterystycznymi dla jego mowy substytucjami, tj. jeśli dziecko nie podstawia [t] za [k] oraz [i] za [ɔ] w innych miejscach. W takim wypadku odpowiedź [tɪmpae] wynika raczej z trudności z przywołaniem właściwej nazwy związanych ze słabym ugruntowaniem formy brzmieniowej tego słowa w leksykonie umysłowym dziecka, a nie z jego kłopotów artykulacyjnych, choć problemy wymawianiowe mogą nie pozostawać bez wpływu na ten fakt. W przypadku opisywanej grupy dzieci nie można również z góry uznawać za nieprawidłowe niektórych przykładów wskazanych jako błędne przez autorów testu TRJ. Na przykład, należy zastanowić się, czy uznać za niewłaściwą odpowiedź *pompon* zamiast *ponton* w sytuacji, gdy dziecko wykazuje tendencję do harmonii spółgłoskowych i podobnych uprzednień w innych przykładach, pomimo tego że jest to odpowiedź jednoznacznie wskazana jako niepoprawna w tabeli przykładowych prawidłowych i błędnych odpowiedzi w podteście Słownik – produkcja słów (Smoczyńska i in. 2015: 74) oraz że wydaje się pomyłką leksykalną. Ustalenie charakteru obserwowanych zjawisk fonetycznych wymaga odwołania się do innych wymówień dziecka i jego „typowych” (Smoczyńska i in. 2015: 71) nawyków artykulacyjnych. Po pierwsze, obciąża to do bardzo dobrej ich znajomości przez badającego. Po drugie, niekiedy może prowadzić do wyborów bliskich arbitralności lub arbitralnych, np. w przypadku oceny natury przestawki typu [katkus] – *kaktus* jako wynikającej z trudności artykulacyjnych vs nieznaności właściwego brzmienia wyrazu (prawidłowej kolejności głosek), wówczas gdy podobna metateza nie występuje w analizowanym materiale w innych przykładach z omawianą grupą, a jednocześnie z przykładów tych wynika, że dziecko z wymową połączenia [kt] ma wyraźne problemy i stosunkowo regularnie redukuje tę sekwencję do [k] lub [t], ale jej nie przedstawia (np. *który* realizuje jako [kuli] lub [tuli], przy czym nie odnotowano artykulacji typu [tkuli]). Trudności interpretacyjne pojawiają się poza tym

<sup>14</sup> Na temat zaleceń autorów testu TRJ co do interpretacji błędów artykulacyjnych por. Smoczyńska i in. 2015: 68–69.

również w podteście Dyskurs – rozumienie tekstów. Egzemplifikacją niech będzie odpowiedź na pytanie *Jakie zwierzęta były na zdjęciach w książce? Wymień je* do tekstu T1, kiedy to zamiast podać nazwę *słoń* dziecko zanuciło piosenkę pt. „Cztery słonie”. W kontekście strategii stosowanych przez dzieci z rozszczepem podniebienia ocena nie jest jednoznaczna, skoro dziecko zrozumiało tekst, co było przedmiotem badania, jednak dało temu wyraz w sposób pozawerbalny.

W tej sytuacji obiektywna punktacja zgodna z zasadami standaryzacji nie zawsze jest możliwa, a prawdopodobieństwo błędu pomiaru wzrasta. Oczywiście każdy wynik badania testem obarczony jest pewnym błędem, dlatego określane są przedziały ufności, w których umieszcza się wynik prawdziwy osoby badanej i które biorą pod uwagę ryzyko pomyłki. Przedziały te uwzględniają m.in. dyspozycję osoby badanej (tj. np. samopoczucie) i działanie czynników zewnętrznych (np. hałasu). Nie są jednak przewidziane dla komplikacji interpretacyjnych, na które napotyka badający w związku ze złożonymi zaburzeniami artykulacji badanego i wynikającymi stąd trudnościami z oddzieleniem płaszczyzny wymawianiowej od morfosyntaktycznej, jak wyżej opisane. W konsekwencji takie problemy mogą skutkować niemożnością odwołania się do opracowanej w teście TRJ normy, wedle której jest oceniany uzyskany przez badanego rezultat, skoro sam rezultat jest niepewny.

Zagadnieniem, na które warto zwrócić uwagę w ramach rozważanej problematyki, jest również kolejność podtestów przyjęta w teście TRJ. Jest ona następująca: Słownik – rozumienie słów; Gramatyka – powtarzanie zdań; Słownik – produkcja słów; Gramatyka – rozumienie zdań; Gramatyka – odmiana wyrazów; Dyskurs – rozumienie tekstów. Przeprowadzenie badania w innej kolejności mogłoby wpłynąć na wyniki, dlatego zgodnie z wymogami opisywanego narzędzia nie należy zmieniać kolejności. Tymczasem w wypadku badanej grupy dzieci, zwłaszcza w sytuacji gdy dziecko słabo zna osobę przeprowadzającą badanie, niefortunne wydaje się umieszczenie podtestu powtarzania zdań jako drugiego w całym teście i pierwszego, który wymaga od dziecka mówienia, zważywszy zwłaszcza na pierwsze zdanie wymagające repetycji przez dziecko o poziomie trudności artykulacyjnej zbliżonym do lingwołamki (na ten temat por. wyżej). W konsekwencji bowiem przyjęte w teście uporządkowanie zadań w wypadku dzieci z rozszczepem podniebienia i złożonymi zaburzeniami artykulacji skutkować może koniecznością modyfikacji procedury poprzez zmianę kolejności badania (niekiedy nawet rezygnacji z przeprowadzenia omawianego podtestu), co w efekcie uniemożliwia odwołanie się do normy. Z punktu widzenia tej grupy dzieci lepsze byłoby stopniowe wprowadzanie zadań wymagających reakcji wer-



balnych – od konieczności wypowiedziania pojedynczych słów do powtarzania całych zdań, a nie odwrotnie.

### 3. Podsumowanie i wnioski

Ocena rozwoju językowego dzieci z rozszczepem podniebienia oraz złożonymi zaburzeniami artykulacji w oparciu o test TRJ jest na ogół możliwa przy konieczności nagrywania nie tylko ścieżki audio (jak jest to zalecane w teście), ale również wideo, ze względu na konieczność odwołania się do wizualnego aspektu mowy w niektórych sytuacjach. Ocena ta wymaga również doświadczenia w transkrybowaniu tekstów, a także często żmudnego i czasochłonnego odsłuchu tych podtestów, które wymagają od dzieci mówienia, zwłaszcza podtestu Gramatyka – powtarzanie zdań, w tym również w najtrudniejszych do audytywnej interpretacji przypadkach odwołania się do innego diagnosty – kompetentnego sędziego, który dodatkowo zweryfikuje realizację nastroczające trudności przy słuchowej ewaluacji poszczególnych zdań. Ustalenie charakteru obserwowanych zjawisk fonetycznych jako wynikających z problemów artykulacyjnych vs morfoskładniowych, co w wypadku omawianej grupy często nie jest oczywiste, wiązać się może również z koniecznością rozszerzonej interpretacji – odwoływania się do innych wymówień dziecka odnotowanych w teście, jak również do jego „typowych” nawyków artykulacyjnych, co wymaga bardzo dobrej znajomości przez badającego natury zaburzenia artykulacyjnego występującego u dziecka. Poza tym nie u wszystkich dzieci można odwołać się do normy ze względu na konieczność zmiany kolejności podtestów lub niemożności wykonania wszystkich z nich, a także w związku z koniecznością weryfikacji trafności oceny poszczególnych słów i zdań poprzez potrzebę przeprowadzenia własnych testów dodatkowych nieprzewidzianych w procedurze omawianego narzędzia.

Jeśli chodzi o wnioski związane z konstrukcją testu, to z punktu widzenia trudności artykulacyjnych badanej grupy dzieci oraz interpretacyjnych osoby przeprowadzającej test, kłopotów przysparzało głównie badanie poziomu rozwoju kompetencji językowej w zakresie morfoskładni ze względu na zdania zawierające zbitki spółgłoskowe na granicach międzywyrazowych oraz w związku z charakterem pierwszego zdania próbnego. Trudnych połączeń konsonantycznych na styku wyrazu autorzy testu TRJ mogli uniknąć, zastępując je adekwatnymi gramatycznie konstrukcjami o strukturze fonetycznej typu CV oraz przyimkami sylabicznymi, a jeśli zakończonymi spółgłoską, to najlepiej z wygłosem dźwięcznym jako bardziej sonornym, a przez to lepiej słyszalnym na odległość i łatwiejszym do interpretacji słuchowej przez ba-



dającego. Podobnie jako pierwsze zdanie treningowe można było wybrać to prostsze artykulacyjnie, tak by nie demotywować dzieci ze złożonymi zaburzeniami artykulacji do podjęcia całego zadania. Z perspektywy badanej grupy dzieci i osoby prowadzącej test lepsza byłaby też inna kolejność podtestów.

Jak stwierdzają autorzy testu TRJ: „Przygotowanie TRJ dla obu tych grup zawodowych [psychologów i logopedów – M.O.-K.] miało także na celu zachęcenie psychologów i logopedów do ściślejszej współpracy przy wieloaspektowym diagnozowaniu dzieci” (Smoczyńska i in. 2015: 5). Szkoda, że taka bliska współpraca nie została podjęta już na etapie przygotowania testu, gdyż być może uniknięto by trudności związanych z zastosowaniem testu TRJ u dzieci ze złożonymi zaburzeniami artykulacji, którym można było zapobiec przy nieco odmienniej konstrukcji testu. Pozwoliłoby to na zastosowanie omawianego narzędzia wśród większej grupy dzieci z możliwością odwołania się do przygotowanej normy.

Test Rozwoju Językowego TRJ stwarza nowe możliwości w ocenie poziomu kompetencji językowej dzieci. Mimo iż powstał głównie z myślą o dzieciach z SLI, to może być wykorzystywany również w innych sytuacjach. Solidne naukowe podstawy testu stanowią gwarancję wiarygodności uzyskanych wyników w warunkach przeprowadzenia badania zgodnie z wymogami narzędzia. I choć wystandaryzowane techniki diagnostyczne nie mogą być jedyne w rozpoznawaniu całokształtu trudności językowych i komunikacyjnych, to obiektywizują one ocenę poziomu rozwoju językowego dziecka na tle grupy rówieśniczej. Taka obiektywizacja wydaje się szczególnie pożądana w wypadku dzieci z rozszczepem podniebienia i złożonymi zaburzeniami wymowy, których problemy z mową bywają sprowadzane wyłącznie do artykulacji. W konsekwencji w dokumentacji klinicznej omawianej grupy dzieci spotyka się opinie o opóźnionym rozwoju w zakresie artykulacji przy dobrym rozumieniu mowy. Tymczasem badanie testem TRJ tych samych dzieci może pokazać, że co prawda rozumieją one mowę, jednak na poziomie najniższym dla swojego wieku. Jest to ważna wskazówka, która ukierunkowuje terapię na inne tory niż tylko ekspresja mowy. Przeprowadzane testem TRJ badania mogą więc spowodować rewizję celów terapii logopedycznej, co przyczyni się do lepszej pomocy dziecku. Dlatego, pomimo wskazanych w niniejszym tekście trudności związanych z zastosowaniem testu TRJ u dzieci ze złożonymi zaburzeniami artykulacji, warto sięgać po to narzędzie w diagnozie dzieci z rozszczepem podniebienia nie tylko do celów praktyki logopedycznej, lecz także naukowo-badawczych. Odpowiedź na stawiane w literaturze przedmiotu pytanie „czy, a jeśli tak to jaki jest wpływ wady rozszczepowej na rozwój mowy w aspekcie leksykonu, morfologii i składni, budowy tekstów narracyjnych, mając na tle [...] zaburzenia rozwoju sprawności artykulacyjnej

oraz zmieniony model rozwoju dziecka?” (Pluta-Wojciechowska 2011: 41) jest bowiem wciąż kwestią otwartą.

### Literatura

- Bańko M. (2018): *Słownik wyrazów trudnych i kłopotliwych*. Warszawa.
- Bradlińska E. (2011): *Badania nad zaburzeniami czytania u dzieci z rozszczepem podniebienia*. „Forum Logopedyczne” 19, s. 58–64.
- Chapman K. (1993): *Phonologic processes in children with cleft palate*. „Cleft Palate – Craniofac. J.” 30, s. 64–72.
- Ceponiene R., Hukki J., Cheour M., Haapanen M.-L., Koskinen M., Alho K., Näätänen R. (2000): *Dysfunction of the auditory cortex persists in infants with certain cleft types*. „Developmental Medicine & Child Neurology” 42, s. 258–265.
- Dukiewicz L. (1995): *Fonetyka*. [W:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*. Red. H. Wróbel. Kraków, s. 9–103.
- Estrem T., Broen P. A. (1989): *Early speech production of children with cleft palate*. „Journal of Speech and Hearing Research” 32, s. 12–23.
- Gałkowski T., Grossman J. (1987): *Determinanty rehabilitacji zaburzeń mowy*. Warszawa.
- Grabias S. (2000): *Mowa i jej zaburzenia*. „Logopedia” 28, s. 7–36.
- Hortis-Dzierzbicka M., Komorowska A. (2005): *Wpływ warunków anatomicznych na rehabilitację mowy u dzieci z wadą rozszczepową twarzy*. [W:] *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia. Szkice foniatryczno-logopedyczne*. Red. M. Hortis-Dzierzbicka, E. Stecko. Warszawa, s. 22–26.
- Hortis-Dzierzbicka M., Stecko E. (red.) (2005): *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia. Szkice foniatryczno-logopedyczne*. Warszawa.
- Hortis-Dzierzbicka M., Tarnowski A. (2005): *Badania losów dzieci urodzonych z rozszczepem wargi i/lub podniebienia*. [W:] *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia. Szkice foniatryczno-logopedyczne*. Red. M. Hortis-Dzierzbicka, E. Stecko. Warszawa, s. 128–130.
- Jakima S., Szczepańska K. (1996): *Ocena stanu psychicznego dzieci z rozszczepem podniebienia i wargi w wieku adolescencyjnym*. [W:] *Materiały z II Konferencji Roboczej: Rozszczep wargi i podniebienia*. Red. Z. Dudkiewicz. Warszawa, s. 76–81.
- Jastrzębowska J., Kukła M. (2003a): *Diagnoza i terapia palatolalii*. [W:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. Red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska. Opole, s. 439–451.
- Jastrzębowska J., Kukła M. (2003b): *Zaburzenia mowy dzieci z rozszczepem podniebienia*. [W:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. Red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska. Opole, s. 191–203.
- Kielar-Turska M. (2015): *Testy sprawności językowych i komunikacyjnych w diagnozie logopedycznej*. [W:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*. Red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray. Gdańsk, s. 213–227.
- Kwiecień A., Dudkiewicz Z. (1996): *Charakterystyka mowy dzieci z różnymi typami rozszczepu wargi i podniebienia*. [W:] *Materiały z II Konferencji Roboczej: Rozszczep wargi i podniebienia*. Red. Z. Dudkiewicz. Warszawa, s. 24–32.
- Lorenc A. (2015): *Transkrypcja mowy zaburzonej*. [W:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*. Red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray. Gdańsk, s. 112–143.
- Mirecka U. (2016): *Recenzja publikacji: Test Rozwoju Językowego TRJ*. „Forum Logopedyczne” 24, 225–228.
- Pawlica B. (2001): *Mechanizmy naznaczania społecznego: socjologiczne studium teoretyczno-empiryczne*. Częstochowa.
- Pluta-Wojciechowska D. (2002): *Realizacja fonemu /t/ ze względu na miejsce artykulacji u osób z rozszczepem podniebienia pierwotnego i/lub wtórnego*. „Logopedia” 30, s. 115–130.

- Pluta-Wojciechowska D. (2008): *Zaburzenia mowy u dzieci z rozszczepem podniebienia. Badania – teoria – praktyka*. Bytom.
- Pluta-Wojciechowska D. (2010): *Podstawy patofonetyki mowy rozszczepowej. Dyslokacje*. Bytom.
- Pluta-Wojciechowska D. (2011): *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia*. Kraków.
- Pluta-Wojciechowska D. (2012): *Typologia zaburzeń mowy w przypadku osób z rozszczepem wargi i podniebienia*. [W:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Red. S. Grabias, M. Kurowski. Lublin, s. 469–513.
- Pluta-Wojciechowska D. (2013a): *Mowa rozszczepowa – termin metaforyczny czy dosłowny?* [W:] *Język. Człowiek. Społeczeństwo*. Red. J. Panasiuk, T. Woźniak. Lublin, s. 767–789.
- Pluta-Wojciechowska D. (2013b): *Zaburzenia substancji segmentalnej czy wielowymiarowe zaburzenia rozwoju mowy dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia?* [W:] *Dzieci o specjalnych potrzebach komunikacyjnych. Diagnoza–edukacja–terapia*. Red. B. Winczura. Kraków, s. 93–112.
- Pluta-Wojciechowska D. (2015a): *Analityczno-fonetyczna ocena realizacji fonemów w logopedii*. [W:] *Metody i narzędzia diagnostyczne w logopedii*. Red. M. Kurowska, E. Wolańska. Warszawa, s. 64–78.
- Pluta-Wojciechowska D. (2015b): *Standard postępowania logopedycznego w przypadku rozszczepu wargi i podniebienia*. [W:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*. Red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak. Lublin, s. 727–779.
- Richman L. C., Eliason M. (1986): *Development in children with cleft lip and/or palate*. „Seminars in Speech and Language” 7, s. 225–239.
- Richman L. C., Eliason M. J., Lindgren S. D. (1988): *Reading disability in children with clefts*. „Cleft Palate-Craniofacial Journal” 25, s. 21–25.
- Serwin J. (2016): *Twarz osoby z rozszczepem wargi i podniebienia a interakcyjny ekshibicjonizm*. „Forum Logopedyczne” 24, s. 71–83.
- Smith R., Williams B. (1968): *Psycholinguistic abilities of children with clefts*. „Cleft Palate Journal” 5, s. 238–249.
- Smoczyńska M., Haman E., Czaplewska E., Maryniak A., Krajewski G., Banasik N., Kochańska M., Luniewska M., Morstin M. (2015): *Test Rozwoju Językowego TRJ. Podręcznik*. Warszawa.
- Spaźkow M. A. (1966): *Sygnal mowy w telekomunikacji i cybernetyce*. Warszawa.
- Styczek I. (1981): *Logopedia*. Warszawa.
- Tronczyńska J. (1967): *Leczenie foniatryczne rozszczepów podniebienia*. [W:] *Rozszczepy wargi górnej i podniebienia*. Red. J. Bardach. Warszawa, s. 310–344.

Jarosław Pacuła  
Uniwersytet Śląski w Katowicach  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9972-7925>  
e-mail: jaroslaw.pacula@us.edu.pl

## Słowa z „domu niewoli”. Leksyka łagrowo-zesłańcza we wspomnieniach Beaty Obertyńskiej

Words from of “house of captivity”.  
Lexis from the Soviet forced-labour camp and from exile  
in the memoir of Beata Obertyńska

### Abstrakt

Artykuł dotyczy jednego z mało rozpoznanych obszarów badań lingwistycznych – wpływu języka rosyjskiego na język polski i funkcjonowania polszczyzny w ekstremalnych sytuacjach uwięzienia. Podstawę materiałową opracowania stanowi zbiór około trzydziestu jednostek słownikowych, które wyeksцерpowano ze wspomnień zesłańczo-obozowych Beaty Obertyńskiej (należącej do grupy poetyckiej „Skamander”). Relacja pisarki jest przepełniona charakterystycznym słownictwem odnoszącym się do przedstawianych przez nią realiów. Autor artykułu omówił leksykę należącą do języka używanego w sowieckich obozach pracy, przyjmując, że słownictwo to można potraktować jako dowód na zbrodniczy charakter systemu sowieckiego. Rozważaniom językowym towarzyszą komentarze historyczne.

**Słowa kluczowe:** leksyka, semantyka, językoznawstwo historyczne, GUŁag, Rosja Sowiecka, Beata Obertyńska, relacje łagrowe

### Abstract

The article concerns one of the little-known areas of linguistic research – the influence of the Russian language on the Polish language and the functioning of the Polish language in environments of extreme situations of imprisonment. The material for this study is based on a collection of about thirty dictionary units based on excerpts from the memories of ex-prisoners and from the memories of Beata Obertyńska (she belonged to the poetic group “Skamander”). This report, to varying levels, is filled with characteristic vocabulary related to the realities described by the author. In the article, the author discussed lexemes belonging to the language used in Soviet forced-labour camps. The vocabulary was presented as linguistic evidence. Historical comments accompany deliberations.

**Key words:** lexis, semantics, diachronic linguistics, GULag, Soviet Russia, Beata Obertyńska, reports from the Soviet forced-labour camp

Ilekroć podejmujemy się lektury wspomnień z GUŁagu, tylekroć zwracamy uwagę na ich język – po pierwsze, na przywoływanie przez autorów sowytyzmów należących do ruszczyzny ogólnej (urzędowej i potocznej), po drugie, na przytaczanie elementów wywodzących się z rosyjskich gwar przestępczych, po trzecie wreszcie, na sięganie po słownictwo należące do języków etnicznych społeczności zamieszkujących tereny, na które zostali deportowani autorzy relacji. Tymczasem trzeba mieć świadomość, że opanowanie ruszczyzny, chociażby w najmniejszym stopniu, było dla uwięzionych i zesłanych koniecznością, ponieważ odpowiadało przymusowi porozumiewania się z obsługą posiołków, więzień i obozów wyłącznie za pomocą języka rosyjskiego; natomiast zaznajomienie się z mową więziennooobozową m.in. pozycjonowało skazanych w grupie<sup>1</sup>. Niejednokrotnie do tych kwestii wprost odnoszą się autorzy relacji z GUŁagu, pisząc:

Język bywa plugawy, ale kto by zwracał na to uwagę. [...] Nasz język nosi w sobie piętno łagiernych prawideł. Nieobce są nam wszystkie te powiedzonka, stale powtarzane jak refreony znaczące dłużyzną czasu, dłużyzną ponurych dni, *eto diatskoje nakazanie, tie miednyje truby, ten dieriewiannyj buszlatik* itd., itd. Łagierny szyfr, który pod sarkazmem słów kryje często rezygnację lub wręcz rozpacz. [...] Ceremonialny łagierny nakazuje mówić tak, a nie inaczej w odpowiednich wypadkach. [...] Rytualne słowa brzmią ze wszystkich stron (Skarga 2008: 137–139).

[...] kultura bolszewicka znakomicie wzbogaciła słownik „rugatielnych słów” i zwrotów, zwłaszcza zwrotów. Wpajanie w szerokie masy materialistycznego poglądu na świat rozpoczęło od podstaw, więc do najsłynniejszego rosyjskiego zwrotu obelżywego o matce, do tak zwanego matiernawo rugatielstwa, wprowadzono jedno z najbardziej umiłowanych imion religii chrześcijańskiej (Grubiński 1990: 28).

Język rosyjski służył do porozumiewania się ogólnego, a każda narodowość używała języka ojczystego (Dowgiałło 1990: 111).

W niniejszym tekście zaprezentowano słownictwo wyekscerpowane ze wspomnień Beaty Obertyńskiej, charakterystyczne dla opisu realiów egzystencji zesłańczej i więziarskiej w okresie II wojny światowej. Przedstawiony opis materiału wpisuje się jednak w szersze konteksty badań językoznawczych – obserwacji polszczyzny funkcjonującej we wszystkich sowieckich instytucjach zniewolenia (GUŁagu) i – ogólniej – języka polskiego w ZSRR, a także analiz polszczyzny sybiraków (począwszy od zesłań w XVIII w.)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Anne Applebaum zauważa: „Opanowanie grypsery – »błatnego słowa«, zwanego również »błatnoj muzykij« – było jednym z rytów inicjacyjnych, przez który przeszli wszyscy niemal więźniowie, aczkolwiek niekoniecznie z własnej inicjatywy. Niektórzy po prostu osłuchali się ze złodziejskim slangiem” (Applebaum 2010: 277).

<sup>2</sup> Nie powinno być zaskoczeniem, że część jednostek słownikowych obecnych w relacjach z czasów wojennych pojawia się w polszczyźnie wcześniejszych okresów; przykładowo na oddziaływanie ruszczyzny sowieckiej na język polski w międzywojniu zwraca uwagę Tamara

Rzeczywistość łagrowo-zesłańcza niejednokrotnie przekraczała ludzką wyobraźnię, realia, w jakich przyszło egzystować deportowanym, nierzadko pozostawały bez precedensu w dziejach ludzkości. Jak trafnie zauważa Tadeusz Bujnicki, choć los łagiernika i zesłańca wyraża się w podobnych działaniach warunkujących przetrwanie nie tylko w sensie fizycznym, ponieważ próbie zostają poddane: osobista godność, świat wartości, nadzieja, to jednak każdorazowo pojawia się wyzwanie wyrażenia tego w jakiś sposób (Bujnicki 1990: 39). Zasadne więc wydaje się uznanie, że autorzy relacji sięgają do „żywego” języka „innego świata”, uznając go za jedyne narzędzie możliwe do wyrażenia faktów, czyniąc go rezonerem rzeczywistości GUŁagu<sup>3</sup>.

Nie inaczej jest w przypadku wspomnień Beaty Obertyńskiej, jednej z popularniejszych poetek dwudziestolecia międzywojennego, w młodości związanej ze Skamandrem. Pisarka nadała im wymowny tytuł – *W domu niewoli*, przy czym po raz pierwszy ukazały się one w Rzymie w 1946 r., a autorka wystąpiła pod pseudonimem Marta Rudzka<sup>4</sup>. Obertyńska opisała w nich całą swoją tragedię – moment zaareztowania przez NKWD w lipcu 1940 r. podczas sowieckiej okupacji Lwowa (po agresji ZSRR na Polskę pisarka została uznana – jako właścicielka majątku w Odnowie – za przedstawicielkę „burżujstwa”, „wroga narodu”), osadzenie w osławionych Brygidkach, potem uwięzienie w Kijowie, Odessie, Charkowie, Starobielsku, pobyt w łagrze Loch-Workuta, pracę w kolchozie w Uzbekistanie, wreszcie – uwolnienie w wyniku zawartego układu Sikorski – Majski (1942 r.) i wstąpienie do Armii Polskiej w ZSRR pod dowództwem gen. Władysława Andersa. Niewątpliwie relacja Obertyńskiej – właśnie poprzez odniesienia do żywego języka funkcjonującego w więzieniach, łagrach i na zesłaniu – należy do najbardziej przekonujących wspomnień i jawi się jako dzieło faktograficzne stanowiące wiarygodny dowód zbrodni sowieckich (por. Wesołowska 1990: 131–138; Pacuła 2007: 427–436). Realizm przedstawienia, przejawiający się również w „nazywaniu rzeczy po imieniu”, sprawia, że wspomnienia

---

Graczykowska (2018), natomiast na obecność niektórych słów we wspomnieniach XIX-wiecznych zesłańców wskazuje Alicja Pihan-Kijasowa (1998, 2005a, 2005b, 2008).

<sup>3</sup> Uwagi poczynione w niniejszym tekście wpisują się w nieco szerszy kontekst – badanie języka osobniczego (jeśli przyjąć perspektywę zaprezentowaną w: Wilkoń 2000: 103–104; Puzynina 1988: 37; Handke 2007). Tego typu obserwacji dotyczą m.in. teksty: Pacuła 2014: 227–252; Kupiszewski 2001: 156–161.

<sup>4</sup> Oficjalnie o obozach można było się wypowiadać w Polsce dopiero po zniesieniu cenzury, czyli po roku 1989, i chociaż część relacji i wspomnień łagrowych ukazywała się w tzw. drugim obiegu, to upowszechnianie informacji o tym bądź oficjalne powoływanie się na te publikacje było niemożliwe. „Niełatwe” kontakty polsko-rosyjskie oraz mające swoją historię stereotypy i uprzedzenia między obydwoma narodami sprawiły, że jeszcze długo po wojnie o doświadczeniach deportowanych milczano. Zob. Hernas 1991: 139–141.



Obertyńskiej zajmują wyjątkowe miejsce w literaturze doświadczenia sowieckiego (Sucharski 2013: 487–516), zwanej również literaturą gułagu (Sucharski 2007: 93–120), a obejmującej literaturę łagrową (Czaplejewicz 1992) i literaturę zsyłkową (Taylor 1994: 261–286; Danielewicz-Zielińska 1999: 87–99). Jest wielce prawdopodobne, że Obertyńska zdawała sobie sprawę z tego, że sięgnięcie po fakt językowy z tamtego miejsca i czasu może być jedyną obroną przed „niewydolnością językowego wyrażania” (Nycz 1998: 83; zob. Pacuła 2012: 407–417). Mało tego, intensywne nasycenie wspomnień językiem więziennie-oboazowo-zesłańczym wynika z momentu ich spisania (to z kolei podnosi wartość dokumentalną relacji)<sup>5</sup> – w posłowie do drugiego wydania relacji (1968 r.) autorka zaznacza:

Książkę moją zaczęłam pisać w roku 1942 w Palestynie, kiedy wszyscy, którzy wyszli z Rosji, wezwani zostali do spisywania swoich wspomnień, ale lwia jej część powstała dopiero w Południowej Afryce, w Johannesburgu, skończyłam ją w Londynie, jeszcze pod bombami, a wyszła z druku w roku 1946 we Włoszech (Obertyńska 2005: 443)<sup>6</sup>.

Wspomnienia Obertyńskiej są „dokumentem o szczególnej wymowie” (Danilewicz-Zielińska 1999: 91; zob. Sucharski 2018: 116–133), w którym obiektywne przedstawienie przeżyć odbywa się w płaszczyźnie używanego przez autorkę języka. W porównaniu z innymi wspomnieniami kobiet z obozów i zesłań (np. Barbary Skargi [2008], Grażyny Lipińskiej [1990] czy Urszuli Muskus [1975]) odwołania Obertyńskiej do „gułagomowy” nie są jednak zbyt liczne. Być może ma to związek ze stosunkiem pisarki do pokrewnego języka słowiańskiego (ruszczyzna ją „drażni i irytuje”) i zauważalnym podczas lektury staraniem o zachowanie konwencji beletrystycznej (zob. Siekierski 2002: 454). Niemniej jednak Obertyńska zdaje sobie sprawę z faktu, że mówienie o rzeczywistości więziennarsko-zesłańczej bez przywołań rosyjskich słów i sformułowań, w tym też elementów należących do żargonu łagrowego, staje się nierealne, tak jak niemożliwe było funkcjonowanie bez nich w instytucjach GUŁagu<sup>7</sup>:

1. Zdaje mi się, że choćbym sto lat żyła w Rosji, nie nauczyłabym się ich języka. Mowa jest przejawem mentalności danego kraju, a w mentalności rosyjskiej jest coś, co mi było i pozostanie obce. Pewne rodzinne podobieństwo do polskiego nie tylko mnie nie pociąga, ale przeciwnie – drażni i irytuje. Zatem nie mówię po rosyjsku,

<sup>5</sup> Por. teorię Johna Gumperza o zależnościach między „zanurzeniem” członków jakiejś wspólnoty komunikatywnej a ich językiem (Gumperz 1972: 219–231). Zob. też Piotrowski, Ziółkowski 1976: 191.

<sup>6</sup> W dalszych partiach tekstu odnoszę się do tego wydania, podając w nawiasie jedynie numery stron.

<sup>7</sup> Por. m.in. opinie wyrażane przez Barbarę Skargę (2008) i Gustawa Herlinga-Grudzińskiego (1997).

ale rozumiem już wszystko dawno i od biedy to i owo wystękam, gdy muszę. Do dłuższej jednak wymiany myśli brak mi i słów, i ochoty (s. 257–258).

– Dlaczego mówicie zawsze „w kamerze”? – załamuje ręce pani generałowa Iza. – Dlaczego mówicie „czaj” zamiast „herbata”, i „podjom” zamiast „pobudka”? Nie rozumiem, jak można dobrowolnie kaleczyć tak język polski? I czemu zawsze „na celi” zamiast „w celi”? To są wszystko naleciałości. Tego należy unikać.

Generałowa ma na pewno rację. Tego należy unikać. Cóż, kiedy się to robi jakoś samo z siebie, przez osłuchanie. Człowiek stanowczo ma w sobie coś z papugi. Powtarza tak, jak słyszy. Zresztą cała ta rosyjsko-więzienna terminologia, te wszystkie: ławoczki, progulki, oprawki, dobawki, kojki, doprosy i kamery są nam prawie równie obce jak to, co wyrażają. Używając ich, nie czujemy wcale nie-łojności w stosunku do ojczystego języka. (Pozwalając sobie i w dalszym ciągu na używanie tych obcych, przez więzienny dialekt często w dodatku zniekształconych słów, autor robi to świadomie, celem wierniejszego odtwarzania obrazu) (s. 58–59).

2. Nie wzrusza mnie bynajmniej to, że mieszają mi się ciągle nowe tu połapane uzbeckie słówka [...]. Zabawne! W miarę jak los tuła i tuła człowieka po coraz to nowych nazwach na mapie, jedne naleciałości językowe wykruszają się i gubią po drodze, a narastają drugie. Cała więziennie-rosyjska terminologia, nad którą łamała kościste ręce generałowa Iza, odpadła tu z naszej pamięci jak strup, a za to oblepiły nas te kolorowe, obce, uzbeckie słówka, pełne osobliwego wdzięku i niespodzianych, greckawych jakby nalotów. Czy słowo „kaltakalos” np., ze swymi dwoma akcentami na pierwszej i ostatniej sylabie, nie brzmi z grecka? Kto by powiedział, że to tylko po uzbecku jaszczurka? Zdarzają się też słowa prawie nie do wymówienia. Skorpion na przykład, których tu zresztą mnóstwo wykopujemy na groblach, nazywa się „gždm”. Wymówże to bez potknięcia się (s. 393–394).
3. Umiemy już sporo po uzbecku. Zrobiłam sobie słowniczek. Mam już około trzystu słów, którymi operujemy wcale zaradnie (s. 412).

Wśród przywoływanych przez Obertyńską określeń charakterystycznych dla realiów więziennie-obożowo-zesłańczych znajdują się m.in. nazwy instytucji należących do GUŁagu. Są to: *tiurma* ‘ogólnie o więzieniu jako instytucji systemu penitencjarnego; budynki lub pomieszczenia więzienne’ (ros. *тюрьма* ‘więzienie’, s. 80), *peresilnaja tiurma* ‘więzienie tymczasowe, w którym przebywają więźniowie czekający na przesłanie do właściwego więzienia lub łagru’ (ros. *пересыльная тюрьма* ‘więzienie przesyłowe’, s. 90), *łagier* ‘jedna z instytucji GUŁagu, oboz pracy przymusowej; oboz ogólnie o obozach, filiach i oddziałach obozowych’ (ros. *лагерь* ‘obóz’, s. 125, 120–121), *kolchoz* ‘rodzaj przedsiębiorstwa rolniczego powstałego w wyniku kolektywizacji – przymusowego przejścia ziemi przez państwo i przekazania jej w bezterminowe użytkowanie wspólnocie spółdzielczej’ (ros. *колхоз* ← *коллективное хозяйство* ‘gospodarstwo kolektywne’, s. 324)<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> W tekście przytaczam wyrazy w formach przywołanych przez Obertyńską, mając jednocześnie świadomość, że wiele z nich w innych relacjach przyjmuje odmienne postaci fonetyczno-graficzne, mniej lub bardziej dokładnie odzwierciedlające wymowę rosyjską.

W swojej relacji Obertyńska bardzo wyraziście nakreśla topografię więzienia i obozu, przywołując m.in. nazwy pomieszczeń oraz budynków (ich zespołów). Wśród nich znajdują się np. więźniarsko-zesłańcze miana stref obozowych: *karantin* ‘o obozach lub strefach obozowych, w których przebywają nowo przybyli więźniowie; też miejsce czasowego odosobnienia więźniów, np. z uwagi na stan zdrowia’ (ros. *карантин* ← *карантинный лагерь* ‘obóz kwarantanny’, s. 86, 84), *zona* ‘ogólne miano obozu lub wydzielonej jego części’ (ros. *зона* ‘strefa’, s. 175, 180, 220). Obok nich sytuują się określenia pomieszczeń wewnątrzwięziennych lub wewnątrzobozowych: *kamera* ‘ogólnie o celi’ (ros. *камера* ‘pomieszczenie, cela’, s. 45), *karcer* ‘betonowa piwnica lub dół wykopany w ziemi, gdzie umieszczono osoby celem łamania ich psychiki; o jednej z kar więziennych lub obozowych’ (ros. *каруер* ‘karcer’, s. 65, 141), *karc* ‘jw.’ (ros. *кару* ← *каруер* ‘karcer’, s. 55), *izolatka* ‘cela w więzieniu lub baraku, też osobny budynek, w których karnie lub na czas śledztwa przetrzymywano więźniów; o jednej z kar więziennych lub obozowych – osadzeniu więźnia w skrajnie trudnych warunkach, m.in. celem wymuszenia na nim zeznań, przyznania się do winy itd.’ (ros. *изоляция* ‘izolatka’, s. 182), *kantor/kantora* ‘pomieszczenia lub baraki, w których znajdują się biura administracji łagru, kolchozu, sowchozu itd.’ (ros. *контора* ‘biuro’, s. 365, 205), *ławoczka* ‘kantyna, z której mogli korzystać więźniowie lub zesłańcy za zgodą władz’ (ros. *лавочка* ‘sklepek’, s. 64, 96–97).

Prezentowaną kategorię słownictwa dopełniają nazwy zabudowań – lokali mieszkalnych więźniów i zesłańców. Trzeba przy tym podkreślić, że wielokrotnie pojawiająca się w relacji Obertyńskiej nazwa *barak* (np. s. 136, 143, 160, 175, 182, 190, 231) ma charakter umowny, bowiem w realiach obozowo-zesłańczych odnosi się też do innych form zakwaterowania<sup>9</sup>. Pisarka

---

Na różny stopień adaptacji rusycyzmów zwracam uwagę w pracy *Polszczyzna w GUŁagu. Leksyka* (Pacuła 2018a).

<sup>9</sup> Por.: „[w] większości obozów więźniowie mieszkali w barakach. Do wyjątków jednak należały obozy, w którym baraki zostały zbudowane, zanim pojawili się więźniowie. Ci, którzy mieli nieszczęście zostać skierowani do budowy nowego łagru, mieszkali w namiotach. Albo w ogóle nie mieli gdzie mieszkać – tak jak ci, o których mówi jedna z pieśni łagiernych: Jechaliśmy długo, miarowo, wtem pociąg nasz stanął jak wryty. Tu kanał będziemy budować wśród bagien lasami pokrytych. Iwana Sulimowa, w latach trzydziestych więźnia Workuty, wraz z jego towarzyszami wysadzono »na płaskiej połaci ziemi w środku tundry«, po czym kazano im rozbić namioty, rozpalic wielkie ognisko i przystąpić do budowy „ogrodzenia z kamiennych bloków i drutu kolczastego” oraz baraków. Janusz Siemiński, więziony po wojnie na Kołymie, również trafił do brygady, której kazano w samym środku Umy »od zera« zbudować nowy łagpunkt. W nocy więźniowie spali na gołej ziemi. Wielu umarło, zwłaszcza ci, którzy przegrali walkę o miejsce do spania przy ognisku. [...] Skądinąd trudno uznać tego rodzaju sytuacje za tymczasowe; jeszcze w 1955 roku w niektórych obozach więźniowie ciągle mieszkali w namiotach. Tam gdzie (jeśli) zekom udało się zbudować baraki, były to nieodmiennie prymitywne, drewniane budynki. [...] Na Kołymie i w innych regionach, gdzie trudno było

przywołuje opis kilku takich miejsc, podając ich nazwy: *kibitka* ‘w obozach rolniczych, kolchozach i sowchozach: namiot wojłkowy; gliniana chatka’ *кубитка* ‘rodzaj namiotu pokrytego filcem’, s. 367, 369) (zob. Zinurowa 2014: 106–107), *pałatka* ‘namiot przeznaczony na mieszkanie, zazwyczaj w nowo powstających obozach lub jego oddziałach oraz osadach’ (ros. *палатка* ‘namiot’, s. 182, 185), *ziemianka* ‘rów z bocznymi ściankami z desek wystającymi nieco ponad ziemię, uszczelnianymi gliną lub gliną zmieszaną z nawozem, zamknięty dwuspadowym dachem, służący za budynek mieszkalny’ (ros. *землянка* ‘ziemianka’, s. 221, 228)<sup>10</sup>.

Dokumentarny charakter wspomnień Obertyńskiej wiąże się również z licznymi odniesieniami do sytuacji zdrowotnej więźniów i zesłańców, poziomu medycyny i higieny oraz świadczonej pomocy leczniczej. W opisach Obertyńskiej pojawiają się m.in. słowa nazywające sanitariaty: *bania* ‘więzienna lub obozowa umywalnia, zwykle z zimną wodą, z której korzystali więźniowie raz na kilka lub kilkanaście dni; w ogóle zbiorowa łaźnia’ (ros. *баня* ‘łaźnia’, s. 82, 117), *uborna* ‘pomieszczenie lub budynek, w którym znajdują się prymitywne szalety; także miejsce wydzielone w celi bądź baraku, gdzie znajdują się naczynia służące za toaletę’ (ros. *уборная* ‘ubikacja; przebieralnia’, s. 85, 99–100), a także nazwy miejsc związane ze stanem zdrowia skazanych, leczeniem, jak: *sangrodek* ‘obóz pełniący funkcję szpitala; strefa obozu o takim przeznaczeniu’ (ros. *сангородок* ← *санитарный городок* ‘miasteczko

---

o drewno, więźniowie budowali baraki – równie tandetne i niedbałe – z kamienia. Tam gdzie nie było materiałów izolacyjnych, radzono sobie w inny sposób. Na fotografii przedstawiającej obóz w Workucie, zrobionej zimą 1945 roku, baraków prawie w ogóle nie widać; przykrywano je dwuspadowymi dachami o bardzo ostrym kącie nachylenia i okapach sięgających niemal ziemi, dzięki czemu padający śnieg gromadził się dookoła, co w jakiejś mierze chroniło przed mrozem. W wielu wypadkach baraki nie były budynkami w ścisłym tego słowa znaczeniu, lecz »ziemlankami«, czyli ziemiankami” (Applebaum 2010: 199–201).

<sup>10</sup> „Baraki, w jakich mieszkali zesłańcy zbudowane były z okorowanych potężnych bali sosnowych, pokrytych deskami, uszczelnione z zewnątrz leśnym mchem. Baraki były różnej wielkości i zawierały od jednej do kilku izb, ale zdarzały się także posiadające nawet po kilkanaście małych pomieszczeń. Od środka ściany były obite dyktą, choć bywały i takie, które w ogóle nie były uszczelniane od wewnątrz, przez co, mimo grzania w piecu, było w nich zimno, a nawiewany piach lub śnieg sypały się mieszkańcom na głowy. W domach tych mieszkało kilka lub kilkanaście rodzin, w zależności od ilości pomieszczeń. Lecz zagęszczenie w pomieszczeniach zawsze było bardzo duże i na jednym, bądź dwóch m<sup>2</sup>, potrafiąco zakwaterować rodzinę wieloosobową, do 23 ludzi w pomieszczeniu. W większych salach umieszczano nawet kilkanaście rodzin. Spano na prowizorycznych, piętrowych, zbitych z desek łóżkach, na deskach poukładanych na stołkach, bądź na żelaznych pryzkach i siennikach, a także na ziemi, gdy w danym pomieszczeniu mieszkało wiele osób. W baraku znajdowały się jeszcze, kuchnia i duży piec do gotowania i ogrzewania. [...] Na podmokłym terenie baraki budowano na podwyższeniu. Na wysokości metra lub dwóch od ziemi kładziono deski na palach, które tworzyły chodniki łączące zabudowania. W barakach nie było wody bieżącej, zlewów, ani ubikacji” (Kowalski 2008: 41–42).

sanitarne', s. 184, 195), *bolnica* 'ogólnie o szpitalu; szpital obozowy' (ros. *больница* 'szpital', s. 67, 76), *stacjonar* 'o niewielkich jednostkach szpitalnych, zwykle usytuowanych w jakimś podobozie; izba sanitarna, sala chorych w więzieniu lub obozie' (ros. *стационар* 'szpital', s. 215–216), *slabkomanda* 'pomieszczenia lub budynki zamieszkiwane przez brygady lub inne jednostki robocze więźniów uznanych za fizycznie niepełnowartościowych z powodu przebytej choroby lub stanu wycieńczenia, okresowo zwolnionych z wykonywania pracy lub wykorzystywanych do lżejszych prac' (ros. *слабкоманда* ← *слабосильная команда* 'oddział dla osłabionych', s. 225–226). W prezentowanej grupie słownictwa mieści się także eufemistyczne określenie wyniszczenia głodowego i wycieńczenia organizmu przez pracę – *awitaminoza* 'w oficjalnej nomenklaturze obozowej: zakłócenia w funkcjonowaniu organizmu lub wycieńczenie organizmu w wyniku niedoboru witamin; ogólne określenie częstych wśród więźniów: pelagry, szkorbutu, krzywicy, kurzej ślepoty' (ros. *авитаминоз* 'schorzenie związane z niedoborem witamin', s. 131)<sup>11</sup>.

Wyrazistą grupę słownictwa więźniarsko-zesłańczego stanowi u Obertyńskiej leksyka odnosząca się do pracy. Jej prezentację warto zacząć od zwrócenia uwagi na przywołanie przez pisarkę charakterystycznego sowietyzmu frazeologicznego – *Kto nie pracuje, ten nie je* (ros. *Кто не хочет трудиться, тот и не ешь/ Кто не работает, тот не ест*, s. 117)<sup>12</sup>. Należy przy tym zaznaczyć, że „choć słowa te dość często pojawiają się w pismach komunistów dowodzących ważności pracy jednostki dla dobra ogółu (przymusu pracy) oraz w oficjalnych dokumentach państwowych Rosji Sowieckiej, to dopiero w przestrzeni zesłańczo-łagrowej nabierały szczególnego znaczenia – tu właśnie urzeczywistniały się w dosłownej interpretacji, ponieważ będąc podwaliną funkcjonowania systemu polityczno-społecznego, niejako »usprawiedliwiały« też okrucieństwo zasad panujących w obozach, posiołkach, koloniach i osiedlach pracy” (Pacuła 2018a: 216–217). Wystarczy wspomnieć, że praca w łagrach, kołchozach, sowchozach zajmowała większą część doby; a jednocześnie stanowiła podstawę egzystencji, na co Obertyńska kieruje uwagę czytelników poprzez przywołanie innego charakterystycznego słowa, terminu – *norma* 'minimum pracy wykonywanej przez daną osobę lub

<sup>11</sup> Jerzy Supady, historyk medycyny, pisze: „W pełnej cynizmu i kamuflażu obozowej nomenklaturze medycznej głodowe wyniszczenie organizmów zeków nosiło miano »dystrofii«. Plagą więźniów były głównie trzy awitaminozy: szkorbut, pelagra i kurza ślepotą. Na szkorbut, czyli gnilec, zwany w Rosji cyngą, chorowali wszyscy więźniowie” (Supady 2001: 149–150). Zob.: Pacuła 2018c: 169–181.

<sup>12</sup> W okresie socrealizmu dość często stosowano słownictwo lub frazeologizmy pochodzenia biblijnego, częstokroć zmodyfikowane na potrzeby propagandy; wydaje się jednak, że nie jest to wyłącznie cecha reżimu komunistycznego, ale systemów totalitarnych w ogóle (piszę o tym w: Pacuła 2018b: 34–48).



brygadę roboczą, określone przez władze obozu osobno dla poszczególnych stanowisk i rodzajów zajęć, stanowiące podstawę przydziału żywności’ (ros. норма ‘norma’, s. 376).

Obertyńska, podobnie jak autorzy innych relacji obozowych, w opisach prac podejmowanych przez zesłańców i więźniów często posługuje się czasownikiem *rabotać* (ros. *работать* ‘pracować’, s. 36) oraz formami od niego derywowanymi – *przerabotać* (ros. *переработать* ‘przepracować, dopracować’, s. 331) i *wyrabotać* (ros. *выработать* ‘wypracować’, s. 331). Używanie rosyjskojęzycznych słów sugeruje, że w odniesieniu do realiów zesłańczo-łagrowych użycie rodzimego słowa *praca* jest nieadekwatne, nie oddaje całego okrucieństwa losu. Swoistym potwierdzeniem tej tezy jest m.in. opinia innej Polki przebywającej w łagrach, Barbary Skargi, która pisze, że w obozach „praca oczyszcza, [...] jest objęta kultem, o pracy mówi się ciągle na zwoływanych, produkcyjnych zebraniach i pisze się w łagiernej stiengazetce. [...] [o]bóz żyje pracą i rytm dnia jej jest podporządkowany” (Skarga 2008: 81). Należy przy tym podkreślić, że w założeniu twórców systemu sowieckiego, w tym idei utworzenia GUŁagu, praca więźniów nie tylko służyła budowaniu potęgi ZSRR, ale także spełniała cel „wychowawczy”, „naprawczy” (w ramach akcji resocjalizacyjnej, reedukacyjnej, czyli tzw. *pieriekowki* – *przekuwania ludzkich dusz* [ros. *перековка человеческих душ*], *przekuwania ludzkich charakterów* [ros. *перековка человеческих характеров*]) (Pacula 2018a: 179; Imos 2007: 416–424).

Wśród innych obozowo-zesłańczych słów i wyrażenń związanych z pracą, które w swoich wspomnieniach przywołuje Obertyńska, znajdują się: *praca po specjalności* ‘praca na stanowisku odpowiadającym wyuczonemu zawodowi, zgodna z kwalifikacjami danej osoby; też praca na stanowisku wymagającym specjalistycznej wiedzy’ (ros. *работа по специальности* ‘praca wykonywana przez kogoś zgodnie z jego umiejętnościami, wykształceniem’, s. 188), nazwy osób nadzorujących pracę więźniów i zesłańców, zarządzających miejscem jej wykonywania – *zawiedujuszczij* ‘kontroler, nadzorca, osoba zawiadująca jakąś jednostką obozową, miejscem pracy itd.; osoba kierująca składami gospodarczymi lub zatrudniona w nich jako administrator, odpowiedzialna za zaopatrzenie brygad w sprzęt roboczy i dostarczanie do kuchni produktów spożywczych’ (ros. *заведующий* ‘zawiadujący, dozorujący’, s. 206) i *zawchoz* ‘ts.’ (ros. *завхоз* ← *заведующий хозяйством*, s. 227), określenie *stachanówka* ‘kobieta osiągająca wyniki pracy powyżej wyznaczonej normy’ (ros. *стачановка* ← *стачановей* ‘potocznie o przodowniku pracy’, s. 328)<sup>13</sup>, nazwy

<sup>13</sup> Określenie *stachanowiec* wiąże się z postacią donieckiego górnik, Aleksieja Stachanowa, który w 1935 r. zainicjował w ZSRR współzawodnictwo w pracy. Por. Sarnowski 2004: 273–282; Bartoszewicz 1993: 59–67.



miejsz pracy – wspomniane już *kolchoz*, a także *stroj* ‘jednostka obozowa powstała i funkcjonująca w celu wykonania jakiegoś przedsięwzięcia, np. budowy Transpolarnej Magistrali Kolejowej’ (ros. *строї* ‘budowa; odcinek czegoś w jakimś porządku’, s. 206) oraz *skotowod* ‘gospodarstwo – sowchoz lub kolchoz – specjalizujące się w hodowli bydła’ (ros. *скотовод* ‘hodowla bydła’, s. 174–175).

Liczną podgrupę słownictwa dotyczącego pracy na zesłaniu i w obozie stanowią nazwy narzędzi pracy i innych przedmiotów związanych z jej wykonaniem. Są to: *nosilki* ‘drewniana skrzynka z rączkami na obu końcach’ (ros. *носилки* ‘nosze’, s. 377), *zambar* ‘płytkie drewniane taczki o czterech dźwawkach’ (ros. *замбар* ‘nosze’, s. 404–405), *kitman* ‘ciężka motyka z częścią pracującą przytwierdzoną poprzecznie do rękojeści, którą na przykład wplenia się rośliny głęboko wrosłe w ziemię’ (ros. *китмень* ‘motyka’, s. 377), *dżagan* ‘kilof o niewielkich rozmiarach, z młotkowatym obuchem’ (ros. *джаган* ‘ts.’, s. 176), *oksza* ‘topór do prac stolarskich’ (ros. *окша* ‘siekierka stolarska’, s. 398).

Czytając wspomnienia Beaty Obertyńskiej, kilkakrotnie natrafiamy na niepozbowione naturalizmu opisy dotyczące wyżywienia. W tym zakresie relacja pisarki nie odbiega od sposobu przedstawienia problemu przez innych zesłańców i więźniów – zawsze łączą się one z uwydatnieniem głodu, który dominował w codziennej egzystencji więźniów i zesłańców oraz budził najgorsze „instynkty”<sup>14</sup>. Faktograficzny charakter opisów Obertyńskiej uwydatnia przywołanie słownictwa charakterystycznego dla realiów łagrowo-zesłańczych, w tym zwłaszcza określeń rodzajów i jakości posiłków: *pajka* ‘dobowa porcja chleba; kromka chleba’ (ros. żarg. *наїка* ‘kromka’), por.:

4. Do tej samej uborny [toalety – J.P.] pędzą co rana wszystkich mężczyzn. Jest to jedyne miejsce, gdzie się nasze drogi zbiegają, więc taka tajna korespondencja na to żalosne, kloaczne poste restante ma tu pewne widoki powodzenia. Nie o same zresztą listy chodzi. Przesyłki zostawia się czasem też. Czasem pajkę chleba – najcenniejszy dar przy starobielskim głodzie [...] (s.132);
5. Prócz paru łyków mleka i sporej pajki mokrego chleba dostałyśmy wtedy jeszcze – słoninę! Jak to obiecująco brzmi – prawda? Był to skrawek na dwa palce długi oślizłej, szczerinowatej skóry, którą zarastało coś żółtawego, śmierdzącego starym lojem, stęchlizną i myszą (s. 184);
6. Nikt nie wie, jak jesteśmy głodne! Rano herbata ze szczyptą cukru i cienka kromeczka czarnego chleba. Chleb ten rozdzielają nam zawsze wieczorem i trzeba iście heroicznego zaparcia się siebie, aby go nie zjeść natychmiast – całego. Krajemy więc przezornie otrzymaną pajkę na trzy części i zakazujemy sobie jak

<sup>14</sup> Szerszy komentarz do problemu wyżywienia więźniów i zesłańców zawierają opracowania: Ciesielski 1996; Kowalska 2000: 125–127; Ciesielski, Hryciuk: 1997: 189–216.

najsurowiej tykać ich poza godzinami posiłku. Po prostu kurczowo staramy się o nim zapomnieć! (s. 139–140);

7. Po celach kwitnie handel zamienny. Chusteczka do nosa – jedna pajka chleba. Jedwabna koszula czy prześcieradło – 5 do 8 pajek chleba i kilka porcji cukru. Wypłata oczywiście trwa tygodniami, na raty. Czasem udaje się komuś zamienić coś z zasądzonymi z bloku obok, które dostają trochę więcej chleba od nas. [...] Choć chleb jest najczęściej czerstwy i Bóg jeden wie, gdzie go te zasądzone przechowywały, jest zawsze cennym nabytkiem, którego zazdrości cała ceta. Toteż zazwyczaj robi się to w tajemnicy ze strachu przed kapusiami, których tu pełno, i po to, żeby innym nie psuć krwi. Mamy też specjalistki, które żerują na ludzkich nałogach. Ileż to pajek tego biednego chleba wymancono od namiętnych palaczek za machorkę czy papierosy! (s. 140)<sup>15</sup>.

Do leksyki nazywającej wyżywienie należy *lepioszka* ‘placek z mąki z otrębami i wody, czasem z ziemniaków, zastępujący tradycyjny chleb’ (ros. *лепёшка* ‘ts.’), por.:

8. Nie zapomnę nigdy ruchu, jakim babusia składała wreszcie w rozpostarty na rękach Heleny skrawek płótna te gorące, bezcenne, upragnione lepioszki! Ostrożnie, czule, jakby każdy z nich był co najmniej nowo narodzonym dzieckiem (s. 392).

Wśród wyrazów nazywających rodzaje pokarmu znajdują się również następujące: *blin* ‘placek z mąki i wody smażony na tłuszczu’ (ros. *блин* ‘placek z mąki gryczanej, z dodatkiem drożdży, smażony w płytkim tłuszczu’, s. 352), *salamacha* ‘brejowate, rzadkie ciasto z grubo mielonej mąki, zagotowane w wodzie z dodatkiem tłuszczu (ros. *саламача* ‘tradycyjna potrawa rosyjska, przygotowana z mąki, kawałków tłuszczu zwierzęcego i różnych przypraw’, s. 396). Obertyńska używa również określenia *czaj* ‘zazwyczaj o napoju sporządzonym z niewielkiej ilości herbaty, w zasadzie tylko kolorem przypominającym prawdziwą herbatę’ (ros. *чай* ‘herbata’, s. 183).

Poza przytoczonymi określeniami we wspomnieniach Obertyńskiej wystąpiło także jedno określenie ryby wydawanej więźniom jako posiłek – *tiulka* ‘gatunek ryby należący do śledziowatych, wyglądem, rozmiarem i smakiem podobny do szprotki’ (ros. *тюлька* ‘ts.’, s. 140), oraz na dwie nazwy roślin, które stanowiły produkt do przygotowania dań lub były spożywane bezpośrednio – *urug* ‘o suszonych owocach, zwykle morelach’ (ros. *урюк* ‘ts’, s. 397) i *czereńcha* ‘spotykane na Kaukazie i na Syberii krzewy i czarne owoce tego krzewu, zawierające witaminę C i rutynę’ (ros. *черёмуха* ‘ts.’, s. 141). Obecność tego słownictwa nie powinna zaskakiwać, ponieważ środowisko

<sup>15</sup> Wyjątkowo przytaczam tutaj kilka cytatów ilustrujących sens leksemu, aby uwidatnić, że w realiach łagrowo-zesłańczych wiele słów nie oznaczało tego samego, co w życiu na wolności – zwykła kromka chleba stawała się niemal relikwią, więc i jej określenie uzyskiwało wydźwięk „magiczny”.

przyrodnicze stanowiło ważne źródło uzupełnienia diety zesłańców i łagierników (zob. Ciesielski, Hryciuk 1997: 79–154)<sup>16</sup>.

W opisywanej kategorii słownictwa wyekscerpowanego ze wspomnień Obertyńskiej mieszczą się też dwa inne określenia: jedno – *dobawka* – stanowi ogólną nazwę dodatkowych porcji żywności lub oznacza jakiś dodatek do posiłku (ros. *добавка* ‘dokładka’ ← *добавочное питание* ‘dodatkowe jedzenie’, s. 50), drugie – *posuda* – ma sens ‘ogólnie o naczyniach i przyborach służących do przygotowywania i spożywania posiłków’ (ros. *посуда* ‘naczynie stołowe, część zastawy’, s. 50).

Beata Obertyńska dopełnia obraz egzystencji więziennie-obożowo-zesłańczej opisami ubioru – odzieży wierzchniej i obuwia. Towarzyszą im przywołania charakterystycznego słownictwa, jak: *fufajka* ‘pikowana kurtka watowana’ (ros. *фубайка* ‘ts.’, s. 244), *briuki* ‘o spodniach, zwykle watowanych’ (ros. *брюки* ‘ts.’, s. 97, 230, 244), *tielogrejka* ‘kurtka watowana, waciak’ (ros. *телогрейка* ‘ts.’, s. 250), *czołgi* ‘obuwie w całości lub częściowo wykonane z gumy uzyskanej ze zniszczonych opon’, s. 249)<sup>17</sup>, *walonki* ‘buty wytwarzane z wełny owczej zmieszanej z sierścią wielbłądów lub koni’ (ros. *валенки* ‘ts.’, s. 249, 250, 428).

Oprócz zaprezentowanych dotąd jednostek słownikowych w analizowanych wspomnieniach natknięto się na jeszcze kilka leksemów należących do „gula-gomowy” – odnoszących się do przestrzeni więziennej i obozowej, a dość często spotykanych także w innych relacjach z pobytu „na nieludzkiej ziemi”. Są to: odnosząca się do osób zajmujących się strzeżeniem porządku i utrzymywaniem rygoru podczas transportu więźniów, zaadaptowana morfologicznie nazwa *korpuśny* ‘starszy dyżurny, nadzorca korpusu’ (ros. *корпусной* ‘ts.’, s. 45), określenie *glazok* ‘niewielki otwór w drzwiach więziennej celi, przez który nadzorca obserwuje więźniów’ (ros. *глазок* ‘oczko w drzwiach, wizjer’, s. 45), nazwa spacerów organizowanych w więzieniach – *progulka* (ros. *прогулка* ‘spacer, przechadzka’, s. 59) oraz wyrazy *oprawka* ‘czynności związane z poranną toaletą; czas na wykonanie tych czynności’ (ros. *оправка* ‘odprawa,

<sup>16</sup> Wnikliwe studium na temat wykorzystywania przez zesłańców „darów natury” stanowi opracowanie: Pirożnikow 2014: 135–172.

<sup>17</sup> Obertyńska nie precyzuje, o jaki rodzaj butów chodzi; prawdopodobnie chodzi o tzw. *czetezety* (od ros. *четезе* ← *ЧТЗ* ← *Челябинский тракторный завод* ‘Czelabińska Fabryka Ciągników’), których nazwę wielokrotnie przytaczają autorzy innych relacji. Anna Applebaum zauważyła: „Ponieważ brakowało przydziałowego obuwia, więźniowie radzili sobie, jak mogli. Robili buty z kory brzoźowej, starych szmat i zużytych opon samochodowych. W najlepszym wypadku były to buty toporne, w których z trudem dawało się chodzić, zwłaszcza w głębokim śniegu, w najgorszym – przeciekały, co dawało stuprocentową gwarancję odmrożenia nóg” (Applebaum 2010: 225).

przygotowanie się do czegoś’, s. 59) i *dopros* ‘przesłuchanie, dochodzenie, często wsparte torturami i szantażem’ (ros. *донпрос* ‘przesłuchanie’, s. 59).

Przytaczane przez Obertyńską słownictwo związane z rzeczywistością więziennie-oboazowo-zesłańczą to częściowo rusycyzmy zaadaptowane przez polszczyznę na długo przed powstaniem instytucji GUŁagu. Są to wyrazy występujące w XVII-, XVIII- i XIX-wiecznych pamiętnikach polskich zesłańców oraz w prasie polskiej z okresu zaborów, w niemałej części notowane także przez historyczne słowniki języka polskiego, jak np.: *kilka* (*килька*, RSOZ), *czereńcha* (*черёмуха*, SWIL), *pałatka* (*палатка*, RSOZ, SWIL), *tajga* (*тайга*, RSOZ, SWIL), *bania* (*баня*, SWIL, SW), *kibitka* (*кибитка*, LZR, RSOZ, SWIL, SW), *walonki* (*валенки*, PPZ), *tiurta* (*тюрьма*, RSOZ, w SWIL jako *ciurta*), *czaj* (*чай*, SWIL), *sałamacha* (*саламаха*, SWIL, SW), *blin* (*блин*, SWIL, SW)<sup>18</sup>. W niemałym stopniu pojawienie się ich w polszczyźnie XVIII- czy XIX-wiecznej wiązało się z represjami zaborców wobec Polaków, a więc przede wszystkim z zesłaniami na tereny Rosji. Nie powinna zatem dziwić spora zbieżność leksyki przejmowanej przez ówczesnych zesłańców ze słownictwem pojawiającym się we wspomnieniach osób deportowanych do tych samych geograficznych miejsc odosobnienia w XX w.

Obok wspomnianych powyżej jednostek słownikowych sytuują się sowietyzmy – słowa, wyrażenia i frazy wywodzące się z ruszczyzny radzieckiej. O ich upowszechnianiu się już w okresie międzywojnia wspomina Bruno Jasieński, pisząc, że „[r]ewolucja stworzyła cały zakres pojęć zupełnie nowych, budownictwo socjalistyczne wykuwa z każdym dniem własne, zupełnie nowe słownictwo” (Jasieński 1929: 13). Kilka z nich przywołuje Obertyńska, np.: *kolchoz* (ros. *колхоз* ← *коллективное хозяйство* ‘gospodarstwo kolektywne’; notują słowniki rosyjskie: SJS, USZ [z zaznaczeniem, że to neologizm], OŻEG, KUZ; publikacje językoznawcze potwierdzają występowanie sowietyzmu w polszczyźnie przed rokiem 1939 – zob. ESWO, JOACH1, MĘDMARSZ, GRACZ2, MĘD), *stachanowiec* (ros. *стахановец* ‘potocznie o przodowniku pracy, osobie osiągającej najlepsze wyniki w pracy; notują: SJS, USZ [jako neologizm funkcjonujący od 1935 r., z zaznaczeniem, że to nazwa odnosząca się do epoki socjalizmu], KUZ [ze wskazaniem na funkcjonowanie słowa od lat 30. do 70.], OŻEG [z informacją o szczególnej popularności słowa w latach 30. i 40.], ESWO), *kułak* (ros. *кулак*; notują: SJS, KUZ, OŻEG i USZ [z wartościującym odniesieniem do desygnatu], w USZ także jako przenośne, pospolite określenie osoby skąpej, ESWO, GOB, GRACZ1, GRACZ2, GRACZ3,

<sup>18</sup> Oznaczenia skrótów: RSOZ – Karaś 1996; PPZ – Pihan-Kijasowa 1998: 135–148; LZR – Pihan-Kijasowa 2005a: 313–325; SW – tzw. *Słownik warszawski* (Karlłowicz, Kryński, Niedźwiedzki 1900–1927); SWIL – tzw. *Słownik wileński* (Zdanowicz: 1861).

GRACZ4, MĘD), *proguł* (ros. *прогул*; notują: SJS, USZ, KUZ, OŻEG, ESWO, GRACZ2)<sup>19</sup>. Wprawdzie niektóre z sowietyzmów znane były w Polsce jeszcze przed okresem największych prześladowań (pojawiały się np. w prasie), jednak ich spopularyzowanie i stabilizowanie się w polszczyźnie zintensyfikowały realia więziarsko-zesłańcze z lat wojny i okresu powojennego.

W zakończeniu wypada poczynić jeszcze jedną uwagę. Otóż zaskakujące jest to, że w relacji Beaty Obertyńskiej nie pojawiają się inne, bardzo charakterystyczne dla realiów zesłańczo-łagrowych określenia, jak choćby: *zek* ‘ogólnie o więźniu obozu lub więzieniu’ (ros. *зек* ← *з/к* ← *заключенный каналоармеец* ‘więzień zatrudniony przy budowie Kanału Białomorskiego’), *bałanda* ‘wodnista zupa obozowa lub więzienna, gotowana głównie z lebiody, zakłócona mąką’ (ros. *баланда* ‘brejowata zupa’), *zona* ‘przestrzeń między strefami obozu lub teren wzdłuż całego obozu, z wieżyczkami strażniczymi i podwójnym ogrodzeniem z drutu kolczastego; gładki pas ziemi biegnący po obu stronach ogrodzenia, oznaczony drutem naciągniętym na słupkach lub tabliczkami informacyjnymi, którego przekroczenie wiązało się z ostrzeleniem przez strażników’ (ros. *зона* ‘strefa’), *dochodiaga* ‘więzień bliski śmierci, skrajnie wycieńczony z pracy i głodu, całkowicie zniszczony duchowo, zubożnięty na otaczającą go rzeczywistość, niemający sił i woli do dalszej walki o przetrwanie, pogardzany przez innych’ (ros. *доходяга* ‘o kimś bardzo osłabionym, bliskim śmierci’) (zob. Pacuła 2014a: 146–167), *wor* ‘złodziej przebywający w obozie; więzień należący do kategorii więźniów kryminalnych’ (ros. *вор* ‘złodziej’), *urka* ‘różnej maści przestępca, bandyta, niekierujący się żadnymi prawidłami, z reguły bezwzględny wobec każdej innej osoby’ (ros. *урка* ‘zuchwały złodziej’) czy *blatny* ‘więzień należący do świata przestępczego, zajmujący wysoką pozycję w społeczności więziarskiej’ (ros. *блатной* ← *блат* ‘wejścia, przyteczne znajomości’). Owe „luki” dotyczą zwłaszcza słownictwa wywodzącego się z rosyjskich gwar przestępczych. Trudno ocenić, czym należy tłumaczyć nieobecność leksyki, która we wspomnieniach innych osób występuje niezwykle często i w zasadzie odsyła do desygnatów, z którymi pisarka musiała się zetknąć. Raczej nie może mieć to związku z wulgarnością mowy obozowej i koniecznością retuszu dokonanego na potrzeby wydawnicze (ze względu na istniejący w okresie pierwszego wydania wspomnień obyczaj edytorski, który nakazywał zachowanie przed-

<sup>19</sup> Rozwiązanie skrótów: ESWO – Lam 1939; GOB – Grek-Pabisowa 2008; GRACZ1 – Graczykowska 2014: 15–25; GRACZ2 – Graczykowska 2010: 89–101; GRACZ3 – Graczykowska 2012: 511–531; GRACZ4 – Graczykowska 2007: 39–49; JOACH1 – Joachimiak 2004: 53–61; JOACH2 – Joachimiak-Prażanowska 2011: 107–126; KUZ – Кузнецов 1998; MĘD – Mędelska 2008: 275–285; MĘDMARSZ – Mędelska-Guz, Marszałek 2000: 38–48; OŻEG – Ожегов, Шведова 1992; USZ – Ушаков 1935–1940; SJS – Мокиенко, Никитина 1998.

wojennej normy kulturalnej języka) – przecież nie wszystkie „pominięte” słowa wywodzące się z socjolektu przestępczego czy odnoszące się do licznej w łagrach społeczności więźniów kryminalnych są obsceniczne, ordynarne, niecenzuralne<sup>20</sup>. Nie zmienia to jednak faktu, że *W domu niewoli* – jak sugeruje Tadeusz Sucharski – należy zaliczyć do najważniejszych z pierwszych polskich świadectw z „niehumanitarnej ziemi” (Sucharski 2006: 32). Niemalą rolę w uzyskaniu przez wspomnienia Obertyńskiej faktograficznej wartości odegrało zaczerpnięcie przez pisarkę słownictwa należącego do żywego języka więźniów i zesłańców. Pamięć poprzez słowa nazywające świat „po imieniu” eksponuje dostrzeżoną przez Wojciecha Ligęzę „pamięć cierpienia”, „ciągle żywe cierpienie” (Ligęza 1990: 154). W ostateczności to właśnie sprawia, że książka wrażliwej poetki staje się „bardziej aktem oskarżenia, bardziej świadectwem niż literaturą” (Sucharski 2006: 46), a jeśli już literaturą – to niepozbawioną dystansu wobec tragedii autorki i jej współtowarzyszy niedoli „literaturą cierpienia” (Święch 1990: 103).

### Literatura

- Applebaum A. (2010): *Gulag*. Przeł. J. Urbański. Warszawa.
- Bartoszewicz A. (1993): *O nazwach własnych w funkcji wtórnej nominacji w języku więźniów GULagu w rosyjskojęzycznej literaturze łagrowej*. [W:] *Onomastyka literacka*. Red. M. Biolik. Olsztyn, s. 59–67.
- Borowski T. (1954): *Alicja w krainie czarów*. [W:] idem: *Utworki zebrane*. T. III: *Krytyka literacka i artystyczna*. Warszawa, s. 21–31.
- Bujnicki T. (1990): *Obrazy „Innego świata”. Losy Polaków na terytorium ZSRR w emigracyjnej prozie literackiej*. „Przegląd Humanistyczny”. T. 34, nr 4, s. 31–42.
- Ciesielski S. (1996): *Polacy w Kazachstanie. 1940–1946. Zesłańcy lat wojny*. Wrocław.
- Ciesielski S., Hryciuk G. (1997): *Warunki egzystencji*. [W:] *Życie codzienne polskich zesłańców w ZSRR w latach 1940–1946. Studia*. Red. S. Ciesielski. Wrocław, s. 189–216.
- Czaplejewicz E. (1992): *Polska literatura łagrowa*. Warszawa.
- Czaplejewicz E. (1993): *Polska literatura łagrowa – jej miejsce w historii literatury*. „Prace z Dejin Slavistiky”. T. 16, s. 29–36.
- Danilewicz-Zielińska M. (1999): *Szkice o literaturze emigracyjnej półwiecza 1939–1989*. Wrocław.
- Dowgiałło M. (1990): *Żyć nie dali i umrzeć nie dali*. [W:] *Wspomnienia Sybiraków*. T. 3: „Maskwa sliozam nie wierit”. Opr. J. Przewłocki. Warszawa, s. 66–112.

<sup>20</sup> Takie rozwiązanie towarzyszy np. wspomnieniom łagrowym Zofii Kossak-Szczuckiej (*Z otchłani. Wspomnienia z łagru*, pierwsze wydanie pochodzi z 1946 r.), w których autorka eliminuje nieprzyzwoite i pozbawione subtelności określenia „łagerszprachy”, zastępując je eufemistycznymi słowami i sformułowaniami, a przez to ograniczając realizm opowiadania. Zob. Wesołowska 1996: 115. Trzeba przy tym zaznaczyć, że inny więzień Auschwitz-Birkenau, Tadeusz Borowski, unikanie przez Kossak-Szczucką naturalistycznego i autentycznego języka obozowego uznał za poważny błąd pisarki (zob. Borowski 1954: 21–23).



- Graczykowska T. (2007): *Rusycyzmy i sowietyzmy w tekstach Tomasza Dąbala (przedstawiciela polskich komunistów przebywających w okresie międzywojennym w ZSRR)*. [W:] *Język, historia, polityka*. Red. E. Laskowska, M. Jaracz. Bydgoszcz, s. 39–49.
- Graczykowska T. (2010): *Słownik Józefa Krasnego a żywy polski język radziecki w dwudziestoleciu międzywojennym (kilka uwag o konkursie ogłoszonym przez „Trybunę Radziecką” w 1930 r.)*. „Acta Baltico-Slavica”. T. 34, s. 89–101.
- Graczykowska T. (2012): *Porewolucyjna rzeczywistość radziecka odzwierciedlona w nazwach zawodów (na materiale „Trybuny Radzieckiej” z lat 1927–1938. Litery A–K)*. „Slavia Orientalis”. R. 61, nr 4, s. 511–531.
- Graczykowska T. (2014): *Podgburek, łazik, sektant... – leksykalne odzwierciedlenie wrogów państwa radzieckiego (na materiale z gazety „Trybuna Radziecka” z lat 1927–1938)*. „Acta Neophilologica”. T. XVI, s. 15–25.
- Graczykowska T. (2018): *Słownictwo „Trybuny Radzieckiej” wydawanej w Moskwie w latach 1927–1938*. Bydgoszcz.
- Grek-Pabisowa I., Ostrówka M., Biesiadowska-Magdziarz M. (2008): *Język polski na Białorusi Radzieckiej w okresie międzywojennym. Polszczyzna pisana*. Warszawa.
- Grubiński W. (1990): *Między młotem a sierpem*. Warszawa.
- Gumperz J. J. (1972): *The Speech Community*. [W:] *Language and Social Context*. Red. P. P. Giglioli, Harmondsworth, Penguin, s. 219–231.
- Handke K. (2007): *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*. Tom wstępny (uzupełniony i rozszerzony). Kraków.
- Herling-Grudziński G. (1997): *Inny świat. Zapiski sowieckie*. Warszawa.
- Hernas Cz. (1991): *Biografie sybiraków*. „Teksty Drugie” nr 3, s. 139–145.
- Imos R. (2007): *Wiara człowieka radzieckiego*. Kraków.
- Jasiński B. (1929): *O rewolucję językową*. „Kultura Mas” nr 1/2, s. 11–13.
- Joachimiak J. (2004): *Sowietyzmy w polszczyźnie „Kurieria Wileńskiego” (1924–1939)*. „Acta Baltico-Slavica”. T. 28, s. 53–61.
- Joachimiak-Prażanowska J. (2011): *Leksykalne zapożyczenia rosyjskie w „Tygodniku Ilustrowanym” z lat 1926–1930*. „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza”. T. XVIII, z. 1, s. 107–126.
- Karaś H. (1996): *Rusycyzmy słownikowe w polszczyźnie okresu zaborów (na podstawie prasy warszawskiej z lat 1795–1918)*. Warszawa.
- Karłowicz J., Kryński A., Niedźwiedzki W. (red.) (1900–1927): *Słownik języka polskiego*. T. 1–VIII. Warszawa.
- Kowalska B. (2000): *Warunki bytowania*. [W:] *Sybiracy. Martyrologia Polaków na Wschodzie*. Red. A. Wirski. Koszalin, s. 125–127.
- Kowalski G. (2008): *Warunki życia codziennego na zesłaniu*. „Zesłaniec” nr 36, s. 25–48.
- Kupiszewski W. (2001): *O języku zesłańców na Sybir na podstawie pamiętnika „Kwiaty na stepie”*. [W:] *W świecie słów i znaczeń. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Bogusławowi Krei*. Red. J. Maćkiewicz, E. Rogowska. Gdańsk, s. 156–161.
- Кузнецов С. А. (red.) (1998): *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург.
- Lam S. (red.) (1939): *Trzaski, Everta, Michalskiego Encyklopedyczny słownik wyrazów obcych. Pochodzenie wyrazów, wymowa, objaśnienia pojęć, skróty, przysłowia, cytaty*. Warszawa.
- Ligeza W. (1990): *Beaty Obertyńskiej świadectwa z domu niewoli*. [W:] *Świadectwa i powroty nieludzkiego czasu. Materiały konferencji naukowej poświęconej martyrologii lat II wojny światowej w literaturze*. Red. J. Świąch. Lublin, s. 152–168.
- Lipińska G. (1990): *„Jeśli zapomnę o nich...”*. Warszawa.
- Mędelska J. (2008): *Nowe, radzieckie realia odzwierciedlone w moskiewskim słowniku rosyjsko-polskim wydanym w latach 30. ubiegłego wieku*. [W:] *Język, społeczeństwo, wartości*. Red. E. Laskowska, M. Czachorowska. Bydgoszcz, s. 275–285.
- Mędelska-Guz J., Marszałek M. (2000): *Twórzmy słownik polskiego języka radzieckiego!* „Poradnik Językowy” z. 8, s. 38–48.

- Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. (red.) (1998): *Толковый словарь языка Совдепии*. Санкт-Петербург.
- Muskus U. (1975): *Długi most. Moje przeżycia w Związku Sowieckim: 1939–1956*. Londyn.
- Nycz R. (1998): „Wyrażanie niewyrażalnego” w literaturze nowoczesnej (wybrane zagadnienia). [W:] *Literatura wobec niewyrażalnego*. Red. W. Bolecki, E. Kuźma. Warszawa, s. 83–112.
- Obertyńska B. (2005): *W domu niewoli*. Warszawa.
- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. (red.) (1992): *Толковый словарь русского языка*. Москва.
- Pacula J. (2007): *Faktograficzna wartość słownictwa obozowego*. „Prace Filologiczne” LIII, s. 427–436.
- Pacula J. (2012): *Pamięć – zjawisko (nie)werbalne. Język wobec kwestii Zagłady*. [W:] *Pamięć – historia – polityka*. Red. A. Bieś, M. Chrost, B. Topij-Stempińska. Kraków, s. 407–417.
- Pacula J. (2014a): *Człowiek „u zmierzchu” życia. O dwóch wyrazach: łagrowym „muzulman” i łagrowym „dochodiaga”*. [W:] *O zmierzchu myśli różne*. Red. E. Gajewska, A. Matuszek, B. Tomalak. Bielsko-Biała, s. 146–167.
- Pacula J. (2014b): *Spoleczność łagrowa w „Innym świecie” Gustawa Herlinga-Grudzińskiego. „Świat Słowian” III*, s. 227–252.
- Pacula J. (2018a): *Polszczyzna w GUŁagu. Leksyka*. Bielsko-Biała.
- Pacula J. (2018b): „Sentencje niewinne” przekute w bolesne hasła. O proweniencji, przeobrażeniach i powinowactwie kilku sloganów funkcjonujących w totalitaryzmach XX-wiecznych. [W:] *Sieć znaczeń*. Red. T. Bielak, K. Borkowska. Bielsko-Biała, s. 34–48.
- Pacula J. (2018c): *Słownictwo łagrowe dotyczące choroby głodowej*. [w:] *Dyskurs (para)medyczny. Gatunki – funkcje – przeobrażenia*. Red. A. Dombrowski, W. Żarski. Wrocław–Kraków, s. 169–181.
- Pihan-Kijasowa A. (1998): *Pamiętniki polskich zesłańców jako przedmiot badań lingwistycznych*. [W:] *Viribus Unitis. Księga poświęcona Profesor Monice Gruchmanowej w 75-lecie urodzin*. Red. M. Borejszo, S. Mikołajczak. Poznań, s. 135–148.
- Pihan-Kijasowa A. (2005a): *Leksykalne zapożyczenia rosyjskie w najstarszych pamiętnikach polskich zesłańców*. [W:] *Ad perpetuam rei memoriam Prof. Wojciechowi Rzepce*. Red. J. Migdał. Poznań, s. 313–325.
- Pihan-Kijasowa A. (2005b): *Syberia w świetle XIX-wiecznych pamiętników zesłańczych*. [W:] *Język polski. Współczesność. Historia*. Red. W. Książek-Bryłowa, H. Duda. Lublin, s. 165–174.
- Pihan-Kijasowa A. (2008): *Udział leksyki religijnej w słownictwie pamiętników zesłańczych z XIX w.* „Prace Komisji Językoznawczej BTN”. T. 18, s. 321–332.
- Piotrowski A., Ziółkowski M. (1976): *Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna*. Warszawa.
- Piroznikow E. (2014): *Rola pożywienia zbieranego z natury w życiu Polaków deportowanych do ZSRR w okresie drugiej wojny światowej*. „Etnobiologia Polska”. Vol. 4, s. 135–172.
- Puzynina J. (1988): *Ironia jako element języka osobniczego*. [W:] *Język osobniczy jako przedmiot badań lingwistycznych*. Red. J. Brzeziński. Zielona Góra, s. 35–44.
- Sarnowski M. (2004): *Eponimy pochodzenia rosyjskiego: „stachanowiec” w języku polskim*. „Acta Polono-Ruthenica”. T. IX, s. 273–282.
- Siekierski Z. (2002): *Kreacja rzeczywistości łagrowej*. [W:] *Dialog, komparatystyka, literatura. Profesorowi Eugeniuszowi Czaplejewiczowi w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*. Red. E. Kasperski, D. Ulicka. Warszawa, s. 451–465.
- Skarga B. (2008): *Po wyzwoleniu... (1944–1956)*. Kraków.
- Sucharski T. (2006): *Poddana „dławiącej nienawiści”? Rosja Beaty Obertyńskiej*. „Pamiętnik Literacki” nr 97/2, s. 31–50.
- Sucharski T. (2007): *Literatura Holocaustu i literatura gułagu? Literatura doświadczenia totalitarnego!* „Śląskie Prace Filologiczne. Seria Filologia Polska” nr 5, s. 93–120.
- Sucharski T. (2013): „Dom niewoli”, czyli Sybir. O kreacji przestrzeni w literaturze doświadczenia sowieckiego. [W:] *Sybir. Wysiedlenia – losy – świadectwa*. Red. J. Ławski, S. Trzeciakowska, Ł. Zabielski. Białystok, s. 487–516.

- Sucharski T. (2018): *Kobieta w łagrze stalinowskim w tekstach polskich pisarek*. „Konteksty Kultury”. T. 15, z. 1, s. 116–133.
- Supady J. (2001): *Życie i śmierć w łagrach sowieckich*. Łódź.
- Święch J. (1990): *Literatura cierpienia i cierpienia literatury*. [W:] *Świadectwa i powroty niehumanitarnego czasu. Materiały konferencji naukowej poświęconej martyrologii lat II wojny światowej w literaturze*. Red. J. Święch. Lublin, s. 79–103.
- Taylor N. (1994): *Proza zsyłkowa*. [W:] *Literatura emigracyjna 1939–1989*. T. 1. Red. J. Garliński, Z. Jagodziński, J. Olejniczak, I. Opacki, M. Pytasz. Katowice, s. 261–289.
- Ушаков Д. Н. (red.) (1935–1940): *Толковый словарь русского языка*. Т. 1–4. Москва.
- Wesołowska D. (1990): *Słownik obozowy jako dowód zbrodni hitlerowskich*. [W:] *Świadectwa i powroty niehumanitarnego czasu. Materiały konferencji naukowej poświęconej martyrologii lat II wojny światowej w literaturze*. Red. J. Święch. Lublin, s. 131–138.
- Wesołowska D. (1996): *Słowa z piekieł rodem. Lagerszpracha. Totalitaryzm i język*. Kraków.
- Wilkoń A. (2000): *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice.
- Zdanowicz A. i in. (red.) (1861): *Słownik języka polskiego*. Wilno.
- Zinurova O. (2014): *Orientalny rusycyzm czy zrusyfikowany orientalizm? W sprawie wyrazów: dżigit, jurta, kumys, kubitka, papacha*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio FF, Philologiae”. Vol. 32, s. 103–111.

Anna Rogala  
Uniwersytet Wrocławski  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1372-0328>  
e-mail: [anna.rogala@poczta.onet.pl](mailto:anna.rogala@poczta.onet.pl)

## Niesemantyczne operatory emocji

### Non-semantic operators of emotions

#### Abstrakt

Niniejsza praca poświęcona jest specyficznym jednostkom języka zwanym niesemantycznymi operatorami emocji, których zasadniczą funkcją jest wyrażanie uczuć.

Materiał do analizy pochodzi z popularnych internetowych vlogów oraz umieszczanych pod nimi komentarzy. Wyodrębnione stamtąd operatory podzielono następnie na zbiory uwidaczniające zarówno ich formalne właściwości, jak i funkcję polegającą na dopasowaniu konkretnej emocji do sytuacji komunikacyjnej. Pozwoliło to na stworzenie ich funkcjonalno-formalnej typologii inspirowanej podziałem znaków według Ch. S. Peirce'a. Typologia ta stanowi próbę wypełnienia luki na płaszczyźnie polskiego językoznawstwa z racji tego, że większość istniejących podziałów odnosi się albo jedynie do semantycznych wykładników emocji, albo opiera się na kryterium składniowym. Unaocznila ona także problematyczną kwestię wyznaczania granic dla tego rodzaju jednostek: szczególnie w odniesieniu do onomatopei w funkcji niesemantycznych operatorów. Niesemantyczne operatory emocji stanowią istotny obiekt badań ze względu na to, że ich użycie podyktowane jest konwersacyjną regułą ekonomiczności. Dzięki jednostkom takim jak *och*, *ehh*, *łal* i wielu innym możemy przekazać przy minimum wysiłku niemalże ładunek emocjonalny, wzmacniając przy tym nasz stosunek zarówno do odbieranego komunikatu, jak i jego nadawcy. Pomimo ich krótkiej formy i braku ideacyjnego znaczenia, posiadają one wiele ciekawych właściwości, dostarczając tym samym szerokiego pola do analizy, co zostanie wykazane w niniejszym artykule.

**Słowa kluczowe:** językoznawstwo, operatory, emocje, niesemantyczny, typologia

#### Abstract

This work is about specific language units, called non-semantic operators of emotions, which are only aimed at expressing emotional states. Material was collected from vlogs and online comments posted under them. The separated operators were then divided into sets which show their formal and functional properties. This allowed a functional and formal typology of non-semantic operators of emotions to be prepared, which was inspired by Ch. S. Peirce's theory of signs. This is relevant to Polish linguistics, because most existing typologies only refer to semantic exponents of mental states or are based on syntactical criterion. This typology also highlighted the problematic issue of setting limits for these types of units, especially for onomatopoeia as non-semantic operators. Non-semantic operators of emotions are an important object of research due to the fact

that their use is dictated by the conversational rule of economy. Thanks to words like *oh*, *ehh*, *wow* and many others, we can show many emotions with a minimum of effort, emphasizing our attitude to the received message and its sender. Despite their short form and lack of semantic meaning, they have many interesting properties, thus providing a wide field for analysis.

**Key words:** linguistics, operators, emotions, non-semantic, typology

Język w ujęciu gramatyki komunikacyjnej operuje trzema odrębnymi płaszczyznami sensu: ideacyjną (przedstawieniową), interakcyjną oraz tekstową. Na poziomie ideacyjnym rozpatrywane jest to, o czym nadawca mówi: dzięki przedstawianiu pewnych fragmentów rzeczywistości między nadawcą a odbiorcą tworzy się wspólny obraz świata. Poziom interakcyjny eksponuje cel wypowiedzi i sposób jego realizacji: istotne jest, po co nadawca mówi. Wypowiedź interpretowana jest tutaj jako akt mowy. Poziom tekstowy obejmuje kwestię tego, jak (w jakiej formie, za pomocą jakich środków stylistycznych) nadawca przekazuje informację. Funkcja przedstawieniowa umożliwia niezależny i obiektywny odbiór sensu wypowiedzi, z kolei realizacja funkcji interakcyjnej charakteryzuje się subiektywizmem i zależnością: zależy od stosunku nadawcy zarówno do swojego rozmówcy, jak i do prezentowanej przez niego w komunikacie rzeczywistości. Na poziomach interakcyjnym oraz metatekstowym dużą rolę odgrywają te jednostki języka, które nie mają odniesienia do figuratywnych wyobrażeń mówiących o otaczającym ich świecie. W przypadku czysto funkcyjnych leksemów albo leksemów, które mogą być rozpatrywane jako wielofunkcyjne i polisemiczne semantyczne standardy okazują się niewystarczające, ponieważ mają one zastosowanie jedynie na poziomie przedstawieniowym, a za obiekt ich analizy uznaje się przede wszystkim termy. Na poziomie interakcyjnym oraz tekstowym pojawiają się jednostki funkcyjne (operatory), których analiza polega na przypisaniu im konkretnej interakcyjnej bądź metatekstowej roli (Awdiejew, Habrajska 2006: 11–13; Rodak 2000: 188).

Aleksy Awdiejew opisuje operatory jako niesamodzielne i niepełnozna- czące językowe środki modyfikujące znaczenia jednostek samodzielnych (Awdiejew 2004: 93). W niniejszej pracy omawiane będą jednak również takie leksemy, które nie tyle modyfikują znaczenia, co raczej je wzmacniają (potęgują), a ponadto mogą występować samodzielnie jako gotowa reakcja na odebrany komunikat. Dlatego właśnie, odchodząc od problematycznego w tym wypadku określenia *niepełnozna- czący* i *niesamodzielny*, operatory definiuję jako jednostki czysto funkcyjne (nieideacyjne), których zadaniem jest wprowadzanie do podstawowej (propozycjonalnej) treści wypowiedzenia treści dodatkowej. Zgodnie z założeniem, że wyrażanie uczuć to jedna z podstawowo-

wych funkcji interakcyjnego poziomu wypowiedzi, operatory emocji włączone zostały do zbioru operatorów interakcyjnych, czyli jednostek zapewniających językowi funkcjonowanie jako dialogu, i na poziomie interakcyjnym zostały poddane analizie wprowadzane przez nie naddane treści (Awdziejew 2004: 94).

Operatory emocji to realizujące się w ramach dialogu językowe środki uzewnętrzniające naturalne odruchy ludzkie o podłożu psychologiczno-fizjologicznym. Za ich pomocą nadawca kieruje do odbiorcy informację o tym, co przeżywa, albo o tym, co chce, aby odbiorca myślał, że przeżywa. Część operatorów emocji wyraża uczucia mówiącego dopiero w ramach odpowiedniego komunikacyjnego kontekstu, podczas gdy w innym może już pełnić funkcję ideacyjną (np. *cholera*). Interesujące mnie jednostki służą wyłącznie okazywaniu emocji: stanowią ich czyste nośniki bez względu na zaistniałą sytuację językową. Warto raz jeszcze podkreślić, iż nie nazywają stanów mentalnych (z racji swej nieideacyjnej natury), a jedynie je sygnalizują. Do takich operatorów kwalifikują się leksemy typu: *och, ejże, łal, aaa, ble, fuj* itp.

Większość istniejących typologii emotywnych środków języka albo odnosi się jedynie do nacechowanych emocjonalnie leksemów i wyrażań, albo opiera się w głównej mierze na kryterium składniowym. Dodatkowo z formalnego punktu widzenia pojawia się problem już przy ogólnej klasyfikacji takich znaków. Awdziejew wyróżnia trzy rodzaje znaków służących do manifestowania uczuć: werbalne (formy językowe), parawerbalne (niewerbalne zachowania językowe, np. wydłużone dźwięki typu *eee, yyy*) lub niewerbalne (mowa ciała). W przeprowadzonej typologii operatorów emotywno-oceniających (wynikającej z jego założenia, że każdy akt emotywny jest również aktem oceniającym) uwzględnił jedynie znaki werbalne, dzieląc je na: bezpośrednio formuły opisowe (*Mam Cię dość!*), leksemy nacechowane, innymi słowy operatory syntetyczne (*Ale jesteście matole!*), składniowo niezależne operatory analityczne (*Ja ci, do cholery, oddałem te pieniądze!*) oraz frazemy (*Niech cię szlag trafi!*) (2004: 122–123). Zdaje się, że autor nie poświęcił uwagi zarówno parawerbalnym sposobom wyrażania emocji, jak i w pełni niesemantycznym znakom werbalnym, ponieważ nie do końca odpowiadają one przyjętej przez niego definicji operatora: ich nadrzędną funkcją nie jest przenoszenie wypowiedzi ideacyjnych na poziom wypowiedzi interakcyjnych, tylko tych interakcyjnych wypowiedzi umacnianie – pełnią zatem funkcję dodatkowego wyznacznika uczuciowego. Biorąc za przykład zdanie z rodzaju: *Ojej, jaki piękny dom!*, warto zwrócić uwagę na fakt, że wypowiedź ta stanowi akt emotywno-oceniający także wówczas, gdy zostanie pozbawiona operatora *ojej*. Jednak jego użycie nasila stopień emotywności takiego komunikatu, wzmacniając tym samym jego ekspresję. Należy także zadać pytanie, czy



autor powyższej klasyfikacji emotywnych środków języka słusznie uznał jednostki typu *ee*, *yy* itp. za znaki niepełnowerbalne, skoro są one notowane w słownikach języka polskiego (np. SJP, SWJP), gdzie przypisane zostały konkretnym częściom mowy.

Piotr Lewiński dzieli operatory emocji na dwa główne typy: elementy proste (jednofunkcyjne) oraz złożone (wielofunkcyjne). Typologia Lewińskiego stała się podstawą do opracowania omawianego tutaj podziału. Operatory proste Lewiński nazywa czystymi operatorami. Ich zadaniem jest wyłącznie przekazywanie emocji. Pod względem autonomiczności mogą one być albo kontekstowe, albo niekontekstowe, czyli bez względu na sytuację językową przypisane określonym uczuciom. Jako przykład jednostki kontekstowej badacz podaje m.in. wyrażenie: *kurwa!* czy *cholera!*, a wśród niekontekstowych wymienia wykrzykniki, np. *ach!*, *och!*, *fuj!* (Lewiński 2006: 55–56). O ile opisywane w niniejszej pracy jednostki także są przeze mnie traktowane jako czyste operatory emocji, o tyle kryterium ich wyodrębniania i typologizowania znacznie różni się od tego zastosowanego przez Lewińskiego. Za niesemantyczne operatory emocji uznają jedynie te leksemy, które niezależnie od kontekstu zachowują swoją niesemantyczną naturę, cechując się jedynie określoną funkcyjnością. Nie można tego powiedzieć o jednostkach typu *cholera*. Wywodząca się z greckiego *chole* (żółć) oznaczała pierwotnie gwałtowne usposobienie (tzw. *żółciowy temperament*), następnie rodzaj ostrej choroby epidemicznej (wiążącej się z podrażnieniem woreczka żółciowego), a kolejno zaczęto używać tej nazwy metaforycznie jako wyzwiska (*ty cholero*). Ze względu na wysoką frekwencję *cholera* straciła z czasem zabarwienie wulgarne i stała się jednostką wyrażającą wzburzenie i gniew. Jako operator emocji występuje dzisiaj w mowie potocznej bardzo często, jako termin medyczny o wiele rzadziej, co nie zmienia faktu, że w danym językowym scenariuszu może się do choroby odnosić (SJP, poradnia: *cholera*).

W konsekwencji inaczej zdefiniowana została przeze mnie kategoria jednofunkcyjności. Zdecydowawszy się na analizę elementów podyktowanych jedynie wyrażaniu danych emocji, za jednostki jednofunkcyjne uznałam takie, które pokrywają się z sygnalizowaniem wyłącznie jednej, niezależnie od kontekstu zawsze tej samej emocji. W tym wypadku za przykład jednostki jednofunkcyjnej można podać *fuj*, ale już operatory *och* czy *ach* należałoby uznać za środki wielofunkcyjne, w zależności od kontekstu stanowią one bowiem nośniki emocji zarówno pozytywnych, jak i negatywnych.

Badacze polszczyzny, którzy podjęli się analizy tych maksymalnie ekspresywnych środków języka, nazywają je na różne sposoby, co odzwierciedlają dane słownikowe. Językoznawcy semantycy, opisując interesujące mnie wyrażenia, sięgają po termin *wykrzyknik*, niejednokrotnie synoni-

miczne nazywany *interiekcją*. Anna Wierzbicka określa tymi terminami jednostki służące czystej ekspresji emocji, tłumacząc, że są one ukierunkowane na odbiorcę, któremu powinny dostarczyć informacji o przeżywanych przez mówiącego emocjach (Wierzbicka 1969: 36). Warto od razu zaznaczyć, że zdaniem uczzonej wszelkie wykrzykniki, w tym emotywnie, posiadają reprezentację semantyczną, ponieważ implikują one komponent znaczeniowy „czuję coś” (1991: 291). Z kolei Zofia Czapiga odróżnia od siebie zależne składniowo interiekcje (*Ach, cieszę się, że się spotkaliśmy*) od interiekcji, które na skutek pojawienia się naglej, silnej emocji stały się samodzielną jednostką syntaktyczną, zwaną w polskiej składni, za Klemensiewiczem, *wykrzyknieniem* (*Ach! Jaki już jestem stęskniony*) (Czapiga 2015: 21). Elżbieta Laskowska, zgadzając się z poglądem Wierzbickiej na temat tego, że w języku występuje zjawisko wyrażania emocji czystej, podaje, że w odróżnieniu od pozostałych elementów języka (komunikujących coś więcej) wykrzykniki wprowadzają tylko emocje. Dodatkowo dzieli je na wykrzykniki pierwotne: *Ach, co za radość!*; *Oj, nieladnie...!* itp. i wtórne: *Mój Boże!*, *Matko Boska!* itp. (Laskowska 1993: 51). Ponieważ wychodzę z założenia, że jednostki stanowiące czyste nośniki emocji niezależnie od kontekstu nie mogą nawiązywać swoją formą do jednostek o znaczeniu leksykalnym, w niniejszym opracowaniu interesować mnie będą jedynie wykrzykniki pierwotne. Laskowska poświęca uwagę także *modulantom*, które „wyrażają stosunek nadawcy do wyrażanej rzeczywistości – nie są ani nazwami cech, ani nacechowanymi nazwami obiektów, a jednak wartościują”. Uznanie ich za środki wyrażające emocje uważa ona za pewną przesadę, ale jak przyznaje, w wielu z nich śladów emocjonalności można się dopatrzeć (1993: 51). Jednostki typu *ee*, *yy*, *aa* najczęściej zaliczane są w słownikach do wykrzykników, a w niektórych z nich także do modulantów. Na przykład pojedyncze *a* w SWJP definiowane jest jako modulant, którym mówiący wyraża swój emocjonalny stosunek do treści zdania, z kolei *aa* jako wykrzyknik, którym przy odpowiedniej intonacji mówiący sygnalizuje, że dowiedział się właśnie czegoś, co zmienia jego ocenę sytuacji. W WSJP operator *a* przypisany jest klasie wykrzykników, przy jednoczesnej adnotacji, że może być wydłużony do kilku realizacji tej głoski, np. *aa*, *aaa* i dotyczy sytuacji, w których mówiący coś sobie przypomniał lub coś zauważył, co sugeruje, że sposób realizacji nie wpływa na zmianę jego funkcji. Internetowy *Słownik języka polskiego* stworzony przez hobbystów z myślą o zastosowaniu do gier słownych charakteryzuje operator *aaa* jako wykrzyknik i podaje jego definicję tożsamą z definicją *aa* zawartą w SWJP, ale wymienia jeszcze jedną, oznaczającą „wykrzyknik mający charakter usypiający, kołysankowy”. Wywołało to sprzeciw wielu internautów, którzy w komentarzach podzielili się uwagami typu: „A to ciekawe – wykrzyknik,

a usypia”, „HA HA HA HA! Toż to banialuk i oksymoron!”. Mirosław Bańko klasyfikuje natomiast takie samogłoskowe jednostki do jeszcze innej części mowy, mianowicie onomatopei: w jego słowniku *aa*, *aaa* itd. określane są jako nazwy imitujące jęk lub krzyk, ziewanie albo nucenie kołysanki (Bańko 2009: 17). Maciej Grochowski uznaje onomatopeje za jeden ze zbiorów wykrzykników (Grochowski 1991), wyróżniając w sumie ich cztery klasy: poza wykrzyknikami onomatopeicznymi (*bzz*, *bęc*), wymienia jeszcze wykrzykniki prymarne (*ach*, *ech*, *fuj*), parentetyczne (*cholera*, *kurwa*) i apelatywne (*precz*, *won*). Z kolei Ewa Siatkowska, opierając się na podziale Tadeusza Milewskiego, który wyróżnił trzy kategorie znaków niejęzykowych: symptomy ekspresji, czyli wykrzykniki pierwotne (*och!*); apele (*halo!*) i obrazy akustyczne, czyli onomatopeje, wydziela dwie klasy: symptomom ekspresji i apelom nadaje wspólną nazwę wykrzykników, oddzielając je od onomatopei, które wymiennie nazywa interiekcjami (Siatkowska 1977: 99–100).

Powyższe przykłady obrazują problematyczną kwestię nazywania i grupowania nieodmiennych i nieideacyjnych leksemów. W przypadku niektórych czystych nośników emocji dodatkowy problem stanowi kwestia ich językowej natury, ponieważ nie wszyscy badacze są skłonni uznawać elementy typu *aa* czy *ee* za znaki werbalne. Monika Krzempek w pracy na temat miejsca wykrzyknika w systemie części mowy dowodzi, że pomimo podjęcia wielu prób, badaczom języka nie udało się jak dotąd znaleźć satysfakcjonującego kryterium, które pozwoliłoby na precyzyjne wyodrębnienie wykrzykników (a co za tym idzie, także interiekcji i onomatopei) spośród innych kategorii części mowy. Doprowadziło to do sporej dowolności w wyznaczaniu ich granic, a także unaocznilo, jak trudne w opisie są to jednostki (Krzempek 2014: 4). Stosując kryterium składniowe (przy częstym posiłkowaniu się kryterium semantycznym), trudno jest przyporządkować te specyficzne elementy konkretnej klasie wyrazów: ich asyntagmatyczna i nieideacyjna natura spowodowała utworzenie dla nich wielu bliskoznacznych terminów, których definicje nie umożliwiają ich rozłącznego podziału. Magdalena Bednarczyk w artykule poświęconym klasyfikacji polskich i niemieckich wykrzykników stwierdza na podstawie przeprowadzonych badań, że w językoznawstwie polskim najwyraźniej zarysowuje się potrzeba sklasyfikowania wykrzykników w oparciu o kryterium pragmatyczne (Bednarczyk 2014: 88). Wyszedłszy z takiego samego założenia, w celu wyodrębnienia spośród wykrzykników i onomatopei czystych nośników emocji zastosowałam kryterium funkcjonalne (pragmatyczne), które umożliwiło nadanie wydzielonym jednostkom wspólnego miana niesemantycznego operatora emocji charakteryzującego w sposób ogólny wszelkie włączone do tego zbioru elementy. Dopiero przeprowadziwszy

typologizację niesemantycznych operatorów emocji, skoncentrowałam się także na ich różnych właściwościach formalnych, co ułatwiło dokonanie ich podziału.

Materiału badawczego dostarczyły popularne internetowe vlogi oraz komentarze odnoszące się do ich treści, a za źródło różnych sposobów użycia danych operatorów posłużyły fragmenty tekstów wyekscerpowanych z Narodowego Korpusu Języka Polskiego. Większość z pozyskanych przeze mnie jednostek występuje zarówno w języku pisanim, jak i w języku mówionym, przy czym warto podkreślić, iż język cechujący internetowe komentarze tylko formalnie jest uznawany za język pisany (Grzenia 2004: 22–23). Ze względu na obecny w nim dialog prymarnie pełni on funkcję języka mówionego. Internauci w ramach swych wypowiedzi wymieniają się uwagami i argumentami, toczą dyskusje, które niejednokrotnie przeradzają się w kłótnie. Komunikaty te odznaczają się wyjątkową ekspresywnością, wręcz większą niż przypadku rozmów na żywo – w internecie nadawca czuje się pewniej. Brak kontaktu fizycznego oraz możliwość ukrycia prawdziwych danych osobowych zapewnia mu anonimowość, a tym samym gwarantuje poczucie bezkarności, co skutkuje wypowiedziami bardziej szczerymi i bardziej emocjonalnymi niż te, na które zdobyły się, patrząc swojemu rozmówcy w oczy.

Podstawowa, emotywno-ekspresywna funkcja niesemantycznych operatorów emocji wywodzi się z funkcji ogólniejszej, mianowicie interakcyjnej: za pomocą operatorów emocji interlokutor jest w stanie wyrazić bądź znacząco wzmocnić swój stosunek do otaczającego go świata, do fragmentu rzeczywistości przedstawianego w wypowiedzianym komunikacie, a także do swojego współrozmówcy. Ponadto ze względu na krótką formę tych niesemantycznych jednostek, ich użycie z reguły realizuje konwersacyjną regułę ekonomiczności. Dzięki takim operatorom jak *och*, *ehh*, *łał*, *taa* i wielu innym możemy przekazać ładunek emocjonalny przy minimalnym wysiłku. Przykładowo w sytuacji, w której nadawca może sobie pozwolić na szczerą opinię na temat zupy przygotowanej przez przyjaciela, skomentuje zapewne jej smak, posługując się operatorem *ble* lub jemu podobnym zamiast pełną wypowiedzią z rodzaju „Nie smakuje mi ta zupa”.

Punktem wyjścia do wyodrębnienia rodzajów niesemantycznych operatorów emocji stała się typologia znaków Charlesa Sandersa Peirce’a (1836–1914). Uczony wydzielił trzy podstawowe grupy znaków, mianowicie ikony, indeksy oraz symbole (Peirce 1998), które obrazują zarówno formalne, jak i funkcjonalne aspekty omawianych tutaj środków językowych. Zgodnie z jego teorią ikona zachowuje silne podobieństwo do elementu znaczonego, np. fotografia lub portret danej osoby. Z kolei indeks ma bezpośredni związek fizyczny z przedmiotem, do którego się odnosi, np. dym, który jest indeksem

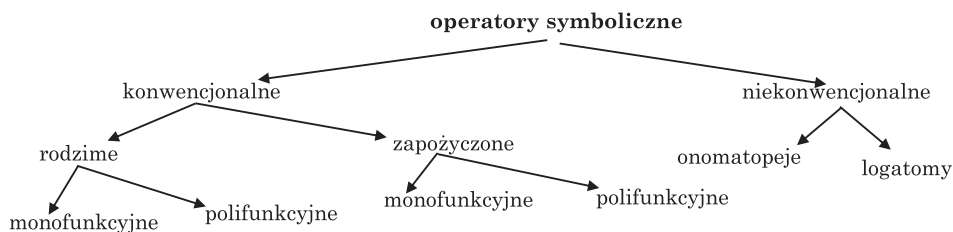
ognia. Symbol jest znakiem, który oznacza jakiś przedmiot w wyniku przyjętej konwencji. Na tej podstawie za symbole należy uznać wszystkie słowa.

Do operatorów ikonicznych, ze względu na cechujące je wizualne podobieństwo do rzeczywistej mimiki ludzkiej, zaliczyłam w pierwszej kolejności emotikony. Stanowią one wyjątkowo wygodny środek przekazywania emocji: za pomocą znaków interpunkcyjnych bądź kombinacji znaków interpunkcyjnych i liter nadawca może okazać zadowolenie, smutek, zniesmaczenie, rozbawienie i wiele innych uczuć, które oczywiście niekoniecznie muszą odzwierciedlać jego faktyczny stan mentalny. Od pozostałych operatorów emocji odróżnia je przede wszystkim postać graficzna, a ponadto ich charakter jest niekonwencjonalny: wykorzystywanym do ich tworzenia znakom typu nawias, dwukropek czy dana litera nadaje się wtórne znaczenie, konwencjonalnie bowiem znaki te pełnią funkcję interpunkcyjną lub, w przypadku liter, służą tworzeniu wyrazów. Można zaobserwować stale rosnącą tendencję do używania tych ikonicznych operatorów. Komunikacja twarzą w twarz charakteryzuje się stałą wymianą uczuć: partnerzy są w stanie pokazać za pomocą mimiki, jakie emocje wywarły na nich odebrane wypowiedzi. W sytuacji komunikowania się za pośrednictwem internetu, z powodu ograniczeń wizualnych, emotikony uzupełniają te odczuwalne braki. Dla niektórych osób otrzymywanie takich mimicznych zamienników jest niezwykle istotne: uczestnik konwersacji, który nagle przestaje ich używać, może wywołać u swoich rozmówców obawę, czy nie jest on z jakiegoś powodu smutny bądź zły, czy przypadkiem oni sami nie wzbudzili w nim negatywnych emocji sygnalizowanych właśnie za pomocą takich bezemotikonowych wypowiedzi. Rozmowa na żywo z uśmiechniętym i radosnym człowiekiem sprawia rozmówcy zwykle większą przyjemność niż z osobą zamkniętą, która swoją twarzą nie zdradza żadnych uczuć. Konwersacje odbywające się w cyberprzestrzeni działają na takich samych zasadach: stosowanie wielu pozytywnych emotikonów wpływa na przychylniejszy odbiór nadawanych przez nas treści.

Za kolejną reprezentację operatorów ikonicznych uznaję gify, które są coraz popularniejsze w komunikatorach internetowych, zwłaszcza facebookowym Messengerze. Słowo *gif* powstało jako skrótowiec od pierwszych liter wyrażenia angielskiego *graphics interchange format*. Obecnie gif to powszechnie używany na stronach WWW plik graficzny odtwarzający daną animację. Za jego pomocą można wyrażać również rozmaite emocje w postaci krótkich, najczęściej jedno- lub dwusekundowych animacji wykorzystujących podobieństwa wizualne między danymi przedmiotami czy zjawiskami a zachowaniem i zmianą w wyglądzie człowieka wywołanymi na skutek doświadczenia konkretnych stanów. Na przykład gif prezentujący wystrzeliwującą raketę odnosi się do wybuchu radości, okazywanej skakaniem do góry, a wybuch wulkanu

– do wściekłości: tak jak lava o intensywnym kolorze wycieka z wulkanu, tak ogniste kolory zalewają twarz rozwścieczonej osoby.

Najbardziej rozbudowany zbiór tworzą operatory symboliczne. Zaliczyć można do nich większość jednostek werbalnych (kwestią dyskusyjną pozostają onomatopeje, o czym szerzej będzie mowa w dalszej części pracy). Jako dwa podstawowe podtypy operatorów symbolicznych wydzieliłam operatory konwencjonalne i niekonwencjonalne. Należy jednak wprowadzić tutaj rozróżnienie w rozumieniu pojęć *konwencja* i *konwencjonalny*. Operatory symboliczne stanowią grupę znaków, którym znaczenie przypisano umownie. Operatory symboliczne konwencjonalne będą w tym wypadku oznaczać takie jednostki, których forma i funkcja odbierane są przez użytkowników języka jako standardowe, w odróżnieniu od niekonwencjonalnych, których użycie jest przez uczestników komunikacji zrozumiałe, ale ich forma jawi się jako nietypowa, oryginalna. Operatory symboliczne konwencjonalne podlegają dalszemu podziałowi na jednostki rodzime i zapożyczone, a jedne i drugie dzielą się jeszcze na elementy monofunkcyjne bądź polifunkcyjne. Operatory symboliczne niekonwencjonalne występują natomiast w postaci logatomów albo – ta kwestia pozostawia pole do dyskusji – onomatopei.



Za jednostki rodzime uznaję operatory z rodzaju: *och*, *ach*, *jeny*, *ejże*, *ovej* itp. oraz wszelkie operatory samogłoskowe typu *oo*, *aa*, *uu* itd. Od razu pragnę zaznaczyć, że niektóre spośród tych operatorów nie tyle są znamienne dla polszczyzny, co mają charakter raczej uniwersalny i w tożsamyh bądź bardzo zbliżonych formach występują także w innych językach. Kwalifikator *rodzimy* nie ma tutaj na celu podkreślenia polskiego pochodzenia takich jednostek, tylko wprowadzenie jasnego rozróżnienia elementów wyraźnie niepolskich, zaadaptowanych z języka obcego. W przypadku niektórych leksemów warto zwrócić uwagę na kwestię pisowni. Popularne *och* i *ach* występują także w postaci *oh* i *ah* charakterystycznej dla języków obcych. Dlatego też opracowaną typologię określiłam jako funkcjonalno-formalną, ponieważ na podział zebranych jednostek wpłynęła nie tylko ich rola w komunikacji, ale również forma ich zapisu. Spośród rodzimych jednostek większość cechuje się polifunkcyjnością, co oznacza, że ich funkcja jest mocno osadzona w kontekście



wypowiedzi. Przykład stanowi choćby omawiany już operator *och*. Za jego pomocą nadawca może wyrazić ból (psychiczny), zachwyt, wzruszenie albo strach, czyli całkowicie odmienne stany emocjonalne oscylujące pomiędzy maksymalnie pozytywnymi a negatywnymi: *Och, jak pięknie pachnie lato; Och, byłam bliska łez, czytając te strony; Jakby była powódź, to och! strach pomyśleć...* (NKJP). W komunikacji mówionej dużą rolę odgrywa intonacja umożliwiająca właściwe zinterpretowanie takich jednostek, jednak nie są one w niej tak popularne, jak na forach, portalach społecznościowych i komunikatorach internetowych, ponieważ ich brzmienie odbierane jest przez użytkowników polszczyzny jako pretensjonalne czy po prostu sztuczne. Za przykład jednostek monofunkcyjnych może posłużyć operator *ble* albo synonimiczne określenie *fuj*. Ich użycie wysyła odbiorcy jasną informację, że nadawca tekstu doznaje uczucia niesmaku: *Whisky? Fuuj to są skarpety po prostu dziesięciodniowe ble* (NKJP).

Operatory symboliczne konwencjonalne zapożyczone stanowią oczywiście zbiór mniejszy od zbioru jednostek rodzimych, aczkolwiek z racji rosnącej wciąż tendencji do zapożyczania anglicyzmów nie jest on wcale skromny. Należą do niego m.in. elementy takie jak: *lol*, *meh* czy *wow* (*ta!*). Tatiana Szkapienko w artykule poświęconym angloamerykańskim interiekcjom w języku polskim i rosyjskim zwraca uwagę na ciekawą kwestię dotyczącą niesłuszności tezy o absolutnej spontaniczności, innymi słowy niczym nieskrępowanej odruchowości wykrzykników, którą przekonująco obala podejście komparatystyczne. Podejście to dostarcza dowodów na to, że sposoby ewokowania wewnętrznych uczuć są w istocie ograniczane przez już istniejący w języku „asortyment” interiekcji. Za Anną Wierzbicką przytacza istotne spostrzeżenie: „języki różnią się tym, jakie typy emocji uważają za godne zakodowania w specjalnych interiekcjach” (Szkapienko 2016: 158). Wszystkie języki świata kodują proste dźwięki odpowiadające podstawowym emocjom jak smutek, radość, zdziwienie czy złość. Angielskie *wow* wyraża emocje silniejsze: zdumienie, podziw, ekscytację. Autorka artykułu przeprowadziła ankietę mającą wykazać, czy istnieją ewentualne polskie odpowiedniki *wow*. Ankietowani zwykle podawali formuły z rodzaju *fajne!*, *ale fajne!*, czy też wyrażenia wulgarne, co z formalnego punktu widzenia nie odpowiada angielskiemu wykrzyknikowi. Słowniki natomiast podsuwają interiekcje w stylu *o!*, *no!* oraz *jej!*, jak jednak dowodzi Szkapienko, leksemy te odzwierciedlają zdziwienie będące wynikiem nieco bardziej zaawansowanych procesów myślowych: powstają na skutek zestawienia aktualnej informacji z informacją posiadaną już wcześniej, podczas gdy *wow* (*ta!*) oddaje spontaniczne uczucia. Autorka dochodzi do wniosku, że tego rodzaju jednostka nie stanowi wyłącznie prymitywnego okrzyku, lecz jest swego rodzaju nośnikiem

amerykańskiej mentalności zachęcającym do naśladowania trybu życia właściwego dla społeczeństwa indywidualistyczno-konsumpcyjnego (2016: 165).

W grupie operatorów zapożyczonych niektórym jednostkom również można przypisać kilka emotywnych funkcji, podczas gdy innym tylko jedną. Na przykład operator *meh* stanowi jednostkę monofunkcyjną oznaczającą brak entuzjazmu, obojętność: *Są to kosmetyki, które ja nazywam „meh”, no bo to są właśnie takie kosmetyki „nie wiadomo co”* (YouTube, Maxineczka: *MEH x 4*, 2018). Z kolei *wow* (*ta!*) odzwierciedla więcej niż jeden stan emocjonalny; może być oznaką zachwytu albo oznaką zdziwienia (bądź też i tego, i tego jednocześnie): *Jak weźmiemy kawę do ust, od razu czujemy ta!*; *Wow, nie słyszałem nigdy o czymś takim* (NKJP).

Niekonwencjonalne operatory emocji cechują się tym, że powstały w ramach konwencji społecznej, ale mimo to ich realizacja jest dość nietypowa i specyficzna. Do takich jednostek zaliczyłam logatomy. *Logatom* to inaczej sztuczny wyraz bez znaczenia; połączenie przypadkowych sylab tworzących nieistniejący w danym języku wyraz służący do badania rozumienia mowy (SJP). Może jednak stać się nośnikiem emocji, przede wszystkim tych silnych. Pojawia się w sytuacjach podniecenia wywołanego skrajną radością albo złością, kiedy nosicielowi takich intensywnych emocji trudno jest nad sobą zapanować i swoje uczucia wyrazić za pomocą jakichkolwiek znanych i rejestrowanych przez słowniki słów. Pod jednym z odcinków vloga Agnieszki Grzelak, w którym youtuberka zdaje relację z wyjazdu do Hollywood do parku rozrywki Universal Studios, gdzie znajduje się zamek imitujący Hogwart, pojawił się komentarz zapewne wielkiej fanki Harry'ego Pottera: *BOŻE ZAZDROSZCZE aaaaaaaaaaaaa Nie wiem czy oglądać to moje marzenie żeby tam pojechać omg ale zazdro :( aaaaadnsadjkfbaf* (Grzelak: *Zwiedzam Hogwart*, 2017). Ostatni zwrot pokazuje, że autorka tego komentarza, chcąc podkreślić, jak bardzo zależy jej na odwiedzeniu takiego miejsca i jak ogromne emocje to u niej wzbudza, na chybił trafił wcisnęła kilkanaście przypadkowych liter, tworząc tym samym jednostkę tylko na pozór pozbawioną sensu. Czytający ten komentarz internauci bez problemu są w stanie rozszyfrować jego końcowy fragment, wiedząc, że nie powstał on na skutek pomyłki, ataku epilepsji albo przez kota, który akurat przebiegł po klawiaturze. Zdają sobie sprawę, że był to przemyślany zabieg niosący komunikat w stylu: sami zobaczcie! Tak bardzo chciałabym tam pojechać, że aż nie potrafię tego wyrazić słowami! Nie można w przypadku takich twórców mówić o ich konwencjonalnej postaci, skoro ich budulcem są przypadkowo wybrane znaki. Z drugiej strony ich sens można uznać za konwencjonalny, ponieważ na mocy wiedzy o regułach i tendencjach rządzących potocznym

użyciem języka każdy taki zbitek nieprzemyślanych liter użytkownicy mogą bez żadnych trudności zinterpretować.

Powyższa wypowiedź internautki zawiera także inne operatory emocji wymagające krótkiego omówienia. W pierwszej kolejności rzuca się w oczy zwielokrotniona litera *a* również będąca oznaką intensywnych doznań emocjonalnych. Samogłoski ze względu na cechującą je prostotę wymowy świetnie sprawdzają się w roli szybkiego nośnika informacji natury emotywniej. Wystarczy spojrzeć na to, jak zmienia się funkcja poszczególnych samogłosek, kiedy ich postać zostanie zwielokrotniona, np. *ooooo*, *uuuuu*, *yyyyy*, *eeeeee*. Z racji ich łatwości artykulacyjnej są najprostszymi nośnikami emocji i to właśnie od takich brzmień człowiek jako dziecko zaczyna korzystać z języka. Warto tutaj zwrócić uwagę na pewną prawidłowość: *uuuu* wyraża podziw, ekscytację; *ooo* zaskoczenie połączone z entuzjazmem; obie te głoski dają zatem wyraz emocjom pozytywnym i obie należą do grupy samogłosek tylnych (ze względu na poziomy ruch języka w jamie ustnej) i okrągłych (ze względu na ułożenie warg w chwili ich wymawiania). Z kolei *eee* zazwyczaj wyraża powątpiewanie czy zniechęcenie (choć w języku mówionym przy odpowiedniej intonacji może być wyrazem zdziwienia połączonego z uznaniem); *yyy* jest oznaką zwątpienia albo zażenowania – obie jednostki należą do samogłosek przednich, płaskich i najczęściej stanowią nośnik emocji negatywnych; można na podstawie tej obserwacji wysunąć wniosek, że umiejscowienie języka i ułożenie warg idzie w parze z danym typem emocji. Najwięcej zastosowań zdaje się mieć *aaaa*: w zależności od kontekstu jest oznaką przyjemności, strachu albo skrajnej złości; taką mnogość zastosowań i reprezentację uczuć zarówno pozytywnych, jak i negatywnych odzwierciedla jej położenie: ze względu na poziomy ruch języka jest jednostką środkową, a ze względu na ułożenie warg – obojętną.

Na osobne omówienie zasługuje jeszcze jeden operator emocji użyty przez autorkę entuzjastycznego komentarza, mianowicie *omg*. Pytanie brzmi, czy z racji tego, że jego rozwinięcie brzmi *Oh My God*, a zatem zawiera w sobie jednostki pełnosemantyczne, można go zaklasyfikować do grupy operatorów niesemantycznych? Rozwinięta fraza ze względu na przyjęte kryteria pośród omawianych tutaj elementów znaleźć się nie może, jednak ekonomiczne *omg* (ze spolszczoną wymową w postaci *o-my-gy*) spełnia wymogi, aby przynależać do kategorii czystych operatorów emocji. Każdy, kto w ramach komunikacji internetowej czy też werbalnej taką jednostką się posługuje, pragnie jedynie szybko wyrazić daną emocję, nie myśląc o jej powiązaniu z Bogiem. Wprawdzie wypowiadając frazę *O mój Boże*, także nie mamy na myśli zwrotu apelatywnego: pragniemy tylko zasygnalizować pewien stan mentalny, jednak z formalnego punktu widzenia jest to już jednostka semantyczna, a przynaj-

mniej półznacząca, i wymaga rozróżnienia od niesemantycznej postaci *omg*. Na podobnej zasadzie znalazł się pośród omawianych operatorów leksem *lol*. Stanowi on skrótową wersję angielskiego zwrotu *lots of laugh* (dużo śmiechu) i jeszcze lepiej unaocznia potrzebę rozróżniania wariantów rozwiniętych od wariantów skrótowych danego emotywnego środka. Całkowita fraza odnosi się do *stricte* semantycznego terminu *śmiech*. Natomiast forma *lol*, której graficzny odpowiednik wprawdzie prezentuje się jako płacząca ze śmiechu emotikona, w wersji literowej zdecydowanie częściej sygnalizuje uczucie zaskoczenia, i to rzadko kiedy pozytywnego: [...] *społeczeństwem kierują złe, diabelskie, masońskie media, lol, więc lepiej, żeby to państwo decydowało o wszystkim* (NKJP).

Do ostatniej grupy operatorów należą onomatopeje. Są to jednostki, które mogą informować o stanie wewnętrznym rozmówcy poprzez imitowanie dźwięków reprezentujących dany stan psychiczny. Przykładowo w ramach komunikacji niebezpośredniej, kiedy chcemy poinformować odbiorcę o tym, że właśnie przeżywamy rozbawienie, zamiast produkować pełną wypowiedź „ale mnie rozbawiłeś”, „śmieję się” itp., posłużymy się raczej onomatopeją *hahaha*. Warto podkreślić pewną właściwość tych dźwiękonaśladowczych jednostek. Podobnie do samogłoskowych operatorów emocji pozwalających wyrazić różny stopień nasilenia emocji (pojedyncze *o* będzie wyrazem lekkiego zdziwienia, *Oo* po prostu zdziwienia, natomiast *Ooooo* oddaje silne zaskoczenie w połączeniu z podnieceniem), onomatopeje również cechują się umiejętnością potęgowania emocji: *haha* przekazuje odbiorcy informację, że udało mu się wywołać niezbyt wielkie rozbawienie, niemalże żadne: „oczekujesz ode mnie reakcji w postaci śmiechu, mnie to nie do końca bawi, ale niech ci będzie, masz tutaj namiastkę rozbawienia”; *hahaha* oddaje już zwykły, szczerzy (przynajmniej na pozór) śmiech, natomiast dołączenie każdej kolejnej sylaby *ha* potęguje jego moc, prowadząc do prawdziwej tego śmiechu eksplozji.

Jak wspomniałam wyżej, kwestia przyporządkowania onomatopei do zbioru operatorów symbolicznych stanowi sprawę dyskusyjną. Podczas sporządzania niniejszej typologii sprawiły one największe trudności ze względu na różnorodność ich cech, kwalifikujących je zarówno do grupy operatorów symbolicznych, jak i do operatorów indeksalnych. Należałoby jednak zacząć od pytania, czy w ogóle spełniają one wymogi, aby pośród operatorów niesemantycznych się znaleźć. Niektórzy językoznawcy skłonni są bowiem przypisywać im reprezentacje semantyczne. Maciej Grochowski zaznacza, że jego klasyfikacja wykrzykników oparta na kryterium składniowym powinna zostać poprzedzona rozróżnieniem na podstawie kryterium semantycznego w celu sporządzenia pełnego opisu tychże jednostek, ponieważ niektóre klasy, w tym onomatopeje, mają znaczenie (Grochowski 1991: 158).

Nie jestem skłonna się z tym zgodzić – chociaż przykładowa onomatopeja *hahaha* odnosi się do semantycznego leksemu *śmiech*, jednakże sama w sobie jest jedynie próbą przeniesienia rzeczywistego dźwięku na płaszczyzną językową. Wyraz twarzy oddający śmiech jest podobnie wizualizowany przez każdego użytkownika: łączy się z charakterystyczną mimiką w postaci szerokiego uśmiechu o uchylonych bądź otwartych ustach, natomiast samo jego brzmienie jest już kwestią indywidualną. Nikt raczej nie śmieje się, cedząc wyraźnie sylaby „ha”, a jeśli tak czyni, to nadaje swojemu śmiechowi wydźwięk ironiczny. Ponadto odpowiednikiem reakcji rozbawienia w języku pisanym nie jest jedynie onomatopeja *hahaha*; występuje jej wiele innych wariantów, np. *buahaha*, *hehehe*, *hihihi* (odnoszący się do cienkiego, kobiecego chichotu), *hyhyhy*, *hle hle hle* i inne.

Mirosław Bańko, autor *Słownika onomatopei*, w przedmowie zaznacza, że imitacyjny charakter tych dźwiękonaśladowczych jednostek bywał już przez niektórych językoznawców kwestionowany. Uczony wskazuje, że onomatopeje swoim brzmieniem jedynie kojarzą się z dźwiękiem, a ich używanie nie wynika z chęci naśladowania czegoś, ale na mocy konwencji językowej, a więc tak samo jak inne wyrazy. Gdyby było inaczej, to nazwy dźwięków w różnych językach nie różniłyby się między sobą. Bańko polemizuje jednak z takim sposobem opisywania onomatopei, twierdząc, że onomatopeja nie musi (i na ogół nie może) być wierną kopią imitowanego dźwięku, wystarczy bowiem, że przypomina go w sposób umożliwiający rozpoznanie. Co więcej, dodaje, dźwięki bywają różne, nawet jeśli tak samo się nazywają. Badacz przekonuje, że na charakter onomatopei wpływają zarówno elementy konwencjonalne, jak i imitujące, odtwórcze i twórcze, mieszając się ze sobą w różnych proporcjach (Bańko 2009: 6). Nie uznaje zatem onomatopei za leksemy konwencjonalne, ale zalicza je – ze względu na właściwości imitujące – do klasy wyrazów ikonicznych (2009: 23).

W prezentowanej typologii nie omawiam wszystkich onomatopei, jedynie te, które imitują dźwięki oddające przeżywane przez człowieka stany emocjonalne. Ze względu na ich bezpośredni związek z wyrażanymi emocjami uznane przeze mnie zostały w pierwszej kolejności za operatory indeksalne. Nie imitują one twarzy osoby śmiejącej się, tylko sam dźwięk tego zjawiska. Z tego powodu nie przypisuję im ikonicznych właściwości. Pomiędzy rozbawieniem a śmiechem występuje naturalna relacja przyczynowo-skutkowa; tak jak indeksem przeziębienia jest kichanie, tak indeksem rozbawienia jest śmiech, a jego pisemne próby odzwierciedlenia jawią się w postaci rozmaitych onomatopei. Z drugiej jednak strony jednostki te ze względu na swoją literową postać wykazują także cechy, które upodabniają je do operatorów symbolicznych, do których zresztą, co obrazują rozważania przytaczane

przez Bańkę, niektórzy autorzy skłonni są je kwalifikować. Warto jednak zwrócić uwagę, że o ile wszystkie operatory emocji należące do znaków symbolicznych powstały na mocy konwencji społecznej, o tyle w przypadku onomatopei można mówić o pewnej motywacji formy. Jeżeli by jednak nawet uznać, że ich literowa postać stanowi najważniejszy wyznacznik na drodze do ich przyporządkowania określönemu typowi znaków, a ich postać wcale nie bierze się z próby naśladowania konkretnego dźwięku, kłopotliwa okazuje się także kwestia, do którego typu operatorów symbolicznych można by je przydzielić: konwencjonalnych czy niekonwencjonalnych. O ile logatomy poprzez swoją niepowtarzalną i nierejestrowaną nigdzie formę nie powinny budzić najmniejszych zastrzeżeń, o tyle popularne i dobrze wszystkim znane *hahaha* czy np. *lee* albo *buu* jako reprezentacja płaczu mogą już wywoływać wątpliwości. Warto zwrócić tutaj uwagę na kilka kwestii: do pojęcia śmiechu czy płaczu odnosi się wiele różnych wariantów, ale zjawisko zachwytu czy zdziwienia także ma kilka swoich niesemantycznych realizacji uznanych za znaki konwencjonalne, np. *och*, *ach*, *uuu* itp. Niemniej jednak te drugie realizowane są w taki sam sposób w mowie i w piśmie: kiedy w komunikacji internetowej chcemy wyrazić ból, możemy posłużyć się np. operatorem *au* i takiego samego doboru głosek użyjemy w komunikacji werbalnej; operator *och* wprawdzie zwykle występuje w postaci pisemnej, jednakże w języku mówionym, kiedy nadawca pragnie w sposób nieco egzaltowany wyrazić swoje zdziwienie, posłuży się identyczną jego formą. Na tej podstawie można wysunąć wniosek o uniwersalności tychże jednostek: są one nośnikami emocji zarówno w internecie, jak i w świecie realnym, co znacząco odróżnia je od onomatopei, których rolą jest niełatwa próba wyrażenia naturalnych dźwięków składających się z głosek trudnych, czy wręcz niemożliwych do wyodrębnienia.

Ponieważ do podziału omawianych operatorów celowo zastosowałam typologię, która w odróżnieniu od klasyfikacji nie musi być rozłączna, uznaję, że onomatopeje wpasowują się zarówno do grupy znaków indeksalnych, jak i do grupy elementów symbolicznych niekonwencjonalnych, przy jednoczesnym założeniu, że w trakcie rozwijania badań nad owymi jednostkami być może uda się, na podstawie wyodrębnionych ich kolejnych właściwości, przydzielić je jednemu ściślej zarysowanemu zbiorowi.

Zaprezentowana w niniejszym szkicu typologia niesemantycznych operatorów emocji z pewnością nie stanowi wyczerpującego podziału. Opracowania wymaga wydzielanie kolejnych podtypów pozwalających na uwidocznienie jeszcze subtelniejszych funkcjonalno-formalnych różnic zachodzących pomiędzy jej elementami. Refleksje dotyczyć mogą niesemantycznych odniesień do wyrażeń pełnosemantycznych (np. *osz k...*) czy różnic pomiędzy operatorami



ciągłymi (eee...) a oddającymi np. zwarcie krtaniowe (eʔe). Niniejsza praca dowodzi jednak, że jednostki te, z pozoru tak proste, w istocie posiadają wiele swoistych cech, dostarczając tym samym szerokiego pola do analizy ich niemałej roli w języku.

### Literatura

- Awdziejew A. (2004): *Gramatyka interakcji werbalnej*. Kraków.
- Awdziejew A., Habrajska G. (2006): *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej*. T. 2. Łask.
- Bańko M. (2009): *Słownik onomatopei czyli wyrazów dźwięko- i ruchonaśladowczych*. Warszawa.
- Bednarczyk M. (2014): *Klasyfikacje wykrzykników w badaniach polskich i niemieckich*. „Linguistyka Stosowana” 11, s. 83–89.
- Czapiga Z. (2015): *O ekspresywności wypowiedzi emotywnych*. „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Linguistica Rossica” 11, s. 19–27.
- Grochowski M. (1991): *Status semantyczny wykrzykników właściwych*. „Prace Filologiczne” 37, s. 155–163.
- Grzenia J. (2004): *Strona WWW jako forma dialogowa*. [W:] *Dialog a nowe media*. Red. M. Kita. Katowice, s. 22–32.
- Krzempek M. (2014): *Miejsce wykrzyknika w systemie części mowy – wykrzyknik w ujęciu kognitywnym*, [http://www.academia.edu/15625912/Miejsce\\_wykrzyknika\\_w\\_systemie\\_czesci\\_mowy\\_wykrzyknik\\_w\\_ujeciu\\_kognitywnym](http://www.academia.edu/15625912/Miejsce_wykrzyknika_w_systemie_czesci_mowy_wykrzyknik_w_ujeciu_kognitywnym)
- Laskowska E. (1993): *Wartościowanie w języku potocznym*. Bydgoszcz.
- Lewiński P. (2006): *Operatory emocji*. [W:] *Wyrażanie emocji*. Red. K. Michalewski. Łódź, s. 53–61.
- Madeja A. (2012): „*Sapie, dyszy i dmucha*”, czyli o interiekcjach w nauczaniu języka polskiego jako obcego i rodzimego. „Postscriptum Polonistyczne” 2(10). Katowice, s. 219–230.
- Peirce Ch. S. (1998): *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings*. T. 2. Bloomington & Indianapolis.
- Rodak R. (2000): *Frazemy jako ematywne operatory interakcyjne*. [W:] „Język a Kultura”. T. 14: *Uczucia w języku i tekście*. Red. I. Nowakowska-Kempna. Wrocław, s. 187–198.
- Siatkowska E. (1977): *Wyrazy dźwiękonaśladowcze a wykrzykniki*. „Poradnik Językowy” 3, s. 99–105.
- Słownik współczesnego języka polskiego* (1998). „Przegląd Reader’s Digest”. Warszawa. (SWJP)
- Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl> (SJP)
- Szkapienko T. (2016): *Angloamerykańskie interiekcje w języku polskim i rosyjskim*. „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN”. T. LXII, s. 157–166.
- Wierzbicka A. (1969): *Dociekania semantyczne*. Wrocław, s. 3–61.
- Wierzbicka A. (1991): *Cross-cultural pragmatics: the semantics of human interaction*. Berlin.
- Wielki słownik języka polskiego*. Red. P. Żmigrodzki, <http://www.wsjp.pl/index.php?pokaz=autorzy&l=1&ind=0?pw=0>

Anna Romanik  
Uniwersytet w Białymstoku  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2733-6503>  
e-mail: aniaromanik8@wp.pl

## Nominacje barw w rosyjskich magazynach mody (prototypizacja i analiza strukturalna)

### Names of colours in Russian fashion magazines (prototypisation and structural analysis)

#### Abstrakt

Niniejsza publikacja stanowi próbę analizy nazw barw wyselekcjonowanych ze współczesnych czasopism rosyjskich o profilu mody. Jednym z głównych celów podjętych badań było ustalenie składników prototypowych zgromadzonego materiału leksykalnego. Jak się okazało, nazwy kolorów używane w dyskursie mody są motywowane przede wszystkim przedmiotami z szeroko rozumianego świata botaniki, kulinariów itd. Ponadto istotny aspekt rozważań stanowi analiza struktury formalnej nominacji kolorystycznych. Szczególną uwagę poświęcono złożeniom oraz nazwom wyrażonym związkami wyrazowymi, które ze względu na duży potencjał dyferencjacji określanych pojęć są najliczniej reprezentowaną grupą w badanym zbiorze. Nazwy barw funkcjonujące w przestrzeni dyskursu czasopism mody wyraźnie służą celom komercyjnym, co oznacza, że mają za zadanie przyciągnąć uwagę czytelnika – potencjalnego klienta.

**Słowa kluczowe:** czasopisma, dyskurs mody, język rosyjski, nazwy kolorów, prototypy

#### Abstract

This paper provides a structural and semantic analysis of colour names excerpted from glossy Russian fashion magazines. Special attention was paid to illustrate the prototypes of researched names. It was found that the names of colours and shades were derived from the names of flowers, fruits, minerals, dishes and food, phenomenon of nature etc. The analysis also includes a description of the structural properties of selected constructions. One-word names of colour are expressed by nouns and adjectives. The most productive models of colour name are compound words and expressions consisting of multiple elements. Their popularity stems from the fact that such constructions have a wider ability to add detail to concepts. It was also observed that names of colours used in fashion discourse are very important elements of an advertised commodity and should attract the attention of readers.

**Key words:** colour names, fashion discourse, glossy magazines, prototypes, Russian language

## Wprowadzenie

Z perspektywy lingwistycznej nazwy barw stanowią interesujący przedmiot badań. W przeciwieństwie do wielu desygnatów posiadających mniej lub bardziej ustabilizowane i utrwalone w języku nazwy, ten sam kolor może być werbalizowany za pośrednictwem nieograniczonej liczby jednostek leksykalnych, których derywowanie jest uzależnione od sytuacji komunikacyjnej, m.in. obszaru językowego, w jakim funkcjonuje, kontekstu oraz intencji ich użycia. Owszem, podstawowa baza kolorystyczna zakorzeniła się w większości języków od niepamiętnych czasów, niemniej jednak dążenie człowieka do precyzji, chęć nazwania świata kolorów z uwzględnieniem subiektywnych wrażeń czy też w sposób bardziej wyrazisty, nieraz poetycki, oraz inne motywacje sprawiły, że nazwy barw tworzą permanentnie poszerzający się zbiór określeń, szczególnie intrygujących dla badaczy języka.

Analizie gamy kolorystycznej poświęcono sporo wartościowych prac. Na ten temat pisali m.in. rosyjscy i polscy językoznawcy: L. P. Kravcova, L. W. Babina, I. Bjelajeva, N. A. Kulešova, O. I. Kulko, J. K. Matviejeva, A. P. Vasiljevič, S. N. Kuzniecova, S. S. Miščenko, I. Benenowska, V. Jaros, E. Komorowska, V. Petrunčieva, B. Rejakowa, R. Tokarski, K. Waszakowa<sup>1</sup>. Literatura przedmiotu jest rzeczywiście stosunkowo bogata, co nie oznacza, że wyczerpuje podjętą problematykę. Jak zauważa I. Benenowska (2011: 50): „język stopniowo ujawnia coraz większą potrzebę wyrażania doznań kolorystycznych i etapami rozszerza swój potencjał w tym zakresie”, w związku z tym kontynuacja badań w danym obszarze wydaje się niezbędna.

Niniejsza praca poświęcona jest określeniom palety barw zaczerpniętym z rosyjskojęzycznych czasopism, których główny profil tematyczny skupia się wokół szeroko rozumianej mody. Są to periodyki takie jak: „Cosmopolitan”, „Elle”, „Glamour”, „Touch”, „Vogue”, „Домашний очаг” opublikowane w latach 2015–2018. Wybór danych pozycji jako źródła ekscerpji materiału nie był przypadkowy, ponieważ jak podkreśla B. Rejakowa, dyskurs o modzie bez wątplenia stanowi bogate źródło informacji na temat sposobów werbalizacji nominacji kolorystycznych (Rejakowa 2008: 95). Zgromadzone jednostki opisują wizualne wrażenia percepcyjne dotyczące głównie odzieży i kosmetyków. Należy zaznaczyć, że w analizie pominięto charakterystykę podstawowych barw typu *белый, жёлтый, красный, чёрный*, natomiast w centrum zainteresowania znalazły się przede wszystkim niestandardowe deskrypcje kolorów oraz ich odcieni o większym lub mniejszym stopniu stabilizacji i rozpowszechnienia w języku.

<sup>1</sup> Szczegółowy spis publikacji przywołanych autorów znajduje się w spisie bibliograficznym.

W podjętych rozważaniach zaproponowano usystematyzowanie zgromadzonego materiału empirycznego w aspekcie semantycznym i strukturalnym, uwzględniając przy tym sytuację komunikacyjną użycia badanych nazw, ponieważ nie bez znaczenia jest dyskurs, w którym dane określenia funkcjonują.

## 1. Nazwy kolorów w dyskursie modowym

Język w przestrzeni modowej, w świecie projektantów, kreatorów, przedsiębiorców z branży kosmetycznej czy też odzieżowej, sytuującej się między sztuką a komercją, posiada swoiste cechy indywidualne. Tworzy specyficzny styl, który umownie można nazwać „językiem świata mody” lub też bardziej precyzyjnie – „językiem czasopism o modzie”.

Barwa w „języku świata mody” zajmuje bardzo istotne miejsce. Bez niej trudno sobie wyobrazić oferty sezonowe i reklamy, a także relacje z warsztatów kosmetycznych, czy z pokazów mody. Dlatego też deskrypcje gamy kolorystycznej w wysokonakładowych czasopismach, które cieszą się dużym prestiżem na rynku czytelnicy, powinny w sposób interesujący i „godny” opisywać produkty przemysłu modowego. Fakt ten dostrzega m.in. L. Kravцова, autorka wielu publikacji poświęconych podjętej tematyce, która ponadto dodaje, że „важность цветовой палитры в моде трудно переоценить поскольку она – наиболее динамично изменяющаяся часть модного антуража”<sup>2</sup> (Кравцова 2017: 70). Również jeden z wybitniejszych badaczy zjawiska mody i języka, jakim się ona posługuje, R. Bart, podkreśla, że za pośrednictwem słów i obrazów przez nie kreowanych, moda staje się pożądaną „substancją”, a owo pożądanie wywołuje nie sam nazywany przedmiot, a jego nazwa (Барт 2003: 34). Dlatego też nominacja barw odgrywa niezwykle istotną rolę w świecie mody.

Użycie określeń kolorystycznych w tekstach zamieszczonych na łamach analizowanych czasopism wydaje się, że jest zupełnie świadome, a nawet ma charakter intencjonalny. Werbalizacja barwy w omawianej przestrzeni językowej wypełnia podstawowe funkcje języka, tzn. nominatywną oraz komunikacyjną, ale też jednocześnie realizuje zdefiniowane zamierzenia autorów tekstów i reklam, które polegają na przykuciu uwagi czytelnika, zainteresowaniu go opisywanym produktem. Wybierając odpowiedni arsenał leksykalny do nazywania koloru, nieodzowny okazuje się czynnik perswazyjno-komercyjny. Poza tym należy pamiętać, że badane periodyki, powszechnie

<sup>2</sup> Tłumaczenie własne: „Trudno nie docenić wagi palety kolorystycznej w modzie, bowiem jest ona najbardziej dynamicznie zmieniającą się częścią modowego entourage'u” (Кравцова 2017: 70).

uznawane za „ekskluzywne”, poruszają tematy związane z wysokim prestiżem życia społecznego, koncepcją glamour, promują kolekcje głównie znanych projektantów, co w znacznym stopniu wpływa na styl języka i słownictwo tych czasopism. Język często koreluje z opisywaną za jego pośrednictwem rzeczywistością, tzn. robi wrażenie „luksusowego” i budzi pozytywne emocje, co w konsekwencji tworzy iluzoryczną „miniprojekcję pięknego życia” (Зиновьева 2016: 90). Zatem nominacje kolorystyczne, jako nierozłączny element języka mody, również są niebanalne, sugestywne, reprezentujące wyrafinowany gust potencjalnych odbiorców. Ten fakt dostrzega A. P. Vasilevič, dodając, że we współczesnym języku rosyjskim pojawił się zupełnie nowy rodzaj słownictwa kolorystycznego, czyli „reklamowe określenia koloru” (рекламные цветообозначения), których zadaniem nie jest wcale odzwierciedlenie realnej barwy, ale skupienie uwagi potencjalnego klienta (Василевич 2004: 195). Badacz podkreśla, że nazwa koloru stanowi istotny element towaru, dlatego też nominacje leksykalne markujące barwę są nieraz intrygujące i estetyzowane.

Warto w tym miejscu dodać, że istnieje pogląd wyrażony m.in. przez B. Rejakową (2008: 93), zgodnie z którym na kształt systemu nazewniczego barw wpływa zróżnicowanie płciowe zarówno twórcy nazwy, jak i odbiorcy, tj. czytelnika czasopisma. Powszechnie uważa się, że kobiety w porównaniu z mężczyznami dysponują większą wrażliwością, wyobraźnią i precyzją w nazywaniu otaczającego świata (Lakoff 1975: 89). W konsekwencji bogactwo języka używanego do opisu kolorów w czasopismach modowych umownie określanych jako czasopisma kobiece może być związane z płcią. Z psychologicznego punktu widzenia jest to teza słuszna, jednak w danym kontekście dość ryzykowna, zważywszy na fakt, że w branży modowej obecność mężczyzn jest coraz bardziej zauważalna.

## **2. Analiza semantyczna nominacji kolorystycznych – prototypizacja**

Nominacje kolorystyczne oraz sposób ich użycia w czasopismach o profilu modowym realizują pewnego rodzaju konwencję. Zauważono bowiem, że w badanym zbiorze jednostek są nazwy barw wpisujące się w standardy języka ogólnego oraz takie, które wykazują znaczące transformacje znaczeniowe i tym samym odzwierciedlają bogactwo konotacji semantycznych, a także nierzadko opierają się na formule poetyckiej. R. Tokarski, wnikliwy badacz semantyki barw we współczesnej polszczyźnie, pisze, że właśnie leksyka kolorystyczna „stanowi ilustrację założeń językowego obrazu świata i tezy

o relatywizmie językowym” (Tokarski 2004: 8). W języku rosyjskim sytuacja przedstawia się identycznie. Określenia analizowanych barw charakteryzują się dużą kreatywnością, odzwierciedlają różnorodność konceptualizacji otaczającego świata.

Warto bliżej przyjrzeć się semantycznym obrazom poszczególnych określeń kolorystycznych i ich składnikom pojęciowym, na bazie których funkcjonuje system nazewniczy kolorów i ich odcieni w języku czasopism o modzie. W związku z tym niezbędne jest ustalenie wzorców prototypowych, stanowiących pierwotną bazę znaczeniową dla tworzenia nazw.

Z przeglądu zgromadzonego materiału wynika, że dziennikarze oraz twórcy reklam, opisując barwę produktu z branży modowej, rzadko sięgają po podstawowe nazwy kolorów wyrażone wyrazami prostymi (*белый, желтый, красный*), raczej używają mniej lub bardziej rozbudowanych jednostek nazewniczych, które są motywowane nominacjami z innych grup tematycznych. Podobne spostrzeżenie opisuje w swoich badaniach E. K. Matwiejeva, dodając, że autorzy artykułów prasowych wykorzystują maksimum swoich umiejętności pisarskich, żeby w sposób oryginalny zwerbalizować barwę (Matweeva 2013: 68). Mowa tu zarówno o wyrazach definiujących główny kolor, jak i tych, które precyzują jego odcień i ton. Systematyzacja semantyczna badanych predykatów koloru opiera się na konotacjach pojęć, które stanowią podstawę motywacji nazwy. Uwzględniając powyższe, można wyodrębnić następujące grupy tematyczne, będące wzorcami prototypowymi w procesie derywacji wybranych egzemplifikacji:

- nazwy owoców, np. *абрикосовый, клубника, малина, вишня – ягодные оттенки, персиковый, сочные оттенки тропических фруктов – папай, апельсина и манго, цвет спелой черешни,*
- nazwy kwiatów, np. *васильковый, лиловый, оттенки экзотических цветов, приглушенный папартниковый, цвет цветка фуксии,*
- nazwy warzyw, przypraw, ziół, drzew i in. np. *аристократичный цвет припылённой лаванды, ароматная куркума, душистый карри, оттенки робкой первой травы и свежих дубовых листьев, пряный шафран, салатовый, свежая мята, соломенный, травяной, шафран,*
- nazwy potraw i innych produktów ze świata kulinariów, np. *ванильный крем, конфетно-карамельные оттенки, конфетно-розовый, коричнево-винный, лимонно-жёлтый, молочный, нежный фисташковый, оттенки горчицы, оттенки горького шоколада, топленое молоко, фисташковое мороженое, цвет малинового сиропа, шоколадно-сливовой,*



- nazwy surowców i kamieni szlachetnych, np. *бронза, глубокий изумрудный, жёлтая охра, золото, сапфир, серебро, тёмный цвет рубина, ярко-изумрудный*,
- żywyoty i zjawiska świata przyrody, np. *оттенки бескрайнего моря, оттенки зарождающейся зари, оттенки зимнего неба, роковой огненно-красный*,
- nazwy wytworów przyrody, np. *согретый солнцем коралловый, янтарь*,
- inne, np. *«Гусиная лапка», цвет «барби», цвет кардинальских мантий, чернильный*.

Na odrębny komentarz zasługuje kilka niestandardowych nominacji kolorystycznych, niepoddających się systematyzacji. Reprezentowane są one przez nietypowe dla danego systemu nazewniczego oryginalne deskrypcje, świadczące o bogactwie sfery konotacji semantycznych. Ciekawy przykład stanowią określenia barw, które powstały poprzez przeniesienie znaczenia o charakterze metonimicznym. Mowa tu o sytuacji, kiedy prototypową referencją kolorów pomadek autorzy tekstów w badanych czasopismach uczynili tytuły znanych filmów: *«Розовая пантера», «Красная жара», «Ванильное небо», «Заводной апельсин»* – *известные фильмы, которые подарили свои названия оттенкам новой помады. The One Color Obsession, Ori-flame („Домашний очаг” март 2018, с. 58)*. Odnotowano także przypadek, w którym w jednej wypowiedzi dla wyrażenia odcienia różu użyto zapożyczenia w łacińskiej grafice oraz jego rosyjskojęzycznej kalki, jednocześnie definiując znaczenie barwy w konwencji retoryki beletrystycznej: *Розовый. Самый модный оттенок – millennial pink, бледноватый, как верхние этажи отеля «Гранд Будапешт». И не волнуйтесь при покупке нарядов цвета «розовый для миллениалов», паспорт не спрашивают („Glamour” март 2018, с. 80)*.

Prototypowe odniesienia do konkretnych kolorów są zakorzenione w uniwersaliach doświadczeń ludzkich. Jak się okazuje, wyobrażenia o kolorach i ich odcieniach konotują głównie nazwy otaczającego świata natury, zwłaszcza roślinności wywołującej pozytywne wrażenia estetyczne, np. zapachowe i wizualne, ale też nazwy bogactwa mineralnego ziemi, czy zjawisk przyrodniczych. Świat potraw, kojarzących się z pięknymi barwami i wysublimowanym smakiem, także staje się motywacją do tworzenia nominacji kolorystycznych, które w dużej mierze są rezultatem marketingu sensorycznego. Na peryferiach badanego systemu nazewniczego znajdują się zindywidualizowane, oryginalne określenia barw, opierające się na subiektywnych skojarzeniach. Takie właśnie przypadki potrafią być niezrozumiałe w swoim przekazie i wymagają sporej wiedzy ogólnej i umiejętności interpretacji znaczeniowej.

Trzeba także zaznaczyć, że przytoczone powyżej przykłady dowodzą istnienia praktyki nazewnictwa kolorów i ich odcieni opartej na metaforycznych i metonimicznych asocjacjach, często także zakładającej pierwiastek aksjologiczny, który konstytuuje dane określenia wysoko na skali zainteresowania czytelnika. Tworzenie określeń barw „obrazowych”, metaforycznych, poetyckich, wykorzystujących dyferencjalność ludzkiej percepcji, wrażliwość, nie jest spontaniczne, ale przypuszczalnie jest to działanie całkowicie intencjonalne. Należy bowiem pamiętać, że badane nominacje kolorystyczne zaczerpnięto z czasopism modowych, które mają bardzo komercyjny charakter, co oznacza, że są nastawione na promocję konkretnych trendów i produktów. Jak już wspomniano wcześniej, fakt ten w znacznej mierze wpływa na język, jakim operują autorzy tekstów oraz reklam. Ich zadaniem jest przyciągnąć uwagę docelowego audytorium – czytelnika, od którego zależy pokupność danego czasopisma, i potencjalnego klienta lansowanych w periodyku produktów i ich marek.

Na uwagę zasługuje jeszcze jedna istotna kwestia. Mianowicie większość analizowanych barw i ich odcieni ma duży ładunek ekspresji i wspomniane wcześniej potencjał aksjologiczny, który najjaskrawiej wybrzmiewa w konkretnym kontekście. Warto zatem przytoczyć kilka przykładów świadczących o melioratywnym wydźwięku zarówno cytowanych powyżej nazw kolorów, jak i całego wypowiedzenia: *По подиумам Милана, Парижа и Нью-Йорка шагают модели, одетые в наряды нежных цветов: **молочного, персикового, розового, абрикосового, фисташкового, светло-лимонного, голубого и аристократического цвета припылённой лаванды*** („Touch” октябрь 2016, с. 30); *В моде цвета, источающие радужную беззаботность: **согретый солнцем коралловый, морской синий, глубокий фиолетовый, небесно-бирюзовый***. („Elle” март 2015, с. 291); *Зимой и летом «оттенки зелёного – от ярко-изумрудного до **приглушенного папартникового** – выбор вечноцветущих звёзд»* („Glamour” январь 2016, с. 179); *Eastern Promise собирает все оттенки сумерек – **тёмный цвет рубина, глубокий изумрудный, иссиня-чёрный, сапфировый**, комбинируя их с мягким блеском металлов – **золота, серебра, бронзы. Розовый цвет в нескольких оттенках (нежный турмалин, припылённый розовый и небесно-коралловый)** создаёт контраст, позволяя получить 3D-эффект в принтах, подчёркивая эффект тени и света. **Нежный фисташковый, бежевый и экрю** оттеняют сумеречные краски („Домашний очаг” ноябрь 2017, с. 176); *Сочные оттенки тропических фруктов – **папайи, апельсина и манго** – подчеркнут ваш загар и подарят бодрости на всё лето* („Домашний очаг” июнь 2016, с. 47); *Нежные оттенки – **ванильный****

**крем, фисташковое мороженое, свежая мята** – создадут женственный и романтический образ („Домашний очаг” июнь 2016, с. 48); **От маслянисто-жёлтого до багрово-алого: в коллекциях этого сезона дизайнеры обращаются к оптимистичным оттенкам за-рождающейся зари**, миксовать которые стилисты рекомендуют с универсальным **чёрным** („Elle” декабрь 2017, с. 134); *Кажется, будто на эти оттенки дизайнеров вдохновили восточные базары и прилавки со специями, иначе как объяснить этот гастрономический спектр: от солнечной горчицы и карри до более тёмного и голубого шафрана* („Elle” октябрь 2017, с. 36). Przytoczone przykłady zdań z określeniami palety barw zawierają bardzo pozytywny ładunek emocjonalny, podkreślają elegancję, ekskluzywność opisywanego produktu, świadczą o wyrafinowanym guście klienteli, nawiązują do egzotyki, romantyzmu, nieraz wykwintności itd. Zarówno nazwy kolorów, jak i zdanie z ich użyciem ma być atrakcyjne, stwarzać iluzje i obrazy, które zaintrygują czytelnika i przeniosą go w inną, nieraz egzotyczną rzeczywistość.

### 3. Analiza strukturalna rosyjskich nominacji kolorystycznych

Z przeglądu materiału wynika, że nazwy kolorów i ich odcieni, wyselekcjonowane z rosyjskojęzycznych czasopism modowych, reprezentują zróżnicowany pod względem strukturalnym zbiór koloratywów. W jego obrębie można wyróżnić nazwy proste, złożenia, a także jednostki nominalne w postaci związków wyrazowych.

Określenia kolorów oraz ich odcieni w formie wyrazów prostych są wyrażone przymiotnikami (*абрикосовый, васильковый, графитовый, изумрудный, лазурный, лиловый, молочный, персиковый, пудровый, розовый, салатный, соломенный, травяной, фисташковый, чернильный,*) albo rzeczownikami (*апельсин, бордо, бронза, вишня, золото, клубника, малина, манго, охра, папая, санфир, серебро, шафран, янтарь*).

Nominacje mające postać złożenia słowotwórczego nazywają zazwyczaj odcień konkretnej barwy, uwzględniając jej nasycenie, wyrazistość itd. Mowa tu o takich wyrażeniach, jak: *грязновато-зелёный, иссиня-чёрный, конфетно-розовый, лимонно-жёлтый, маслянисто-жёлтый, небесно-бирюзовый, огненно-красный, светло-лимонный, угольно-чёрный, ярко-изумрудный*. Odnotowano także nieliczne jednostki danego zbioru, które są określeniami barw mieszanych. Za przykład mogą posłużyć następujące kompozycje: *коричнево-винный, небесно-коралловый, шоко-*

*ладно-сливовой*. Wszystkie przytoczone nazwy złożone prezentują ten sam model derywowania, tj. poprzez zespolenie dwóch podstaw przymiotnikowych za pomocą łącznika.

Kolejną grupę nazw kolorów i odcieni tworzą struktury składające się z minimum dwóch autonomicznych wyrazów. Rozbudowane nominacje dają większe możliwości doprecyzowania pojęcia barwy, innymi słowy, posiadają właściwości dyferencjalne. Wśród nich można wyodrębnić grupę nazw, składających się ze związków wyrazowych, których oba elementy łączą się na zasadzie związku zgody, czyli „klasyczne” połączenie rzeczownika z jedną lub dwiema przydawkami przymiotnymi, np. *ароматная куркума, ванильный крем, душистый карри, нежный турмалин, нежный фисташковый, пряный шафран, свежая мята, солнечная горчица, топленое молоко, тёмный и глубокий шафран, фисташковое мороженое*. W danej grupie odnotowano również konstrukcje składające się z dwóch przymiotników lub połączenia imiesłowu przymiotnikowego z przymiotnikiem, z czego jeden z nich określa barwę, a drugi precyzuje ton lub odcień (*глубокий изумрудный, глубокий фиолетовый, космический синий, морской синий, приглушенный папартниковый, припылённый розовый*).

Na peryferiach zbioru zgromadzonych jednostek znalazły się nazwy, w których obrębie można wyróżnić więcej niż dwa wyrazy, np. *аристократический цвет припылённой лаванды, оттенки робкой первой травы и свежих дубовых листьев, согретый солнцем коралловый*.

Odrębnego komentarza wymagają konstrukcje o rozbudowanej strukturze z rzeczownikiem **цвет** lub też **оттенок**. Z obserwacji wynika, że określając barwę opisywanego produktu modowego, autorzy tekstów prasowych często używają właśnie tych rzeczowników, które nie zawsze, ale zdarza się, że stanowią integralny komponent syntaktycznej jednostki nazywającej barwę lub jej odcień. Nominacje z bazowym elementem **цвет** oraz **оттенок** reprezentują dwa zasadnicze modele składniowe. Po pierwsze, są to związki wyrazowe, w których główny człon łączy się z członem zależnym na zasadzie związku rządu, np. *Губы цвета спелой черешни* („Glamour” сентябрь 2016, с. 86); *Для прохладных осенних дней и ночей идеально подойдёт тёплая и уютная одежда в насыщенной цветовой гамме. Фавориты сезона – оттенки горчицы, охры, янтаря и шафрана* («Домашний очаг» октябрь 2017, с. 50); *Сочные оттенки тропических фруктов – папайи, апельсина и манго – подчеркнут ваш загар и подарят бодрости на всё лето* („Домашний очаг» июнь 2016, с. 47); *От маслянисто-жёлтого до багрово-алого: в коллекциях этого сезона дизайнеры обращаются к оптимистичным оттенкам зарождающейся зари, миксовать которые стилисты рекомендуют с универсальным чёрным*

(„Elle” декабрь 2017, с. 134); *Цвет кардинальских мантий и цветка фуксии, малинового сиропа и «барби» – в этом сезоне розовый может быть любым, он навсегда избавился от шлейфа слащавой вульгарности* („Vogue” январь 2018, с. 39).

Zidentyfikowano także przypadki, w których **цвет** oraz **оттенок** stanowią element nadrzędny nazwy w postaci związku wyrazowego opartego na zasadzie związku zgody, np. *Поверх, а также вдоль линии нижнего века нанёс кремовые тени Illusion d’Ombre шоколадно-сливового оттенка* („Glamour” ноябрь 2016, с. 222); *Затянуло бурой тихой: грязновато-зелёный оттенок и обтягивающий, но рыхлый покррой-стиммита сократить без компенсации* („Glamour” январь 2016, с. 179).

Leksemy **цвет** oraz **оттенок** pojawiają się również w tekstach (zdaniach), w których nawiązują do gamy kolorystycznej, niemniej jednak nie stanowią tam integralnej nazwy barwy. W odniesieniu do badanych jednostek nominalnych używane są raczej jako elementy autonomiczne, np. *Пряный шафран, душистый карри, ароматная куркума – список самых АКТУАЛЬНЫХ оттенков этой осени звучит не по-модному аппетично* („Elle” октябрь 2017, с. 36).

## Podsumowanie

Analiza zgromadzonego materiału faktograficznego pozwoliła sformułować kilka wniosków. Określenia kolorów i odcieni, które funkcjonują w przestrzeni dyskursu czasopism o profilu modowym, tworzą specyficzny zbiór jednostek. Z łatwością poddają się one systematyzacji zarówno strukturalnej, jak i semantycznej, ujawniającej składniki prototypowe nazw. Badane jednostki powstają głównie dzięki metaforycznym skojarzeniom, konceptualizującym otaczający świat w różnicowany sposób, skonwencjonalizowany lub bardzo zindywidualizowany. Nazwy kolorów w świecie mody jaskrawo ilustrują tezę o relatywizmie językowym, wynikającym z subiektywnego postrzegania świata, ponadto są doskonałym przykładem perswazyjnego użycia języka w celach komercyjnych. Natomiast z formalnego punktu widzenia nazwy barw i odcieni wprawdzie są reprezentowane przez monoleksemy, niemniej jednak największą frekwencyjnie grupę stanowią złożenia oraz określenia w postaci związków wyrazowych. Ich popularność w analizowanym obszarze językowym wynika z dużych możliwości detalizacji nazywanych pojęć i tym samym uchwycenia najmniejszych subtelności odcieni. Warto dodać, że werbalizacja wrażeń wzrokowych, której efektem są nazwy kolorów, wyróżnia się sporą dozą indywidualnej kreacji autorskiej i często opiera się na formule poetyckiej, wykorzystującej retorykę literatury pięknej.



## Literatura

- Benenowska I. (2011): *O kolorach w języku (na tle różnych perspektywy badawczych)*. [W:] *In silva verborum: prace dedykowane profesor Ewie Pajewskiej z okazji 30-lecia pracy zawodowej*. Red. B. Afeltowicz, J. Ignatowicz-Skowrońska i P. Wojdak. Szczecin, s. 47–63.
- Bjelajeva I. (2005): *Niepodstawowe nazwy barw w języku polskim, czeskim, rosyjskim i ukraińskim*. Warszawa.
- Gage J. (2008): *Kolor i kultura. Teoria i znaczenie koloru od antyku do abstrakcji*. Przeł. J. Holzman. Kraków.
- Handke K. (2002): *Świat barw*. Kraków.
- Jaros V. (2014): *Apetyczna dynia, Pachnąca maciejka, Szept lasu, czyli jak postrzegają barwy kreatorzy chrematonimów nazywających farby ścienne*. [W:] *Język – estetyka – sztuka*. Red. D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel. Bydgoszcz, s. 115–127.
- Kaczmarek A. (2014): *Fluo, antracyt i rozlana benzyna, czyli o nazwach kolorów w polskiej współczesnej prasie kobiecej*. „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza”. Vol. 21(41), z. 2, s. 155–166.
- Komorowska E. (2010): *Barwa w języku polskim i rosyjskim. Rozważania semantyczne*. Szczecin.
- Lacoff R. (1975): *Language and woman's place*. New York.
- Petruničeva V. (2000): *Paleta barw w języku rosyjskim: o przymiotnikowych nazwach barw*. [W:] *Studia z semantyki porównawczej. Nazwy barw, nazwy wymiarów, predykaty mentalne*. Cz. 1. Red. R. Grzegorzczkowska i K. Waszakowa. Przeł. K. Waszakowa. Warszawa, s. 39–58.
- Rejakowa B. (2008): *Kulturowe aspekty języka mody*. Lublin.
- Tokarski R. (2004): *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*. Lublin.
- Waszakowa K. (2003): *Porównanie znaczeń podstawowej barwy żółtej w języku, polski, czeskim, rosyjskim, ukraińskim i szwedzkim*. [W:] *Studia z semantyki porównawczej. Nazwy barw, nazwy wymiarów, predykaty mentalne*. Cz. 2. Red. R. Grzegorzczkowska i K. Waszakowa. Warszawa, s. 163–188.
- Барт Р. (2003): *Система моды. Статьи по семиотике культуры*. Москва.
- Бахилина Н. Б. (1975): *История цветообозначений в русском языке*. Москва.
- Василевич А. П. (2004): *О современных тенденциях развития лексики цветообозначения*. [В:] *Проблемы цвета в этнолингвистике, истории и психологии. Круглый стол*. Ред. А. П. Василевич. Москва, с. 5–14.
- Василевич А. П., Кузнецова С. Н., Мищенко С. С. (2005): *Цвет и названия цвета в русском языке*. Москва.
- Зиновьева Е. С. (2016): *Дискурс русскоязычных глянцевого журналов как объект изучения медиалингвистики*. „Вестник Череповецкого государственного университета” № 4, с. 8892.
- Кравцова Л. П. (2017): *Нейминг цвета в языке моды*, «Коммуникативные исследования» 2 (12), с. 69–86, <<https://cyberleninka.ru/article/n/neyming-tsveta-v-yazyke-mody>>, доступ: 21.03.2018.
- Кулешова Н. А. (2011): *Язык моды в эпоху глобализации (об англо-американских заимствованиях в русской, испанской и французской версиях журнала Vogue*. „Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика” 1, с. 52–61.
- Кульпина В. Г. (2001): *Лингвистика цвета: Термины цвета в польском и русском языках*. Москва.
- Кульпина В. Г. (2004): *Факторы динамизации эволюционных процессов в русской и польской цветономинации*. [В:] *Проблемы цвета в этнолингвистике, истории и психологии. Круглый стол*. Ред. А. П. Василевич. Москва, с. 29–32.
- Матвеева Е. К. (2013): *Цвет как дифференцирующий признак лексико-семантической группы одежда в рекламном дискурсе моды*. „Филология и культура” 4(34), с. 67–70.
- Чуньчунь С., Чарькова О. Н. (2016): *Система колоративов в рекламных каталогах декоративной косметики*. „Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация” 3, с. 30–32.





Katarzyna Skrzypczak  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5059-8405>  
e-mail: katarzyna.skrzypczak@uwm.edu.pl

*Deep into the matter*  
– studium znaczeń, siatka semantyczna  
i polisemiczny charakter angielskiego leksemu *deep*

*Deep into the matter* – on semantic network  
and polysemious nature of the word *deep*

**Abstrakt**

Artykuł stanowi studium znaczeń leksemu *deep* zaczerpniętych ze słowników współczesnego języka angielskiego oraz korpusów współczesnego języka angielskiego (biorąc pod uwagę jego amerykańską i brytyjską odmianę) i koncentruje się na przedstawieniu polisemicznego charakteru tego leksemu oraz ukazuje poprzez podobieństwo, bliskość lub dalekość od danego znaczenia, jak tworzy się siatka semantyczna tego wyrazu. Metafora okazała się nieocenionym narzędziem do odkodowania znaczeń niektórych użyc leksemu, stąd przedstawiona została jako centralne narzędzie analizy i poświęcono jej szczególną uwagę w badaniu. Do badania wykorzystano sto przykładów użycia leksemu. Artykuł został napisany w świetle współczesnej kognitywistyki i wykorzystano w nim metodę korpusową, metodę ilościową i jakościową.

**Słowa kluczowe:** językoznawstwo, językoznawstwo kognitywne, polisemia, metafora, siatka semantyczna

**Abstract**

The paper analyses a number of various meanings of the word *deep* emphasizing its polysemious nature. Thanks to highlighting central and peripheral meanings it shows how the meanings are connected and therefore create a semantic network. The use of metaphor in decoding the meaning of a word enabled us to find justification for certain uses, thus, metaphor has become a central tool used in the analysis. The meanings have been collected from dictionaries of contemporary English, taking both the American and the British versions of the language into account. The paper has been written in the light of cognitive linguistics and has used corpus, qualitative and quantitative method.

**Key words:** linguistic, cognitive linguistic, polysemy, metaphor, semantic network

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wyników analizy dotyczącej różnych znaczeń angielskiego leksemu *deep*, zdefiniowanie znaczenia prototypowego oraz innych znaczeń peryferyjnych. Składają się one na sformułowanie kategorii radialnej, podkreślającej tym samym polisemiczny charakter tego leksemu. Analiza przeprowadzona została na blisko stu przykładach zaczerpniętych z monolingwalnych słowników tradycyjnych (w formie papierowej), słowników internetowych oraz dwóch internetowych korpusów językowych. Wszystkie źródła brały pod uwagę znaczenia leksemu zarówno w brytyjskiej, jak i amerykańskiej odmianie języka angielskiego. Poszczególne znaczenia zebrane do niniejszej analizy wykazują charakter prototypowy i peryferyjny, dzięki czemu zaobserwować można budującą się wokół tego słowa siatkę semantyczną. Na szczególną uwagę w analizie zasługuje rola metafory, a więc konieczne będzie wprowadzenie i krótki opis tego zjawiska. Artykuł został napisany w oparciu o teorie językoznawstwa kognitywnego, a jego tematyka silnie nawiązuje do leksykologii oraz socjolingwistyki.

Na początku rozważań ważne jest określenie ram, w których analiza została przeprowadzona. Szczegółowe omówienie terminu kategoryzacji jako jednego z kluczowych zagadnień, którymi zajmuje się językoznawstwo kognitywne, wydaje się wykraczać poza temat niniejszego opracowania, niemniej za konieczne uważam przybliżenie definicji i krótkie omówienie specyfiki zjawiska. W aspekcie kategoryzacji szczególnie ważną pozycję zajmuje teoria prototypów. Klasyczne ujęcie kategorii zaproponowane przez Arystotelesa zakłada, że elementy danej kategorii muszą odznaczać się zbiorem cech odpowiadających danej kategorii, tzn. muszą spełnić warunki konieczne i wystarczające, by być uznanymi za jej reprezentantów (ang. *all or nothing affair*, Evans and Green 2006: 28). Ujęcie takie zostało odrzucone przez kognitywistów, którzy uznali, że granice pomiędzy poszczególnymi znaczeniami są rozmyte (ang. *fuzziness of category boundaries*, Evans and Green 2006: 253), a więc dzielenie poszczególnych cech w danym stopniu będzie przybliżało bądź oddalało dane znaczenie od jego prototypu. Prace nad kognitywnym modelem kategorii znaczeniowej rozpoczęła ze swoim zespołem psychologów amerykańska badaczka Eleanor Heider-Rosch, a wyniki jej naukowych ustaleń stały się inspiracją dla językoznawców: George'a Lakoffa (1987), Ronalda Langackera (1987), Johna R. Taylora (2001). Kategorie zawierają zatem prototyp, czyli najlepszy egzemplarz kategorii wyznaczony najczęściej za pomocą wysokiej frekwencji jego występowania. Lakoff (1987) założył, że słowa to kategorie konceptualne uporządkowane w stosunku do prototypu, a zjawisko występowania wielu znaczeń związanych z jednym konceptem określił jako polisemię. Kategoria radialna analizowanego leksemu będzie charakteryzowała się licznymi znaczeniami bliższymi lub bardziej odległymi

od znaczenia prototypowego, które to wspólnie zbudują siatkę semantyczną, która ukaże polisemiczny charakter wyrazu *deep*.

Przeprowadzona przeze mnie analiza leksykograficzna została oparta na podstawie ustaleń słowników języka angielskiego pod kątem znaczenia łączliwości wyrazu *deep*. Umożliwiła ona uporządkowanie znaczeń leksemu, czyli pozwoliła na wyodrębnienie znaczenia prototypowego. Przyjrzenie się bliższym prototypowi znaczeniom dosłownym pozwoliło na pogrupowaniu ich w poszczególne kategorie przy użyciu kryterium kierunku, w którym leksem *deep* wykazywał znaczenie. Przy znajomości znaczeń literalnych udało się wyodrębnić znaczenia peryferyjne – metaforyczne. Tak więc na początku przedstawione zostaną znaczenia dosłowne (z ewentualnymi kilkoma uwagami odnoszącymi się do znaczeń metaforycznych), które zostały skategoryzowane pod względem kryterium wymiarów wertykalnego i horyzontalnego. Następnie omówione zostaną znaczenia metaforyczne.

Za znaczenie główne, prototypowe, uznać powinno się takie, które zdefiniowane jest następująco: **‘going far down from the top or from the surface’**, czyli IDĄCY W GŁĄB OD POWIERZCHNI DO DNA. Jest to definicja, która występuje we wszystkich analizowanych słownikach jako pierwsza i rozpatruje znacznie *deep* w płaszczyźnie wertykalnej w kierunku ku dołowi (przykłady 1–6). Jak wykazała analiza oraz pokazują wybrane poniżej przykłady, każde prototypowe znaczenie będzie wiązało się z wykorzystaniem konceptu ‘pojemnika’ i będą to znaczenia dosłowne:

- (1) Sunflower plants, which have *deep* roots, use nearly all the water stored in the soil each season.
- (2) Dig a hole 12 inches *deep*!
- (3) Come on, get in! The water isn’t *deep* here!
- (4) The castle is on an island surrounded by a *deep* lake.
- (5) The swimming pool has a *deep* end and a shallow *end* for kids.
- (6) We’ll take the boat into *deep* water where we can dive.

Trzy ostatnie przykłady (4, 5, 6) ukazują użycie leksemu w kontekście pojemnika na wodę, akwenu wodnego. Znaczenie takie stosowane jest w języku angielskim również w odniesieniu do głębi wód morskich czy wód oceanu (wtedy zmienia się kategoria gramatyczna przymiotnika na rzeczownik *the deep*).

Mówiąc o głębokości, nie sposób nie zauważyć występujących złożań (tzw. *compound adjectives*), na które składa się morfem *deep* (przykłady 7–10). Morfem występujący w lewostronnym sąsiedztwie *deep* ogranicza bądź doprecyzowuje jego znaczenie. Zwykle są to rzeczowniki somatyczne, a zatem konceptualizacja głębokości dokonuje się przez odniesienie do ludzkiego ciała. Poniższe przykłady wpisują się w konceptualizację *deep* w odniesieniu do wspomnianego wcześniej pojemnika na ciecz, jednak ostatni (10)

odbiega nieco od pozostałych, ponieważ prezentuje śnieg jako nie ciecz, a raczej ciało stałe, w którym zanurzony jest człowiek. Złożenia te w słownikach występują zwykle w postaci:

- (7) Soon they were in *waist-deep* mud.
- (8) He went *neck-deep* into the water.
- (9) They were on the wings, standing there, *ankle-deep* in water.
- (10) I got out of the Rover in *knee-deep* snow and let the engine run.

Kolejny przykład (11) zwiera nazwę własną, która odnosi się do terenów Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej obejmujących południowo-wschodnią ich część, a mianowicie stany takie jak: Alabama, Floryda, Georgia, Luizjana, Missisipi oraz Południowa Karolina (podaję stany należące do tego regionu jako sześć stanów założycielskich Skonfederowanych Stanów Ameryki, ale klasyfikacje różnią się w zależności od źródeł):

- (11) Meanwhile, in the *Deep* South, they're cleaning up after a tornado.

Interpretacja znaczenia *the Deep South* może przebiegać dwukierunkowo. Jednym z możliwych źródeł tego znaczenia może być ukształtowanie terenu, które możemy odczytać z mapy topograficznej jako teren silnie nizinny (Nizina Atlantycka, Nizina Zatokowa), wyróżniający się pod tym względem na tle pozostałych terenów USA jako zdecydowanie niżej położony. Drugie znaczenie związane jest z umiejętnością odczytywania mapy, kiedy konieczne jest umiejscowienie mapy w odpowiedni sposób, tj. kierunkiem północy przed sobą do przodu (w górę). Zatem biorąc pod uwagę mapę wyłącznie Stanów Zjednoczonych, trzeba zauważyć, że południowe tereny *The Deep South* znajdują się na dole pojemnika – obszarów Stanów Zjednoczonych. W języku polskim również używane jest określenie Głębokie lub też Ciemne Południe.

Kolejne użycia to fizyczne, dosłowne przykłady, ukazujące wysoką częstotliwość występowania kolokacji z leksemem *deep*, a mianowicie: *deep breath*, *deep fry*, *deep freeze*, *deep sounds* i *deep colours*. Poniższe przykłady prezentują tę część z nich, które traktują ciało jako pojemnik na powietrze (12) i (13) czy ciecz (14):

- (12) He took a *deep* breath and began to sing.
- (13) Tom gave a *deep* sigh of relief.
- (14) He took a *deep* gulp from a bottle.

Występowanie tych popularnych kolokacji bez wątplenia miało wpływ na powstanie złożów przymiotnikowych zawierających w swojej strukturze morfem *deep*, takich jak np.:

- (15) a *deep*-chested man
- (16) a *deep*-fried chicken.

Interesującym przykładem jest fraza nominalna (17):

(17) a *deep freeze*

Współczesne znaczenie tego rzeczownika definiowane jest jako *freezer*, czyli ‘zamrażarka’. Motywacja towarzysząca powstaniu tego znaczenia może być odczytywana na dwa sposoby. Pierwszy proponuje przyjęcie historycznych sposobów przechowywania żywności, czyli im niżej w ziemi umieszczone produkty spożywcze, tym niższe temperatury chroniły ją przed zepsuciem. Drugi sposób polega na odczytywaniu temperatury z klasycznego termometru i znaczenie to wpisując się będzie w model metafory orientacyjnej WIEĆCEJ TO W GÓRĘ, MNIEJ TO W DÓŁ. Im niższa temperatura, tym niżej znajduje się słupek rtęci czy alkoholu. Jest to zatem kierunek ku dołowi, co poprawnie wpisuje się w obrane wcześniej prototypowe znaczenie leksemu.

Kolejny przykład traktuje o ludzkim głosie:

(18) Jordan’s *deep voice* rumbled over Devon’s head.

W polskim tłumaczeniu tej kolokacji należy rozważyć, czy chodzi o głos niski, czy głos głęboki. Jeśli chodzi o skalę głosów, dzielimy je na głosy żeńskie (sopran, alt) oraz męskie (tenor, bas). Korpus językowy CoCAE (*Corpus of Contemporary American English*) zdecydowanie, bo aż dziesięciokrotnie częściej odnotowuje kolokację ‘*his deep voice*’ niż ‘*her deep voice*’, co wskazuje, że jest to fraza kojarzona raczej, choć nie wyłącznie, z głosami męskimi. Idąc dalej, korpus nie wykazuje żadnej frazy ‘*her deep soprano*’ ani ‘*his deep tenor*’. Pojawiają się za to ‘*her deep alto*’ oraz ‘*his deep bass*’. Taki wynik analizy korpusowej daje jednoznaczną odpowiedź – nie chodzi tu o głosy męskie lub żeńskie, ale o kryterium ich wysokości.

Przymiotnik *deep* pełni również funkcję przydawki w odniesieniu do kolorów:

(19) His *deep blue* eyes, only a little faded, were filled with warmth and wisdom.

(20) His skin is *deep white*, and smooth.

(21) In *deep night*, mere things can turn vaguely alien and untrustworthy.

Słownik LDoCE (*Longman Dictionary of Contemporary English*) podaje, że *deep* w kolokacji z kolorami oznacza ‘dark and strong’. Znaczenie to doskonale widoczne jest w przykładzie (21). Im późniejszy wieczór, noc, tym ciemniej. Analiza występowania takich kolokacji w korpusie CoCAE ukazuje jednak, że zastosowanie to, choć nie należy do częstych, jest możliwe z kolorami jasnymi, takimi jak żółty, biały czy różowy. Można by zatem uznać, że w takich przypadkach doprecyzowanie definicji słownikowej o znaczenie ‘intense’, czyli ‘intensywny, napigmentowany’, byłoby wskazane.



Jako najbliższe prototypowi określone na początku opracowania przyjmuję znaczenie **'going far in'**, które określa *deep* jako IDĄCY W GŁĄB HORYZONTALNIE (przykłady 22–24).

- (22) The path led them *deep* into the forest.
- (23) They were *deep* in mountains.
- (24) Thirteen years after the first tunnel, another *deep* tunnel was cut into the pyramid.

Idąc w głąb lasu oddalamy się od jego skraju, a dążymy do jego środka, idąc w góry kierujemy się ku ich centralnemu bądź wyżej położonemu punktowi. *Deep tunnel* to taki, który jest długi i idzie w głąb skały w płaszczyźnie horyzontalnej. Podobnie wygląda interpretacja kolejnych przykładów:

- (25) Eye makeup for *deep-set* eyes tips.
- (26) Agassi had a *deep* serve and got a short return.

O ile rodzimym użytkownikom języka polskiego zrozumienie przykładu (25) nie sprawi wielu problemów, ponieważ powszechnie wiadomo, że głęboko osadzone oczy to takie, które idą w głąb oczodołów względem kości czołowej, tak przy kolejnym przykładzie pojawić się może pytanie, jaki jest *deep serve* tenisisty. Słownik terminów związanych z tenisem (tenis.net.pl) podaje tłumaczenie tego wyrażenia jako „głębokie uderzenie”. Jest to uderzenie dalekie, docierające do zewnętrznych granic boiska, a więc takie, w którym tenisista podczas wykonywania zagrywki kieruje piłkę daleko od siebie w obszarze bardzo bliskie końcowej linii kortu, bądź bezpośrednio na nią. Znaczenie to odnosi się do ruchu w płaszczyźnie poziomej, a więc wpisuje się ono w znaczenie IDĄCY W GŁĄB HORYZONTALNIE.

Kolejne literalne znaczenie zbliżone do wyżej wspomnianego przedstawione jest w zdaniu (27). Tutaj nadal mamy do czynienia z płaszczyzną poziomą, ale mowa jest o przestronnym podwórku otaczającym dom. Zatem *deep* rozchodzi się w wielu kierunkach w płaszczyźnie poziomej, od domu na zewnątrz, oraz od zewnątrz do domu.

- (27) There was a *deep* yard surrounding the house.

Następny przykład przedstawia ostatni rodzaj dosłownych znaczeń leksemu *deep* występujących w analizowanym materiale. To znaczenie IDĄCY W GŁĄB DALEKO W KAŻDYM MOŻLIWYM KIERUNKU. Odnosi się ono do dalekiej przestrzeni kosmicznej (28). Z każdego miejsca na Ziemi można by uznać, że głębia ta kieruje się w płaszczyźnie pionowej w górę. Zatem z każdego punktu na Ziemi głęboki kosmos to taki, który odchodzi w kierunku od jądra ziemi, i który prowadzi w każdym możliwym kierunku do góry w nieznaną przestrzeń kosmiczną. Nawiązanie metaforyczne do tego

znaczenia będzie wiązało się z przeniesieniem się w nieznanie dokładnie odległe przestrzenie i wymiary.

- (28) You don't want to antagonize rich and powerful Emissaries, especially not on their own ship in *deep space*.

Dalsza część artykułu traktować będzie o znaczeniach niedosłownych, peryferyjnych, tj. bardziej oddalonych od prototypu. Znaczenia te zbudowane są na metaforach i poniżej zostaną pokrótce scharakteryzowane.

Językoznawcy kognitywni George Lakoff i Mark Johnson (1980) podjęli dyskusję nad istotą metafory w języku. Stwierdzili oni, że tradycyjne pojmowanie metafory jako środka stylistycznego, stosowanego dla uzyskania bardziej lirycznego charakteru utworu, jest zbyt wąskie, ponieważ metafory są wszechobecne w języku codziennym, a użytkownicy języka ojczystego często są nieświadomi metaforyczności stosowanych przez nich wyrażań. Autorzy wyrażają ową wszechobecność metafory nie tylko w języku, ale również w myśli i czynie (Lakoff, Johnson 1980: 3). Istotę metafory postrzegają oni jako rozumienie i postrzeganie jednej rzeczy w oparciu o rozumienie drugiej. Każda metafora konceptualna składa się z dwóch konceptualnych domen – domeny źródłowej (ang. *source domain*) i domeny docelowej (ang. *target domain*). Domena docelowa to ta mniej namacalna, bardziej abstrakcyjna, którą staramy się zrozumieć, ale do zrozumienia której potrzebne nam będzie oparcie się na tej drugiej – domenie źródłowej. Ta właśnie jest bardziej konkretna, często oparta na wrażeniach czy doświadczeniach fizycznych, odnosi się do rzeczy bądź przedmiotów, których znaczenie jest dobrze nam znane. Zasada jednokierunkowości (ang. *the principle of unidirectionality*) zakłada, że proces metafory zachodzi od domeny bardziej konkretnej do tej bardziej abstrakcyjnej. Według Lakoffa i Johnsona możemy zauważyć dwa rodzaje podstawowych metafor – pierwszy to metafory strukturalne, które pozwalają zrozumieć byty abstrakcyjne za pomocą terminów wyraźniej zarysowanych. Drugi rodzaj metafor, to metafory takie, które oparte są na naszym pierwotnym, najwcześniejszym doświadczeniu. Są to metafory orientacyjne i metafory ontologiczne, z których te pierwsze oparte są na bardzo dobrej podstawowej znajomości ludzkiego ciała, jego sposobie funkcjonowania w ziemskich warunkach grawitacyjnych czy orientacji i reakcji w przestrzeni. Człowiek zdrowy wykazuje postawę wyprostowaną, natomiast podczas choroby nasze ciało opada z sił, a przy utracie zdrowia lub w przypadku śmierci opada na ziemię. Tak więc, mając na uwadze schematy wyobrażeniowe powstałe w naszych umysłach, pojęcia takie jak *zdrowie* czy *dobro* będą pojmowane jako te 'wyżej', *choroba*, *smutek* jako te 'niżej', por. np. *być w szczytowej formie*, *podupadać na zdrowiu*. Metafory ontologiczne przedstawiać będą pojęcia

abstrakcyjne lub trudne do zrozumienia jako przedmioty i substancje, bądź też jako pojemnik na takowe bez określania, jaki dokładnie jest to pojemnik czy przedmiot (Kövecses 2002: 34).

Poniższe przykłady ukazują znaczenia metaforyczne. Przyjrzyjmy się zatem:

- (29) Her husband's family has *deep* roots in the community.
- (30) It was part of the *deep* past of this country, a past that could always be felt.
- (31) They want to *deep-six* the project because it's costing too much money.
- (32) Anyone who tries to help that company will need *deep* pockets – it is nearly bankrupt.

Przykład (29) mówi o głębokich korzeniach zapuszczonych w społeczności. Znaczenie słownikowe podane przez Longman Dictionary of Contemporary English to: 'a *deep-rooted* habit, idea, belief is so fixed in a person or society that it is very difficult to change or destroy it', czyli głęboko zakorzeniony, taki, który jest trudny do zmiany czy zniszczenia. Zaobserwować tu można metaforę określającą rodzinę, tradycję i zwyczaj jako pojemnik – głęboko zakorzenione drzewo trudne jest do przesadzenia lub zmiany. Im głębiej coś znajduje się w pojemniku, tym trudniej do tego dotrzeć bądź coś z niego wyjąć. Przykład (30) pokazuje podobne znaczenie, również motywowane metaforą pojemnika. Ciekawe jest określenie *deep-six* w przykładzie (31), które w ogóle nie występuje w kilku rozpatrywanych słownikach. Longman Dictionary podaje tylko jedną definicję tego złożenia i twierdzi, że oznacza ono 'to decide not to use something such as a plan', czyli decydować się nie używać czegoś takiego jak plan. Nie jest to jednak znaczenie adekwatne do powyższego kontekstu. Zgoła inne znaczenie podaje Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary: 'to get rid of something or destroy something completely', czyli pozbyć się czegoś zupełnie. Słownik podaje również informację, że znaczenie to wzięło się od *six feet deep*, czyli tradycyjnej głębokości grobów. Tak jak składamy ciało do grobu, tak w przykładowym zdaniu *deep-six* oznaczać będzie pogrzebanie kosztownego projektu. Fraza ta jest również powszechna w środowisku żeglarskim, a oznacza głębokość wody na 6 sążni anglosaskich (ok. 11 metrów). A zatem coś wyrzucone na taką głębokość lub większą byłoby trudne do odzyskania czy uratowania. W przykładzie (31) mamy więc do czynienia ze specjalnym rodzajem metafory ontologicznej – personifikacji projektu. Przykład (32) omawia znaczenie *deep pocket*, które, jak podaje Cambridge Advanced Learner's Dictionary, oznacza: 'If an organization or person has deep pockets, they have a lot of money', czyli posiadanie dużych pieniędzy. Chodzi tu zapewne o pojemność kieszeni. I tak jak znaczenie dosłowne, omawiane w pierwszej części opracowania, wskazywałoby na pojemność tych kieszeni, które pomieścić mogą

wiele przedmiotów, np. kluczy, chusteczek etc., tak to określenie przypisane jest wyłącznie pieniądзом.

(33) Dad wept and said nobody liked the jigs but it was no reason to go off the *deep* end.

(34) Our policy is to throw trainee representatives right in at the *deep* end.

Przykład (33) przedstawia *deep end*, jednak inny niż ten omawiany w zdaniu (5), ponieważ w tym idiomie to człowiek jest pojemnikiem na emocje. Tak jak pojemnik może być głęboki, a dotarcie do jego dna może być trudniejsze, tak osoba może być ‘w głębi’ wrażliwa. Znaczenie wyrażenia idiomatycznego *go off at the deep end* według słownika Longman Dictionary tłumaczy się jako ‘to become angry suddenly and violently, usually when there is not a good reason’, czyli zezłościć się nagle zwykle bez dobrego ku temu powodu. Przykład (33) przedstawia użycie wyrażenia idiomatycznego, który Longman Dictionary tłumaczy jako ‘jump/be thrown in at the deep end – to choose to do or be made to do very difficult job without having prepared for it’, które jest odpowiednikiem polskiego wyrażenia ‘być rzuconym na głęboką wodę’. Jest tu zatem nawiązanie do prototypowego znaczenia głębokiej części basenu (5), ze szczególnym zaznaczeniem trudności poradenia sobie z tą głębokością przez kogoś, kto jest na nią wrzucany. A zatem im głębszy basen, tym większe trudności dla osoby będącej w wodzie. Trudności i inne kłopoty lub problemy określane leksemem *deep* doskonale wpisują się w schemat metafory ontologicznej PROBLEM TO POJEMNIK:

(35) I went so *deep* in debt that I couldn't pay my bills and my electricity and water were shut off.

(36) Don't say another word. You are in *deep* shit already.

(37) “Bush is in *deep* trouble”, says a Republican strategist.

(38) He had an uneasy feeling he was getting into *deep* water.

(39) He's in *deep*.

(40) She is in too *deep*.

(41) Recession continues to *deepen*.

Powyższe przykłady przedstawiają perspektywy osób zanurzonych w pojemniku z problemami. Znaczenia te również zbiegają się z metaforą orientacyjną WIĘCEJ TO W GÓRĘ, MNIEJ TO W DÓŁ.

(42) Now he is between the devil and the *deep* blue sea.

Ta idiomatyczna fraza (42) przysłówkowa ma swoje tłumaczenie jako ‘to be in such situation, in which both of the possible solutions are bad and neither is better than the other’, co w polszczyźnie oddaje związek frazeologiczny ‘między młotem a kowadłem’. W polskim odpowiedniku nie widać nawiązań do wspomnianych wyżej metafor, jednak znaczenie wersji anglojęzycznej

jest wyraźnie zbudowane na tej metaforze. Źródła powstania tej frazy nie są jasne – środowiska żeglarskie sugerują, że termin *Devil* pochodzi od potocznej nazwy łączenia kadłuba w drewnianych łodziach, a więc wyrażenie wskazywałoby na położenie poza burta, między nią a głębokim morzem. Inną motywacją do źródeł tego wyrażenia mogłaby być również mitologia grecka, w której to Odyseusz znalazł się pomiędzy Scyllą (sześciogłowym potworem) a Charybdą (wirem wodnym).

Kolejny przykład ukazuje przymiotnik o znaczeniu motywowanym tą metaforą:

(43) He was a *deep*-dyed villain.

W powyższym wyrażeniu nie tylko *villain* ('drań, złoczyńca') ma negatywne znaczenie. Słownik etymologiczny (Online Etymology Dictionary) podaje, że przymiotnik *deep-dyed* jest prawdopodobnie związany ze staroangielskim *dye* (*deagol*), które oznacza 'secret, hidden, dark, obscure', czyli tajemniczy, ukryty, ciemny, mroczny. Zatem znaczenie *deep* będzie bliskie temu określającemu kolor, które tu podkreśla mroczność czarnego, *nota bene* w języku polskim, charakteru. Polskie tłumaczenie tego przymiotnika to 'zły do szpiku kości'.

Inny przykład (44) pokazuje, jak przymiotnik *deep* jest stosowany w odniesieniu do człowieka. Znaczenie to zbudowane jest na metaforze ontologicznej pojemnika. Przywołam tu za A. Liburą (2000) dwa rodzaje pojemnika: CIAŁO JAKO POJEMNIK oraz CIAŁO W POJEMNIKU. Poniżej przykłady tego pierwszego rodzaju: (CZŁOWIEK TO POJEMNIK):

(44) She seems to me to be a very *deep*, sensitive person.

(45) She may seem unfriendly, but *deep down* she's very nice.

Oraz drugiego rodzaju (CZŁOWIEK W POJEMNIKU):

(46) He was *deep* in thought.

(47) He was *deeply* in love with her, and the breakup broke his heart.

Można wskazać przykłady, które ukazują również koncepcję pojemnika, ale tym razem MÓZG TO POJEMNIK. Znaczenie słownikowe *deep* według Słownika Macmillan to: 'something that is deep involves very serious thoughts, ideas, or feelings', czyli takie, które jest związane z poważnymi myślami, ideami lub uczuciami. Im głębiej w pojemniku, tym bardziej inteligentny, wnikliwy jest człowiek, jego myśl i rozumowanie:

(48) He also displayed his *deep* knowledge of classical music, his fluency in Latin and Italian.

(49) She has a *deep* understanding of farming and the land.

(50) 'Outplacement assistance?' He mimed *deep* thought for about two seconds.

lub też bardziej autentyczne, mocniejsze uczucie:

- (51) May I express my *deepest* sympathy.  
 (52) The letters show her *deep* affection to him.

Analogię do powyższych przykładów stanowią przykłady (53) i (54). Tu zauważyć można metafory może rzadziej używane, ale nawiązujące do powyższych znaczeń, takie jak KSIĄŻKA TO POJEMNIK, ROZMOWA TO POJEMNIK.

- (53) We've been having a lot of conversations with it as it is truly a *deep* book.  
 (54) We had a very *deep* conversation about love and death.

Inne znaczenie omawianego leksemu oparte jest na fizycznym doświadczeniu mocnego snu (55). Terminem *deep sleep*, tak jak w języku polskim, określa się trzecią fazę snu. Przebudzenie kogoś w tym etapie snu wiązać się będzie z tym, że budzony będzie prawdopodobnie czuł się przez jakiś czas zdezorientowany, a to za sprawą niższych częstotliwości działania fali mózgowych. Przykład (56) mówi o głębokim znieczuleniu, które polega na wprowadzeniu pacjenta w stan uśpienia, braku kontaktu z rzeczywistością w celu przeprowadzenia danego zabiegu. W (57) mowa jest o rodzaju muzyki, który zabiera słuchacza w inny wymiar, z dala od rzeczywistości, podobnie jak znieczulenie albo głęboki sen. Znaczenie to nawiązuje do trzeciego głównego znaczenia literalnego wspomnianego w opracowaniu, IDĄCY DALEKO W GŁĄB W KAŻDYM MOŻLIWYM KIERUNKU. Tak jak nieznanym jest głęboki kosmos i jest on dla nas wymiarem nieznanym, również sen, znieczulenie czy zatopienie się w muzyce będzie przenosić nas do innego wymiaru.

- (55) With his breath on her neck, she fell into a *deep* sleep, convinced that she was safe.  
 (56) In earlier times, the practitioner was trying to prevent an overdose or overly *deep* anaesthesia.  
 (57) She went into a *deep* hypnotic trance.

Niniejsza analiza wykazała, że główne znaczenie leksemu *deep* to dosłowne, literalne znaczenie IDĄCY W GŁĄB OD POWIERZCHNI DO DNA. Drugie, bliskie prototypowi znaczenie to IDĄCY W GŁĄB HORYZONTALNIE oraz najmniej licznie występujące IDĄCY DALEKO W GŁĄB W KAŻDYM MOŻLIWYM KIERUNKU. Występowanie tych trzech schematów znaczeń potwierdziło polisemiczny charakter leksemu, a każde z nich dało motywację powstaniu licznych znaczeń metaforycznych, które występują w codziennej komunikacji rodzimych użytkowników języka angielskiego. Wykazano też powszechność metafory ontologicznej i orientacyjnej jako dominujących w znaczeniach nieliteralnych. Ukazano korespondencję pomiędzy znaczeniami, które tworzą semantyczną siatkę znaczeń leksemu *deep*.



## Literatura

### Leksykon stworzony na bazie

*Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (2003).

Cambridge University Press. *Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary* (1995).

Harper Collins Publishers Limited. *Longman Dictionary of Contemporary English* (1999).

Cambridge University Press. *Oxford Collocations Dictionary for students of English* (2002).

Oxford University Press. *Wielki Słownik PWN Oxford: Słownik angielsko-polski polsko-angielski* (2004). Wydawnictwo Naukowe PWN and Oxford University Press.

### Słowników internetowych

<http://dictionary.cambridge.org/>, <http://www.ldoceonline.com/> [http://www.askoxford.com](http://www.askoxford.com/?view=uk)  
[www.hyperdictionary.com](http://www.hyperdictionary.com), [www.thefreedictionary.com](http://www.thefreedictionary.com) <http://www.hyperdic.net/www.macmillandictionary.com>

### Słownika etymologicznego

<http://www.etymonline.com>

### Korpusów językowych

<https://www.english-corpora.org/bnc/>

<https://www.english-corpora.org/coca/>

### Opracowania

Dobrzyńska T. (1994): *Mówiąc przenośnie... Studia o metaforze*. Warszawa.

Evans V. and Green M. (2006): *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh.

Kövecses Z. (2002): *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford University Press.

Kövecses Z. (2005): *Metaphor in Culture: Universality and variation*. Cambridge and New York.

Lakoff G. (1987): *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago.

Lakoff G., Johnson M. (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago.

Langacker R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar*. T. 1: *Theoretical Prerequisites*. Stanford.

Libura A. (2000): *Wyobrażenia w języku. Leksykalne korelaty schematów wyobrażeniowych CENTRUM – PERYFERIE i SIŁY*. Wrocław.

Rosch E. (1977): *Human categorization*. [W:] *Studies in Cross-Cultural Psychology*. Vol. 1. N. Warren (ed.). New York.

Tabakowska E. (1997): *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków.

Taylor J. R. (2001): *Kategoryzacja w języku*. Przeł. A. Skucińska. Kraków.

Żmigrodzki P. (1993): *O tzw. znaczeniu literalnym i jego funkcji w semantyczno-składniowym opisie zdań metaforycznych*. [W:] *Z problemów współczesnego języka polskiego*. Red. A. Wilkoń, J. Warchala. Katowice, s. 95–106.

Beata Ziajka  
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7562-6265>  
e-mail: [beata.ziajka@uj.edu.pl](mailto:beata.ziajka@uj.edu.pl)

## Wiek zwierząt jako czynnik determinujący sposób ich konceptualizacji<sup>1</sup>

### Animal age as a factor that determines the way they are conceptualised

#### Abstrakt

Celem artykułu jest ukazanie utrwalonego w zasobie leksykalnym mieszkańców wsi sposobu konceptualizowania zwierząt ze względu na fazę ich życia. Analiza słownictwa animalistycznego zebranego w wyniku przeprowadzonych badań terenowych na obszarze wybranych wsi małopolskich wykazała, że parametr wieku w znacznym stopniu determinuje sposób oglądu i wartościowania zwierząt. W aktach wartościujących świat zwierzęcy silnie zaznacza się pragmatyczny punkt widzenia wiejskiej społeczności, która ocenia zwierzęta przez pryzmat ich użyteczności, często uwarunkowanej wiekiem. Wpływ czynnika temporalnego szczególnie widoczny jest w kategorii ‘nazw zwierząt młodych’, która jest wewnętrznie zróżnicowana. Współtworzy ją kilka różnorodnych podkategorii semantycznych odpowiadających poszczególnym fazom rozwoju istot niedorosłych. Szczegółowe dookreślenie wieku młodych zwierząt ma podłoże pragmatyczne, wiąże się z potrzebą wyznaczenia cezury, która niejednokrotnie decyduje o zmianie przeznaczenia zwierzęcia.

O ile słownictwo nazywające istoty młode jest nacechowane pozytywnie, o tyle leksyka animalistyczna komunikująca treści semantyczne związane ze starością zwierząt w większości ma charakter deprecjonujący. Przyjęcie w interpretacji słownictwa animalistycznego perspektywy temporalnej jest zatem ściśle powiązane z kontekstem aksjologicznym, co szczególnie uwidacznia się w binarnej opozycji stare : młode.

**Słowa kluczowe:** językoznawstwo, leksyka ludowa, wartościowanie, konceptualizacja

#### Abstract

The objective of the article is presenting the way villagers conceptualise animals in terms of their life phase, as reflected in their lexis. The analysis of the animal vocabulary collected during field research in selected villages of Lesser Poland (Małopolska) indicates that the age factor significantly determines the way animals are perceived and valued. In the acts that value the animal world, the villagers' practical point of view is visible,

---

<sup>1</sup> Niniejszy tekst jest rezultatem badań przeprowadzonych w ramach projektu dla młodych naukowców realizowanego w Instytucie Języka Polskiego PAN w Krakowie.

as they often evaluate animals in terms of their usefulness which often depends on the age. The influence of the temporal aspect is especially noticeable in the category of “the names of young animals” which is internally diversified. The category includes several semantic sub-categories that correspond to particular phases of the development of immature animals. Detailed specification of the age of young animals has a pragmatic basis – it results from the need to specify a turning point which often determines the change in the animal’s function. While the vocabulary related to young animals is positive, the animal lexis communicating semantic content concerning their old age is usually depreciating. Thus, adopting the temporal perspective in the interpretation of animal vocabulary is strictly related to the axiological context, which is particularly reflected in the binary opposition of old-young.

**Key words:** linguistics, folk lexis, valuating, conceptualisation

„W systemie wyobrażeń ludowych zwierzęta występują jako elementy tradycyjnego obrazu świata” (Góra 2000: 252), uformowanego w specyficznej ramie doświadczeniowej<sup>2</sup> mieszkańców wsi. W społecznościach wiejskich tok ludzkiego życia przez lata determinowany był przez rygorystyczny wzorów kulturowych. Ów rygorystyczny określał społeczne oczekiwania względem jednostki ludzkiej, a także względem zwierząt, ocenianych – zgodnie z postulatem religijnym, przyznającym centralne miejsce człowiekowi – w aspekcie użytkowym. Ludzka perspektywa oglądu<sup>3</sup> wyznaczana przez kulturę ludową niejednokrotnie sprowadza zwierzęta do roli obiektów różnie wykorzystywanych, co upodabnia je do przedmiotów nieożywionych (Góra 2000: 252). Wartościowanie świata zwierzęcego z pozycji mieszkańca wsi, przyjmującego pragmatyczny punkt widzenia, ma zatem silną podbudowę kulturową.

Badania frekwencji słownictwa i metafor językowych wykazały, że najliczniejszą grupę tworzą jednostki językowe określające człowieka oraz najbliższy mu świat (Skorupka 1965: 120). Jak pisze Halina Kurek: „każda wspólnota językowo-kulturowa kształtuje [jednak – przyp. B.Z.] swój zasób leksykalny, który jest właściwym jej sposobem postrzegania, a więc świadomego interpretowania otaczającej rzeczywistości” (Kurek 2004: 148). W realiach wiejskich, w których dochodzi do codziennych kontaktów człowieka ze zwierzętami, potrzeba skonstruowania kompletnej siatki nomenklacyjnej obejmującej ten fragment rzeczywistości pozajęzykowej ma dla komunikacji wewnątrzspołecznościowej znaczenie kluczowe. W obrębie ludowej leksyki animalistycznej dominują nazwy zwierząt wykorzystywanych przez

<sup>2</sup> Jerzy Bartmiński i Stanisława Niebrzegowska definiują ramę doświadczeniową jako wszystko to, „co jest postrzegane wzrokowo i konceptualizowane w akcie poznawczym, [a także – uzupełnienie B.Z.] kulturowo utrwalone na zasadzie zrytualizowanych zachowań, wierzeń, emocji, wartościowań itp.” (Bartmiński, Niebrzegowska 1998: 213).

<sup>3</sup> Termin ten wprowadziła Anna Wierzbicka (1985).

człowieka (krowa, koń) albo towarzyszących mu na co dzień (pies, kot), co można uznać za jeden z elementów konstytuujących tezę o pragmatycznych i antropocentrycznych podstawach ludzkiej konceptualizacji świata (por. Mosiołek-Kłosińska 1997; Skawiński 2000; Rak 2006).

Niniejszy artykuł stanowi próbę analizy leksyki ludowej komunikującej wiek zwierzęcia z perspektywy, którą wyznacza lingwistyka kulturowa. Przyjęcie metodologii etnolingwistycznej znajduje odzwierciedlenie w wyjściu w badaniach poza system językowy w kierunku szeroko rozumianego paradygmatu kulturowego. Zakłada się zatem, że w semantyczno-kulturowej strukturze słów odbija się swoisty dla mieszkańców wsi typ racjonalności określanej mianem racjonalności adaptacyjnej, instrumentalnej (Anusiewicz 1992: 14), opartej na konkretnym widzeniu otaczającej rzeczywistości (Kurek 2004: 153). Przejście w badaniach na poziom semantyczno-kulturowej interpretacji nazw ma przynieść odpowiedź na pytania, jak poszczególne etapy życia zwierzęcia są konceptualizowane i wartościowane przez wiejską społeczność oraz – na ile wiek jest kategorią determinującą zwierzęcą egzystencję.

Szczególnie interesujące wydaje się znalezienie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób w strukturze znaczeniowej słów realizuje się sem temporalny wyrażający młodość oraz starość zwierząt. Komparacja pierwszego i ostatniego etapu życia zwierząt pozwoli odsłonić językowo-kulturowe mechanizmy tworzenia aksjologicznej opozycji stary : młody.

Podstawę materiałową opracowania stanowią dane językowe uzyskane podczas nieoficjalnych rozmów z najstarszym i średnim pokoleniem (powyżej 45. roku życia) mieszkańców siedmiu wsi należących do gminy Babice w powiecie chrzanowskim (Zagórza, Mętkowa, Babic, Jankowic, Olszyn, Rozkochowa i Wygielzowa) oraz czterech miejscowości wchodzących w skład gminy Zakliczyn nad Dunajcem w powiecie tarnowskim (Olszowej, Paleśnicy, Bieśnika i Borowej). W analizie zostaną także wykorzystane fragmenty wypowiedzi mieszkańców, które są dla omawianego zagadnienia istotnym tłem kontekstowym.

W komunikacji językowej mieszkańców wsi funkcjonują jednostki leksykalne, które są tożsame dla wielu gwar, wśród nich słownictwo animalistyczne. Niektóre z nazw zwierząt nie różnią się ani pod względem semantycznym, ani strukturalnym (w mianowniku l. pojedynczej) od słownictwa występującego w systemie ogólnopolskim, np. krowa, koń, pies. Podobnie jak H. Kurek zaliczam je jednak do leksemów prymarnie związanych z kulturą wiejską (Kurek 2003: 264).

Treść znaczeniowa leksemu *młodość* obejmuje na ogół pozytywne komponenty ujmujące ten okres życia procesualnie, jako czas rozwoju prowadzący do osiągnięcia pełnej dojrzałości biologicznej. Zarówno w polszczyźnie ogólnej,

jak i w gwarach nazwy istot niedorosłych mają znaczenie kategorialne, są tworzone głównie dzięki semom formantowym, które wnoszą do struktury semantycznej derywatu wartość kategorialną 'młody'. Znaczenie młodości wyrażane leksykalnie dotyczy natomiast niewielu nazw<sup>4</sup> (np. *źrebak* 'młody koń', *szczeniak* 'młody pies', *jagnię* 'młoda owca', *cielę* 'młody byk'), które jednakże wykazują produktywność słowotwórczą (np. *źrebak* – *źrebuś*, *źrebiątko*, *źrebaczek*<sup>5</sup>).

Nazwy młodych zwierząt są derywowane dwójako: za pomocą pierwotnego (choć w gwarach coraz bardziej ustępującego) sufiksu -ę lub produktywnego, szerzącego się od drugiej połowy XVIII w. pod wpływem gwar mazowieckich, przyrostka -ak<sup>6</sup>. Obecność w języku mieszkańców wsi nazw współrzędnych, czyli wariantów afiksalnych typu *prosię* || *prosiak*, *piśklę* || *piśklak*, *cielę* || *cielak* pozostaje jednak w związku z potrzebą dookreślenia wieku zwierzęcia. Przyczynę wypierania sufiksu -ę przez formant -ak w nazwach potomstwa zwierząt upatruje się bowiem w dążeniu do wyodrębnienia w grupie istot niedorosłych stworzeń podrosłych<sup>7</sup>. Dla większości respondentów formacje typu *prosię* || *prosiak* nie stanowią dubletów słowotwórczych, są wyraźnie zróżnicowane znaczeniowo w aspekcie temporalnym: *piśkle czy cele to xaj takie malutkie, młozutkie, a iąg ius troxe puodrúšne tuo še gáda celák* | *piśklák* (79-letnia mieszkanka Zagórza).

Mieszkańcy badanych wsi natomiast właściwie nie używają w odniesieniu do drobiu z własnej hodowli leksemu *kurczak*, którego zakres denotacyjny uległ zawężeniu pod wpływem czynników zewnętrznych, co w konsekwencji doprowadziło do przewartościowania treści semantycznej: *kurčaki to sùm sklep<sup>u</sup>ove ze štučnego xovu* | *sùm našprycivane tùm xenijum* || *my máme kurčuntka* | *kuokoski* | *kuogutki* (78-letnia mieszkanka Mętkowa). Negatywny w środowiskach wiejskich wydźwięk nazwy wiąże się zatem z niezwerbalizowaną w definicji semantycznej konotacyjną cechą sztuczności przypisywaną

<sup>4</sup> Odrębne nazwy wołu w określonym wieku spotykamy w gwarach warmińskiej i mazurskiej, gdzie leksem *wół* odnosi się do osobnika dorosłego, natomiast młody wół, którym jeszcze nie orano, nosi nazwę *nieuka* (Horodyska 1958: 10).

<sup>5</sup> Jak zauważył Tomasz Kurdyła, wariantywność morfologiczna i leksykalna jest wciąż charakterystyczna dla polskiej wsi (Kurdyła 2011: 21).

<sup>6</sup> Właściwie żywotność formacji z sufiksem -ę ograniczona jest w badanych gwarach do formy mianownika l.poj. lub l.mn. (*prosięta*, *cieleęta*), natomiast pozostałe przypadki zależne tworzy się od podstawy z przyrostkiem -ak. Czasem jednak jako regularną formę l. mnogiej od formacji zakończonej sufiksem -ak podawano *prosięta*, *cieleęta*, co stanowi pewnego rodzaju supletyvizm słowotwórczy w formach odmiany (por. Horodyska 1958: 35).

<sup>7</sup> Zjawisko to jest dobrze znane z literatury naukowej (por. Taszycki 1961; Sobierajski; Burszta 1986: 89; Gala 2014: 236).

Karol Dejna w kwestionariuszu do „Atlasu gwar polskich” przewiduje pytanie o zastępowanie nazw istot młodych na -ę przez rzeczowniki r. męskiego zakończone na -ak (Dejna 1988).

drobiowi hodowanemu na sprzedaż. Reinterpretacja wyrazu na badanym mikroobszarze nazewniczym ma wymiar emocjonalny, dowodzi potrzeby obrony tradycyjnych ludowych wartości. Odniesienie leksemu poza sferę realiów wiejskich znajduje także wyraz w jego niegwarowej formie (brak mazurzenia oraz *á*, por. *kurčák* ale *čelák*, *kurčũtko*).

Kategorię semantyczną ‘istot niedorosłych’ tworzą także rzeczowniki utworzone wykładnikiem derywacyjnym *-atko*, np. *kurčũtko*, *pišklũtko*, *prošũtko*, *kacũtko*, *gyšũtko* itd. Dla większości respondentów formacje te w porównaniu ze strukturami zakończonymi formantem *-ę* ewokują młodszy wiek zwierzęcia: *kurčũtko tuo se mŭvi na takŭe malutkŭje | čũ to se doŭjyro vylynguo | a jaŭ jez juš troxe starše | to gáďamy kurce | xož na takŭe tys se ńeráz gáďa kurčũtko*. W semantycznej strukturze nazwy tkwi zatem wykładnik emocjonalny, stanowiący element pragmatyczny spoza planu treściowego wyrazu. Użycie poszczególnych leksemów jest więc uwarunkowane sytuacyjnie, w niektórych wypadkach wiąże się z chęcią uzewnętrznienia emocjonalnego stosunku do młodych zwierząt, które wymagają szczególnej troski i zabiegów ze strony mieszkańców wsi.

Drugą z przyczyn wypierania neutrów głównie zakończonych na *-ę* widziałabym w potrzebie różnicowania nazw zwierząt ze względu na czynnik płci. Na pewnym etapie rozwoju zwierzęcia istnieje konieczność jej rozróżniania, co znajduje odzworowanie w licznych – w porównaniu z polszczyzną ogólną – strukturach językowych znamionujących dyferencjację płciową. Subkategorie płci i wieku przysługują m.in. nazwom krowy i byka różnicowanym morfologicznie i leksykalnie: *čouuš*, *čeluš*, *čelák*, *bycek*, *bycuš*, *čeliša*, *čelička*, *čeliša*, *jaũũfka*, *jaũũvecka*, *piernáštka*, *buxajek*.

W świetle danych językowych pole ‘nazw młodych zwierząt’ jawi się jako kategoria wewnątrznie różnicowana. Współtworzy ją kilka różnorodnych podkategorii semantycznych odpowiadających poszczególnym fazom rozwoju istot niedorosłych. Dla grupy najmłodszych zwierząt (z wyjątkiem ptactwa) stosuje się wspólne określenia: *uoseski*, *sysaki*, *cycáki*<sup>8</sup>. Nazwy te poprzez pozostawanie w związku motywacyjnym z czynnością ssania (gw. *cycania*) presuponują niedojrzałość, która obok semu temporalnego stanowi istotny, choć aktualizowany fakultatywnie, segment znaczeniowy leksemu *młodość*.

Podkategorię istot bardzo młodych współtworzą jednostkowe nazwy gatunkowe, np. *čele*, *čelũtko*, *bycuš*, *čouuš*, *čeliša*, *zrubuš*, *pišklũtko*, *kurčũtko*, *prošũtko*, *kacũša*, *kuokoša*, *kuogutek*.

W profilowaniu pojęcia młodości wymagane jest uszczegółowienie, do której fazy młodości desygnatów odwołują się poszczególne leksemy. Mieszkańcy

<sup>8</sup> Respondenci precyzują, że nazwy te określają zwierzęta do 1–2 miesięcy życia.



wsi konkretyzują wiek zwierzęcia w eksplikacjach nazw, np.: *ćouś, bycuś, tjo taki dũ roku, byo puo roku to jus ćouek, bycek*<sup>9</sup> || *ćeliśa tjo krova dũ ćećig<sup>o</sup> mjeśũnca* | *a ćelicka dũ ũsmeg<sup>o</sup>* | *kuokyośa to tak<sup>o</sup> cũ m<sup>o</sup> ũe vjyncy niźli seź mjeśyncy* | *cũ jescie ũe znośi j<sup>o</sup>i* (69-letnia mieszkanka Mętkowa).

W kontaktach wewnątrzspółnotowych członkowie społeczności wiejskiej nie odczuwają jednak potrzeby dookreślenia wieku zwierząt. Podobne objaśnienia najstarsi respondenci podają jedynie młodszym generacjom oraz osobom spoza macierzystego środowiska, dla których sama nazwa nie stanowi dostatecznego nośnika informacji na temat zwierząt w określonych fazach rozwojowych. Mieszkańcy wsi w nazwach tych obok językowo relewantnej cechy młodości, którą można wyeksplikować z wartości semantycznej formantu, wyodrębniają komponent konotacyjny stanowiący inherentny składnik treści wyrazu, który doprecyzowuje, do którego miesiąca bądź roku życia nazwa przysługuje desygnatowi: *jak śe g<sup>o</sup>d<sup>o</sup> j<sup>o</sup>u<sup>o</sup>ŕfka* | *tjo vjadũmo ze to krova ročn<sup>o</sup>* || *ćelixa to tak<sup>o</sup> krova m<sup>o</sup>ynzy j<sup>o</sup>u<sup>o</sup>ŕfkũm* || *varxl<sup>o</sup>k<sup>o</sup>i*<sup>10</sup> | *tjo majũm p<sup>o</sup>re mjeśyncy* | *važũm tag d<sup>o</sup>o* | *čyžestu kilo* | *tak<sup>o</sup>je jescie ũe dũ zabič<sup>o</sup>* || *k<sup>o</sup>ždy ktũ xov<sup>o</sup> kury to vjy* | *ze kuokoski to śe g<sup>o</sup>d<sup>o</sup> na tak<sup>o</sup>je* | *cũ majũm śeś – uośym mjeśyncy* (73-letnia mieszkanka Zagórza).

Elementy treściowe konotowane przez leksem są czytelne tylko w obrębie społeczności wiejskiej, a konkretnie tych jej członków, którzy są zanurzeni w ludowym typie kulturowym. Oni też potrafią drogą wnioskowania zdekodować tkwiące w strukturze jednostek dopełniające elementy znaczeniowe. Niektóre z nazw rozwijają bowiem znaczenie związane z kategorią wieku na płaszczyźnie asocjacyjnej, np. nazwa *plewniak* odnosi się do świni na tyle dojrzałej, że dostaje do jedzenia plewy. Leksem ów zawiera wirtualny sem temporalny, który aktualizuje się poprzez związek motywacyjny derywatu z rzeczownikiem *plewa*, co uwidacznia kontekst parafrastyczny<sup>11</sup>: *plev<sup>o</sup>ń<sup>o</sup>k*<sup>12</sup>

<sup>9</sup> Nazwa *byk* jest zarezerwowana na określenie zwierzęcia 2–3-letniego. Niejednokrotnie funkcjonowanie danej nazwy jest ograniczone środowiskowo, zawężone geograficznie. Przykładowo nazwa *cielicha* funkcjonuje we wsiach należących do gminy Zakliczyn nad Dunajcem, nie występuje natomiast w gminie Babice, gdzie jej odpowiednikiem jest *cielicka*.

<sup>10</sup> Jak podają autorzy *Atlasu języka i kultury ludowej Wielkopolski*, słowo *warchlak* „rozpowszechniło się niewątpliwie pod wpływem oficjalnej, ogólnopolskiej terminologii hodowlanej” (Sobierajski, Burszta 1986: 90).

<sup>11</sup> Jak pisze Stanisław Gala, „ustalenie parafrazy w opisie synchronicznym słotwórstwa funkcjonalnego jest ważnym instrumentem wskazania granic między wyrazem motywacyjnym a motywującym, wyodrębnienia wykładnika derywacyjnego i określenia jego funkcji” (Gala 2014: 238).

<sup>12</sup> Nazwa *plewniak* jest czytelną jednostką językową nazywającą świnię, znaną także młodemu pokoleniu. Zjedanie plew, będących podstawą żywieniową świń, obrazuje ponadto funkcjonujący na badanym obszarze związek frazeologiczny *Nie mieszaj się z plewami, bo cię świnię zjedzą*.

*tuo śfina taká już vyrošnynto | ců kuńcy cy mješunce || ftedy mūoze ju• zryć plevy | byo nūz ji ne beže* (73-letnia mieszkanka Zagórze). Przywołanie wieku dokonuje się tutaj pośrednio, dzięki wskazaniu na pewną cezurę w życiu zwierzęcia, którą wyznacza zmiana w aspekcie jego żywienia.

W sposób bezpośredni natomiast określa się całą kategorię istot podrosłych, dla których stosuje się wspólny leksem – *podrostki*, a więc wyraz o przejrzystej strukturze semantycznej, wyrażający sem młodości w sposób eksplicytny.

Wyrazistość semantyczną zachowują również nazwy: *śreniák*<sup>13</sup> ‘młody knur’, *ročník* ‘młody koń’ oraz *muůtka*<sup>14</sup> ‘młoda krowa’. W nazwie *średniak* motywowanej przez przymiotnik *średni* współlistnieją dwa segmenty znaczeniowe, z których jeden odnosi się do wieku, drugi do wielkości desygnatu (por. średni wiek, średni wzrost). Komponent semantyczny ‘młody’ jest jednak możliwy do wyeksplikowania w związku z zachodzącą relacją pomiędzy cechą młodości i wielkości: *średniak*, a więc jeszcze nie wystarczająco duży *dů zabićá*, a zatem stosunkowo młody. Warto zwrócić uwagę, że implikację wieku zawiera także nader często pojawiające się w wypowiedziach mieszkańców wyrażenie *do zabicia*, które wchodzi w relację semantyczną z większością leksemów animalistycznych i wskazuje na dojrzałość zwierzęcia ocenianą z punktu widzenia kryterium konsumpcyjnego, np. *prośáki dů zabićá*. W przypadku derywatu *roczniak* wyrażony w znaczeniu podstawy słotwórczej wiek zwierzęcia można określić jako młody w związku z pewnymi parametrami przysługującymi koniom, które są zwierzętami stosunkowo długo żyjącymi. Wartość znaczeniowa ‘młody’ wiąże się zatem z niezwerbalizowaną w strukturze nazwy informacją, że koń roczny jest koniem młodym. Eksplicytnie wyrażający wiek leksem *młódka* mimo potencjału semantycznego zawęził zakres denotacyjny, funkcjonując w badanych gwarach jako określenie młodej krowy oraz młodej kobiety.

Pośrednio informację o młodym wieku wnoszą jednostki językowe, które petryfikują pewne właściwości czynnościowo-fizjologiczne zwierzęcia uwarunkowane jego wiekiem. Konotacje wieku w sposób naturalny wynikają z logiki struktury nazw: *jaůůfka*<sup>15</sup> (krowa, która jest jałowa = jeszcze się

<sup>13</sup> Autorzy *Atlasu języka i kultury ludowej Wielkopolski* podają, że nazwy *średniak*, *warchlak* oraz *plewniak* oznaczają ‘prosię podrosłe’ (Sobierajski, Burszta 1986: 91).

<sup>14</sup> Nazwę *młódka* w znaczeniu ‘młoda krowa’ podaje jako funkcjonującą w gwarach okolic Łodzi Stanisław Gala (Gala 2014: 231).

<sup>15</sup> Forma *jałówka* jest znana większości gwar. Notuje ją m.in. Jadwiga Chludzińska, badająca słotwórstwo gwar mazowieckich. Na tym terenie występuje ona wymiennie z formami *jałowica* i *jałoszka*. Jak pisze badaczka, „w zakresie tych trzech oboczników słotwórczych daje się niekiedy zaobserwować skłonność do repartycji znaczeniowej. W niektórych miejscowościach można było uzyskać informację, że oboczność *jałoszka/jałowica*

nie ociełiła, nie daje mleka, a więc jest krową relatywnie młodą: *jaũũfki tuo sũm takŕe kouo rokũ*), *ŕjyrvŕjãstka*, *ŕjyrnãstka*<sup>16</sup> (krowa, która się ociełiła pierwszy raz, a więc młoda, ale starsza od jałówki: *byo krove se provaŕiũo dũ byka jag juz mŕiãũa vŕyncy niŕli rok | tag rũg i pũ*), *ũũska* (kura znosząca jaja, mająca około pół roku). Należy jednak pamiętać, że aktualnie funkcjonujące w repertuarze leksykalnym mieszkańców wsi słownictwo należy rozpatrywać w aspekcie panchronicznym (Gala 2014: 310–311), uwzględniając relację między motywacją nadania nazwy a jej aktualnym znaczeniem. Jak pisze Tomasz Kurdyła: „współcześni użytkownicy języka mają bowiem inną kompetencję niż pokolenia wcześniejsze, które dane słowa wytworzyły” (Kurdyła 2011: 30). Dla niektórych respondentów wyrazy *jałówka*, *pierwiastka* (*pierniastka*), mimo że wyrażają określone treści semantyczne, pozostają leksemami o zatartej motywacji.

Parametr wieku ewokuje także warstwa konotacyjna następujących leksemów: *kfoka* ‘kura wodząca młode, wysiadująca na jajach’, *maćũra/loxa* ‘świnia domowa lub dzika, która ma młode’, *kuokuoska* ‘kura, która znosi jaja’, *ŕyndũr* ‘indyk mający korale’, *vŕŕjyŕouek/vŕŕjyŕũũec* ‘kura, która gubi pióra’. Mimo że w strukturze powyższych nazwań nie zawiera się sem temporalny, to jest on komunikowany *implicite* poprzez wskazanie na uwarunkowane wiekiem procesy i stany fizjologiczne. Cezurę wieku zwierzęcia wyznaczają zatem: posiadanie potomstwa (*maciora*, *locha*, *kwoka*), znoszenie jaj (*kokoszka*), gubienie piór (*wypierzotek*, *wypierzonic*: *kura se ŕjyŕy | jag mã dva-çy lata*) czy posiadanie korali (*indor*). Zaistnienie powyższych faktów natury biologicznej świadczy o tym, że zwierzę weszło w stadium dojrzałości, która sama w sobie również wydaje się kategorią gradalną, por. *kokoszka* w relacji do *kwoki*.

Na płaszczyźnie językowej cecha dojrzałości nie jest wyrażana wyspecjalizowanymi w tej funkcji komponentami semantyczno-strukturalnymi. Co prawda mieszkańcy wsi rezerwują nazwania typu *krowa*, *koń* dla istot

sygnalizuje różnicę wieku zwierzęcia, *jałówka* zaś oznacza krowę, a także kobietę nieplodną” (Chludzińska 1961: 257). Nazwę *jałówka* notują także autorzy *Atlasu języka i kultury ludowej Wielkopolski* (Sobierajski, Burszta 1986: 84).

Na obszarze badanych wsi małopolskich obok nazwy *jałówka* funkcjonuje *jałowica*, jednakże w odróżnieniu od gwar mazowieckich, nazwa ta rzadko odnosi się do krowy, jest ekspresywizmem osobowym oznaczającym kobietę nieposiadającą potomstwa.

<sup>16</sup> Na badanym obszarze funkcjonują obie formy. W niektórych miejscowościach w użyciu pozostaje jedna forma, ale druga również jest znana. Autorzy *Atlasu języka i kultury ludowej Wielkopolski* notują formy *pierwiastka*, *pierwastka*, *pierniastka*, *piernastka*, *pierzniastka* w dwóch znaczeniach: ‘krowy po pierwszym cielęciu’ oraz ‘świni po pierwszym oproszeniu’. Podają, że formy te są zapewne związane ze staropolskim tematem liczebnika *ŕirvn-y* ‘pierwszy’. W formie *pierniastka* środkowa spółgłoska w pierwotnej grupie *-rvn-* uległa eliminacji (Sobierajski, Burszta 1986: 83–86). Nazwę *pierwiastka* w znaczeniu ‘krowa po pierwszym ociełeniu’ odnotowała także Halina Horodyska na Warmii i Mazurach (Horodyska 1958: 32).

dojrzałych (por. *krova tuo se gáddá jag ies puo drugim, čecim... čelyńcu*), niemniej jednak leksemy te jako nazwy gatunkowe mają charakter uniwersalny i wchodzą w relację semantyczną z przydawkami *stary/młody*, co powoduje nieograniczenie referencji nazwy do zwierząt dojrzałych. Uznanie nazw gatunkowych za presuponujące dojrzałość jest jednak możliwe przy uwzględnieniu faktu, że w potocznej konceptualizacji cecha dojrzałości stanowi swoiście rozumianą normę. Mieszkaniec wsi, mówiąc *krowa*, ma na myśli taką, która daje mleko, wydała na świat przynajmniej dwoje cieląt, a więc – w myśl kognitywnej teorii prototypów – stanowi egzemplarz prototypowy. Na konceptualny obraz dojrzałości składają się zatem różnorakie parametry biologiczne podporządkowane perspektywie konsumpcyjno-użytkowej.

Osiągnięcie przez niektóre gatunki zwierząt domowych biologicznej dojrzałości jest połączone z nadaniem im nazwy własnej. Akt nominacji ma tutaj wymiar aksjologiczny, wiąże się z wyższym wartościowaniem określonych gatunków jako szczególnie bliskich człowiekowi w aspekcie użytkowym i emocjonalnym, ale z zaznaczeniem, że muszą one osiągnąć określony wiek. I tak imiona nadawane są: krowie (np. *Kalina, Krasula, Kwiatula*), ale dopiero wówczas, gdy *se vyčeli abo jag ies čelná*; koniowi (klaczy) (np. *Kasztan, Łysek, Siwek, Kary, Baśka*), gdy osiągnie odpowiedni wiek, aby mógł być wdrożony do pracy (por. *ja• kũj mã tag dva i pũ i začyná sãm čũngnũńć fure to mu se daje injie | fčešni ies pšyvjuzany do fury | do dyšla z matkũm | žeby poznavãũ: vjio, či-xi, xe-ta*), psu (np. *Berek, Bobik, Morus, Kajtek*): *byo pjez ies puočebny kouo dũmu, byo ščeká na uopcyk | ale k<sup>#</sup>otu to se ne davaũo injyná | niğ ne zvracãũ na njeũo uvađi, byo to uazi sfojnyĩ scýškaĩ* (78-letni mieszkaniec Zagórze).

Nadanie mian indywidualnych wymienionym gatunkom wiąże się nie tylko z ich relatywnie wysoką pozycją aksjologiczną w środowiskach wiejskich (o takiej możemy mówić w przypadku krowy i konia, ale niekoniecznie psa), ale także z faktem przypisywania im umiejętności rozumowania, reagowania na swoje imię<sup>17</sup>. Młode osobniki nie otrzymują jednostkowych nazwań z dwóch powodów. Po pierwsze, nie spełniają wyznaczonej im roli w gospodarstwie, a po drugie, istnieje obawa, że mogą nie dożyć wieku dojrzałego, por. *coviek*

<sup>17</sup> Jak twierdzi Władysław Kopaliński, nasze sądy o zwierzętach ukształtowały się w czasie, kiedy mieszkały one wraz z ludźmi we wspólnych pomieszczeniach (Peisert 2003: 151). Najstarsi mieszkańcy badanych wsi mają własne doświadczenia związane z przebywaniem z niektórymi gatunkami zwierząt w jednym pomieszczeniu: *stajńe byy v dũmak to my se napšyglũndaĩ gãvjẽžũm dũo voĩ i vjymy | čũ kũre vãrto i kũre jẽz rozumne | byo něktũre tuo vjẽžũm | čũ se dũ ni• gáddá* (81-letnia mieszkanka Zagórze).

Przeświadczenie, że zwierzęta rozumieją język ludzki, jest silnie zakorzenione w ludzkiej mentalności (Moszyński 1934: 302; Gieysztor 1986: 230; Krawczyk-Tyrpa 2001: 99). Także Zenon Leszczyński popiera to obserwacją zwierząt domowych, reagujących na swoje imię, a nawet na nazwę gatunkową (Leszczyński 1988: 18).

*tak se starańe pšyvjyżywaž dũ myodyk xuoć sũm takje pĩyknẽ l buo to pšeće suabĩutkĩe i zafše myože zdexnũńć* (79-letnia mieszkanka Mętkowa).

„Nazwy oswajają przestrzeń i istniejących w niej ludzi” – pisze Aleksandra Cieřlikowa (1996: 17). Owo „oswajanie” przestrzeni można zatem odnieć także do świata zwierzęcego. W świetle powyższych słów proces nadania nazwy nabiera cech swoistego rytuału, dzięki któremu zwierzę uzyskuje status istoty pełnowartościowej<sup>18</sup>. Maria Malec zwraca uwagę, że „cechą charakterystyczną funkcjonowania imion w małych wspólnotach (rodzinnych, towarzyskich) jest możliwość wyrażania za ich pomocą uczuć i emocji” (Malec 2001: 70). W przypadku zwierząt nadanie nazwy własnej służy nie tylko celom identyfikacyjnym bądź wyrażaniu treści natury emocjonalnej. Na poziomie implicytnym staje się ona nośnikiem komunikatu o wieku desygnatu, który zawiera się w eksplikacji: *južńe jẽz baržo myodã buo mã inje*. Zbiorowa wiedza na temat wieku, w którym zwierzę otrzymuje imię, jest zatem gwarantem interpretacji onimu w aspekcie temporalnym.

Wartość aksjologiczna starości jako kategorii biologiczno-społecznej sytuuje się na dwóch skrajnych biegunach. Na jej ambiwalentną charakterystykę składają się pozytywne komponenty asocjacyjne wskazujące na takie przymioty starości jak: mądrość, doświadczenie, powaga i stateczność, jak i negatywne, utożsamiające okres starości ze spadkiem sił witalnych czy widocznymi objawami procesu starzenia się<sup>19</sup>. W przypadku zwierząt trudno

<sup>18</sup> Waloryzacja zwierzęcia dokonująca się na drodze nadania imienia dotyczy jednak tylko zwierząt sytuowanych wysoko w ludowej hierarchii wartości, o których mówi się z większą pobłażliwością czy nawet szacunkiem. Wśród zwierząt hodowlanych najwyższą pozycję aksjologiczną zdecydowanie ma krowa. Jedynie krowa podobnie jak człowiek *ij*, a koń i inne zwierzęta *zrũm* (por. Kempf 1985: 141; Rak 2007: 79). Anna Krawczyk-Tyrpa umieszczenie krowy w książce *Tabu w dialektach polskich* uzasadnia nie strachem przed krową, lecz silnym strachem przed jej brakiem (Krawczyk-Tyrpa 2001: 106). Na podstawie analizy danych językowych badaczka stwierdza, że w odniesieniu do krowy unika się słów niestosownych, dosadnych, a dobiera się wyrazy „lepsze”. Jak pisze, „można tu dostrzec rodzaj mentalnej i językowej antropomorfizacji krowy” (A. Krawczyk-Tyrpa 2001: 110). Dużym szacunkiem w społecznościach wiejskich cieszy się także koń, jednakże nie jest to prestiż porównywalny do pozycji krowy. Franciszek Kotuła większy szacunek chłopów do krowy niż do konia tłumaczy tym, że „koń służył do wykonywania prac fizycznych i miał wyręczać człowieka. A to było całkiem coś innego niż dawanie mleka” (Kotuła 1989: 98–99). Pies natomiast był zwierzęciem, które nie przedstawiało większej wartości, czego egzemplifikację stanowią liczne frazeologizmy gwarowe w większości deprecjonujące zwierzę (por. Rak 2007: 39–50). Nadanie psu imienia wiąże się jednak z niezwerbalizowaną w ludowej frazematyce cechą rozumowania, umiejętnością reagowania na nazwę własną. W kaszubskich wierzeniach, przesądach i symbolice sennej pies odgrywa rolę szczególną, podobnie jak koń uchodzi bowiem za zwierzę mądre (Treder 2012: 103–104).

<sup>19</sup> Maja Wolny w artykule pt. *Językowy obraz starości ludzi i zwierząt* ukazała utrwalone w polszczyźnie obraz starości w zestawieniu *homo–animal*. Badaczka zwróciła uwagę na nieporównywalnie mniejszą liczebność nazw odnoszących się do starych zwierząt (większość



mówić nie tylko o dwubiegunowym wartościowaniu zjawiska, ale także – w odniesieniu do większości gatunków zwierząt gospodarskich hodowanych w celach konsumpcyjnych – o samym okresie starości definiowanym jako końcowa faza życia rozpoczynająca się na skutek naturalnie zachodzących w organizmie procesów biologicznych. W zasadzie o tak pojmowanej starości można mówić w wypadku kilku gatunków zwierząt gospodarskich oraz zwierząt dzikich, o których przetrwaniu decydują w większości inne – pozaludzkie – czynniki. O ile zwierzęta dziko żyjące rzadko otrzymują odrębne nazwy wskazujące na parametr wieku<sup>20</sup> (co należy tłumaczyć ograniczonością kontaktu człowieka z przedstawicielami fauny leśnej), o tyle gatunki zwierząt hodowlanych, które mogą osiągnąć wiek odpowiadający starości u człowieka, są nominowane szeregiem nazw.

Słownictwo animalistyczne zawierające segment znaczeniowy ‘istota stara’ w większości odnosi się do krowy i konia. Na określenie starej krowy badana społeczność stosuje następujące apelatywy: *uupa*, *uup*, *xuba*, *xaruba*, *xabeta*, *klympa*, *čop*, *trypel*, *pryk*, *parx*. Podobny zestaw ekspresywizmów mieszkańcy wsi podawali w odniesieniu do starego konia (klaczy)<sup>21</sup>: *xabeta*, *uup*, *čop*, *pryk*, *parx*.

Rekonstrukcja struktury znaczeniowej wymienionych jednostek nazewniczych pozwala na wyodrębnienie kilku cech semantycznych powiązanych ze sobą siatką asocjacyjną według następującego schematu: zwierzę mizerne, chude ↔ źle wyglądające ↔ zwierzę chore ↔ zwierzę stare. Powyższy ciąg skojarzeniowy wskazuje na zrównanie zwierząt starych z chorymi czy odbiegającymi od normy w aspekcie wizualnym poprzez usytuowanie ich w jednym polu znaczeniowym ‘istota niepełnowartościowa’. Obok komponentu intelektualnego będącego nośnikiem konkretnych treści realnoznaczeniowych istotnym składnikiem struktury przytoczonych leksemów jest komponent wartościujący. W nazwaniach tych wartość ekspresywna wydaje się dominować nad pozostałymi składnikami semantycznymi, mniej ważne staje

---

leksemów pochodzi ponadto nie z języka ogólnego, lecz z gwar i żargonów: pasterskiego i łowieckiego). Bogatą i różnorodną leksykę dotyczącą starości człowieka usytuowała natomiast na osi eufemizm–kafemizm, uznając, że „we współczesnej polszczyźnie można zaobserwować skrajne sposoby mówienia o starości. Często bywa ona dowartościowywana, niekiedy konwencjonalnie, a często też deprecjonowana i ośmieszana” (Wolny 2003: 193).

<sup>20</sup> Wyjątek stanowi nazwa dzika – *odyniec*, która funkcjonuje jednak w badanej społeczności także jako określenie osobnika dojrzałego, ale niekoniecznie starego.

<sup>21</sup> Autorzy *Atlasu języka i kultury Wielkopolski* wśród nazw starego konia wymieniają następujące jednostki: *chabeta*, *chabas*, *habenda*, *grek*, *śrup*, *tup* i in. Jak podają, większość z tych nazw ma ogólne znaczenie ‘koń lichy’. Cecha starości obecna w strukturze semantycznej wyrazu stanowi składnik konotacyjny większości wymienionych nazw (Sobierajski, Burszta 1986: 93–95).



się bowiem wyeksponowanie cechy zwierzęcia na rzecz ogólnego wyrażenia oceny negatywnej. Elementy wartościujące nadbudowane nad semantycznymi komponentami opisowymi służą zatem do zdeprecjonowania zwierzęcia, które ze względu na ograniczenia uwarunkowane wiekiem/chorobą jawi się jako obiekt bezużyteczny w aspekcie funkcjonalnym<sup>22</sup>. Wydaje się, że w semantycznej strukturze powyższych leksemów sem ‘stare zwierzę’ w porównaniu z innymi cechami znaczeniowymi jest mniej wyrazisty, na co wskazywałoby funkcjonowanie nazw w kolokacjach z przydawką *stary/stara*: *stara łupa*, *stary pryk*, *stara chabeta* itd. Należy jednak mieć na względzie fakt, że zastosowanie przydawki może tutaj wносить znaczenie *intensivum*, wzmacniać pejoratywny wydźwięk grupy atrybutywnej, a zatem niekoniecznie musi mieć związek z zatarciem wyodrębnionego semu, który jest względnie łatwy do wyeksplikowania przy uwzględnieniu szeregu konotacji łączących wszelkie dysfunkcje zwierzęcia z okresem jego starości.

Omawiane wyżej miana cechuje ponadto duża pojemność semantyczna. Nazwa *pryk* nie jest stosowana jedynie w odniesieniu do drobiu (*pryki to śe gáďa na te vjnykše | na kury | kački śe ěe pójy pryk*), natomiast pozostałe jednostki leksykalne obejmują swą denotacją różne gatunki zwierząt gospodarskich<sup>23</sup>. Wyjątek stanowią nazwy *chabeta* i *łupa*, których referencja ogranicza się do krowy i konia, a więc skądinąd także dwóch odmiennych gatunków. Szeroki zakres denotacyjny leksemów świadczy o percypowaniu starych, schorowanych zwierząt jako kolektywu, wartościowanego *in minus* bez względu na pierwotną przynależność gatunkową.

Referencję ograniczoną do jednego gatunku posiada jedynie wyraz *samura* oznaczający starą, dużą, niejednokrotnie jałową maciorę. Dwa segmenty znaczeniowe wyodrębnione w nazwie odsłaniają jeszcze jeden z aspektów zwierzęcej starości – utożsamianie dużych okazów z istotami starymi. W przypadku zwierząt wielkość desygnatu stanowi o jego wieku. „W świecie ludzi – jak zauważa Maja Wolny – takiej zależności nie ma. »Zmniejszanie się« człowieka w starym wieku bywa niejednokrotnie oddawane przez formanty o funkcji deminutywnej: *-ek*, *-ka* i sufiksy złożone, np. *-ecz-ka*, *-usz-ek*, *-in-ka*, (dziadek, babka, staruszek, staruszcza, babinka, starowinka)” (Wolny 2003: 191).

<sup>22</sup> Przykładowo stary koń, który nie był już zdolny do pracy w polu, był uznawany za zwierzę niepotrzebne, o czym m.in. świadczy podstawa motywacyjna frazeologizmu *{ktoś} najeżdża {na kogoś} jak na tysego konia | | kobyłę*, którą stanowi cecha braku owłosienia charakteryzująca starego konia (Rak 2007: 65–66).

<sup>23</sup> Nominowanie różnych desygnatów tą samą nazwą ma miejsce nawet w obrębie jednej wsi.

Na uwagę zasługuje ponadto translokacja znaczeń w obrębie różnych klas semantycznych, nazwy: *pryk*, *trzop*, *samura*<sup>24</sup> czy *parch* funkcjonują bowiem także jako ekspresywizmy osobowe<sup>25</sup>. Wspólne określenia starego człowieka i zwierzęcia jest miejscem krzyżowania się pola ‘zwierzę’ z polem ‘człowiek’. Przenoszenie znaczeń odbywa się jednak w jednym polu semantycznym ‘ista-ta żywa’, co wskazuje na postrzeganie natury w perspektywie holistycznej.

Mimo iż wszystkie nazwy kumulują w sobie podobne treści znaczeniowe (‘zwierzę stare, chore’ itp.), to jednak część mian cechuje większa wyrazistość semantyczna ze względu na przejrzystość podstaw onomazjologicznych wskazujących na relację podobieństwa do obiektów bezużytecznych czy nawet szkodliwych. Jednym z takich leksemów jest *parch*, będący prymarną nazwą choroby zwierząt lub roślin. Zastosowanie metonimii zrównującej zwierzę z samą chorobą jest zabiegiem silnie deprecjonującym, obrazującym ponadto bezpośredni związek okresu starości ze zwiększeniem podatności zwierząt na zachorowanie. Nominacja zwierzęcia nazwą choroby nie zawsze stanowi jednak odwzorowanie rzeczywistości pozajęzykowej. Czasem akt nadania nazwy nie ma związku z faktyczną dolegliwością zwierzęcia, lecz jest wynikiem stereotypowej percepcji mizernego wyglądu jako konsekwencji choroby.

Aktualną motywację w realnej rzeczywistości ma natomiast nazwa *gnaćáš* będąca określeniem starego, wychudzonego konia, któremu *gnáty* ‘kości’ *stycũm* | *sama skũra uoblecũná* | *bũo taki ju• stary* | *vuxužũny*. W procesie nominacyjnym dwóch nazw mieszkańcy wykorzystali znane lekсыce ogólnej jednostki językowe dzięki przeniesieniu metaforycznemu. Wyraz *xuba* mający w polszczyźnie ogólnej znaczenie grzyba pasożytniczego jest definiowany przez mieszkańca Mętkowa następująco: *stare zýježe tũo juš taká xuba* | *takje vysušũne*. Podobną wartość znaczeniową ma leksem *prũxno*: *uo staryk še gáddá cũ juš takje suxe sũm cũ juš kšty soku v níg ní ma* (78-letni mieszkaniec Zagórza). W obu nazwach istotnym komponentem znaczeniowym uzyskanym w procesie metaforyzacji jest cecha suchości będąca w potocznej konceptualizacji oznaką starzenia się organizmu (por. *tapeta* ‘makijaż’ *sfoje robi* | *ale vídaž že juž nie pýyršy myodošci* | *bũo má vysušũnũm* | *pomarščũnũm skũre* (68-letnia mieszkanka Zagórza)). Semantyka nazw wskazuje zatem jednoznacznie na niski status starych zwierząt poprzez metaforyczne usytuowanie ich w obrębie kategorii ‘obiektów nieożywionych’.

<sup>24</sup> Wyraz *samura* w znaczeniach: 1. ‘kobieta, która posiada obfite kształty, a nie ma dzieci’ oraz 2. ‘wyrodna matka’ funkcjonuje na terenie gminy Zakliczyn nad Dunajcem (por. Piechnik 2009: 235). Mieszkańcom gminy Babice wyraz nie jest znany.

<sup>25</sup> *Parch* jest także stosowany jako określenie rośliny, która nie rośnie bądź nie rodzi owoców. Szerzej na ten temat pisałam w artykule pt. *Sposób percypowania roślin ze względu na ich cykl rozwojowy w języku mieszkańców wsi* (Ziajka 2016: 510).

Umieszczenie zwierzęcia w kategorii istot starych dokonuje się w sposób regularny dzięki zastosowaniu wykładnika słowotwórczego *-isko//ysko*, wnoszącego komponent znaczeniowy ‘stary, zużyty’. Jak wykazał Bogusław Kreja, jest to jednak tylko jeden ze składników semantycznych komunikowanych przez sufiks. Formacje zakończone na *-isko//ysko* łączą się także z innymi semantycznie wydzielonymi grupami przydawek wskazującymi na: 1) ogrom, ciężar; 2) takie cechy charakteryzowanego przedmiotu, które wywołują niechęć, wstyd lub też 3) współczucie czy litość (Kreja 1968: 202). Funkcja formantu jest jednak precyzowana przez kontekst występowania derywatu, por. *kochane psisko, stare psisko*. Tego typu połączenia nie są traktowane jako błędy łączliwości, lecz upatruje się w nich środka wzmacniania nieprecyzyjnego funkcjonalnie formantu (Markowski 2005; Kurdyła 2011: 130).

W odróżnieniu od młodości i wieku dojrzałego zwierząt ich starość ma ambiwalentną charakterystykę aksjologiczną z przewagą po stronie wartości ujemnych. Sama cezura, po której zaczyna się okres starości, jest trudna do określenia z powodu konsumpcyjnego przeznaczenia większości zwierząt hodowlanych. Kres zwierzęcego życia jest często niezależny od czynnika temporalnego, wiąże się bowiem z utratą ich funkcjonalności, a każde odstępstwo od normy rozumianej w aspekcie pragmatycznym powoduje, że zwierzę zostaje zakwalifikowane do kategorii istot niepełnowartościowych, bezużytecznych, co jest równoznaczne z osiągnięciem przez nie ostatniej fazy życia. Niemniej jednak w większości przypadków pojawienie się owych dysfunkcji jest uwarunkowane wiekiem, co przekłada się na stereotypowe utożsamienie większości mankamentów i chorób z okresem starości.

Bliski kontakt mieszkańców wsi ze światem fauny powoduje, że zajmuje ona ważne miejsce w całokształcie wiejskiej egzystencji. Z punktu widzenia gospodarza istotnym miernikiem wartości zwierzęcia jest jego przydatność w gospodarstwie, która niejednokrotnie wiąże się z kategorią wieku. W środowiskach wiejskich określanie wieku zwierzęcia jest doświadczeniem codziennym, wynikającym z naturalnej potrzeby odróżniania zwierząt w poszczególnych fazach ich życia<sup>26</sup>. Jak wynika z przeprowadzonej analizy leksykalno-semantycznej, parametr wieku w znaczącym stopniu wpływa na sposób konceptualizacji zwierzęcia. Leksyka animalistyczna komunikująca treści semantyczne uwzględniające czynnik temporalny ma jednak w większości charakter wartościujący, zawiera komponenty aksjologiczne utrwalające sądy o zwierzętach waloryzowanych bądź deprecjonowanych ze względu na ich

<sup>26</sup> Émile Benveiste udowodnił, że już na obszarze indoeuropejskim występowały dwa rdzenie oznaczające zwierzę młode i osobnika dorosłego (Peisert 2003: 150).

użyteczność często uwarunkowaną wiekiem. Wpływ czynnika temporalnego uzewnętrznia się szczególnie w kategorii nazw zwierząt młodych, która sama w sobie jest gradalna, zawiera bowiem jednostki językowe wskazujące na wewnętrzne zróżnicowanie okresu młodości, wyszczególnienie w jego obrębie etapu odpowiadającego niemowlętwu u człowieka oraz okresu pośredniego między młodością a dojrzałością.

Przyjęcie w interpretacji słownictwa animalistycznego perspektywy temporalnej jest zatem ściśle powiązane z kontekstem aksjologicznym, co odzwierciedla się w binarnej opozycji stare : młode, w której po stronie starości sytuują się wartości w większości negatywne, a po stronie młodości pozytywne. Ostatecznym wyznacznikiem wartości zwierzęcia jest natomiast swoiście rozumiana przez wiejską społeczność norma, która przewiduje określone parametry biologiczne stosownie do wieku zwierzęcia.

### Literatura

- Anusiewicz J. (1992): *Potoczność jako sposób doświadczania świata i jako postawa wobec świata*. [W:] „Język a Kultura”. T. 5: *Potoczność w języku i kulturze*. Red. J. Anusiewicz i F. Nieckula. Wrocław, s. 9–20.
- Anusiewicz J. (1992a): *Koń – jaki jest – w języku polskim?* „Prace Filologiczne” XXXVII, s. 201–213.
- Bartmiński J. (1988): *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji słowa*. [W:] *Konotacja*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 169–183.
- Basaj M. (1996): *Nazwy zwierząt jako komponenty porównań frazeologicznych*. [W:] *Systemy zoonimiczne w językach słowiańskich*. Red. S. Warchoń. Lublin, s. 281–287.
- Chludzińska J. (1961): *Ze studiów nad słownictwem gwar mazowieckich*. „Poradnik Językowy” z. 6, s. 253–258.
- Cieślakowa A. (1996): *Metody w onomastycznych badaniach różnych kategorii nazw własnych*. „Onomastica” XLI, s. 5–19.
- Dejna K. (1988): *Zagadnienia słowotwórcze w Kwestionariuszu „Atlasu gwar polskich”*. „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” XXXIV, s. 45–51.
- Falińska B. (2000): *Kategoria nazw młodych zwierząt w świetle map OLA*. „Prace Filologiczne” XLV, s. 159–171.
- Gala S. (2014): *Wybór pism dialektologicznych i onomastycznych*. Red. I. Jaros. Łódź.
- Gieysztor A. (1986): *Mitologia Słowian*. Warszawa.
- Góra A. (2000): *O zasadach opisu zwierząt w słowiańskiej kulturze ludowej*. „Etnolingwistyka”. T. 12. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 251–263.
- Handke K. (1986): *Rola kobiet w przekształcaniu współczesnej polszczyzny kolokwialnej*. „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” XXXII, s. 101–107.
- Horodyska H. (1958): *Studia warmińsko-mazurskie*. „Słownictwo Warmii i Mazur. Hodowla”. Wrocław.
- Kaś J. (1986): *Problem integracji leksykalnej w gwarach*. „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” XXXII, s. 117–123.
- Kaś J. (1994): *Interferencja leksykalna słownictwa gwarowego i ogólnopolskiego (na przykładzie gwar orawskich)*. Kraków.
- Kempf Z. (1985): *Wyrazy „gorsze” dotyczące zwierząt*. „Język Polski” LXV, s. 125–144.

- Kłobus A. (1985): *Deminutywa, augmentatywa i ekspresywa w polszczyźnie mówionej mieszkańców Sieradza i okolicy*. „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” XXXI, s. 81–95.
- Kobylińska J., (2001): *Słownik gwary gorczańskiej (zagórzańskiej)*. Kraków.
- Kotula F. (1989): *Przeciw urokom: wierzenia i obrzędy u Pogórzan, Rzeszowiaków i Lasowiaków*. Warszawa.
- Krawczyk-Tyrpa A. (2001): *Tabu w dialektach polskich*. Bydgoszcz.
- Kurdyła T. (2011): *Funkcje formantów rzeczownikowych w polszczyźnie ludowej (na przykładzie trzech wsi podkarpackich)*. Kraków.
- Kurek H. (2003): *Proszę do chlewa, czyli o zachowaniach komunikacyjnych mieszkańców wsi w odniesieniu do zwierząt*. [W:] *Słowa jak mosty nad wiekami*. Red. U. Sokólska, P. Wróblewski. Białystok.
- Kurek H. (2004): *Językowy obraz świata wiejskiego obszaru językowo-kulturowego*. [W:] *W kręgu wiernej mowy*. Red. M. Wojtak, M. Rzeszutko. Lublin, s. 147–162.
- Leszczyński Z. (1988): *Szkice o tabu językowym*. Lublin.
- Malec M. (2001): *Imię w polskiej antroponimii i kulturze*. Kraków.
- Markowski A. (2005): *Kultura języka polskiego*. T. 1: *Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa.
- Miodunka A. (1992): *Analiza semowa znaczenia wyrazów a zagadnienie wyróżniania i definiowania znaczeń wyrazów w opisie leksykograficznym*. „Prace Filologiczne” XXXVII, s. 175–182.
- Mosiółek-Kłosińska K. (1995): *Motywacja związków frazeologicznych zawierających wyrazy pies i kot*. „Etnolingwistyka” T. 7. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 21–31.
- Mosiółek-Kłosińska K. (1997): *Antropocentryzm leksyki „zwierzęcej”*. [W:] *Semantyczna struktura słowa i wypowiedzi*. Red. R. Grzegorzczkowska, Z. Zaron. Warszawa, s. 71–78.
- Moszyński K. (1934): *Kultura ludowa Słowian*. Cz. II: *Kultura duchowa*, z. 1. Kraków.
- Nowakowska A. (2003): *Człowiek jak zwierzę. Sfrazelogizowane porównania odczasownikowe na podstawie Słownika frazeologicznego języka polskiego*. [W:] „Język a Kultura”. T. 15: *Opozycja homo – animal w języku i kulturze*. Red. A. Dąbrowska. Wrocław, s. 97–103.
- Peisert M. (2003): *Sus domesticus – zwierzę, którego nazwy używać nie wypada*. [W:] „Język a Kultura”. T. 15: *Opozycja homo – animal w języku i kulturze*. Red. A. Dąbrowska. Wrocław, s. 149–155.
- Pelcowa H. (1999): *Przeszłość w językowym obrazie świata współczesnej wsi*. [W:] *Przeszłość w językowym obrazie świata*. Red. A. Pajdzińska, P. Krzyżanowski. Lublin, s. 253–267.
- Piasecka A. (2013): *Wizerunek świni w języku polskim i rosyjskim (na podstawie materiału leksykograficznego)*. „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” LIX, s. 211–225.
- Piechnik A. (2009): *Wizerunek kobiety i mężczyzny w językowym obrazie świata ludności wiejskiej (na przykładzie gminy Zakliczyn nad Dunajcem)*. Kraków.
- Puzynina J. (1986): *O elementach oceny w strukturze znaczeniowej wyrazów*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” XL, s. 121–128.
- Rak M. (2006): *Antropocentryzm gwarowej frazeologii zwierzęcej z Gór Świętokrzyskich i Podtatrza*. „Język Polski” LXXXVI, s. 367–375.
- Rak M. (2007): *Językowo-kulturowy obraz zwierząt utrwalony w animalistycznej frazeologii gwar Gór Świętokrzyskich i Podtatrza (na tle porównawczym)*. Kraków.
- Skawiński J. (2000): *Językowy aspekt badań nad zwierzętami w kulturze*. „Zeszyt Etnologii Wrocławskiej” 1, s. 93–121.
- Skorupka S. (1965): *Z zagadnień frazeologii porównawczej*. „Prace Filologiczne” XVIII, cz. 4, s. 119–130.
- Sobierajski Z., Burszta J. (1986): *Atlas języka i kultury ludowej Wielkopolski*. T. IV. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.

- Taszycki W. (1961): *Powstawanie i rozwój rzeczowników typu cielak*. [W:] idem: *Rozprawy i studia polonistyczne*. T. 2. Wrocław, s. 236–248.
- Tokarski R. (1988): *Konotacja jako składnik treści słowa*. [W:] *Konotacja*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 35–54.
- Tokarski R. (2002): *Konceptualizacja zwierząt w potocznej świadomości językowej*. [W:] *Prawna ochrona zwierząt*. Red. M. Mozgawa. Lublin, s. 11–19.
- Treder J. (2012): *Kaszubi. Wierzenia i twórczość ze słownika Bernarda Sychty*. Gdynia.
- Wierzbicka A. (1985): *Lexicography and Conceptual Analysis*. “Karoma Publishers”. Inc. Ann Arbor, USA.
- Wierzbicka A. (1993): *Nazwy zwierząt*. [W:] *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin, s. 251–161.
- Wolny M. (2003): *Językowy obraz starości ludzi i zwierząt w polszczyźnie*. [W:] „Język a Kultura”. T. 15: *Opozycja homo – animal w języku i kulturze*. Red. A. Dąbrowska. Wrocław, s. 189–199.
- Ziajka B. (2016): *Sposób percypowania roślin ze względu na ich cykl rozwojowy w języku mieszkańców wsi*. [W:] „Dialog z Tradycją”. T. V: *Językowe dziedzictwo kultury materialnej*. Red. E. Młynarczyk i E. Horyń. Kraków, s. 503–513.
- Zimnowoda J. (2003): *Opozycja homo – animal w ekspresywnych zwrotach językowych*. [W:] „Język a Kultura”. T. 15: *Opozycja homo – animal w języku i kulturze*. Red. A. Dąbrowska. Wrocław, s. 103–115.





## ***RECENZJE, OMÓWIENIA, SPRAWOZDANIA, KOMUNIKATY***

Dominika Malinowska  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3098-3998>  
e-mail: dominika.m.malinowska@gmail.com

### **Alina Naruszewicz-Duchlińska: *Kultura zachowań językowych w internecie.* Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 2019, ss. 203**

Alina Naruszewicz-Duchlińska, językoznawczyni Instytutu Polonistyki i Logopedii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, skupia swoje zainteresowania wokół internetu jako medium. W swojej ostatniej monografii, *Kultura zachowań językowych w internecie*, w sposób przystępny zarówno dla osób zainteresowanych dziedziną, jak i laików, przeprowadza skrupulatną analizę poprawności językowej w polskim internecie.

We wstępie prof. Duchlińska przybliży historię internetu i definiuje sieć jako nie tylko przekaźnik i źródło wiedzy, ale też narzędzie, które zrewolucjonizowało komunikację międzyludzką oraz system przepływu informacji. W tradycyjnym systemie medialnym to nadawca odgrywał główną rolę i niejako narzucał odbiorcom treść i formę komunikatu. Internet zmienił natomiast odbiorcę w użytkownika – podmiot mający wpływ na otaczające go środowisko.

W rozdziale *Jeśli już coś robisz, rób to dobrze* autorka zwraca uwagę, że pomimo bogactwa środków wyrazu, jakie oferuje internet, słowo pisane wciąż jest dominującym sposobem komunikacyjnym. Forma przekazu wymyka się jednak spod kontroli tradycyjnych konwenansów i zostaje wzbogacona o różnorodne graficzne wyróżnienia. Zwielokrotnienie liter i znaków interpunkcyjnych, stosowanie wielkich liter dla uwypuklenia całych słów lub wyrażen – to tylko nieliczne ze środków służących komunikacji internetowej, do których należą też emotikony i skrótowce. Dalej badaczka omawia użycie i nadużycie wyżej wspomnianych środków, które mogą zakłócić przepływ informacji oraz skupia się na często pojawiających się błędach, wspomagając czytelnika licznymi przykładami.

Rozdział zatytułowany *Ciemna czy jasna strona mocy? Wybór należy do ciebie* opisuje role, jakie może przyjąć użytkownik Sieci oraz ich potencjalną hierarchię. Autorka zauważa, iż w internecie sposób komunikowania się zdecydowanie wpływa na to, jak jego użytkownicy są postrzegani i kategoryzowani. Przygląda się takim rolom, jak np. guru, troll, hejter, flejmer i spamer, odwołuje się do zasad netykiety i prezentuje zwyczajowe strategie postępowania z poszczególnymi rodzajami użytkowników.

Najbardziej rozbudowana część monografii *Miej wiedzę i nie zawahaj się jej użyć* to kompendium zasad i wskazówek pozwalających na efektywne i poprawne tworzenie tekstów internetowych. Autorka szczegółowo opisuje wszelkie techniczne aspekty kreacji tekstów począwszy od ich wyglądu (wybór stosownej czcionki, jej wielkość, zasady tworzenia nagłówków i akapitów oraz dobór elementów graficznych mogących wzbogacić i wzmocnić przekaz) przez strukturę (techniki uzyskania przejrzystej budowy tekstu, użycie list i słów kluczowych) po treść (rzeczowość, zwięzłość czy też metody przykucia uwagi przy użyciu odpowiednio skonstruowanych wstępów, używania języka korzyści i odpowiedniej narracji). Rozdział zawiera również szczegółowe porady pomocne w tworzeniu różnorodnych form pisanych opatrzone komentarzami i licznymi przykładami, a także praktyczne uwagi dotyczące umieszczania w tekstach humoru czy krytyki. W rozdziale poruszone są również kwestie poprawności politycznej, precyzji przekazu oraz dostosowania tekstu do grupy docelowej.

Kolejny rozdział *Kim jesteś i kim możesz być – internetową osobowością czy osobliwością* traktuje o obrazie użytkownika sieci, kontroli nad własnymi danymi oraz tworzeniu wizerunku. Autorka skupia się na tym ostatnim i prowadzi czytelnika przez niuanse kontrolowanego budowania obrazu własnej osoby. Swoje uwagi kieruje do prywatnych użytkowników i osób publicznych lub prowadzących działalność gospodarczą. Wykazuje, jak ważne są podstawy: adres strony, sposób przedstawiania się i relacje z innymi użytkownikami, a dalej analizuje zjawisko przynależności i zawiłości budowania reputacji w sieci.

W partii pracy *Pieniądze szczęścia nie dają, ale ułatwiają jego osiągnięcie* autorka zgłębia zagadnienie budowania wizerunku, skupiając się na kompetencji komunikacyjnej. Szczegółowo przedstawia różnorodne sytuacje komunikacyjne i wskazuje odpowiednie strategie pomocne w odnalezieniu się w nich. W rozdziale zwraca też uwagę na kwestię stosowności poszczególnych zachowań w różnych kontekstach.

Ostatni rozdział stanowi podsumowanie całej pracy, a także swoiste jej streszczenie.

Nie ulega wątpliwości, iż zestawienie tak obszernego materiału z zakresu poprawności językowej, komunikacji i kultury stanowi pozycję godną polecenia językoznawcom, a także kulturoznawcom. Na uwagę zasługuje przystępny, często humorystyczny sposób przedstawienia treści. Wszystko to sprawia, że monografia jest przydatnym źródłem informacji o internecie dla studentów i dla każdego zainteresowanego tematem.



Zbigniew Tarkowski  
Uniwersytet Medyczny w Lublinie  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4970-8512>  
e-mail: [zbigniew.tarkowski@umlub.pl](mailto:zbigniew.tarkowski@umlub.pl)

**Joanna Kuć: *Bilingwizm i mutyzm w kontekście opóźnionego rozwoju mowy.***  
**Wydawnictwo Aureus. Wydawnictwo Naukowe UPH**  
**Kraków–Siedlce 2018, ss. 140**

Jest to pierwsza monografia rozpatrująca bardzo aktualną problematykę mutyzmu wybiórczego i dwujęzyczności na tle opóźnionego rozwoju mowy. Przedstawia nie tylko interesujące rozważania teoretyczne, ale zawiera także wyniki badań podłużnych nad złożoną sytuacją językową dziecka wielojęzycznego, które milknie, oraz realny kontekst pozajęzykowej jego egzystencji. Tym samym autorka (lingwistka i neurologopedka) nawiązuje do klasycznych, a trochę już zapomnianych, studiów empirycznych nad rozwojem języka dziecka powstałych na polu językoznawstwa stosowanego (Klemensiewicz, Kaczmarek, Smoczyński) oraz psychologii rozwojowej (Szuman, Przetacznikowa, Gepertowa).

Recenzowana monografia składa się z siedmiu rozdziałów zakończonych podsumowaniem oraz wnioskami. W rozdziale pierwszym *Mutyzm* autorka odnosi się krytycznie do jego istoty i przyczyn. Jego podstawowym objawem jest milczenie w sytuacji, gdy jest oczekiwane mówienie. Autorka odpowiada więc na podstawowe pytanie, jaka jest funkcja i przyczyna niemówienia. Polemizuje z obecnie lansowanym poglądem, że źródła mutyzmu wybiórczego należy szukać jedynie w logofobii. Opisuje cztery postacie tego zaburzenia mowy (mutyzm sytuacyjny, lękowy, traumatyczny i opozycyjny), z których każde wymaga odmiennego podejścia terapeutycznego.

Rozdział drugi *Bilingwizm* stanowi zgrabne podsumowanie wiedzy na jego temat ze szczególnym wyróżnieniem opracowań polskich autorów. Wielojęzyczność i wielokulturowość jest zjawiskiem coraz bardziej widocznym w naszym społeczeństwie, które nie jest świadome czekających wyzwania



choćby edukacyjnych. Autorka dostrzega je już na poziomie przedszkola, które poznaje „od środka”.

Część teoretyczną monografii kończy rozdział trzeci *Bilingwizm i mutyzm w kontekście opóźnionego rozwoju mowy*. Jest to interesujące i metodologicznie poprawne zestawienie. Częstym błędem jest bowiem nieodróżnianie mutyzmu selektywnego od prostego opóźnionego rozwoju mowy. Prawdopodobieństwo pomyłki bardzo wzrasta w przypadku dzieci dwujęzycznych, wśród których mutyzm rozpoznaje się co najmniej czterokrotnie częściej niż u dzieci jednojęzycznych. Autorka chłodzi trochę entuzjazm dla bilingwizmu, zauważając, że poważny odsetek dzieci wielojęzycznych jest opóźnionych w rozwoju języka albo pierwszego, albo drugiego lub obu jednocześnie.

Kolejne cztery rozdziały (*Badania własne. Analiza materiału badawczego. Sylwetka dziecka dwujęzycznego z podejrzeniem mutyzmu wybiórczego. Strategia postępowania terapeutycznego w przypadku mutyzmu*) to pasjonujące studium przypadku dziecka dwujęzycznego z mutyzmem wybiórczym. Jego bohaterką je mała Ormianka od urodzenia wychowywana w Polsce, u której wraz z pójściem do przedszkola ujawniły się objawy mutyzmu wybiórczego. Próbką mowy uzyskana w domu potwierdziła, że dziewczynka komunikuje się werbalnie w obu językach. W przedszkolu jest milcząca, bierna i wycofana, podczas gdy w domu gadatliwa, aktywna i dominująca, o czym zapewniają rodzice. W tle tego przypadku pojawia się też kwestia opóźnionego rozwoju mowy wpisująca się w zjawisko wielojęzyczności. Bilingwizm dynamizuje języki, pokazuje całą złożoność i wielowymiarowość działań językowych dziecka. Tymczasem trudności adaptacyjne w grupie rówieśników, submersja w języku głównego nurtu, charakterologiczna nieśmiałość i upór stały się powodem zamknięcia Mary w okresie swoistej mowy dziecięcej. Brak aktywności językowej dziewczynki nie wynikał bezpośrednio z lęku separacyjnego, lecz miał związek z jej nikłymi sprawnościami w L2, które ujawniły się dopiero w przedszkolu.

Koaktywacja języków i wynikająca z niej konieczność wybierania właściwego kodu odpowiada za przetwarzanie informacji językowych przez osoby dwujęzyczne, co zmienia postać milczenia u dziecka i charakter deficytów językowych. O skutecznej terapii mutyzmu możemy mówić dopiero wtedy, kiedy dziecko mówi spontanicznie tam, gdzie dotychczas nie wypowiadało się. Trudno uznać za sukces terapeutyczny wypowiedzenie kilku słów po długotrwałym leczeniu. Nie można również mówić o skuteczności terapii MW, gdy został on pomyłony z nieśmiałością, niedojrzałością społeczną, biernością czy prostym opóźnionym rozwojem mowy.

Mutyzm wybiórczy sytuacyjny u dziecka bilingwalnego stawia przed logopedą wyzwanie prowadzenia terapii dziecka dwujęzycznego w obu języ-

kach, co w przypadku języka ormiańskiego nie jest łatwe do zrealizowania. Autorka zastosowała eksperyment polegający na przekonfigurowaniu statusu obu języków, tzn. zainicjowała naukę ormiańskiego w przedszkolu. Zamiana polskocentrycznej perspektywy na perspektywę ormiańskocentryczną miała na celu sprawdzenie, czy dziewczynka będzie w stanie podjąć interakcję z dziećmi w sytuacjach, w których dotychczas milczała. Użycie języka ormiańskiego odbywało się wprawdzie w znikomym stopniu, jego nauka na stałe nie miałyby sensu, ale takie „oswojenie komunikacji” miało wyzwolić w pacjentce chęć mówienia do dzieci w przedszkolu. Eksperyment potwierdził przypuszczenia terapeutki, bo dziewczynka zaczęła mówić w sytuacjach, w którym dotychczas milczała. Po udanej próbie wprowadzenia kilkunastu wyrazów i fraz z ormiańskiego w grupie polskojęzycznych dzieci, które zaczęły rozmawiać z Mary w jej języku, logopedka przeformułowała cel terapii i rozpoczęła pracę indywidualną z dzieckiem, ponownie dokonując „zamiany języków”.

Mary podjęła komunikację z dziećmi w przedszkolu po polsku, a milczenie jako objaw deficytów językowych ustępowało. Dziewczynka wciąż rozwija swoje sprawności w L2, ale rokowania odnośnie do rozwoju językowego w języku głównego nurtu są bardzo dobre. Zna coraz więcej słów w języku polskim, równoważy zatem swój rozwój w obu językach, o czym świadczą konwersacje z dziećmi i dorosłymi w przedszkolu i poza nim. Wciąż stoi przed wyzwaniem autoidentyfikacji językowej, choć przez kontakt z rówieśnikami miała możliwość rozleglejszego poznania L2 na tle jej pierwszego kodu, jakim jest ormiański. Coraz częściej świadomie wybiera język polski, który jest kodem głównego nurtu. W domu używa języka polskiego, a co najważniejsze – mówi w każdej sytuacji komunikacyjnej i nie milknie, korzystając z wzbogacających rozwój językowy szans.

Z większości językoznawczych lub psychologicznych opracowań akademickich niewiele wynika dla praktyki logopedycznej, od której wymaga się obecnie „twardych dowodów naukowych”. Ale kto ma ich dostarczać? Wyjątkowość recenzowanej monografii polega na tym, że napisana została przez naukowca i praktyka w jednej osobie. Ponadto autorka przeprowadziła osobiście unikalny eksperyment terapeutyczny zakończony sukcesem. Jego warunkiem było staranne zaplanowanie i przeprowadzenie badań oraz zbudowanie pogłębionych relacji terapeutycznych zarówno z małą Ormianką, jak i z jej rodziną. Widać tu zaangażowanie autorki, która lubi to, co robi. Potrafi także opisać to barwnym językiem, sprawiającym, że książkę czyta się lekko i przyjemnie. Można ją polecić każdemu zainteresowanemu rozwojem dziecka, przede wszystkim dwujęzycznego, mutystycznego lub opóźnionego w rozwoju mowy.



## Recenzenci

### PRACE JĘZYKOZNAWCZE 2019, tom XXI, zeszyty 1–4 ISSN 1509-5304

- Zofia Abramowicz (Białystok)  
Beata Afeltowicz (Szczecin)  
Iwona Benenowska (Bydgoszcz)  
Elżbieta Bogdanowicz (Białystok)  
Lieselotte Brems (Liège, Belgia)  
Piotr Cap (Łódź)  
Jan Chłosta (Olsztyn)  
Monika Cholewa (Białystok)  
Jan Chovanec (Brno, Czechy)  
Camelia Cmeciu (Bukareszt, Rumunia)  
Stanisław Cygan (Kielce)  
Magdalena Czachorowska (Bydgoszcz)  
Leonarda Dacewicz (Białystok)  
Sybilla Daković (Wrocław)  
Magdalena Danielewiczowa (Warszawa)  
Małgorzata Dawidziak-Kładoczna (Wrocław)  
Magdalena Derwojedowa (Warszawa)  
Adam Dobaczewski (Toruń)  
Izabela Domaciuk (Lublin)  
Anna Drogosz (Olsztyn)  
Henryk Duda (Lublin)  
Piotr Dzik (Katowice)  
Dorota Filar (Lublin)  
Artur Gałkowski (Łódź)  
Małgorzata Gębka-Wolak (Toruń)  
Tamara Graczykowska (Bydgoszcz)  
Magdalena Graf (Poznań)  
Maciej Grochowski (Toruń)  
Włodzimierz Gruszczyński (Warszawa)  
Anna Hanus (Rzeszów)  
Paulina Horbowicz (Hamar, Norwegia)  
Ewa Horyń (Kraków)  
Ewa Hrycina (Olsztyn)  
Mariola Jakubowicz (Kraków)  
Violetta Jaros (Częstochowa)  
Anna Just (Warszawa)  
Katarzyna Kaczorowska-Bray (Gdańsk)  
Irena Kamińska-Szmaj (Wrocław)  
Iwona Kaproń-Charzyńska (Toruń)  
Beata Karpińska-Musiał (Gdańsk)  
Małgorzata Karwatowska (Lublin)  
Aleksander Kiklewicz (Olsztyn)  
Ferit Kilickaya (Burdur, Turcja)  
Ewa Kołodziejek (Szczecin)  
Iwona Kosek (Olsztyn)  
Jarosław Krajka (Lublin)  
Maria Krauz (Rzeszów)  
Ałła Krawczuk (Lwów, Ukraina)  
Monika Krzempek (Opole)  
Joanna Kuć (Białystok)  
Danuta Lech-Kirstein (Opole)  
Agnieszka Libura (Wrocław)  
Aneta Lica (Gdańsk)  
Zenon Lica (Gdańsk)  
Ryszard Lipczuk (Szczecin)  
Izabela Łuc (Katowice)  
Jolanta Maćkiewicz (Gdańsk)  
Anna Majewska-Tworek (Wrocław)  
Magdalena Makowska (Olsztyn)  
Janusz Malak (Opole)  
Renata Marciniak-Firadza (Łódź)  
Piotr Markiewicz (Olsztyn)  
Beata Milewska (Gdańsk)  
Walerij Aleksandrowicz Miszlanow (Perm, Rosja)  
Agnieszka Myszka (Rzeszów)  
Alina Naruszewicz-Duchlińska (Olsztyn)  
Joanna Nijakowska (Łódź)  
Paweł Nowak (Lublin)  
Marceli Olma (Kraków)  
Magdalena Osowicka-Kondratowicz (Olsztyn)  
Małgorzata Ostrówka (Warszawa)  
Edyta Pałuszyńska (Łódź)  
Andrzej Pawelec (Kraków)  
Daniela Pelka (Opole)  
Renata Przybylska (Kraków)  
Sebastian Przybyszewski (Olsztyn)  
Bartosz Ptasznik (Olsztyn)

Tatiana Rostisławowna Ramza (Mińsk, Białoruś)	Ewa Szczęsna (Warszawa)
Agnieszka Raszewska-Klimas (Częstochowa)	Michał Szczyszek (Poznań)
Artur Rejter (Katowice)	Anna Tyrpa (Kraków)
Bożena Rozwadowska (Wrocław)	Danuta Wiśniewska (Poznań)
Małgorzata Rutkiewicz-Hanczewska (Po- znań)	Małgorzata Witaszek-Samborska (Poznań)
Mariusz Rutkowski (Olsztyn)	Ewa Wolnicz-Pawłowska (Warszawa)
Kazimierz Sikora (Kraków)	Monika Worsowicz (Łódź)
Adam Siwiec (Lublin)	Marta Wójcicka (Lublin)
Katarzyna Sobolewska (Warszawa)	Aneta Wysocka (Lublin)
Piotr Stelmaszczyk (Łódź)	Monika Zaśko-Zielińska (Wrocław)
Joanna Szczęk (Wrocław)	Jordan Zlatev (Lund, Szwecja)
	Agnieszka Żywanowska (Olsztyn)

## **Zasady etyczne**

Redakcja kwartalnika „Prace Językoznawcze” wprowadziła zasady, których celem jest przeciwdziałanie przejawom nierzetelności naukowej, a w szczególności: zaporę ghostwriting i zaporę guest authorship.

Zjawisko ghostwriting zachodzi wówczas, gdy ktoś, kto wniósł istotny wkład w powstanie pracy, nie został wymieniony jako jej współautor oraz nie podano jego udziału w powstaniu publikacji.

Zjawisko guest authorship ma miejsce wówczas, gdy udział autora jest znikomy lub w ogóle nie miał miejsca, a pomimo to jest on autorem/współautorem publikacji.

W ramach zapory ghostwriting redakcja wymaga od autorów publikacji podania ich afiliacji oraz ujawnienia i wskazania tej osoby, jeśli ktoś inny niż autor tekstu opracował koncepcję, zebrał dane itd. Odpowiedzialność za prawdziwość informacji ponosi autor zgłaszający tekst do druku.

W ramach zapory guest authorship redakcja wymaga w przypadku dwóch lub większej liczby autorów tekstu złożonego do „Prac Językoznawczych” podania procentowego wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji.

Wykryte przypadki nierzetelności naukowej (np. przepisywanie fragmentów innych prac bez podania przypisów) będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucji zatrudniających autorów, towarzystw naukowych itp.).

W związku z zapobieganiem tego typu zjawiskom prosimy autorów o oświadczenie, iż praca jest oryginalnym wynikiem ich badań.

## **Procedura recenzowania**

Zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w czasopiśmie stosuje się następujące zasady recenzowania publikacji naukowych:

1. Redakcja zastrzega sobie prawo wstępnej oceny tekstów i ich zgodności z profilem czasopisma oraz odmowy poddawania ich dalszym procedurom wydawniczym. Teksty, które uzyskają akceptację kolegium redakcyjnego, zostaną poddane dalszemu opiniowaniu przez dwóch niezależnych recenzentów. Teksty odrzucone zostaną odesłane do ich autorów.

2. Do oceny każdej publikacji zaopiniowanej pozytywnie przez kolegium redakcyjne powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki naukowej afiliowanej przez autora publikacji.

3. Recenzentami są pracownicy nauki o dużym dorobku naukowym i wiedzy. Recenzentem publikacji nie może być osoba pozostająca w relacjach osobistych lub podległości zawodowej z autorem publikacji.

4. Autorzy publikacji i recenzenci nie znają swoich tożsamości (double-blind review process). W każdym przypadku recenzent podpisuje deklarację o niewystępowaniu konfliktu interesów, przy czym za konflikt interesów uznaje się zachodzące między recenzentem a autorem bezpośrednie relacje osobiste (w szczególności pokrewieństwo do drugiego stopnia, związek małżeński), relacje podległości zawodowej lub bezpośrednią współpracę naukową w ciągu ostatnich dwóch lat poprzedzających rok przygotowania recenzji.

5. Recenzja ma formę pisemną i kończy się jednoznaczny wnioskiem o dopuszczeniu artykułu do publikacji lub jego odrzuceniu.



6. Jeżeli recenzenci dopuszczają artykuł do publikacji bez uwag, autorowi przekazuje się tylko recenzję dotyczącą tego artykułu.

7. Jeżeli recenzenci dopuszczają tekst do publikacji pod warunkiem wprowadzenia poprawek (podają uwagi i wnioski sugerujące poprawienie tekstu), autor otrzymuje złożony do publikacji tekst pracy i recenzje. Autor ma obowiązek poprawienia tekstu zgodnie z uwagami recenzentów i ponownego przesłania go do publikacji w wersji papierowej i elektronicznej lub może zrezygnować z jego publikowania.

8. Nazwiska wszystkich recenzentów „Prac Językoznawczych” są publikowane jako lista recenzentów na stronie internetowej i w wersji drukowanej czasopisma. W celu zachowania anonimowości nie ujawnia się, kto recenzował poszczególne publikacje.

9. Kryterium zakwalifikowania publikacji do druku jest uzyskanie dwóch pozytywnych recenzji, zastosowanie się do wskazań w nich zawartych (jeśli takie wystąpiły) i zgodność zgłaszanego tekstu z profilem czasopisma.

### **Zasady przygotowania tekstów do druku w czasopiśmie „Prace Językoznawcze”**

1. Do druku w kwartalniku „Prace Językoznawcze” przyjmowane są materiały nigdzie dotąd niepublikowane oraz spełniające kryteria etyczne i wymogi edycyjne, przyjęte przez czasopismo.

2. Maksymalna objętość artykułu wynosi 40 tys. znaków (licząc ze spacjami), natomiast recenzji, omówienia, sprawozdania 20 tys. znaków (licząc ze spacjami).

3. Przy każdym tekście należy podać nazwisko autora, adres mailowy oraz afiliację tekstu. W przypadku dwóch lub większej liczby autorów publikacji złożonej do „Prac Językoznawczych” autorzy mają obowiązek podania procentowego wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji.

4. Do druku przyjmowane są prace napisane w programie Word (format doc. lub docx.), jeżeli w tekście występują znaki i symbole specjalne, tabele lub rysunki, prosimy również o wersję tekstu w formacie PDF. Do wszystkich zdjęć, rysunków, schematów i wykresów należy podać źródła. Prosimy o niezamieszczanie w tekście materiałów ilustracyjnych, do których nie posiadacie Państwo praw autorskich, albo pewności co do tego, że zostały one udostępnione ze zgodą na publiczne ich wykorzystanie.

5. Prosimy o przyjęcie następujących ustawień: format A4, czcionka Times New Roman, wielkość czcionki w tekście głównym 12, w przypisach 10, odstępy między wierszami 1,5, akapit 10. Marginesy powinny mieć wymiary: górny 25 mm, dolny 35 mm, lewy 35 mm, prawy 35. Do tekstu można wprowadzić kursywę i pogrubienia. Kursywą wyróżnia się wyrazy i zwroty omawiane w tekście, wyrazy obcojęzyczne oraz tytuły książek, rozdziałów i artykułów. Tytuły czasopism zamieszcza się w cudzysłowie. Nie należy stosować podkreśleń i pisać tekstu wielkimi literami.

6. Prosimy o zachowanie następującego porządku wstępnej części tekstu:

I. Dane autora (wyrównanie do lewej)

Imię i nazwisko/imiona i nazwiska

Afilacja

Numer ORCID (pełny odnośnik). Osoby, które nie dysponują jeszcze numerem ORCID, proszone są o jego pozyskanie (za pośrednictwem strony: <https://orcid.org/>).

e-mail

Przykład:

Alina Naruszewicz-Duchlińska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6214-5454>

e-mail: [alina.naruszewicz@uwm.edu.pl](mailto:alina.naruszewicz@uwm.edu.pl)

- II. Tytuł tekstu po polsku/innym języku, w którym napisano tekst
- III. Tytuł tekstu po angielsku
- IV. Abstrakt po polsku
- V. Słowa kluczowe po polsku
- VI. Abstrakt po angielsku
- VII. Słowa kluczowe po angielsku

7. Do każdego artykułu należy dołączyć: tłumaczenie tytułu na język angielski, słowa kluczowe (5–7) oraz abstrakt w języku polskim i angielskim (100 do 300 słów) niezależnie od tego, w jakim języku jest całość wyводу. Wymóg abstraktów i słów kluczowych odnosi się tylko do artykułów naukowych, nie dotyczy recenzji, omówień, komunikatów i nekrologów. Prosimy o sprawdzenie poprawności językowej tłumaczeń przed wysłaniem ich do redakcji.

8. Abstrakt w języku polskim i angielskim powinien wyjaśniać przyczyny i cele prowadzonych badań, zastosowane metody i uzyskane wyniki badań. Powinien tworzyć spójną, zrozumiałą całość, podawać w jasny i zwięzły sposób zawartość oraz konkluzje danego artykułu, a także przedstawiać nowe informacje w nim zawarte. Nie może zawierać informacji lub stwierdzeń nieobecnych w tekście oraz nie powinien zawierać zamieszczanych dla powiększania zawartości szczegółów o drugorzędym znaczeniu oraz wątpliwych informacji. Powinien być zrozumiały bez odwoływania się do tekstu pracy. W abstrakcie nie zamieszcza się niebędących w powszechnym obiegu terminów, skrótów, odsyłaczy do części artykułu, odnośników do tabel i rycin, nie zezwala się też na cytowanie literatury. Wszystkie informacje zawarte w abstrakcie powinny pojawiać się także w głównej części artykułu.

9. Tytuł artykułu powinien być zrozumiały, zwięzły, ale możliwie dokładnie informujący o treści.

10. Przypisy opisowe należy zamieszczać pod tekstem głównym na danej stronie. Powinny być numerowane (numeracja ciągła). Przypisy bibliograficzne (tzw. wewnętrzne) umieszczane w tekście powinny zawierać nazwisko autora, rok wydania pracy i jej stronę, np. (Skubałanka 1988: 11).

11. Na końcu artykułu należy podać bibliografię. Zamieszcza się w niej tylko te pozycje, do których są odwołania w tekście. Zasady zapisu bibliograficznego przedstawiają się następująco:

#### **Monografia:**

Nazwisko autora, inicjał imienia, w nawiasie rok wydania, po dwukropku tytuł zapisany kursywą, po kropce miejsce wydania, na końcu kropka, np.

Kucała M. (1994): *Twoja mowa cię zdradza. Regionalizmy i dialektyzmy języka polskiego*. Kraków.

W przypadku prac pod redakcją dodajemy adnotację (red.) po nazwisku autora, np. Dubisz S. (red.) (2003): *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. I–III. Warszawa.

W przypadku przekładów prosimy również o podanie nazwiska tłumacza, np. Ong W. J. (1992): *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*. Przeł. J. Japola. Lublin.

#### **Artykuł z czasopisma:**

Nazwisko autora, inicjał imienia, w nawiasie rok wydania, po dwukropku tytuł zapisany kursywą, po kropce tytuł czasopisma w cudzysłowie, numer czasopisma, po przecinku strony (początkowa i końcowa artykułu), na końcu kropka, np.

Grabias S. (1997): *Mowa i jej zaburzenia*. „Audiofonologia” X, s. 9–36.

#### **Rozdział w monografii:**

Nazwisko autora, inicjał imienia, w nawiasie rok wydania, po dwukropku tytuł zapisany kursywą, po kropce [W:] i tytuł monografii kursywą, po kropce Red., po tym inicjał imienia i nazwisko redaktora, po kropce miejsce, po przecinku strony (początkowa i końcowa rozdziału), na końcu kropka, np.

Zieliński M. (2004): *Język prawny, język administracyjny, język urzędowy*. [W:] *Język – Prawo – Społeczeństwo*. Red. E. Malinowska. Opole, s. 9–18.

#### **Strona internetowa:**

Nazwisko i inicjał imienia autora cytowanego tekstu, w nawiasie rok, po dwukropku tytuł zapisany kursywą, „Nazwa strony”, <link>, po przecinku data dostępu, na końcu kropka, np.

Goodman T. (2013): *Mysteries of Laura: TV Review*. „The Hollywood Reporter”, <http://www.hollywoodreporter.com/review/mysteries-laura-tv-review-733585> dostęp: 13.08.2019.

Jeśli niektóre elementy opisu strony okażą się niemożliwe do ustalenia, proszę podać te, które udało się uzyskać.

12. Teksty można zgłaszać za pośrednictwem poczty elektronicznej, wysyłając je na adres: [pracejezykoznawcze@uwm.edu.pl](mailto:pracejezykoznawcze@uwm.edu.pl) lub poprzez platformę wydawniczą: <https://czasopisma.uwm.edu.pl/index.php/pj>

13. Prace niepasujące do profilu czasopisma, niespełniające wymogów etycznych i redakcyjnych nie będą poddawane procedowaniu. Prosimy więc o staranność w przygotowaniu manuskryptu, sprawdzenie tekstu przed jego wysłaniem, poprawienie ewentualnych błędów i dostosowanie do zasad przyjętych przez „Prace Językoznawcze”.

## Ethical principles

The editorial board of the “Prace Językoznawcze” quarterly has introduced principles aimed at preventing any cases of scientific misconduct, including the ghostwriting firewall and the guest authorship firewall.

Ghostwriting takes place when a person who has made a significant contribution to the creation of a work has not been mentioned as its co-author and their share in the publication has not been mentioned. The term “ghost-author” refers to a person who has been omitted in the list of authors, although they qualified for authorship. With the ghostwriting firewall, the editors require the authors of the publication to provide their affiliation and to disclose whether somebody else other than the author of the text has developed the concept, collected data etc. and to indicate the person who performed the above mentioned work. The responsibility for the accuracy of the information is on the author submitting the text for publishing.

Guest authorship occurs when the share of the author is insignificant, or totally absent, and in spite of that, they are indicated as an author or a co-author of the publication. A guest author or a gift author is somebody mentioned as an author, although they do not satisfy the criteria of authorship. With the guest authorship firewall, in case the text submitted to „Prace Językoznawcze” has two or more authors, the editors require providing the information on the percentage share of individual authors’ contribution to the publication. The statement should bear the signatures of all authors of the text.

The principles adopted by the editorial board of “Prace Językoznawcze” are consistent with the COPE (Committee on Publication Ethics) procedures, guidelines of the Ministry of Science and Higher Education, the Code of Good Practice for Scientific Publications by UNESCO and the Code of the National Centre for Research with regard to research honesty and to application for funds for the research purposes.

In case of discovering any scientific misconduct, the procedure is consistent with the rules accepted by COPE and with COPE algorithm, available in Polish at: <http://publicationethics.org/files/Full%20set%20of%20Polish%20flowcharts.pdf>. The most important principles are presented below. The details of the procedures are available at the above mentioned website. In each case of suspected research dishonesty, the editors take into account detailed recommendations of COPE, including a contact with the author/authors and considering the responses obtained during the procedure

The procedure of the editorial board with regard to:

- a) suspected redundant (duplicate) publication in the submitted manuscript: gathering full documentary evidence → checking the extent of overlap/redundancy using the anti-plagiarism software or other sources → depending on the results of examination concerning the extent of overlap/redundancy and response or lack of response from the author, decision on: contacting the author’s institution, withdrawing the publication, correcting the text or further proceeding;
- b) suspected redundant (duplicate) publication in the published article: gathering full documentary evidence → checking the extent of overlap/redundancy using the anti-plagiarism software or other sources → depending on the results of examination concerning the degree of overlap/redundancy and response or lack of response from the author, decision on: contacting the author’s institution, withdrawing the publication, correcting the text or further proceeding;

- c) suspected plagiarism in the submitted manuscript: gathering full documentary evidence → checking the degree of copying → depending on the results of the examination concerning the extent of overlap/repetitions or response or lack of response from the author, a decision on: contacting the author's institution, withdrawing the publication, notifying the author of the other journal involved in this case or the publisher of the plagiarised book, correcting the text or further proceedings;
- d) suspected plagiarism (plagiarism is defined as using fragments of the text and/or data without attribution of authorship, presented as if they were authored by the plagiarist) in the published article: gathering full documentary evidence → checking the degree of copying → depending on the results of the examination concerning overlap/repetitions and response or lack of response from the author, decision on: contacting the author's institution, withdrawing the publication from the electronic version, placing a note about this issue in the subsequent published volume in the traditional and electronic version, notifying the author of the second journal involved in this case or the publisher of the plagiarized book if the accusations are confirmed;
- e) suspected fabricated data in the submitted manuscript: a request to provide evidence to the person reporting the suspicion concerning data fabrication → data analyses, contact with the author, possibly consulting a third party → depending on the proceeding results, decision on: contacting the author's institution, withdrawing the publication, correction – in case of an unintentional error, or further proceeding in case of unfounded charges;
- f) suspected fabricated data in the published paper: requests to provide evidence to the person reporting the suspicion concerning data fabrication → data analysis, contact with the author, possibly consulting a third party → depending on the results of the proceeding, decision on: contacting the author's institution, withdrawing the publication if the charges prove are true, corrections in case of an unintentional error;
- g) changes in the list of authors before publication of the text: explaining the reasons for changing the authorship, checking, verifying whether all authors agree to add/remove another person → if so – adding / removing the author, if not – suspending the review/publication until the issue of authorship is settled by all authors, if necessary, through their institutions;
- h) changes in the author list after publication of the text: explaining the reasons for changing the authorship, checking whether all authors agree to add/remove a given person → if so, adding/removing the author, if so – publishing the correction, if not – explaining to the authors that the changes will not be made until the consent of all authors is obtained, if it is obtained, publishing the correction, if not, submitting the case to the author's institution with a request to settle the problem, publishing the correction if it is required by the institution;
- i) suspected ghost authorship, gift authorship or guest authorship: reviewing the text and the author's statement → in case of suspected omission/unjustified addition of any person, contact with the authors to clarify any doubts → in case of necessary changes in the author list, obtaining the consent of all authors → submitting for review/printing.

Any detected cases of scientific misconduct will be disclosed, including notification of appropriate entities (institutions employing the authors and/or supervising bodies). To prevent such situations, we request that the authors comply with ethical requirements

and provide a statement proving that the paper is an original result of their research, indicating their percentage contribution in the creation of the text.

### **Procedure for handling submitted manuscripts, including the tasks of the editorial board and the reviewing process**

1. We accept research papers on linguistics written in Polish and in other European languages to be published in the journal. We accept papers in the area of: general linguistics, diachronic, synchronic, comparative, cognitive and cultural linguistics, glottodidactics, sociolinguistics, dialectology, ethnolinguistics, stylistics, linguistic culture, onomastics, semantics, media linguistics and other branches of broadly understood linguistics.

2. The paper qualifies for publication after obtaining two positive reviews and implementing recommendations contained in the reviews (if any), and provided that the submitted text complies with the profile of the journal. The editors reserve the right to pre-evaluate the text to check its compliancy with the journal profile and to refuse further editorial procedures if the text is not compliant with the profile or does not satisfy ethical standards and/or substantive and linguistic standards required from research publications. The opinion of the editorial board is final.

3. Research papers accepted by the editorial board are sent for further consultation by independent reviewers. Research reviews, book reviews, conference reports and obituary notices are not submitted for an external review. For such papers, the decision on publication or rejection is made by the editorial board.

4. Authors are notified by the editors about the decision concerning further proceeding or rejection of the text. This information is sent to the e-mail address provided in the submission of the publication. In case of publications with multiple authors, the editors correspond with the person who submitted the text to the "Prace Językoznawcze" quarterly.

5. After a positive opinion of the editorial board, two independent reviewers are appointed from research institutions other than the one with which the author of the publication is affiliated, to review each publication. The reviewers are researchers with significant scientific achievements and knowledge in the area discussed in the reviewed text.

6. The review is understood as an objective opinion concerning the submitted manuscript, based on professional knowledge of the reviewer in a given field and research discipline. It should be expressed clearly and supported with arguments. The subject of the evaluation is the text. Personal criticism of the author is unacceptable. Reviews containing personal remarks will not be considered by the editorial board of "Prace Językoznawcze". The reviews should be sent to the editors within the previously agreed time limit. Each reviewer who resigns from the reviewing task should immediately notify the editors about this fact.

7. While selecting the reviewer, the editorial board makes every effort to avoid any conflicts of interests. The conflict of interests is understood as direct personal relations (in particular, consanguinity up to the second degree, marriage), professional reporting relations or direct research cooperation within two last years preceding the review preparation between the reviewer and the author.



8. The authors of the publication and the reviewers do not know their identities (*double-blind review process*). If the reviewer suspects, based on the text or other reasons (e.g. the subject matter undertaken) the identity of the author and believes that a conflict of interests exists, the reviewer is obliged to immediately notify the editors about this fact. The editors resolve any doubts and, maintaining the anonymity of the author, shall notify the reviewer whether a conflict of interests really exists. If it is the case, the text is sent to another reviewer.

9. The review has a written form and ends with a clear conclusion to accept the paper for publication or to reject it. The review is presented in an editorial form. Negative reviews must contain justification for the opinion on rejecting the text. In case of detailed remarks, it is accepted to insert them in the comments to the manuscript. In such a case, the reviewers are obliged to remove metadata that might indicate their authorship.

10. If the reviewers express positive opinions, the paper – after the author introduces any required amendments and corrections – is sent to be printed. If the opinion of reviewers is negative, the text is rejected. If the opinions are different, the editors ask the third reviewer for another opinion. After obtaining their opinion, the editorial board makes a decision about printing or rejecting the text.

11. If the reviewer accepts the paper to be published without any comments, the author is provided only with the information that the paper received positive reviews. If the reviews contain any comments, they are sent to the author after removing the metadata due to the need to preserve anonymity.

12. If the reviewers accept the text to be published under the condition of including the required corrections (suggested changes, amendments etc.), the author receives the text of the paper submitted for publication with the comments of the reviewers and the reviews. The editors have the right to attach their own proposals of changes and amendments and linguistic improvements to the reviewers' remarks.

13. The author can resign from the publication if they do not agree with the validity of the opinions received. If the author decides to proceed with the text, they are obliged to respond to the reviews (got information how to respond, see e.g.: [http://ekulczycki.pl/warsztat\\_badacza/jak-odpowiadac-na-uwagi-recenzentow/](http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/jak-odpowiadac-na-uwagi-recenzentow/)) and to correct the paper according to the reviewers' remarks, or, to justify their failure to apply suggested corrections or amendments in the response to the reviews, and to submit to editors the final version of the text and a response to the review in the electronic form.

14. No response from the author within a month after receiving information concerning reviews suggesting the changes from the editors is considered as a decision on resigning from publication in "Prace Językoznawcze". In case of unequivocally positive reviews, no response to the reviews or contact with the editors is required.

15. Personal data and affiliations of the authors and the reviewers of papers submitted to "Prace Językoznawcze" are published on the website and in the printed version of the journal, following the GDPR principles. In order to maintain anonymity, the identity of persons reviewing individual papers is not disclosed.

## **Reviewing procedure**

1. The reviewers complete a review form, which includes subject matter issues, research problems and their originality, evaluation of the research methods applied, proper selection of literature and the evaluation of the text in terms of linguistics and editorial correctness and the clarity of the message. A unified document (a review form), available at the “Prace Językoznawcze” website, helps the evaluations to be standardized. Taking into account the same parameters leads to an objective approach to the review.

2. Apart from the obligatorily evaluated elements included in the review form, the reviewer can present additional remarks in the form of a supplement to the form or comments to the manuscript. The completed form and additional remarks (if any) are, after removing personal data of the reviewer (for preserving anonymity), provided to the authors of the texts. Reviews and reviewers' remarks are not available to the general public.

3. If they suspect plagiarism, the reviewers should indicate the publications that were not cited in the manuscript although the content or ideas originating from them were used in the paper. Each mention concerning previous research should be marked with a reference to the source. The editor-in-chief should be notified about the significant resemblance of the reviewed material to other publications known to the reviewer and not mentioned in the text.

4. The review has a written form and ends with a clear conclusion to accept the paper for publication or to reject it. The review is presented in an editorial form. Negative reviews must contain justification for the opinion on rejecting the text. In case of detailed remarks, it is accepted to insert them in the comments to the manuscript. In such a case, the reviewers are obliged to remove metadata that might indicate their authorship.

5. Reviews are confidential. Their authors should not disclose their content to other persons. The only people authorized to know their content are: editor-in-chief, editor of the volume, members of the editorial board. The above mentioned persons are obliged to maintain confidentiality. It is forbidden for them to use the information, the ideas or data obtained from the reviewed manuscript.

6. The editorial board takes care not to appoint reviewers with a conflict of interests with the author, i.e. direct personal relations (kinship, legal relations, conflict), professional reporting relations or direct research collaboration. If the reviewer suspects, based on the text or other reasons (e.g. the subject matter undertaken) the identity of the author and believes that a conflict of interests exists, the reviewer is obliged to immediately notify the editors about this fact. The editors resolve any doubts and, maintaining the anonymity of the author, notify the reviewer whether the conflict of interests really exists. If it is the case, the text is sent to another reviewer.

## **Information for authors/ policy of the journal concerning authorship**

1. We accept research papers on linguistics written in Polish and in other European languages to be published in the journal. We accept papers in the area of: general linguistics, diachronic, synchronic, comparative, cognitive and cultural linguistics, glottodidactics, sociolinguistics, dialectology, ethnolinguistics, stylistics, linguistic culture, onomastics, semantics, media linguistics and other branches of broadly understood linguistics.

2. The aim of the paper should be to present the opinions of the author and the research information in a clear, concise and reliable manner.

3. Provide original manuscripts, complying with the above described profile of the journal, that have not been previously published and are not currently considered in any editorial procedure, and confirm this fact on the authorship statement.

4. Do not send manuscripts (original or corrected versions) that have been previously submitted to “Prace Językoznawcze”, but were rejected by reviewers and/or the editors.

5. Translations are acceptable, but they must refer to the original and must fully satisfy the copyright law criteria, including the need to obtain and to present to the editors the consent of the copyright owners for the translation to be published by the author in “Prace Językoznawcze”.

6. It is considered plagiarism to use fragments of texts and/or data without recognising the authorship, presented as if the plagiarist was their author. As regards the procedure concerning discovered plagiarism cases, see ethical recommendations.

7. With the ghostwriting firewall, the editors require the authors of the publication to provide their affiliation and to disclose whether somebody else other than the author of the text has developed the concept, collected data etc. and to indicate the person who performed the above mentioned work. The responsibility for the accuracy of the information is on the author submitting the text for publishing.

8. With the guest authorship firewall, in case the text submitted to “Prace Językoznawcze” has two or more authors, the editors require providing the information on the percentage share of individual authors’ contribution to the publication. The statement should bear signatures of all authors of the text.

### **Rules for preparing texts for publishing in “Prace Językoznawcze”**

1. The “Prace Językoznawcze” quarterly accepts for publication previously unpublished materials that satisfy ethical criteria and editorial requirements applied by the journal.

2. The maximum size of the paper is 40,000 characters (with spaces), the maximum size of a review, a discussion, a report: 20,000 characters (with spaces).

3. Each text should be accompanied with the name of the author, their e-mail address and affiliation for the text. If the publication submitted to “Prace Językoznawcze” has two or more authors, the authors are obliged to provide their individual percentage contribution to the publication.

4 Manuscripts prepared in Word (.doc or .docx formats) are accepted for printing. If the text contains any special characters or symbols, tables or figures, a PDF version of the text should be also sent. The sources must be provided for all photos, drawings, schemas and charts. Do not include in the text any illustration materials to which you have no copyrights or if you are not certain that consent for their public use has been given.

5. Use the following format settings: size: A4, font: Times New Roman, font size in the main text: 12, in footnotes: 10, line spacing: 1.5, paragraph tab: 10. The following margins should be used: top: 25 mm, bottom: 35 mm, left: 35 mm, right: 35. Italics and bold can be used in the text. Use italics to highlight terms and phrases discussed in the text, foreign words and titles of books, chapters and papers. For journal titles, use the quotation marks. Do not use underlining or caps.

6. Follow the order of the introductory part of the text as specified below:

I. Author's data (left alignment)

Given name/names and surname

Affiliation

ORCID number (full reference). The authors without an ORCID number are required to obtain it (from <https://orcid.org/>).

e-mail address

Example:

Alina Naruszewicz-Duchlińska

University of Warmia and Mazury in Olsztyn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6214-5454>

e-mail: [alina.naruszewicz@uwm.edu.pl](mailto:alina.naruszewicz@uwm.edu.pl)

II. The title of the text in Polish/in another language in which the text is written

III. The title of the text in English

IV. Abstract in Polish

V. Keywords in Polish

VI. Abstract in English

VII. Keywords in English

7. Submit with each paper: translation of the title into English, keywords (5-7) and an abstract in Polish and English (100 to 300 words), regardless of the language of the full paper. The requirement to provide abstracts and keywords applies only to research papers, it does not apply to reviews, discussions, communications or obituaries. Proofread the translations before sending them to the editorial board.

8. The abstract in Polish and English should explain the reasons and the purpose of the research conducted, the methods applied and the results obtained. It should form a cohesive, comprehensive entirety, clearly and concisely provide the content and conclusions of a given paper, as well as present new information included in the paper. It must not provide information or statements absent from the main text and should not contain details of secondary importance or doubtful information intended to increase the length of the text. It should be understandable without reference to the text of the paper. Do not include in the abstract terms that are not commonly used, abbreviations, references to parts of the paper, references to tables or figures. No references to literature are allowed. All information included in the abstract should also be present in the main part of the paper.

9. The title of the paper should be comprehensible, concise, but possibly precisely informative with regard to the content.

10. The descriptive footnotes should be placed under the main text on the given page. They should be numbered (continuous numbering). Bibliographical (the so-called internal) references in the text should contain the surname of the author, the year of publication and its page, e.g. (Skubalanka 1988: 11).

11. A bibliography should be provided at the end of the paper. It should contain only those items that are referred to in the text. The rules for recording bibliographical entries are as follows:

**Book:**

The surname of the author, the first letter of the given name, publication year in brackets, the title in italics after a colon, the place of publication after a period and it should end with a period, e.g.

Kucała M. (1994): *Twoja mowa cię zdradza. Regionalizmy i dialektyzmy języka polskiego*. Kraków.

In case of edited works, add a note (ed/eds) after the surname of the author, e.g.

Dubisz S. (ed.) (2003): *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Vol. I–III. Warszawa.

For translations, also provide the surname of the translator, e.g.

Ong W.J. (1992): *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*. Japola trans. Lublin.

**Journal article:**

The surname of the author, the first letter of the given name, the year of publication in brackets, the title in italics after a colon, the title of the journal in quotation marks after a period, the number of the journal, pages (first and last page of the paper) after a comma, end with a period, e.g.

Grabias S. (1997): *Mowa i jej zaburzenia*. „Audiofonologia” X, pp. 9–36.

**Chapter in the monograph:**

The surname of the author, the first letter of the given name, publication year in brackets, the title in italics after a colon, a period, [In:] and a title of the monograph in italics, a period, the first letter of the given name of the editor and their surname followed by ed./eds in brackets a period, the place, a comma and pages (first and last) of the chapter, with a period at the end, e.g.

Zieliński M. (2004): *Język prawny, język administracyjny, język urzędowy*. [In:] *Język – Prawo – Społeczeństwo*. E. Malinowska (ed.). Opole, pp. 9–18.

**Website:**

The surname and the first letter of the given name of the author of the quoted text, a year in brackets, a colon and the title in italics, “The name of the website”, <link>, a comma, the date of access, with a period at the end, e.g.

Goodman T. (2013): *Mysteries of Laura: TV Review*. “The Hollywood Reporter”, <http://www.hollywoodreporter.com/review/mysteries-laura-tv-review-733585> accessed: 13.08.2019.

If some elements of the website description prove impossible to be established, please provide as many details as possible.

12. Texts can be submitted via e-mail, by sending them to the following address: [pracejezykoznawcze@uwm.edu.pl](mailto:pracejezykoznawcze@uwm.edu.pl) or using the publishing platform: <https://czasopisma.uwm.edu.pl/index.php/pj>

13. Papers that do not correspond with the profile of the journal or fail to comply with the ethical and editorial requirements will not be processed. Therefore, please be careful while preparing the manuscript, check the text before sending, correct any errors and follow the principles adopted by “Prace Językoznawcze”.

### **Access to publication**

The access to the electronic issue of the journal is open (*open access*). It does not require any fees, need to log in or provide personal data. Each person, regardless of their race, sex, sexual orientation, ethnical origin, nationality, faith or political beliefs can read papers published in “Prace Językoznawcze”, download the electronic version of the texts in the form of PDF files identical to the printed version and submit their own texts in the field of linguistics for publication, satisfying the editorial substantive and publishing requirements as well as academic ethical standards applicable in science.

The authors of the texts can upload PDF files with their texts or the entire issue of the journal in academic internet portals, providing a reference to the source of the text. The number of PDF files to be used is unlimited. It is prohibited to commercially use the texts and derive material benefits from them. The editorial board is entitled to publish the texts obtained in the printed and the electronic version, and to disseminate them in their entirety and their abstracts and keywords on the website of the journal, the publishing platform of the University of Warmia and Mazury, in a printed version and in online academic databases.

### **Information on personal data protection (GDPR)**

Pursuant to Art. 13.1 and Art 14.2 of the Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation), we hereby inform you that:

1. The Controller of your personal data is the University of Warmia and Mazury in Olsztyn, at ul. Oczapowskiego 2;
2. The Data Protection Officer in the University of Warmia and Mazury in Olsztyn is mgr Andrzej Gózdź, phone number: +48 89 523 38 98, e-mail: [andrzej.gozdz@uwm.edu.pl](mailto:andrzej.gozdz@uwm.edu.pl);
3. Your personal data will be processed for the purpose of the publishing process related to publishing/reviewing the work of your authorship, in which you participate as the Author/Reviewer, by sharing with other entities related to the publishing process, databases and other research portals involved in the domestic and international promotion of research papers published at the website of “Prace Językoznawcze” at <http://uwm.edu.pl/polonistyka/pracejezykoznawcze/> as the primary source of those data pursuant to Art. 6.1.a. of the GDPR.
4. The recipients of your personal data will be readers of “Prace Językoznawcze”, users of the University of Warmia and Mazury in Olsztyn publishing platform, other entities related to the editing process, users of databases and other academic portals involved in the domestic and international promotion of research papers published at the websites of the “Prace Językoznawcze” research journal at <http://uwm.edu.pl/polonistyka/pracejezykoznawcze/> as the primary source of those data;
5. Your personal data will be stored for the period of active life of the “Prace Językoznawcze” editorial board;



6. You have the right to access the content of your data and the right to correct and remove it, to limit its processing, the right to transfer your data, the right to object to, to withdraw your consent at any moment without the effect on the validity of the right to process made according to the consent granted prior to its withdrawal;

7. You have the right to file a complaint to the President of the Personal Data Protection Office if you consider that the processing of your personal data infringes the provisions of the General Personal Data Regulation of 27 April 2016;

8. Providing your personal data is a condition for having the paper of your authorship/ co-authorship, or where you acted as a reviewer, to be published. You are obliged to provide your personal data, and the consequence of failing to provide it will result in a refusal to publish the paper or to accept the review by the editorial board of "Prace Językoznawcze";

9. Your data will be subject to automated processing, also in the form of profiling.

I confirm that I have read, am acquainted with and fully accept the information clauses concerning personal data protection included in the editorial requirements of "Prace Językoznawcze" <http://uwm.edu.pl/polonistyka/pracejezykoznawcze/?strona=62> and

I express my consent for my personal data to be processed.