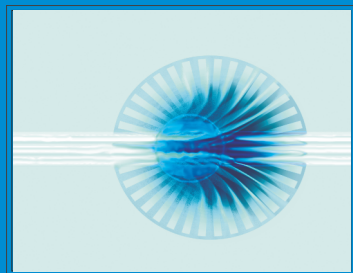


Współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze



nr 1(16) rok 2022

ISSN 2391-5137

Językoznawstwo

Marzena Fornal Problem ogólnych pojęć abstrakcyjnych w kontekście językoznawstwa kognitywnego

Włodzimierz Wysoczański Zachowania i stosunki międzyludzkie utrwalone w slangu młodzieżowym (na materiale jednostek wielowyrazowych)

Elena Nevzorova-Kmech Перевод субстандартной фразеологии с польского языка на русский (материалы к переводному словарю жаргона на примере романа Дороты Масловской «Польско-русская война под бело-красным флагом»)

Karina Szymańska-Galińska Germanizmy we współczesnej gwarze miejskiej Poznania – interferencja języka niemieckiego na gwarę poznańską w kontekście poszczególnych płaszczyzn organizacji języka

Joanna Satola-Staškowiak O nominalizacji na polsko-bułgarskim przykładzie na podstawie książki Jakuba Banasiaka *Procesy nominalizacyjne w zdaniach wyrażających relację przyczynowo-skutkową* (na materiale języka polskiego i bułgarskiego)

Katarzyna Tilgner The development of the lexemes for 'uncle/aunt', 'cousin' and 'brother/sister in law' in Hispano-Romance and Polish in a comparative perspective

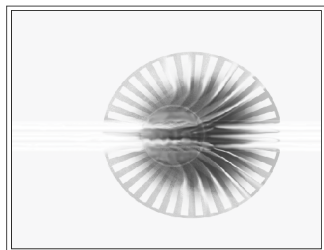
Jędrzej Michalik Składnia w świetle logopedii – ujęcie neurosyntaktyczne



Współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze

nr 1(16) rok 2022

ISSN 2391-5137



Językoznawstwo



Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Redakcja czasopisma

Prof. nadzw. dr hab. Krzysztof Kusal (redaktor naczelny)
Dr Anna Fadecka (z-ca redaktora naczelnego)

Rada programowa

Prof. dr hab. Diana Blagoeva (Instytut Języka Bułgarskiego, Bułgarska Akademia Nauk, Bułgaria)
Prof. dr hab. Grażyna Habrajska (Uniwersytet Łódzki)
Prof. dr hab. Eugene Ivanov (Mohylev State A. Kuleshov University, Białoruś)
Dr Anna Kisiel (KU Leuven, Belgia)
Prof. dr hab. Gintautas Kundrotas (Vytautas Magnus University, Litwa)
Prof. dr hab. Siya Kolkovska (Instytut Języka Bułgarskiego, Bułgarska Akademia Nauk, Bułgaria)
Prof. dr hab. Elżbieta Laskowska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)
Prof. nadzw. dr hab. Julia Mazurkiewicz-Sułkowska (Uniwersytet Łódzki)
Prof. dr hab. Wolfgang Mieder (University of Vermont, USA)
Prof. dr hab. Valerij Mokiienko (Petersburski Uniwersytet Państwowy, Rosja)
Prof. nadzw. dr hab. Joanna Satoła-Staśkowiak (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi)
Prof. dr hab. Tatiana Shkapenko (Bałtycki Uniwersytet Federalny im. E. Kanta, Rosja)
Prof. nadzw. dr hab. Andrzej Sitarski (UAM w Poznaniu)
Dr Slávka Tomaščíková (Uniwersytet Pavla Jozefa Šafárika w Koszycach, Słowacja)
Prof. dr hab. Harry Walter (Universität Greifswald, Niemcy)
Prof. nadzw. dr hab. Włodzimierz Wysoczański (Uniwersytet Wrocławski)
Prof. dr hab. Andrey Zaynuldinov (University of Barcelona, Hiszpania)

Redaktorzy naukowci numeru: prof. nadzw. dr hab. Krzysztof Kusal, dr Anna Fadecka

Redaktorzy tematyczni: dr hab. Krzysztof Kusal, dr Anna Fadecka, dr Olga Majchrzak

Redaktorzy językowi

Anna Fadecka (j. polski), Michael Fleming (j. angielski), Arkadiusz Piętak (j. niemiecki), Irina Kabyszewa (j. rosyjski), Krzysztof Kusal (j. rosyjski, j. ukraiński, j. białoruski)

Recenzenci

Prof. nadzw. dr hab. Danuta Grzesiak-Witek (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
Prof. nadzw. dr hab. Krystyna Ratajczyk (Uniwersytet Łódzki)
Prof. dr hab. Gintautas Kundrotas (Vytautas Magnus University, Litwa)
Prof. nadzw. dr hab. Andrzej Sitarski (Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy)
Prof. nadzw. dr hab. Andrzej Narloch (UAM w Poznaniu)
Prof. dr hab. Andrey Zaynuldinov (University of Barcelona, Hiszpania)
Prof. nadzw. dr hab. Oleh Beley (Uniwersytet Wrocławski)
Prof. nadzw. dr hab. Michał Samowski (Uniwersytet Wrocławski)

Redakcja „Językoznawstwa” Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Katedra Komunikacji Językowej
90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26, pok. K-315
tel. 42 29 95 676; e-mail: jezykoznawstwo@ahelodz.pl
www.jezykoznawstwo.ahelodz.pl

© Copyright by Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Łódź 2022

ISSN 2391-5137

Wersją podstawową jest wersja drukowana

Skład DTP Monika Poradecka

Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26, tel. 42 63 15 908
e-mail: wydawnictwo@ahelodz.pl
www.wydawnictwo.ahelodz.pl

Spis treści

Wprowadzenie	7
Marzena Fornal Problem ogólnych pojęć abstrakcyjnych w kontekście językoznawstwa kognitywnego	9
Włodzimierz Wysoczański Zachowania i stosunki międzyludzkie utrwalone w slangu młodzieżowym (na materiale jednostek wielowyrazowych)	29
Elena Nevzorova-Krmech Перевод субстандартной фразеологии с польского языка на русский (материалы к переводному словарю жаргона на примере романа Дороты Масловской «Польско-русская война под бело-красным флагом»)	49
Karina Szymańska-Galińska Germanizmy we współczesnej gwarze miejskiej Poznania – interferencja języka niemieckiego na gwarę poznańską w kontekście poszczególnych płaszczyzn organizacji języka	61
Joanna Satoła-Staškowiak O nominalizacji na polsko-bułgarskim przykładzie na podstawie książki Jakuba Banasiaka <i>Procesy nominalizacyjne w zdaniach wyrażających relację przyczynowo-skutkową</i> (na materiale języka polskiego i bułgarskiego)	79
Katarzyna Tilgner The development of the lexemes for ‘uncle/aunt’, ‘cousin’ and ‘brother/sister-in-law’ in Hispano-Romance and Polish in a comparative perspective	87
Jędrzej Michalik Składnia w świetle logopedii – ujęcie neurosyntaktyczne	95
Dorota Bednarek, Katarzyna Cybulska-Gómez de Celis Towards research-literate language educators: Unveiling difficulties and delineating pathways of evidence-informed practice	111
Dorota Drużyłowska Особенности обучения близкородственным языкам. На примере преподавания русского языка в польскоязычной аудитории и польского языка русскоговорящим учащимся	135

Anna Pałczyńska	
Keeping university students engaged in online courses	149
Krzysztof Polok, Magdalena Sadlik	
Teaching the skill of speaking to an autistic learner: A case study	167
Arkadiusz Piętaś	
Analiza językoznawczo-glottodydaktyczna wyborów translatorskich i błędów językowych popełnianych przez polskich studentów germanistyki	179
Marta Wojakowska	
Pandemia a nowe możliwości nauczania języków specjalistycznych	187

Content

Introduction	7
Marzena Fornal The problem of general abstract concepts in the context of cognitive linguistics	9
Włodzimierz Wysoczański Behaviour and interpersonal relations recorded in youth slang (based on the material of multi-word units)	29
Elena Nevzorova-Krmech Translation of substandard phraseology from Polish into Russian (materials for the translation dictionary of jargon – the example of Dorota Masłowska’s novel “The Polish-Russian War under the White-Red Flag”)	49
Karina Szymańska-Galińska Germanisms in the contemporary urban dialect of Poznań – interference of the German language on the Poznań dialect in the context of particular levels of language organization	61
Joanna Satoła-Staśkowiak Processes of nominalization in sentences expressing a cause-effect relationship as discussed by Jakub Banasiak (on the material of the Polish and Bulgarian languages)	79
Katarzyna Tilgner The development of the lexemes for ‘uncle/aunt’, ‘cousin’ and ‘brother/sister-in-law’ in Hispano-Romance and Polish in a comparative perspective	87
Jędrzej Michalik Syntax in the light of logopedics – a neurosyntactic approach	95
Dorota Bednarek, Katarzyna Cybulska-Gómez de Celis Towards research-literate language educators: Unveiling difficulties and delineating pathways of evidence-informed practice	111
Dorota Drużyłowska Specifics of teaching closely related languages teaching: The example of teaching Russian to Polish speakers and Polish to Russian speakers	135

Anna Pałczyńska	
Keeping university students engaged in online courses	149
Krzysztof Polok, Magdalena Sadlik	
Teaching the skill of speaking to an autistic learner: A case study	167
Arkadiusz Pięta	
Linguistic and SLA analysis of translation choices and linguistic errors made by Polish students of German philology	179
Marta Wojakowska	
Pandemic and new opportunities for teaching specialised languages	187

Wprowadzenie

Drodzy Czytelnicy!

Na wstępie pragniemy poinformować, iż z uwagi na zwiększające się zainteresowanie naszym czasopismem, o czym świadczy rosnący napływ propozycji wydawniczych z ośrodków krajowych, jak również zagranicznych, Redakcja postanowiła, że od 2022 roku „Językoznawstwo” będzie się ukazywało **dwa razy w roku jako półrocznik**.

Czasopismo „Językoznawstwo” od ponad czterech lat ma zasięg międzynarodowy – dowodzi tego zarówno skład Rady Programowej, jak i lista autorów. Systematycznie rozszerzamy areal językowy oraz tematyczny publikowanych materiałów, poświęconych aktualnym problemom współczesnej lingwistyki.

Nasz periodyk jest indeksowany w bazach:

- European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS),
- BazHum,
- Index Copernicus (100 p/ICV 2020),
- POL-index.

Od 1 grudnia 2021 roku „Językoznawstwo” znajduje się w wykazie czasopism naukowych Ministerstwa Edukacji i Nauki z liczbą **40 punktów**.

Pierwszy zeszyt bieżącego numeru „Językoznawstwa” obejmuje zagadnienia językoznawstwa kognitywnego, frazeologii, leksykologii, semantyki, systemu gramatycznego, kontaktów językowych oraz glottodydaktyki, która tradycyjnie wieńczy każdy tom.

Życzymy naszym Czytelnikom przyjemnej, inspirującej lektury i zapraszamy do współpracy.

Redakcja

Marzena Fornal  <https://orcid.org/0000-0002-0263-9081>
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
e-mail: mfornal@ahelodz.pl

Problem ogólnych pojęć abstrakcyjnych w kontekście językoznawstwa kognitywnego

Streszczenie

Obecnie panuje powszechne przekonanie, że założenia pierwszego kognitywizmu w językoznawstwie powinny być całkowicie zastąpione przez paradygmat ucieleśnienia. Jednak choć panuje powszechna zgoda, że kwestia ugruntowania pojęć konkretnych jest dobrze wyjaśniona w ramach teorii ucieleśnionego języka (Lakoff, Johnson), pojawia się poważny problem w przypadku prób wyjaśnienia mechanizmu wyłaniania się pojęć abstrakcyjnych (ang. *ungrounding problem*, Dove). W niniejszym artykule staram się wykazać, że prawdziwym problemem, przed jakim stoją teorie ucieleśnienia, nie jest to, w jaki sposób myślenie abstrakcyjne jest ucieleśnione (Lakoff, Barsalou), lecz jak ucieleśnione poznanie może stać się abstrakcyjne. Jest to tak zwany *ungrounding problem*, który rozbija się na trzy pomniejsze kwestie: problem generalizacji, problem elastyczności oraz problem od-cieleśnienia. Jak twierdzą, dopiero przyjęcie stanowiska pośredniego pomiędzy teoriami ucieleśnienia a teoriami dystrybucyjnymi pozwoli na sformułowanie satysfakcjonującego rozwiązania. Poniższy artykuł stanowi przybliżenie jednego z takich stanowisk pośrednich, jakim jest teoria ucieleśnionego i od-cieleśnionego poznania Guya Dove'a.

Słowa kluczowe: językoznawstwo kognitywne, ucieleśniony język, ucieleśnione poznanie, Barsalou, Dove, od-cieleśnione poznanie

Wprowadzenie

Lingwistyka kognitywna to stosunkowo nowy nurt w językoznawstwie, mający swoje źródła w kognitywnej teorii ucieleśnionego poznania. Teoria ta stanowiła odpowiedź na problemy, z jakimi borykał się wcześniejszy, komputacjonistyczny paradygmat w naukach o poznaniu. Obliczeniowe teorie umysłu wspierały ortodoksyjny pogląd, że ludzki system pojęciowy jest funkcjonalnie odrębny od systemów sensoryczno-motorycznych – za przetwarzanie pojęć odpowiadają wyspecjalizowane w tym obszarze mózgu. Zgodnie

z taką perspektywą wiedza konceptualna zakodowana jest w symbolach amodalnych, to jest reprezentacjach.

Klasykne teorie pojęć musiały zmierzyć się z problemem ugruntowania symboli (Harnad, 1990). Każdy system symboli amodalnych jest po prostu syntaktyczny – możemy manipulować symbolami pozbawionymi znaczeń na podstawie reguł opartych chociażby na kształtach tych symboli (Searle, 2002). Symbole amodalne są zatem arbitralne w odniesieniu do tego, co mają zgodnie z interpretacją znaczyć. Zatem problem ugruntowania symboli dotyczy tego, w jaki sposób symbole łączą się z tym, do czego się odnoszą. Jak pisze Harnad (1990), „znaczenia naszych symboli są ugruntowane w podłożu (*substrate*) naszych zdolności robotycznych do interakcji z realnym światem przedmiotów, zdarzeń i stanów rzeczy, a nasze symbole są interpretowalne jako ich dotyczące”. I dalej: „Rozwiązaniem, które się samo nasuwa, jest to, że T2 potrzebuje ugruntowania w T3: własności symboliczne muszą być ugruntowane we własnościach robotycznych [...]. Dla robotycznego ugruntowania niezbędne jest przynajmniej przetwarzanie sensomotoryczne (*sensorimotor transduction*), a przetwarzanie nie jest obliczaniem” (Harnad, 1990: 7). Palący problem, którego nie dało się rozwiązać na gruncie teorii obliczeniowych umysłu, był jednym z czynników powodujących przesunięcie się paradygmatu w stronę teorii ucieleśnionego poznania.

Źródeł koncepcji ucieleśnionego poznania możemy doszukiwać się w pracach francuskich filozofów z pierwszej połowy XX wieku, takich jak Maurice Merleau-Ponty, który twierdził, że to ciało kształtuje nasze poznanie. Idea ta zyskała na popularności w latach osiemdziesiątych minionego wieku, między innymi za sprawą prac George’a Lakoffa (1987) i Marka Johnsona (1987). Obaj stanowczo sprzeciwiali się myśleniu o umyśle z wykorzystaniem metafory komputerowej. Zaproponowali oni teorię, zgodnie z którą pojęcia ugruntowane są w aktywności sensoryczno-motorycznej, a skutecznym narzędziem poznawczym umożliwiającym to ugruntowanie jest metafora. W późniejszym okresie Lakoff we współpracy z Rafaelem Nunezem starali się rozszerzyć to podejście również o pojęcia abstrakcyjne, głównie odnosząc się do pojęć matematycznych i logicznych. Śmiałe hipotezy Lakoffa i Nuneza (2000) spotkały się jednak z krytyką. Obecnie coraz częściej wskazuje się na to, że stanowisko zaproponowane przez Lakoffa jest zbyt radykalne i ma swoje ograniczenia. Choć panuje powszechna zgoda, że kwestia ugruntowania pojęć konkretnych jest dobrze wyjaśniona w ramach teorii dotyczącej metafory pojęciowej, pojawia się poważny problem w przypadku prób wyjaśnienia mechanizmu wyłaniania się pojęć abstrakcyjnych (ang. *ungrounding problem*, Dove, 2016). Jak twierdzą, dopiero przyjęcie stanowiska pośredniego pomiędzy teoriami ucieleśnienia a teoriami dystrybutywnymi pozwoli na sformułowanie satysfakcjonującego rozwiązania. Poniższy artykuł stanowi przybliżenie jednego z takich stanowisk pośrednich, jakim jest teoria ucieleśnionego i od-cieleśnionego poznania Guya Dove’a.

1. Teoria symboli percepcyjno-motorycznych

Pierwszy kognitywizm w językoznawstwie (generatywizm Noama Chomsky'ego), który opierał się na komputacjonistycznej teorii umysłu, zakładał, że różnorodne doznania sensoryczne tłumaczone są na neuronalny kod, który pozwala na amodalne korzystanie z nowego symbolu podczas realizacji zadań poznawczych. Jednak tak rozumiany symbol nie był w żaden sposób powiązany z pierwotnymi względem niego doświadczeniami. Z kolei trzonem drugiego kognitywizmu w językoznawstwie, opierającego się na założeniach teorii ucieleśnionego poznania jest teza, że tłumaczenie doświadczeń modalnych na amodalne jest całkowicie zbędne (Barsalou, 1999). Zgodnie z teorią ucieleśnionego poznania nasz mózg nie operuje na abstrakcyjnym systemie symboli, ale odtwarza czy też symuluje parametry analogiczne do sytuacji, gdy znajdowaliśmy się w cielesnej interakcji z obiektem, do którego odnosi się treść danego pojęcia.

Antonio Damasio (2011) wskazał, na czym miałyby polegać mechanizmy tak zwanego ucieleśnienia: „zespoły neuronów na najwyższych poziomach hierarchii przetwarzania nie zawierają jawnych odwzorowań map obiektów i zdarzeń, ale raczej przepisy, czyli dyspozycje, pozwalające zrekonstruować je w razie potrzeby”. Przepisy te możemy rozumieć w terminach aktywatorów umysłowej symulacji interakcji z obiektem określonej kategorii, która reaktywuje struktury sensoryczne i motoryczne. Innymi słowy, gdy coś sobie wyobrażamy, nasz mózg działa, jak gdyby przedmiot naszych wyobrażeń rzeczywiście wchodził z nami w interakcję. Idea Damasia rozwinął Lawrence Barsalou, który dopracował teorię symulacji.

Teoria symboli percepcyjno-motorycznych, autorstwa Lawrence'a Barsalou zakłada, że nie istnieje żaden fragment mózgu wyspecjalizowany jedynie do przetwarzania pojęć. Pojęcia konkretne i abstrakcyjne kodowane są przez podsystemy mózgowo odpowiedzialne pierwotnie za percepcję i kontrolę ruchu – tak zwane obszary rdzenne. Kluczowymi pojęciami w teorii Barsalou są *symulator* i *symulacja*. Podczas interakcji z obiektem z danej kategorii w strukturach sensorycznych i motorycznych mózgu zauważalny jest określony wzór aktywności, związany ze zmysłowym postrzeganiem tego obiektu (kora słuchowa, kora wzrokowa, kora węchowa, kora motoryczna). Wzorzec ten zapamiętywany jest w strukturach asocjacyjnych mózgu, zwanych sferami konwergencji. Pojęcie konkretne nie jest przechowywane w mózgu jako zbiór pojedynczych cech, lecz jako ich konglomerat czy wręcz swoista kopia obserwowalnego obiektu, do którego odnosi się treść tegoż pojęcia. Obiektom, które przynależą do tej samej kategorii, towarzyszą podobne wzorce aktywacji neuronalnej. Podczas kolejnych interakcji z obiektem z tej samej kategorii aktywowany jest symulator sensoryczno-motoryczny, czyli ślad kategorii, pod którą podpada dany obiekt, przechowywany w pamięci długotrwałej. Jak zakłada Barsalou, w pamięci jednostki może być przechowywane nieskończenie wiele takich symulatorów, odzwierciedlających każdy rodzaj wiedzy (Barsalou, 2003b; 2008). Reaktywacja symulatora sensoryczno-motorycznego przez Barsalou nazywana jest symulacją. Zachodzi ona w pamięci roboczej podczas przetwarzania przez nasze mózgi treści pojęć.

Barsalou (1993) posługuje się również pojęciem reprezentacji ucieleśnionej, jednocześnie kwestionując tradycyjne rozumienie reprezentacji pojęciowej jako amodalnej.

Reprezentacja ucieleśniona ma charakter modalny, co oznacza, że jej forma i treść zależne są od kanału zmysłowego, którym zostały przekazane. Symbole postrzeniowe są nabywane na drodze selekcji określonych elementów składowych stanu percepcyjnego i zachowania ich w pamięci właśnie w formie symbolu (Barsalou, 1999; 2003b; 2008). Relacja pomiędzy symbolem a tym, co reprezentuje, w kontekście teorii Barsalou oparta jest na analogii, nie ma zaś charakteru czysto formalnego (arbitralnego) jak w przypadku reprezentacji amodalnych. Symbole postrzeniowe składają się na system reprezentacji, który stanowi podstawę dla przetwarzania informacji pojęciowych i sensomotorycznych. System pojęciowy aktywizuje obszary postrzeniowe i ruchowe w mózgu, a to oznacza, że reprezentacje pojęciowe są rozproszone na systemy odpowiadające za własności modalne. Reprezentacje ucieleśnione posiadają zatem własności umożliwiające symulacje sensoryczno-motoryczne. Oznacza to, że jeżeli system poznawczy czyni użytek z reprezentacji modalnych (na przykład do wykonania określonego zadania), to aktywowane są jednocześnie obszary kory mózgowej, które były pobudzone w trakcie tworzenia się tej reprezentacji. Jak pisze Barsalou (2008: 626): „Pojęcia są oddzielnymi stanami neuronalnymi, stanowiącymi podstawę postrzegania i konstytuowania jednostek reprezentacji w pamięci długotrwałej, które to z kolei mogą być organizowane w jednostki wiedzy, takie jak schematy, modele umysłowe oraz ramy badawcze”. Samo pomyślenie o dowolnym pojęciu wywołuje symulowanie odpowiednich stanów zmysłowych, proprioceptywnych i introspekcyjnych (Barsalou, 2008; Hauk, Johnsrude, Pulvermuller, 2004). Można wyróżnić zatem dwa rodzaje ucieleśnienia: online – gdy napotykamy obiekt będący desygnatem pojęcia naprawdę, oraz offline – gdy ponowne spotkanie z obiektem jest czysto wyobrażeniowe (Wilson, 2002).

Teoria symboli percepcyjnych doczekała się licznych weryfikacji empirycznych. Wyniki badań dowodzą zwiększonej aktywności obszarów kory mózgowej odpowiedzialnych za przetwarzanie informacji motorycznych i sensorycznych, nawet wtedy gdy osoba badana wykonuje polecenie dotyczące zdań, które, jak by się mogło wydawać, wymagają posługiwania się jedynie reprezentacjami amodalnymi. Typowym zadaniem wykorzystywanym w eksperymentach testujących jest zadanie weryfikujące własności obiektu (ang. *property verification task*). Uczestników eksperymentu prosi się o jak najszybsze odpowiedzenie na pytanie, czy określona para obiekt–cecha jest prawdziwa, czy nie (na przykład: kaczka–dziób, kaczak–szczekanie) (Kellenbach, Brett, Patterson, 2001). Badania wykazały, że jeśli właściwości obiektów, które oceniali badani, związane były na przykład z kolorem, to dało się u nich zaobserwować aktywację obszarów wzrokowych mózgu. Wiele innych badań z wykorzystaniem technik neuroobrazowania również wydaje się potwierdzać powiązanie systemów sensoryczno-motorycznych z przetwarzaniem pojęciowym. Potencjały wywołane (ERPS) (wzrokowe, słuchowe, somatosensoryczne, poznawcze) rejestrowane w trakcie badania elektroencefalografem (EEG) z powierzchni głowy po zadziałaniu odpowiedniego bodźca są reaktywowane podczas rozpoznawania słów odpowiadających danej kategorii bodźców. Rozpoznawanie słów powiązanych z bodźcami słuchowymi (na przykład słowo *telefon*) wywołuje aktywność w obszarach słuchowej kory asocjacyjnej, które są aktywne również podczas percepcji dźwiękowych (Kiefer i in., 2008). Ten specyficzny wzorzec aktywności nie był rejestrowany przy roz-

poznawaniu słów powiązanych z własnościami wizualnymi czy motorycznymi. Czytanie zdania odnoszącego się do wykonywania określonej czynności powoduje zwiększoną aktywację w obszarach korowych związanych z wykonywaniem odpowiednich ruchów (Hauk, Johnsrude, Pulvermuller, 2004; Tettamanti i in., 2005).

Potencjały wywołane (ERPS) rejestrowane podczas badania elektroencefalograficznego (EEG) zdaniem zwolenników ucieleśnienia sugerują, że aktywacja określonego wzorca jest związana przyczynowo z wykonywanym zadaniem semantycznym. Przeciwnicy tego podejścia będą jednak argumentować, że dopuszczalne są też wyjaśnienia nieprzyczynowe takiej aktywacji. Aktywność ta może być na przykład epifenomenalną konsekwencją rozprzestrzeniania się aktywacji zainicjowanej przez amodalne przetwarzanie pojęciowe (Mahon, 2015; Mahon, Caramazza, 2008).

2. Problem pojęć abstrakcyjnych

Pomimo sukcesów teorii ucieleśnienia nadal otwarte pozostaje pytanie, czy wszystkie pojęcia są w sposób zasadniczy ucieleśnione. Jak postarałam się wykazać w poprzednim rozdziale, dysponujemy dowodami na znaczący wpływ systemów sensoryczno-motorycznych na funkcje poznawcze człowieka, można jednak przytoczyć również badania, których wyniki będą implikować istnienie systemów amodalnych w mózgu. W toczącej się dyskusji każdorazowo to pojęcia abstrakcyjne będą stanowić przypadki testowe dla dwóch przeciwstawnych hipotez. Na tle aktualnych badań i teorii nie udało się wyjaśnić, w jaki sposób wyłaniają się pojęcia abstrakcyjne. Ta grupa pojęć nie generuje jednak jednego, zunifikowanego problemu. Możemy wskazać przynajmniej trzy takie problemy: problem generalizacji (ang. *generalization*), problem elastyczności (ang. *flexibility*) oraz problem od-cieleśnienia (ang. *dis-embodiment*). Jak sądzę, identyfikacja tych trzech problemów może zapewnić ramy teoretyczne dla krytycznej oceny współczesnych stanowisk i być może przyczynić się do ich udoskonalenia (Dove, 2014).

Generalizację pojęciową możemy rozumieć przynajmniej na dwa sposoby. Po pierwsze, jako rozszerzanie zakresu pojęć na przykład o nowe wzorce. Po drugie, jako tworzenie hierarchii pojęciowych, w których pojęcia nadrzędne są bardziej ogólne niż podrzędne (Rosch, 1978). Te dwa rodzaje generalizacji, choć różne, są ze sobą wyraźnie powiązane. Oba bowiem dotyczą tego, w jaki sposób jesteśmy w stanie nabywać informacje o świecie, które wykraczają poza nasze bezpośrednie doświadczenie. Wielu współczesnych badaczy i teoretyków przejawia obawę, że radykalne teorie ucieleśnienia zakładające, że wszystkie pojęcia (zarówno konkretne, jak i abstrakcyjne) są ugruntowane, nie są w stanie rozwiązać problemu generalizacji. Patterson, Nestor i Rogers (2007: 977) zauważyli, że jeśli pamięć semantyczna składa się jedynie z modalnych zawartości obiektów, jest wysoce wątpliwe, abyśmy kiedykolwiek mogli osiągnąć generalizacje wyższego poziomu, na których de facto w dużej części opiera się nasze przetwarzanie semantyczne. Warto wskazać, że teorie zakładające istnienie amodalnych reprezentacji wyjaśniają lepiej sposoby integracji informacji z wielu źródeł (Dove, 2009; 2016; Machery, 2007).

Dwa rodzaje dowodów wydają się wskazywać na istnienie amodalnych reprezentacji w pamięci semantycznej. Pierwszy z nich jest implikowany przez wyniki badań pacjentów z zaburzeniami neuropsychologicznymi, takimi jak otępienie semantyczne (ang. *semantic dementia* – SD). SD charakteryzuje się stopniową, obustronną atrofią płatów skroniowych, co skutkuje postępującą utratą pamięci semantycznej obiektów dostępnych w codziennym doświadczeniu. (Hodges i in., 2000; Lambon Ralph i in., 2001; Patterson, Graham, Hodges, 1994). Pacjenci z postawioną diagnozą SD często przejawiają deficyty wiedzy dotyczącej kilku przedmiotów z większej kategorii, ale mają zachowaną wiedzę dla innych przedmiotów z tej samej kategorii. Jeden z badanych pacjentów nie potrafił nazwać konkretnych gatunków ptaków widzianych na obrazkach, za to rozpoznawał inne i poprawnie je nazywał (Hodges, Graham, Patterson, 1995; Patterson, Nestor, Rogers, 2007). Utrata wiedzy semantycznej w SD często postępuje w sposób hierarchiczny – wspomniany wyżej pacjent stopniowo tracił zdolność do rozpoznawania i nazywania coraz większej liczby gatunków ptaków, choć większość z nich był w stanie nadal zidentyfikować jako ptaki lub zwierzęta (Hodges i in., 1995; Patterson, Nestor, Rogers, 2007).

Drugi zbiór dowodów został zebrany podczas badań uczestników neurotypowych. Stymulacja przednich obszarów skroniowych za pomocą TMS (przezczaszkowa stymulacja magnetyczna – ang. *transcranial magnetic stimulation*) prowadziła do obniżenia wydajności podczas wykonywania zadania przetwarzania semantycznego (Pobric Jefferies, Lambon Ralph, 2010) angażującego pojęcia abstrakcyjne. Choć wydajność spadła, nie wykazano tak znaczących zaburzeń pamięci semantycznej, jak w przypadku pacjentów z SD. Sugeruje to, że przednie płaty skroniowe mogą odpowiadać za przetwarzanie semantyczne. Odkryto również, że w przypadku oddziaływania TMS na lewy nadrzędny zakręt skroniowy pacjenci wykazywali mniejszą dokładność w wykonywaniu zadań leksykalnych angażujących pojęcia abstrakcyjne niż w przypadku wykonywania zadań leksykalnych angażujących jedynie pojęcia konkretne.

Jak dotąd wciąż wielu zwolenników ucieleśnienia uważa, że pojęcia abstrakcyjne można wyjaśnić bez odwoływania się do reprezentacji amodalnych (na przykład Gallese, Lakoff, 2005; Vigliocco i in., 2014; Wilson-Mendenhall i in., 2013). Wydaje się jednak jasne, że na ten moment nie mają one satysfakcjonującego uzasadnienia w dowodach empirycznych, a problem generalizacji je uwydatnia. Badania na pacjentach z zaburzeniami neuropsychologicznymi, takimi jak SD, które wskazują na deficyty międzymodalne, postępujące w sposób hierarchiczny, mogą wskazywać, że amodalne struktury (zgodnie z teorią *hub-and-spokes*) odgrywają znaczącą rolę dla pamięci semantycznej (McCaffrey, 2015; McCaffrey, Machery, 2012; Patterson, Nestor, Rogers, 2007; Reilly i in., 2014).

Z perspektywy ucieleśnionego języka pojęcia są z natury swej elastyczne. To znaczy, że środowisko fizyczne, określone sytuacje, stany ciała oraz bieżące zadania wykonywane przez system poznawczy mają istotny wpływ na to, w jaki sposób system ten będzie reprezentował dane pojęcia. Na przykład Barsalou (1999; 2012) konsekwentnie podkreśla sytuacyjny charakter pojęć, twierdząc, że symulator generuje poszczególne symulacje, podczas których przywoływane są te części symulatora, które są adekwatne do danej sytuacji (Barsalou, 1993; Lebois, Wilson-Mendenhall, Barsalou, 2014). Kontekst sytuacyjny odgrywa ważną rolę zarówno w rozumieniu pojęć abstrakcyjnych,

jak i konkretnych. Jednak w przypadku pojęć abstrakcyjnych wiąże się to z większym skomplikowaniem struktury sytuacji w porównaniu do pojęć konkretnych. W przypadku pojęć konkretnych uwaga skierowana jest na poszczególne obiekty. Z kolei pojęcia abstrakcyjne angażują uwagę w szersze znaczenie całej sytuacji i/lub na stany introspekcyjne działającego. Innymi słowy, uwaga nakierowana jest na samo znaczenie i jego ogólny sens oraz intencje i odczucia sprawcy. Co warto zaznaczyć, symulacje (w rozumieniu Barsalou) mogą reprezentować nie tylko stany percepcyjne, ale również wewnętrzne stany podmiotów poznawczych, takie jak emocje, nastawienia i inne operacje poznawcze (Barsalou, 1999, 2003a). W badaniu eksploracyjnym uczestnicy zostali poproszeni o zapisanie, w jaki sposób rozumieją wybrane pojęcia konkretne i abstrakcyjne. Analiza wypowiedzi pozwoliła badaczom wysnuć wnioski, że kontekst sytuacyjny jest głównym elementem definiowania obu rodzajów pojęć. W przypadku pojęć konkretnych, zgodnie z przewidywaniem badaczy, uczestnicy skupiali się na opisach poszczególnych obiektów. Jeśli chodzi o pojęcia abstrakcyjne, najczęściej w odpowiedziach znajdowały się opisy zdarzeń i stanów wewnętrznych. Opisy pojęć abstrakcyjnych zawierały również przekonania uczestników, opinie, oceny oraz w większym stopniu miały charakter społeczny (Barsalou, Wiemer-Hastings, 2005).

Symulacja określonej kategorii jest zatem wrażliwa na kontekst. W podobnym duchu argumentowali Connell i Lynott (2014), którzy stwierdzili, że nie możemy reprezentować tego samego pojęcia w ten sam sposób dwa razy. W tym miejscu warto jednak wspomnieć, że elastyczność pojęć generuje specyficznego rodzaju problem. Niektóre badania wykazują, że kontekst może determinować to, czy systemy sensoryczno-motoryczne są zaangażowane w przetwarzanie indywidualnych pojęć, czy też nie. Innymi słowy, niektóre pojęcia indywidualne, zależnie od kontekstu, mogą w mniejszym lub większym stopniu angażować ucieleśnione reprezentacje. Tyczy się to zwłaszcza metafor, które używają konkretnych pojęć do wyrażenia abstrakcyjnych treści (Dove, 2016).

W przeciwieństwie do przytoczonych powyżej wyników badań sugerujących, że słowa lub zdania odnoszące się bezpośrednio do określonych modalności (wrażenia słuchowe, wzrokowe, ruch) powodują aktywację odpowiednich obszarów mózgu, nie odnotowano takiej zależności w przypadku przetwarzania metafor (Aziz-Zadeh i in., 2006) czy idiomów (Raposo i in., 2009). W przypadku zdań, w których użyte są słowa odnoszące się do ruchu, jednak są one traktowane w sposób metaforyczny, nie dochodzi do pobudzenia ośrodków mózgowych związanych z ruchem (Saygin i in., 2010). Badania te mogą sugerować, że metafory przechodzą stopniowy proces abstrakcji i/lub że nasze rozumienie metafor częściowo zależy od systemów amodalnych (Bowdle, Gentner, 2005)¹.

Badanie porównujące pacjentów z chorobą Parkinsona z grupą kontrolną w tym samym wieku wykazały, że selektywne upośledzenie przetwarzania semantycznego dosłownych zdań czynnościowych i idiomatycznych zdań czynnościowych może mieć miejsce przy jednoczesnym braku zaburzenia przetwarzania semantycznego nieidiomatycznych zdań metaforycznych i zdań abstrakcyjnych (Fernandino i in., 2013). Warto również wspomnieć

¹ Należy zauważyć, że zwolennik podejścia czysto amodalnego będzie traktować te wyniki badań jako wspierające twierdzenie, że sensomotoryczna aktywacja podczas wykonywania zadań pojęciowych jest epifenomenalna.

o badaniach, które sugerują, że potencjały wywołane (EPR) są znacznie podwyższone w przypadku przetwarzania zdań w perspektywie drugoosobowej w stosunku do przetwarzania zdań w perspektywie trzecioosobowej (Gianelli i in., 2011). Analogicznie było w przypadku przetwarzania czasowników pierwszoosobowych i trzecioosobowych (Papeo, Corradi-Dell'Acqua, Rumiati, 2011).

Trzeci problem, jaki stwarzają pojęcia abstrakcyjne, wynika z ich jakościowej różnicy względem pojęć konkretnych. Trudno dostrzec, w jaki sposób reprezentacje ugruntowane w sensoryczno-motorycznych systemach mogą, nawet co do zasady, uchwycić treść pojęć abstrakcyjnych, takich jak *prawda*, *sprawiedliwość* czy *liczba nieparzysta*. Bez względu na to, jak te pojęcia są realizowane w mózgu, ich treść wydaje się w pewnym ważnym sensie oddzielona od danych empirycznych. Wydają się one „odcieleśnione”. Nawet dla zwolenników radykalnej teorii ucieleśnienia, którzy twierdzą, że wszystkie pojęcia są ugruntowane w systemach sensoryczno-motorycznych, powyższe przykłady pojęć abstrakcyjnych stanowią szczególne wyzwanie teoretyczne (Dove, 2016).

Wilson-Mendenhall, Simmons, Martin, i Barsalou (2013: 921) uważają, że abstrakcyjne pojęcia są reprezentowane przez rozproszone wzorce neuronalne, odzwierciedlające ich unikalną treść, która często jest dużo bardziej złożona niż treść pojęć konkretnych. Z kolei Borghi i Binkofski (2014) zaproponowali definicję pojęć abstrakcyjnych, zgodnie z którą pojęcia te odnoszą się do wydarzeń, stanów mentalnych i sytuacji, a nie do jednostkowych obiektów poddawanych manipulacjom jak w przypadku pojęć konkretnych. Istnieje materiał dowodowy sugerujący, że pojęcia abstrakcyjne są przetwarzane w sposób funkcjonalnie odrębny i neuroautonomiczny względem pojęć konkretnych. W jednym z eksperymentów ERP, w którym uczestnicy zostali poproszeni o wykonanie zadania dotyczącego decyzji leksykalnej, odnotowano zwiększoną aktywację lewej strony zakrętu czołowego środkowego i lewego płatu skroniowego, a także zmniejszoną aktywację pozaprążkowych obszarów kory wzrokowej w przypadku przetwarzania pojęć abstrakcyjnych w porównaniu do sytuacji przetwarzania pojęć konkretnych (Adorni, Proverbio, 2012). Również wiele innych eksperymentów ERP wykazuje większy stopień aktywacji górnych regionów lewego płata skroniowego (Binder i in., 2005; Giesbrecht, Gamblin, Swaab, 2004; Mellet i in., 1998; Noppeney, Price, 2004; Sabsevitz i in., 2005) i podrzędnych regionów lewej kory przedczołowej (Binder i in. 2005; Giesbrecht i in., 2004; Goldberg, Perfetti, Schneider, 2006; Noppeney, Price, 2004; Sabsevitz i in., 2005) w przypadku zadań leksykalnych angażujących pojęcia abstrakcyjne. Choć można zaobserwować pewną zmienność w danych zebranych podczas obrazowania, metaanalizy wykazały, że te dwa obszary są najbardziej podatne na zwiększoną aktywację podczas przetwarzania przez system poznawczy pojęć abstrakcyjnych (Binder i in., 2009; Wang i in., 2010).

W innym badaniu (Sakreida i in., 2013) uczestnikom zostały przedstawione proste zdania, które zawierały pary pojęć abstrakcyjnych, konkretnych lub mieszanych. Z wyników neuroobrazowania wynika, że zdania z parami pojęć abstrakcyjnych aktywowały lewą stronę środkowego zakrętu skroniowego, podczas gdy zdania z parami pojęć konkretnych aktywowały obszary czołowo-ciemienniowe. Wyniki te miałyby potwierdzać hipotezę, jakoby pojęcia konkretne i pojęcia abstrakcyjne są realizowane przez odrębne systemy neurologiczne. Potwierdzać to mają również badania przeprowadzane na pacjentach

ze zdiagnozowanym SD, u których uwidacznia się upośledzenie przetwarzania pojęć konkretnych przy jednoczesnym zachowaniu zdolności do przetwarzania pojęć bardziej abstrakcyjnych (Reilly, Peelle, 2008; Yi, Moore, Grossman, 2007). Co więcej, często odnotowywano korelację pomiędzy uszkodzeniem lewej półkuli a upośledzeniem przetwarzania pojęć abstrakcyjnych, w tym u pacjentów z afazją (Goodglass, Hyde, Blumsten, 1969), czy głęboką dysfazją (Katz, Goodglass, 1990; Martin, Saffran, 1992).

Trzy wyżej wymienione problemy, jakie generują pojęcia abstrakcyjne, zajmują ważne miejsce w podjętych ostatnio próbach ponownej rewizji teorii ucieleśnionego poznania i języka (Dove, 2014; Mahon, Caramazza, 2008). Coraz częściej sugeruje się, że powinniśmy wyjść poza dychotomię ucieleśnione–bezieleśnione w stronę teorii hybrydowych, które będą uwzględniać ograniczony wkład ucieleśnionych reprezentacji w przypadku przetwarzania pojęć (Willems, Francken, 2012). Jednej z prób stworzenia takiego stanowiska pośredniego podjął się Guy Dove, kognitywista z University of Louisville.

3. Teoria ucieleśnionego i od-cieleśnionego poznania

Propozycja Guya Dove’a odrzuca twierdzenie silnego ucieleśnienia, że ciało w pełni determinuje znaczeniową treść pojęć. Jest to zatem stanowisko, które możemy określić jako umiarkowaną teorię ucieleśnienia – w przeciwieństwie do teorii propagowanej przez Lakoffa i Nuneza. Co znaczące w tej teorii, Dove stara się pogodzić dwa, jak dotąd się zdawało, wzajemnie wykluczające się podejścia do poznania i języka: ucieleśnione poznanie z tradycyjnym ujęciem reprezentacjonizmu. Stanowisko Dove’a jest bowiem połączeniem teorii symboli percepcyjno-motorycznych Barsalou (1999, 2008) oraz teorii podwójnego kodowania Paivio (1986).

Jak już szerzej nakreślono, zgodnie z teorią symboli percepcyjno-motorycznych Barsalou mózgowy systemy odpowiedzialne za postrzeganie i kontrolę ruchu jednocześnie odpowiadają za przetwarzanie pojęć. W przypadku każdej interakcji z obiektem z danej kategorii w obszarach sensomotorycznych mózgu daje się zaobserwować określony wzorzec aktywności, czyli tak zwany symulator. Symulatory są kodowane w strukturach asocjacyjnych mózgu, określanych jako strefy konwergencji. Proces przetwarzania pojęć podczas rozumowania polega na odtworzeniu, inaczej zasymulowaniu rzeczywistej interakcji z obiektem, jaka miała miejsce w momencie nabywania tegoż pojęcia. Innymi słowy, symulatory są to symbole, które mogą być reaktywowane podczas zachodzących w pamięci roboczej symulacjach. Zdaniem Dove’a pojęcia abstrakcyjne związane są z sensoryczno-motorycznymi symulacjami, jednak ich znaczenie nie jest sztywno zdeterminowane przez ucieleśnienie. Symulacje mogą być również przeprowadzane na symbolach językowych. Język dzięki swoim specyficznym cechom, takim jak: arbitralność, niezależność od bodźców i systematyczność, rozszerza ludzkie poznanie i zapewnia jego elastyczność. Choć geneza języka jest ucieleśniona, język pozwala nam się wyrwać z ograniczeń cielesności za pomocą od-cieleśnionego poznania (ang. *dis-embodied cognition*). Wraz z nabywaniem danego pojęcia, które początkowo jest przetwarzane jako ucieleśnione, z czasem zaczyna być przetwarzane w oderwaniu od systemów sensoryczno-motorycznych mózgu.

Teoria Paivio, którą można uznać za zwieńczenie sporu o format reprezentacji umysłowych (Cooper, Shepard, 1973; Fodor, 1975), zakłada, że reprezentacje mogą mieć formę albo analogowych „imagenów”, które kodują wiedzę na zasadzie percepcyjnego podobieństwa do egzemplarzy, albo językowych „loggenów”, które kodują relacje między symbolami językowymi. Oba typy reprezentacji mogą wchodzić ze sobą we wzajemne interakcje. Co więcej, w zależności od uwarunkowań sytuacyjnych reprezentacje tych samych obiektów mogą być kodowane w różnych formach. Co ciekawe, późniejsze badania wykazały, że ludzie mogą przejawiać pewne indywidualne preferencje w zakresie dominacji jednego z typów kodowania nad drugim (Kozhevnikov, 2007).

Zgodnie z teorią Dove’a reprezentacje mogą zawierać w sobie symbole modalne, amodalne oraz ich kombinacje. Przedstawiony przez Barsalou mechanizm symulacji może zdaniem Dove’a operować właśnie na dwóch typach kodu reprezentacyjnego wymienionych przez Allana Paivio, które on sam określa jako: symbole percepcyjno-motoryczne oraz symbole związane z doświadczeniem językowym. Dove (2011, 2014), podobnie jak wcześniej Paivio (1986), twierdzi, że pojęcia konkretne zazwyczaj kodowane są zarówno jako symbole analogowe, jak i językowe. Z kolei pojęcia abstrakcyjne są kodowane przede wszystkim językowo. Symbole percepcyjno-motoryczne nie muszą być uświadamiane, mogą mieć charakter schematyczny oraz obejmować wiele modalności. Zarówno przetwarzanie pojęć konkretnych, jak i abstrakcyjnych jako swój nośnik wykorzystuje mechanizm sensoryczno-motorycznej symulacji. Przy czym zawartość semantyczna pojęć konkretnych opiera się na cielesnych interakcjach z egzemplarzami danej kategorii. Z kolei pojęcia abstrakcyjne są od-cieleśnione. W jednym ze swoich artykułów Dove (2011: 6) pisze: „symbol umysłowy jest od-cieleśniony, jeśli (1) jest ucieleśniony, ale (2) ucieleśnienie to odnosi się arbitralnie do jego zawartości semantycznej”. W przeciwieństwie do tego, co się twierdzi w teoriach radykalnego ucieleśnienia, przetwarzanie pojęć abstrakcyjnych odbywa się, co prawda, na drodze symulacji, jednak ich znaczenie nie zależy tylko i wyłącznie od doświadczeń sensoryczno-motorycznych. Znaczenie pojęć abstrakcyjnych zależy raczej od „powiązań i relacji inferencyjnych z innymi reprezentacjami językowymi” (Dove, 2011: 1). Reprezentacje językowe, o których tu mowa, mogą stanowić ugruntowane sensoryczno-motorycznie pojęcia konkretne. To stwierdzenie pozwala Dove’owi uniknąć problemu ugruntowania symboli. Bazą pojęć abstrakcyjnych są najprawdopodobniej pojęcia odnoszące się do informacji, na które czułe są systemy rdzenne (Spelke, Lee, Izard, 2010). Nie można tutaj jednak odwoływać się do odwzorowań metaforycznych w rozumieniu Lakoffa i Nuneza (2000).

Teza o językowym kodowaniu pojęć abstrakcyjnych wydaje się potwierdzona przez szereg badań, w tym eksperymentów behawioralnych (Laeng, Zarrinpar, Kosslyn, 2003), badań z wykorzystaniem przezczaszkowej stymulacji magnetycznej (Papagno i in., 2009), potencjałów wywołanych (Tanaka, 1999) oraz neuroobrazowania (Binder i in., 2005). Wskazują one na to, że przetwarzanie pojęć abstrakcyjnych angażuje bardziej lewą, wyspecjalizowaną w języku półkulę mózgową, a w szczególności niższy zakręt czołowy (który obejmuje ośrodek Broki) oraz lewą przednio-górną bruzdę skroniową (zob. metaanalizę: Wang i in., 2010).

Dove stara się rozszerzyć pojęcie stref konwergencji Damasiów (1994) o ośrodki amodalne, które oddziałują na modalne strefy w obszarach sensomotorycznych (Lambon Ralph, Pobric, Jefferies, 2009; Patterson, Nestor, Rogers, 2007). Powołuje się on na obiecujące teorie hub-and-spoke (system piasta-szprychy). Jedną z takich teorii lokalizuje amodalny ośrodek przetwarzania pojęciowego obustronnie właśnie w przednich płatach skroniowych (Jefferies, Lambon Ralph, 2006; Lambon Ralph i in., 2010; Pobric, Jefferies, Lambon Ralph, 2010).

Przyswojenie języka naturalnego wzbogaca i rozszerza ludzkie zdolności poznawcze, w tym zdolności reprezentacyjne, dając dostęp do systemu symbolicznego, który jest arbitralny i nieczuły na kontekst. Jak pisze Hohol (2018: 11), „język formalny okazał się stabilny – stanowi on dobre narzędzie przekazu wiedzy kolejnym pokoleniom, sprzyjając akumulacji wiedzy”. W podobnym duchu pisze Dove (2018), stwierdzając, że „język stanowi rusztowanie dla nauki”, a symboliczny charakter języka jest realnym narzędziem poznawczym. Nabywanie języka naturalnego nie tylko poszerza nasz dostęp do informacji o świecie, ale służy również neurowzmocnieniu, zapewniając nowe medium ucieleśnionej myśli.

Etykietowanie, czyli przyporządkowywanie określonych obiektów do danej kategorii, to jedna z podstawowych własności języka. Sklasyfikowanie danego obiektu pozwala na skupienie uwagi tylko na takich elementach, które stanowią zbiór cech wspólnych dla określonej klasy przedmiotów lub zjawisk. Etykiety lingwistyczne są narzędziami pozwalającymi na porządkowanie rzeczywistości, a co za tym idzie, na sprawniejsze funkcjonowanie w niej. Etykietowanie poszerza nasze zdolności poznawcze – przenosi nasze myślenie na wyższy poziom, pozwala na odkrywanie coraz bardziej abstrakcyjnych wzorów. Łącząc rozmaite dane sensoryczne, uzyskujemy nowy obiekt, o którym możemy myśleć i mówić (Clark, 1998). Język ma również moc kształtowania naszych działań. Dzieci często mówią do siebie, aby organizować i planować działania. Regulują własne zachowanie poprzez werbalizację aktualnych i przyszłych czynności (Wygotski, 1971). Lingwistyczne narzędzia kształtują i modyfikują procesy uwagi, rozumowania i pamięci. Podobnie jak bodźce zewnętrzne tak samo język ma bezpośredni wpływ na nasze procesy poznawcze (Elman, 2004). Język jest niezwykle plastycznym narzędziem, które nie tylko umożliwia komunikację, ale pełni również istotną funkcję w regulacji stanów emocjonalnych i procesów poznawczych. Stanowi fundament dla dystrybuowania poznania w świecie społecznym, gdyż umożliwia realizowanie wspólnotowych celów, gdy konieczna jest koordynacja działań i dzielenie się wiedzą (Dove, 2018).

Postrzeganie języka jako narzędzia rozszerzającego ludzkie zdolności poznawcze wiąże się z tezą, że rola odgrywana przez metaforę pojęciową jako poznawczego rusztowania jest ograniczona. W tej perspektywie metaforę traktuje się jako jeden ze sposobów, w jakich język może rozszerzać ludzkie poznanie. Potwierdzają to badania psycholingwistyki rozwojowej wskazujące, że pojęciami abstrakcyjnymi potrafią się posługiwać małe dzieci, choć jeszcze nie rozumieją one metafor (Dove, 2009; Murphy, 1996, 1997). Faktycznie wydaje się, że dzieci dopiero około 8.–10. roku życia nabywają umiejętność posługiwania się metaforami. Z drugiej strony wysoko funkcjonujące osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu nabywają pojęcia abstrakcyjne mimo wyraźnych trudności

z rozumieniem metafor (MacKay, Shaw, 2004). W świetle wyników badań należałoby stwierdzić, że nasze wykorzystywanie metaforycznych symulacji zależne jest od kontekstu i od wykonywanego zadania. Szereg badań wykazało, że metafory i pojęcia abstrakcyjne wywołują różne wzorce aktywacji obszarów mózgu (Boulenger, Shtyrov, Pulvermuller, 2011; Desai i in., 2011; Rapp i in., 2004; Stringaris i in., 2007).

Również Barsalou (Barsalou, Wiemer-Hastings, 2005) podkreśla, że metafory mogą brać udział w reprezentacjach pojęć abstrakcyjnych, ale nie jest to konieczne. Metafory bowiem nie są w stanie zupełnie wypełnić zawartości pojęcia abstrakcyjnego. Mogą one uwypuklać jedynie określony aspekt danego pojęcia, zawężając jego sens poprzez ich specyficzną strukturę.

Co ciekawe, sztucznie wyuczona metafora może kształtować doświadczenie sensoryczne. Jak wykazały badania (Slepian, Ambady, 2014), wyuczenie się nowej metafory o związku wagi z czasem (*przyszłość jest ciężka*) prowadziło do oceniania starych książek jako cięższych w porównaniu do nowszych. Wyniki odwróciły się wprost proporcjonalnie w przypadku grupy badanych, którzy zostali wyuczeni innej metafory (*teraźniejszość jest ciężka*). Podważa to ideę zakorzenienia pojęć abstrakcyjnych w ciele za pośrednictwem metafor, która zakłada, że proces ten jest jednokierunkowy.

Metafory pojęciowe nie wydają się dobrze pasować do rozwiązania wspomnianego wyżej problemu generalizacji, ponieważ problem ten powstaje w niemetaforycznych kontekstach. Ponadto niektóre dowody wskazują, że nie cały metaforyczny język angażuje system percepcyjny i system motoryczny. Po trzecie, chociaż metafory konceptualne zawierają jakąś obietnicę rozwiązania problemu odcieleśnienia, dalekie jest od pewności, że wszystkie abstrakcyjne pojęcia mogą być wyjaśnione w kategoriach metafor pojęciowych.

Zakończenie

W artykule starałam się wykazać, że prawdziwym problemem, przed jakim stoją teorie ucieleśnienia, nie jest to, w jaki sposób myślenie abstrakcyjne jest ucieleśnione (Lakoff, Barsalou), lecz jak ucieleśnione poznanie może stać się abstrakcyjne. Jest to tak zwany *ungrounding problem*, który rozbija się na trzy pomniejsze kwestie: problem generalizacji, problem elastyczności oraz problem od-cieleśnienia. Dobrze przedstawia to w swoich pracach Guy Dove, na którego powoływałam się w niniejszej publikacji. W artykule wskazuję, że problem „odgruntowania” pojęć abstrakcyjnych otwiera nas na ciekawe pytania badawcze, które mogą wyraźniej określić mechanizmy, w jaki sposób język rozszerza nasze poznanie i umożliwia zdobywanie informacji o świecie, które wykraczają poza cielesne doświadczenie.

Dove stawia pytanie o to, jak możliwe jest, że ucieleśniony język odgrywa rolę narzędzia poznawczego, umożliwiającego przetwarzanie od-cieleśnionych pojęć abstrakcyjnych. Odpowiedź mogą sugerować same własności języka naturalnego, takie jak: reprezentacyjna arbitralność słów (nie istnieją pozajęzykowe połączenia między językowymi symbolami i obiektami, do których się odnoszą), niezależność od bodźców (użytkownicy języka mogą generować wypowiedzi, które nie są bezpośrednimi reak-

cjami na bodźce) oraz systematyczność (wypowiedzi formułowane w języku naturalnym mogą być produktywnie łączone, rozszerzane czy rekombinowane). Wymienione powyżej cechy przypominają własności amodalnych systemów pojęciowych w sensie Fodora (1975). Można założyć, że ludzki system poznawczy operuje zarówno na modalnych, jak i amodalnych symbolach, gdzie symbole modalne są zrozumiałe dzięki bezpośredniemu połączeniu ze światem zewnętrznym, zaś symbole amodalne – dzięki ich połączeniu z symbolami modalnymi. Co więcej, można twierdzić, że amodalne symbole wyższego rzędu łączą się z innymi amodalnymi symbolami, które to z kolei łączą się z symbolami modalnymi. Umożliwiać by to miało myślenie na coraz wyższym poziomie abstrakcji. Dowody empiryczne wskazujące na symulacyjny charakter reprezentacji nie wykluczają hipotezy, że amodalne symbole mogą przyczyniać się do integrowania wszystkich takich reprezentacji (Shapiro, 2011). Uznając, że językowe i pozajęzykowe doświadczenia mogą być traktowane jako niezależne, ale uzupełniające się źródła informacji o świecie, uważam, że warto zwrócić uwagę na różne propozycje stanowisk hybrydowych (Louwerse, Jeuniaux, 2010; Andrews, Frank, Vigliocco, 2014; Riordan, Jones, 2011). Rzeczywiście, wydaje się, że takie podejście jest w stanie w sposób pełniejszy uchwycić różnorodność języka niż modele ograniczające się jedynie do ucieleśnionej lub dystrybucyjnej perspektywy (Andrews, Vigliocco, Vinson, 2009; Bruni, Tran, Baroni, 2011; Steyvers, 2010).

References

- Adorni R., Proverbio A.M. (2012), *The neural manifestation of the word concreteness effect: An electrical neuroimaging study*, „Neuropsychologia”, Vol. 50.
- Andrews M., Frank S., Vigliocco G. (2014), *Reconciling embodied and distributional accounts of meaning in language*, „Topics in Cognitive Science”, Vol. 6.
- Andrews M., Vigliocco G., Vinson D.P. (2009), *Integrating experiential and distributional data to learn semantic representations*, „Psychological Review”, Vol. 116.
- Aziz-Zadeh L., Wilson S.M., Rizzolatti G., Iacoboni M. (2006), *Congruent embodied representations for visually presented actions and linguistic phrases describing actions*, „Current Biology”, Vol. 16.
- Bardolph M., Coulson S. (2014), *How vertical hand movements impact brain activity elicited by literally and metaphorically related words: an ERP study of embodied metaphor*, „Frontiers in Human Neuroscience”, Vol. 8.
- Barsalou L.W. (1993), *Flexibility, structure, and linguistic vagary in concepts: Manifestations of a composition system of perceptual symbols*, [w:] A.C. Collins, S.E. Gathercole, M.A. Conway (red.), *Theories of memory*, Londyn.
- Barsalou L.W. (1999), *Perceptual symbol systems*, „Behavioral and Brain Sciences”, Vol. 22.
- Barsalou L.W. (2003a), *Abstraction in perceptual symbol systems*, „Philosophical Transactions of the Royal Society of London: Biological Sciences”, Vol. 358.
- Barsalou L.W. (2003b), *Situated simulation in human conceptual systems*, „Language and Cognitive Processes”, Vol. 18.

- Barsalou L.W. (2012), *The human conceptual system*, [w:] M. Spivey, K. McRae, M. Joanisse (red.), *The Cambridge handbook of psycholinguistics*, Nowy Jork.
- Barsalou L.W., Wiemer-Hastings K. (2005), *Situating abstract concepts*, [w:] D. Percher, R.A. Zwaan (red.), *Grounding cognition: The role of perception and action in memory, language and thinking*, Cambridge.
- Binder J.R., Desai R.H., Graves W.W., Conant L.L. (2009), *Where is the semantic system? A critical review and meta-analysis of 120 functional neuroimaging studies*, „Cerebral Cortex”, Vol. 19.
- Binder J.R., Westbury C., McKiernan K., Possing E., Medler D. (2005), *Distinct brain systems for processing concrete and abstract concepts*, „Journal of Cognitive Neuroscience”, Vol. 17.
- Borghi A.M., Binkofski F. (2014), *Words as social tools: An embodied view on abstract concepts*, Nowy Jork.
- Boulenger V., Shtyrov Y., Pulvermuller F. (2011), *When do you grasp the idea? MEG evidence for instantaneous idiom understanding*, „Neuroimage”, Vol. 59.
- Bowlde B.F., Gentner D. (2005), *The career of metaphor*, „Psychological Review”, Vol. 112.
- Bruni E., Tran G.B., Baroni M. (2011), *Distributional semantics from texts and images*, [w:] S. Pado, Y. Peirsman (red.), *EMNLP 2011 Geometrical Models for Natural Language Semantics (GEMS 2011) Workshop*, Stroudsburg.
- Chao L.L., Martin A. (2000), *Representation of manipulable man-made objects in the dorsal stream*, „Neuroimage”, Vol. 12.
- Chomsky N. (1982), *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław.
- Clark A. (1998), *Magic words: How language augments human computation*, [w:] P. Carruthers, J. Boucher (red.), *Language and thought: Interdisciplinary themes*, Cambridge.
- Clark A. (2008), *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*, Oxford.
- Clark A. (2009), *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*, Oxford.
- Connell L., Lynott D. (2014), *Principles of representation: Why you can't represent the same concept twice*, „Topics in Cognitive Science”, Vol. 6.
- Cooper L.A., Shepard R.N. (1973), *Chronometric studies of the rotation of mental images*, [w:] W.G. Chase (red.), *Visual Information Processing: Proceedings*, Nowy Jork.
- Damasio A. (2011), *Jak umysł zyskał jaźń. Konstruowanie świadomego mózgu*, Poznań.
- Damasio A.R., Damasio H. (1994), *Cortical systems for retrieval of concrete knowledge: the convergence zone framework*, [w:] C. Koch, J.L. Davis (red.), *Large-Scale Neuronal Theories of the Brain. Computational neuroscience*, Cambridge.
- Desai R.H., Binder J.R., Conant L.L., Mano Q.R., Seidenberg M.S. (2011), *The neural career of sensory-motor metaphors*, „Journal of Cognitive Neuroscience”, Vol. 23.
- Dove G. (2009), *Beyond perceptual symbols: A call for representational pluralism*, „Cognition”, Vol. 110.
- Dove G. (2011), *On the need for embodied and dis-embodied cognition*, „Frontiers in Psychology”, Vol. 1.
- Dove G. (2014), *Thinking in words: Language as an embodied medium of thought*, „Topics in Cognitive Science”, Vol. 6.

- Dove G. (2016), *Three symbol ungrounding problems: Abstract concepts and the future of embodied cognition*, „Psychonomic Bulletin & Review”, Vol. 23.
- Dove G. (2018), *Language as a disruptive technology: abstract concepts, embodiment and flexible mind*, „Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences”, Vol. 373.
- Elman J.L. (2004), *An alternative view of the mental lexicon*, „Trends in Cognitive Science”, Vol. 8(7).
- Fernandino L., Conant L., Binder J.R., Blindauer K., Hiner B., Spangler K., Desai R.H. (2013), *Where is the action? Action sentence processing in Parkinson's disease*, „Neuropsychologia”, Vol. 51.
- Fodor J. (1975), *The language of thought*, Londyn.
- Gallese V., Lakoff G. (2005), *The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in reason and language*, „Cognitive Neuropsychology”, Vol. 22.
- Gianelli C., Farnè A., Salemme R., Jeannerod M., Roy A.C. (2011), *The agent is right: When motor embodied cognition is space-dependent*, „PLOS ONE”, <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0025036> [dostęp: 25.04.2022].
- Giesbrecht B., Gamblin C., Swaab T. (2004), *Separable effects of semantic priming and imageability on word processing in human cortex*, „Cerebral Cortex”, Vol. 14.
- Goldberg R.F., Perfetti C.A., Schneider W. (2006), *Perceptual Knowledge retrieval activates sensory brain regions*, „Journal of Science”, Vol. 26.
- Goodglass H., Hyde M.R., Blumstein S. (1969), *Frequency, picturability and availability of nouns in aphasia*, „Cortex”, Vol. 5.
- Harnad S. (1990), *The symbol grounding*, „Physica D: Nonlinear Phenomena”, Vol. 42(1–3).
- Hauk O., Johnsrude I., Pulvermuller F. (2004), *Somatotopic representation of action words in human motor and premotor cortex*, „Neuron”, Vol. 41.
- Hodges J., Bozeat S., Lambon Ralph M.A., Patterson K., Spatt J. (2000), *The role of conceptual knowledge in object use evidence from semantic dementia*, „Brain”, Vol. 123.
- Hodges J.R., Graham N., Patterson K. (1995), *Charting the progression in semantic dementia: Implications for the organisation of semantic memory*, „Memory”, Vol. 3.
- Hohol M. (2018), *Od przestrzeni do abstrakcyjnych pojęć: W stronę poznania geometrycznego*, [w:] R. Murawski, J. Woleński (red.), *Problemy filozofii matematyki i informatyki*, Poznań.
- Jefferies E., Lambon Ralph M.A. (2006), *Semantic impairment in stroke aphasia versus semantic dementia: A case-series comparison*, „Brain”, Vol. 129.
- Johnson M. (1987), *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*, Chicago.
- Katz R.B., Goodglass H. (1990), *Deep dysphasia: Analysis of a rare form of repetition disorder*, „Brain and Language”, Vol. 39.
- Kellenbach M.L., Brett M., Patterson K. (2001), *Attribute- and modality-specific activations during retrieval of perceptual attribute knowledge*, „Cognitive, Affective, and Behavioral Neuroscience”, Vol. 1.

- Kiefer M., Sim E.-J., Herrnberger B., Grothe J., Hoenig K. (2008), *The sound of concepts: Four markers for a link between auditory and conceptual brain systems*, „Journal of Neuroscience”, Vol. 28.
- Kozhevnikov M. (2007), *Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style*, „Psychological Bulletin”, Vol. 133(3).
- Laeng B., Zarrinpar A., Kosslyn S.M. (2003), *Do separate processes identify objects as exemplars versus members of basic-level categories? Evidence from hemispheric specialization*, „Brain and Cognition”, Vol. 53(1).
- 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.
- Lakoff G., Nunez R. (2000), *Where mathematics comes from? How the embodied mind brings mathematics into being*, Nowy Jork.
- Lambon Ralph M.A., McClelland J.L., Patterson K., Galton C.J., Hodges J.R. (2001), *No right to speak? The relationship between object naming and semantic impairment: Neuropsychological evidence and a computational model*, „Journal of Cognitive Neuroscience”, Vol. 13.
- Lambon Ralph M.A., Pobric G., Jefferies E. (2009), *Conceptual knowledge is underpinned by the temporal lobe bilaterally: Convergent evidence from rTMS*, „Cerebral Cortex”, Vol. 19.
- Lambon Ralph M.A., Sage K., Jones R.W., Mayberry E.J. (2010), *Coherent concepts are computed in the anterior temporal lobes*, „Proceedings of the National Academy of Sciences”, Vol. 107.
- Lebois L.A., Wilson-Mendenhall C.D., Barsalou L.W. (2014), *Are automatic conceptual cores the gold standard of semantic processing? The context-dependence of spatial meaning in grounded congruency effects*, „Cognitive Science”, Vol. 36(8).
- Louwerse M.M., Jeuniaux P. (2010), *The linguistic and embodied nature of conceptual processing*, „Cognition”, Vol. 114.
- Machery E. (2007), *Concept Empiricism: A methodological critique*, „Cognition”, Vol. 104.
- MacKay G., Shaw A. (2004), *A comparative study of figurative language in children with autistic spectrum disorders*, „Child Language Teaching & Therapy”, Vol. 20(1).
- Mahon B.Z. (2015), *What is embodied about cognition*, „Language, Cognition, and Neuroscience”, Vol. 30.
- Mahon B.Z., Caramazza A. (2008), *A critical look at the embodied cognition hypothesis and a new proposal for grounding conceptual content*, „Journal of Physiology”, Vol. 102.
- Mellet E., Petit L., Mazoyer B. i wsp. (1998), *Reopening the mental imagery debate: lessons from functional anatomy*, „Neuroimage”, Vol. 2(34).
- Marques J.M. (2007), *Specialization and semantic organization: Evidence form multiple-semantics linked to sensory modalities*, „Memory & Cognition”, Vol. 34.
- Martin N., Saffran E.M. (1992), *A computational account of deep dysphasia: Evidence from a single case study*, „Brain and Language”, Vol. 43.
- McCaffrey J. (2015), *Reconceiving conceptual vehicles: Lessons from semantic dementia*, „Philosophical Psychology”, Vol. 28.

- McCaffrey J., Machery E. (2012), *Philosophical issues about concepts*, „Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science”, Vol. 3.
- Merleau-Ponty M. (2017), *Fenomenologia percepcji*, Warszawa.
- Murphy G.L. (1996), *On metaphoric representation*, „Cognition”, Vol. 60.
- Murphy G.L. (1997), *Reasons to doubt the present evidence for metaphoric representation*, „Cognition”, Vol. 62.
- Noppeney U., Price C.J. (2004), *Retrieval of abstract semantics*, „NeuroImage”, Vol. 22.
- Paivio A. (1986), *Mental representations: A dual coding approach*, Nowy Jork.
- Papagno C., Fogliata A., Catricalà E., Miniussi C. (2009), *The lexical processing of abstract and concrete nouns*, „Brain Research”, Vol. 1263.
- Papeo L., Corradi-Dell’Acqua C., Rumiati R.I. (2011), „*She*” is not like „*I*”: *The tie between language and action is in our imagination*, „Journal of Cognitive Neuroscience”, Vol. 23.
- Patterson K., Graham N., Hodges J.R. (1994), *The impact of semantic memory loss on phonological representations*, „Journal of Cognitive Neuroscience”, Vol. 6.
- Patterson K., Nestor P.J., Rogers T.T. (2007), *Where do you know what you know? The representation of semantic knowledge in the human brain*, „Nature Reviews Neuroscience”, Vol. 8.
- Pecher D., Boot I., Van Dantzig S. (2011), *Abstract concepts: Sensory-motor grounding, metaphors, and beyond*, [w:] W.B. Ross (red.), *The psychology of learning and motivation*, Burlington.
- Pecher D., Zeelenberg R., Barsalou L.W. (2003), *Verifying different-modality properties for concepts produces switching costs*, „Psychological Science”, Vol. 14.
- Pobric G., Jefferies E., Lambon Ralph M.A. (2010), *Amodal semantic representations depend on both left and right anterior temporal lobes: New rTMS evidence*, „Neuropsychologia”, Vol. 48.
- Pulvermuller F. (2005), *Brain mechanisms linking language and action*, „Nature Reviews Neuroscience”, Vol. 6.
- Raposo A., Moss H.E., Stamatakis E.A., Tyler L.K. (2009), *Modulation of motor and premotor cortices by actions, action words and action sentences*, „Neuropsychologia”, Vol. 47.
- Rapp A.M., Leube D.T., Erb M., Grodd W., Kircher T.T. (2004), *Neural correlates of metaphor processing*, „Cognitive Brain Research”, Vol. 20.
- Reilly J., Harnish S., Garcia A., Hung J., Rodriguez A.D., Crosson B. (2014), *Lesion symptom mapping in nonfluent aphasia: Can a brain be both embodied and disembodied?*, „Cognitive Neuropsychology”, Vol. 31.
- Reilly J., Peelle J.E. (2008), *Effects of semantic impairment on language processing in semantic dementia*, „Seminars in Speech and Language”, Vol. 29.
- Riordan B., Jones M.N. (2011), *Redundancy in perceptual and linguistic experience: comparing feature-based and distributional models of semantic representation*, „Topics in Cognitive Science”, Vol. 3.
- Rosch E. (1978), *Principles of categorization*, [w:] E. Rosch, B.B. Lloyd (red.), *Cognition and categorization*, Nowy Jork.
- Sabsevitz D., Medler D., Seidenberg M., Binder J. (2005), *Modulation of the semantic system by word imageability*, „NeuroImage”, Vol. 27.

- Sakreida K., Scorolli C., Menz M.M., Heim S., Borghi A.M., Binkofski F. (2013), *Are abstract action words embodied? An fMRI investigation at the interface between language and motor cognition*, „Frontiers in Human Neuroscience”, Vol. 7(125).
- Santiago J., Ouellet M., Roman A., Valenzuela J. (2012), *Attentional factors in conceptual congruency*, „Cognitive Science”, Vol. 36.
- Saygin A.P., McCullough S., Alac M., Emmorey K. (2010), *Modulation of BOLD response in motion-sensitive lateral temporal cortex by real and fictive motion sentences*, „Journal of Cognitive Neuroscience”, Vol. 22.
- Searle J. (2002), *Can Computers Think?*, [w:] D.J. Chalmers (red.), *Philosophy of Mind*, Oxford.
- Shapiro L. (2011), *Embodied cognition*, Nowy Jork.
- Slepian M.L., Ambady N. (2014), *Simulating sensorimotor metaphors: novel metaphors influence sensory judgments*, „Cognition”, Vol. 130.
- Spelke E.S., Lee S.A., Izard V. (2010), *Beyond core knowledge: Natural geometry*, „Cognitive Science”, Vol. 34(5).
- Steyvers M. (2010), *Combining feature norms and text data with topic models*, „Acta Psychologica”, Vol. 133.
- Stringaris A., Medford N., Giampietro V., Brammer M., David A. (2007), *Deriving meaning: distinct neural mechanisms for metaphoric, literal, and non-meaningful sentences*, „Brain and Language”, Vol. 100.
- Tanaka J. (1999), *Tracking the time course of object categorization using event-related potentials*, „NeuroReport”, Vol. 10(4).
- Tettamanti M., Buccino G., Saccuman M.C. i in. (2005), *Listening to action-related sentences activates fronto-parietal motor circuits*, „Journal of Cognitive Neuroscience”, Vol. 17.
- Vermeulen N., Niedenthal P.M., Luminet O. (2007), *Switching between sensory and affective systems incurs processing costs*, „Cognitive Science”, Vol. 31.
- Vigliocco G., Kousta S.T., Della Rosa P.A., Vinson D.P., Tettamanti M., Devlin J.T., Capa S.F. (2014), *The neural representation of abstract words: The role of emotion*, „Cerebral Cortex”, Vol. 24.
- Wang J., Conder J.A., Blitzer D.N., Shinkareva S.V. (2010), *Neural representation of abstract and concrete concepts: A meta-analysis of imaging studies*, „Human Brain Mapping”, Vol. 31.
- Willems R.M., Francken J.C. (2012), *Embodied cognition: Taking the next step*, „Frontiers in Psychology”, Vol. 3.
- Wilson M. (2002), *Six view of embodied cognition*, „Psychonomic Bulletin & Review”, Vol. 9.
- Wilson-Mendenhall C.D., Simmons W.K., Martin A., Barsalou L.W. (2013), *Contextual processing of abstract concepts reveals neural representations of non-linguistic semantic content*, „Journal of Cognitive Neuroscience”, Vol. 25.
- Wojcik E.H., Saffran J.R. (2013), *The ontogeny of lexical networks: Toddlers encode the relationship among referents when learning novel words*, „Psychological Science”, Vol. 24.
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa.
- Yee E., Thompson-Schill S.L. (2016), *Putting concepts into context*, „Psychonomic Bulletin & Review”, Vol. 23.


Yi H.-A., Moore P., Grossman M. (2007), *Reversal of the concreteness effect for verbs in patients with semantic dementia*, „Neuropsychology”, Vol. 21.

Abstract

The problem of general abstract concepts in the context of cognitive linguistics

It is now widely believed that the assumptions of the first cognitivist approach in linguistics should be completely replaced by the embodiment paradigm. While there is widespread agreement that the grounding problem is well understood in conceptual metaphor theory, a serious problem arises when trying to explain the mechanism of the emergence of abstract concepts (ungrounding problem, Dove 2016). In this article, I tried to show that the real problem facing embodiment theories is not how abstract thinking is embodied (Lakoff, Barsalou), but how embodied cognition can become abstract. This is the so-called “ungrounding problem” that breaks down into three minor issues: the generalization problem, the flexibility problem, and the dis-embodied problem. As I argue, only the adoption of an intermediate position between the theories of embodiment and distributive theories will allow us to formulate a satisfactory solution. The following article is an approximation of one such intermediate position as Guy Dove's theory of embodied and de-corporeal cognition.

Keywords: cognitive linguistics, embodied cognition, embodied language, Barsalou, Dove, dis-embodied cognition

Włodzimierz Wysoczański  <https://orcid.org/0000-0003-3516-3240>
Uniwersytet Wrocławski
e-mail: wlodzimierz.wysoczanski@uwr.edu.pl

Zachowania i stosunki międzyludzkie utrwalone w slangu młodzieżowym (na materiale jednostek wielowyrazowych)

Streszczenie

Celem dociekań jest ukazanie zachowań i stosunków międzyludzkich utrwalonych w slangu młodzieżowym języka polskiego. W utrwaleniu jednostek wielowyrazowych zarysowuje się: płaszczyzna ułożeń i odniesień między ludźmi wynikających z uwarunkowań życia społecznego; sfera zachowań międzyludzkich odzwierciedlająca postawy wobec innych osób oraz tego przejawy; domena działania i wpływu w społecznych interakcjach międzyludzkich ujawniająca zachowania werbalne. Rozważania w zakresie uwzględnianego slangu ukazują rzeczywiste przejawy odniesień i zależności w społecznym współżyciu ludzi, odsłaniają postawy oraz zachowania społeczne w wyrażanych sądach, unaczyniają spektrum zachowań werbalnych.

Słowa kluczowe: zachowania i stosunki międzyludzkie, jednostki wielowyrazowe, slang młodzieżowy

Wprowadzenie

W związku z podejmowanym zagadnieniem należy najpierw przytoczyć istotne stwierdzenie: „Jeżeli język jest wytworem społeczeństwa i od niego zależy, to owe siły i ugrupowania społeczne powinny znaleźć w nim jakieś odbicie. Wszak język, spełniając funkcję komunikatywną, służy ludziom do kontaktów między sobą; jeśli zaś w tych kontaktach sam się kształtuje, może przybierać postaci w jakimś sensie zgodne z tymi kontaktami” (Furdal, 1973: 10). Równie ważne: „Język zazwyczaj odzwierciedla tylko zjawiska i tendencje, których źródła tkwią poza nim samym, w realiach życia społecznego” (Walczak, 1987: 55) oraz: „Człowiek wartościuje siebie, drugiego człowieka, rzeczy, świat głównie przez język” (Ożóg, 2017: 165). W odniesieniu do wskazanego w tytule

slangu młodzieżowego jako obiektu zainteresowania dodać należy, że „socjolekt stanowi dla jednostki językowy aparat kształtujący percepcję świata zewnętrznego” (Piotrowski, Ziółkowski, 1976: 200), toteż ostatecznie „W funkcjonowaniu socjolektów bardziej niż w funkcjonowaniu innych odmian języka sprawdza się zasada «wzajemnej zależności między społeczeństwem a językiem»” (Grabias, 1997: 135).

Dociekania w niniejszym opracowaniu w kwestii zachowań i stosunków międzyludzkich utrwalonych w slangu wyznaczają zatem płaszczyznę ich oglądu we współwzrostu wspólnot w socjolekcie młodzieżowym¹, z zaznaczeniem, że „Grupy młodzieżowe działają nie tyle na bazie wspólnoty wieku, ile wspólnych wartości wyrażanych przez język” (Ożóg, 2017: 168)². Odznacza się on przede wszystkim intensywną emocjonalnością³, a ponadto jest, zwłaszcza slang uczniowski, odmianą „o szerokiej komunikatywności” (Wojtczuk, 2000: 67)⁴. Ukierunkowanie – jak nadmieniono – na przedstawienie stosunków i działań społecznych w slangu młodzieżowym determinuje wybór materiału badawczego – połączeń wielowyznaczonych, albowiem „Slangowy charakter wypowiedzi przejawia się najwyraźniej właśnie w idiomach” (Szczerbowski, 2018: 8), z racji ich dostatecznego bogactwa⁵, a nade wszystko ze względu na wielostronność ukazywanego w nich człowieka w społeczności, głównie zaś w kontekście jego zachowań i postępowania⁶ oraz zaznaczających się wyrażenie w interakcjach międzyludzkich postaw wobec innych.

Wyekscerpowany słownikowy materiał badawczy slangu młodzieżowego odzwierciedla przedział czasowy obejmujący zasadniczo ostatnie trzy dziesięciolecia⁷. Umożliwia on

¹ Należy zauważyć, że w literaturze przedmiotu podkreśla się szczególną pozycję slangu młodzieżowego, por. „Особое место в социолектике принадлежит молодежному сленгу” (Lipatov, 2010: 8) oraz: „Język środowisk młodzieżowych od dawna cieszył się dużym zainteresowaniem wśród badaczy w Polsce” (Dawlewicz, 2000: 17; zob. przegląd problematyki badawczej, s. 17–19). Nie wchodząc w ustalenia terminologiczne, por. tu następujące uwagi: „Jedną z grup, która zbudowała własny socjolekt, jest młodzież. W odniesieniu do języka tej zbiorowości stosuje się wymiennie terminy: *język młodzieży*, *gwara młodzieżowa*, *gwara uczniowska*, *slang młodzieżowy*, rzadziej: *żargon* czy *argot*” (Dąbrowska, 2016: 79), tak więc „Slang młodzieżowy, jako socjolekt, służy integrowaniu i wyodrębnianiu określonej grupy, a także identyfikacji jej członków” (Dąbrowska, 2018: 99).

² Toteż „przy opisie odmiany oficjalnej i nieoficjalnej języka współczesnej młodzieży warto powrócić do znanej opozycji kodu ograniczonego–kodu rozwiniętego” (Ożóg, 2017: 172–173).

³ Podkreśla się, że nacechowanie ekspresywne języka współczesnej młodzieży jest najważniejsze – „funkcji ekspresywnej podporządkowane są wszystkie pozostałe funkcje wielorakich aktów komunikacji językowej” (Piotrowicz, 2006: 16).

⁴ Tym samym „Przykłady środowiskowej leksyki i frazeologii mogą służyć jako argument przemawiający za swoistością mówienia po szkolnemu” (Czarnecka, 2000: 52).

⁵ Mianowicie w odniesieniu do języka subkultur młodzieżowych słusznie konstatuje się, że „Z punktu widzenia opisu lingwistycznego materiał jest ograniczony w zasadzie do poziomu leksykalnego (po części słowotwórczego) i frazeologicznego” (Zgólkowa, 1999: 252), jednak w gwarze uczniowskiej „ilość odmian słownikowych i frazeologicznych” jest „niebywała” (Schreiber, 1939: 28), odnośnie zaś do slangowej frazeologii w ogóle warto „zaznaczyć, że zadziwia ona obfitością związków frazeologicznych” (Grabias, 1997: 238). W następstwie badań obejmujących bezpośrednio frazeologię gwar środowisk określonego miejsca (Szczecina) zauważa się, że „prawie każde z nich posługuje się mniejszym lub większym zasobem słownictwa i związków frazeologicznych charakterystycznych tylko dla określonej grupy użytkowników i nierzadko zrozumiałych tylko przez nią” (Węgier, 1980: 153–160).

⁶ Dodać tu trzeba, że „człowiek podejmuje próby oddania w słowach uczuć, emocji i stanów psychicznych. Dlatego też [...] aby osiągnąć ten cel, chętnie posilkuje się zwrotami frazeologicznymi, częstokroć denotującymi stany psychiczne, które nie mają swoich nominacji w postaci pojedynczych słów” (Lewandowski, 2007: 64).

⁷ Źródła materiału: Czarnecka, Zgólkowa, 1991; Czeszewski, 2001; Dziurda, Choroba, 2013; Jendrzeczek, Państwa, 2015; Kaczmarek, Skubalanka, Grabias, 1994; Kasperczak i in., 2004; Kresa, 2016; *Miejski słownik slangu*

uchwycenie prawidłowości wyrażania rozpatrywanych tu zachowań i stosunków międzyludzkich w języku młodzieży utrwalonych w jego jednostkach wielowyrazowych, a także dostrzeżenie przeobrażania się językowego repertuaru w tym zakresie. Uwidaczniające się w analizowanym korpusie kręgi tematyczne w rozpatrywanych sferach⁸ poświadczane są – z konieczności ograniczeń miejsca – tylko ilustracyjnie przez niektóre jednostki. Ze względu na dbałość o reprezentatywność poświadczeń z bogatego zasobu materiałowego przytaczane są zarówno jednostki nowsze, w tym aktualnie używane, jak i reprezentujące „dawniejszy” język młodzieżowy jednostki już przestarzałe oraz te, które wyszły z użycia⁹.

Niniejsze rozważania w ogólnym wymiarze umożliwią zrekonstruowanie językowo ukształtowanego i utrwalonego w jednostkach wielowyrazowych slangu młodzieżowego wycinka przedstawienia określonych kategorii semantycznych (tematycznych) mieszczących się w obszarze nadrzędnym „zachowania i stosunki międzyludzkie”¹⁰, a także uchwycenie stosunku do wskazanych zjawisk, interpretację konkretnych sytuacji i zdarzeń, sposób oceniania świata¹¹ – „Akceptowane przez młodzież wzory i modele zachowań

i mowy potocznej; Nevzorova-Kmech, 2010; Widawski, 2010. Trzeba zauważyć, że terminy stosowane w tytułach wykorzystanych zbiorów jednostek odmiany młodzieżowej z reguły odnoszą się do gwary uczniowskiej, gwary studenckiej, gwary młodzieżowej, slangu młodzieżowego. Wykorzystane źródła – oprócz rejestracji jednostek wielowyrazowych – zapewniają wspomnianą rozpiętość czasową oglądu od końca lat osiemdziesiątych XX wieku do lat dwudziestych obecnego.

⁸ Dokonane wyróżnienia zakresów tematycznych oparte są na polach pojęciowych „zachowanie, emocje, przeżycia, uczucia, temperament” oraz „wartości, postawy, nastawienia, postępowanie człowieka” (zob. Wysoczański, 2006: 239–242), a także centrum tematycznym „uczucia, emocje, stosunki międzyludzkie” uczniowskiej polszczyzny z konstytutywnymi wyrazami w jego obrębie, m.in. *agresja, antypatia, bać się, bawić się, bić, bić się, bliskość, bojaźń, brzydki, całować się, chłopak, ciekawość, cierpliwość, cieszyć się, człowiek, czułość, dawać, denerwować, denerwować się, dobro, dobroć, dom, dziewczyna, egoizm, emocja, fajny, fałsz, głupi, głupota, gniew, gniewać się, ironia, kłamać, kolegać się, konflikt, kontakt, lenistwo, lubiany, lubić, ładny, łagodny, mądrość, niechęć, niedobry, nie lubiany, obojętność, obraza, odwaga, piękny, pogarda, pomagać, porozumienie, przemoc, przyjaźń, rozumieć, samolubny, serdeczność, silny, słaby, słuchać, sympatia, szacunek, szczerłość, szkoła, śmiać się, śmieszny, tolerancja, uczciwość, uczucie, uprzejmy, wrażliwość, wrogi, wrogość, współczucie, wściekłość, wzruszenie, zabawa, zachwyty, zadowolenie, zawód, zazdrość, zdenerwowanie, zdziwienie, złość, złośliwość, zły, znajomość, zrozumienie, związek, życzliwość, życzliwy* (zob. Choińska, Pachowicz, 2015: 473–509; Cygal-Krupa, Choińska, Pachowicz, 2016: 857–937).

⁹ W kontekście zakresu tematycznego zawartego w dalszej części pracy nieodzowne jest wskazanie na wieloznacznościowość w przekazie niektórych jednostek, por. np. *ostro masz na kielni* – w komunikowaniu komuś zrobienia lub powiedzenia czegoś głupiego bądź śmiesznego, *czy ty masz dom?!* – na wyrażenie pogardy, dezaprobaty, sprzeciwu, zniesmaczenia lub jakiegokolwiek innego negatywnego nastawienia bądź stanu emocjonalnego, *chcesz wylądować w rowie?* – powiedzenie używane w celu zastraszenia kogoś lub chęci, aby ktoś wyszedł skądś szybko (wypieńczył). Por. też: *czaisz motyw?!* – w wyjaśnieniu źródłowym: „Używamy tego zwrotu, by zwrócić uwagę na to, że sytuacja jest niecodzienna itp. Dzięki temu możemy się dowiedzieć, czy słuchacz zrozumiał to, co powiedziałeś. Tego zwrotu używamy też po to, by pokazać, że to, o czym mówiliśmy, jest dla nas poniekąd dziwne, zabawne itp.”, *nie męcz buły* – „Gdy ktoś marudzi w kółko o tym samym lub zadaje pytania, na które nie chcesz odpowiadać”, *różną głupa* – „Udawać głupiego. Kłamać w żywe oczy, że nic się o danej sprawie nie wie”, *palić głupa* ‘udawać, że się czegoś nie wie lub nie rozumie’, *ręce i majtki opadają* ‘brak słów’. Niezależnie od wielostronności odniesień konkretnych jednostek egzemplifikacja materiałowa będzie dokumentować zasadniczo tylko któryś z utrwalonych aspektów.

¹⁰ Chodzi o zachowania jawne, a więc te, które mogą „zostać zaobserwowane przez inne osoby, a nie tylko przez osobę w nie się angażującą”, przyjmując ich rozumienie jako „wszystko, co organizm robi aktywnie” z uwzględnieniem zachowań sprawczych (swobodnie wykonywanych przez jednostkę) oraz reaktywnych, w zasadzie reakcji warunkowych (zob. Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2015: 107–108).

¹¹ Z uwzględnieniem zarówno tego, że „zachowanie społeczne zmienia się wraz z sytuacją”, jak i tego, że „kiedy tworzymy wyobrażenia osobowości innych ludzi, to kategoryzujemy ich w różny sposób” (Argyle, 1991: 137, 150).

językowych świadczą o stosunku młodych ludzi do otaczającej ich rzeczywistości oraz o jakości podejmowanych przez nich interakcji” (Rypel, 2006: 17)¹².

Ułożenia i stosunki międzyludzkie. Społeczne uwarunkowania życia

Analizowany materiał pozwala wyróżnić płaszczyznę odniesień między ludźmi wynikających z wielorakich uwarunkowań życia społecznego.

W slangowym utrwaleniu frazeologicznym wzajemnego bytowania akcentowane są różnorodne przejawy interakcji: bardzo dobra znajomość siebie, por. *znać się na wylot*; życie w zgodzie lub przyjaźni, por. *trzymać sztamę*; przyłączanie się do drugiego w celu wspólnego działania, por. *podłączyć się pod kogoś*; zrywanie, zerwanie z kimś znajomości, por. *dawać/dać komuś urlop*; złożenie drugiemu niezapowiedzianej, nie milej wizyty, por. *zwalić się na chatę*; przenocowania lub zamieszkania u kogoś, por. *zainstalować się u kogoś*; *dawać/dać komuś przemieszkać*; bycie komuś winnym coś, por. *wisieć komuś coś*; praktykowane poczęstowanie kogoś papierosem, por. *dać komuś szluga*; gesty powitalne, pożegnalne, por. *dawać/dać grabę*; gesty przyklaskiwania z kimś dłońmi na znak przywitania lub zgody, por. *przybijając piątkę*. W zależnościach współbycia z kimś wskazywane są: podporządkowanie się komuś, narzucone przez kogoś ograniczenie czyjejs swobody, por. *chodzić jak koń na lince wokół palika*; sprowadzenie kogoś na ziemię, por. *sprowadzić kogoś do parteru*; skłócenie, zwaśnienie z kimś, por. *mieć z kimś kosę*; gniewanie się na kogoś, por. *strzelić focha, mieć z kimś kosę*; żywione do kogoś pretensje, por. *strzelić focha, mieć coś do kogoś*; obrażanie się na kogoś, por. *strzelić focha*; oszukiwanie lub okłamywanie kogoś, por. *wciskać kit, brać/wziąć kogoś pod pic, wziąć kogoś na bajer*; opowiadanie niedorzeczności, okłamywanie, por. *napluć w ucho*; zwymyślanie komuś, por. *zbluzgać kogoś*; niemożność zaszkodzenia komuś i przez to bycie obiektem pogardy, por. *móc komuś naskoczyć/skoczyć*; podpadnięcie lub narażenie się komuś, por. *przesrać sobie*; bycie zbesztanym, otrzymanie reprimendy, nagany, por. *dostawać/dostać/mieć zjebki/zjeby*; zostanie zbitym, pobitym, por. *dostawać/dostać w pieprz*.

Interakcje międzyludzkie odzwierciedlają podatność na czyjś wpływ, uleganie innym, a mianowicie: dać się przekonać do odejścia, do opuszczenia towarzystwa lub miejsca, w którym się przebywa, por. *dać się splawić*; pozwolić się zwieść, uwierzyć w coś nieprawdziwego, por. *dać się utopić*. Okoliczności współegzystencji społecznej ukazują schlebianie komuś, por. *jechać wazeliną*; przymilanie się komuś w celu osiągnięcia konkretnych korzyści, por. *lizać komuś dupę*; podlizywanie się, nadszkakiwanie, schlebianie komuś, por. *wchodzić/włazić komuś do dupy/w dupę bez wazeliny*; schlebianie z wyrachowania,

¹² W tym kontekście trzeba zauważyć, że socjolekt zaspokaja „wiele potrzeb psychicznych i komunikacyjnych swoich użytkowników” (Wojtczuk, 2000: 57). Wskazuje się, że „Socjolekty unifikują proces interpretowania doświadczeń, wyznaczają stosunek użytkowników języka do zjawisk ich otaczających, nakreślają sposoby postępowania członków grupy wobec siebie, innych grup społecznych oraz zjawisk, które pozostają w kręgu ich zainteresowań, są przyczyną i obiektem ich działań” (Dąbrowska, 2017: 89).

por. *lizać dupę, wchodzić w dupę*; szacunek, ale też uniżenie wobec kogoś, por. *klaniać się komuś czapką do ziemi*¹³.

W kontakty interpersonalne wpisują się: kokietowanie kogoś, głównie przez bawienie się swoimi włosami, por. *kręcić loka*; spoglądanie na kogoś zalotnie, por. *robić słodkie oczy*; olśniewanie kogoś swoją osobą, por. *startować do kogoś*; sygnalizowanie, że ktoś się komuś podoba, por. *lecieć na kogoś*; podrywanie kogoś: próbowanie kogoś poderwać, zalecanie się, por. *startować do kogoś, brać się/wziąć się za kogoś*; podrywanie dziewczyn, por. *chodzić na panienki*; poderwanie dziewczyny, por. *skręcić laskę, wyjąc pannę, zbajerować dupę*; spotkanie się z kimś, por. *kręcić ze sobą*, chodzenie z kimś, bycie kogoś sympatią, por. *być z kimś*; całowanie się, por. *wskoczyć w ślinę, uderzać/uderzyć/wchodzić/wejść w ślinę/śliniacza, lecieć w ślinę*; zawieranie, zawarcie związku małżeńskiego, por. *chajtać się, chajtnąć się, ochajtać się, zmienić stan skupienia*.

Odnutowywane jest ewidentne wyrządzanie w różny sposób i w różnym stopniu krzywdy drugiemu. Przejawami tego są: wykorzystywanie kogoś w czymś, czerpanie zysków ze znajomości z kimś, por. *grzać się w cudzym ogniu*; wykorzystanie kogoś, wyciągając od kogoś jak najwięcej informacji, por. *obedrzeć kogoś z wiedzy*; partycypowanie w czymś na cudzy koszt, por. *na sępa, na krzywy ryj*; życie cudzym kosztem, por. *podłączyć się pod kogoś*; nabranie, przechytrzenie, oszukanie kogoś, por. *wykręcić wała, wydymać kogoś, załatwić klienta, robić kogoś w balona/bambuko/konia*; znajdowanie osoby naiwnej, dającej się oszukać, por. *znaleźć jelenia*; podkradanie komuś owoców z sadu, por. *iść na dzierzawę*; okradanie kogoś, por. *skroić kogoś*.

Utrwalone zostały: żartowanie sobie z kogoś, por. *lecieć/grać sobie z kimś w kulki*; kpina z czyichś emocji, por. *wzruszył się jak stary siennik*; naśmiewanie się z kogoś, por. *robić sobie jaja*; szydercze wyśmianie kogoś, por. *wyśmiać kogoś rehotliwie*; obmawianie lub obgadywanie kogoś, por. *robić komuś koło dupy*; ośmieszanie kogoś, por. *dokładać/dolożyć/dawać/dać do pieca*; dopiekanie komuś, skompromitowanie kogoś, por. *dokładać/dolożyć/dawać/dać do pieca*. Wśród czynów dotkliwych i szkodzących komuś mieszczą się: denerwowanie, zdenerwowanie kogoś, por. *grać komuś na gulu, rozhuścić komuś gula, osłabiać kogoś, podnieść/podnosić komuś ciśnienie, zdzażnić kogoś*; wprawianie kogoś w stan zdenerwowania, powodowanie, że ktoś traci siły do czegoś, por. *komuś wysiadają nerwy*; wyprowadzanie kogoś z równowagi, por. *podnosić komuś ciśnienie, grać komuś na gulu, osłabiać kogoś*; zdołowanie kogoś, por. *ugłębić kogoś*; wpędzenie kogoś w depresję, por. *jechać komuś po życiorysie*; donoszenie na kogoś, por. *sprzedać kogoś*. Ukazane jest narzucanie komuś swojej woli, w szczególności utrzymywanie kogoś w surowej karności, niedawanie komuś swobody działania, por. *trzymać kogoś krótko przy pysku*, a także poniżenie, upokorzenie kogoś, por. *sprowadzić kogoś do parteru, mieszać z gównem*.

Postępki ze wszech miar karygodne – mniej lub bardziej dotkliwe, mające określone przykre bądź groźne następstwa – to wieloaspektowo ukazane bicie drugiego, wzajemne bójki oraz różnego rodzaju uderzenia, a mianowicie: bicie się, por. *bić się na gołe klaty*;

¹³ W tym kontekście por. przedstawienie ze stanowiska psychologicznego wymiaru „miłość–wrogość” oraz wymiaru „dominacja–uległość” w relacjach interpersonalnych w: Łukaszewski, 1974: 154–156.

uderzenie kogoś, por. *przylutować komuś, przysolić komuś, sprzedać fangę*; uderzenie kogoś otwartą dłonią w twarz, por. *dać komuś z liścia/z plaskacza, sprzedać liścia, sprzedać plaskacza*; bardzo mocne uderzenie kogoś w twarz, por. *przy pierdolić komuś w ryj*; mocne uderzenie kogoś w ucho lub głowę, por. *palnąć w ucho*; mocne uderzenie kogoś w tył szyi, kark, por. *strzelić w karczycho*; zadanie komuś ciosu głową, por. *wyjechać komuś z bańki/z dyni*; zadanie ciosu nogą, kopnięcie kogoś, por. *pociągnąć/zapierdolić z laczka/lacza/laka, potraktować kogoś z buta, sprzedać glana*; bicie, pobicie kogoś, por. *dawać łomot, wbić komuś rozum do głowy, wpierdolić komuś; skopać komuś dupę*; otrzymanie uderzenia w głowę, por. *dostać w czapkę/w kaflok*; otrzymanie w głowę uderzenia głową lub czołem, por. *dostać z bańki*; bycie bitym, por. *dostawać łomot*. Frazeologia socjolektalna ujawnia też zaczynanie stosowania wobec kogoś przymusu, bicia kogoś, por. *brać się/wziąć się za kogoś*, a także zniszczenie, gnębienie kogoś, por. *ugłębić kogoś*.

Zachowania i relacje interpersonalne. Postawy. Nastawienie wobec innych

Analiza zachowań językowych w kontekście zebranych jednostek wielowyznaczkowych wymaga wskazania na postawę jako naczelną kategorię¹⁴, przyjmując „definicje postawy, w których akcentuje się aktywność podmiotu, najogólniej wyrażającą pewne jego preferencje w sferze emocji, ocen, przeświadczeń oraz działań”¹⁵. Ukazują się one „zarówno poprzez wybory semantyczne, dokonane przez podmiot mówiący, jak i znajdują swe językowe”, to jest „strukturalne (presupozycyjne) bądź leksykalne (operatory presupozycji pragmatycznej) wykładniki”. Swym zakresem wyrażania odnoszą się zatem do czterech sfer przejawów (pozytywnej, afirmatywnej lub negatywnej) postawy ludzkiej: przeświadczeń, ocen, emocji i działań, a tym samym – odpowiednio – preferencji epistemicznej, aksjologicznej, wolicjonalnej i illokucyjnej (Antas, 1991: 132). Tak więc w tym segmencie problemowym¹⁶ przedstawione zostaną sprawcze zachowania werbalne w interakcjach społecznych między ich uczestnikami (mówiącymi a słuchającymi). Przyjmujemy ich traktowanie jako zachowania wzmacniane „przez pośrednictwo drugiej

¹⁴ Odnosząc się do postawy jako kategorii psychologicznej, należy zauważyć, że jest ona „pojęciem stworzonym przez naukę w celu opisu psychicznego funkcjonowania człowieka i wniknięcia w mechanizmy jego zachowania”, „Można ją traktować jako uwewnętrzniony stosunek do przedmiotów i zdarzeń jako reprezentantów przypisywanych im przez jednostkę wartości” (Soborski, 1987: 7, 25). Nie wchodząc w ustalenia terminologiczne, por. też uwagi dotyczące pojęcia *nastawienie*: „Uwzględniając relacje, jakie istnieją między zachowaniem się człowieka (pojmowanym jako system czynności) i mechanizmami regulującymi zachowanie się, J. Reykowski stwierdza, że osobowość jest organizacją nadrzędnych schematów dynamicznych. Schematy te cechują się trwałością, ogólnością i zdolnościami integrowania schematów o niższym poziomie ogólności. Ten rodzaj schematów nazywa J. Reykowski *nastawieniami*” (Łukaszewski, 1974: 12), a także w jednym ze znaczeń przypisywanych terminowi *postawa* – „trwały sposób zachowania się w określonych sytuacjach, *nastawienie*” (Soborski, 1987: 10).

¹⁵ Zasadne jest zauważenie, że „postawy to ogólne reguły działania czy zasady postępowania. Inaczej mówiąc, postawy to ogólne programy czynności”, „manifestowane zachowania się podmiotu w stosunku do innych i na odwrót” (Łukaszewski, 1974: 27, 152). W przedstawianej tu sferze zachowań i relacji interpersonalnych chodzi o mieszczące się w obrębie postaw personalnych (wobec osób) postawy interpersonalne (w stosunku do innych).

¹⁶ I następnym – „Zachowania i relacje interpersonalne. Działania i oddziaływania werbalne”.

osoby”, czyli „konsekwencją utrzymującą zachowania werbalne osoby mówiącej jest efekt, jaki wywierają one na osobie słuchającej” (Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2015: 110). Manifestacje zdeterminowane różnymi podejściami do innych tworzą obszerną i wielowymiarową płaszczyznę.

W rozpatrywanym materiale wielorako komunikowana jest komuś obojętność wobec czegoś, por. *a mnie to żabka plum, lata mi to, mi to tito, mnie to rybka, wisi mi to*¹⁷. Zauważalne są przejawy lekceważenia kogoś (czasami nawet zupełnego zlekceważenia), por. *brać kogoś na miękko, olewać/olać kogoś z góry centralnie, zlewać kogoś, ktoś komu wisi jak frędzelek, lecieć/grac sobie z kimś w kulki, zlać kogoś*. Lekceważenie kogoś wyrażane jest na wiele sposobów i przejrzyście, por. *mnie to wisi jak kilo gwoździ na agrafce, składam ci to ziele, boś głupi jak cielę, skocz mi na bena i zagraj Szopena*. Politowanie artykułowane jest: ogólnie, por. *biedny jak pory obdartusa*, a także czyjeś dla kogoś, por. *biednyś jak pory obdartusa*.

W zachowaniach interpersonalnych mocno akcentowane jest separowanie się od kogoś. Ujawnia się to w sygnalizowaniu komuś, że: nie chce się go słuchać, por. *ślucham cię jak wyłączonego radia/jak zepsutego radia, byle nie za głośno/jak zgaszonego patefonu*; czegoś się od niego nie chce, por. *wsadź sobie to w dupę*; coś jest dla kogoś nieważne, nie zależy mu na tym, por. *wsadzić sobie coś w dupę*.

Bogaty materiał konstytuują zachowania interpersonalne odnoszące się najogólniej do czyjejs sfery fizycznej, czyjegoś stanu psychofizjologicznego oraz wyglądu zewnętrznego, w tym też upiększenia i ubrania. Zauważalne jest komunikowanie komuś jego słabej kondycji fizycznej, por. *masz pięść / pięść masz jak komar pięty*; oznajmianie o jakimś stanie upojenia alkoholowego, por. *ale zwłoki*. Bogaty jest zbiór ocen czyjegoś wyglądu, przy czym zachwyty drugą osobą ze względu na jej powierzchowność jest sporadyczny – dotyczy bardzo szczupłej dziewczyny, por. *ale osa, zgrabnych, pięknych nóg*, por. *fajne masz kośpyrki*, natomiast mówienie komuś o jego złym wyglądzie jest wieloaspektowe i wyrażane wieloma jednostkami. Najliczniejsze są poświadczenia niekorzystnego wyglądu w ogóle lub pod jakimś względem¹⁸, lecz bez formalnego wskazania na ten aspekt, por. *wyglądasz jak dupa / jak fircyk spoza krzaka / jak kilo pędzących gwoździ / jak kilo pędzących gwoździ przez warsztat / jak kwit na węgiel / jak pomidor z wrodzoną wadą mózgu / jak półdupek zza krzaka / jak przez okno / jak schaboszczak / jak spity wróbel / jak sto pięćdziesiąt bez reszty / jak Titina / jak za pięć dwunasta / jak zamówiony, a nieodebrany / jakby piorun w szczypiorek trzasł / jakbyś wcale nie wyglądał, wyglądasz w tej twarzy jak dupa na plaży*. Powszechne jest zwracanie uwagi komuś na jego zmęczony wyraz twarzy, przemęczenie, por. *masz wygląd jak po imieninach, wyglądasz jak wypluta guma / jak zdepnięty kapeć / jak zmęczony baset po imprezie u chomika*. Są odwołania do czyjejs

¹⁷ W odniesieniu do wskazanego komunikowania obojętności por. uwagę, że „Postawy wycofania zaznaczane są też przez sygnały systemowe. Można wskazać na liczne struktury typu: *a mnie to rybka, ciśnie mnie to, cznia mnie to, czochra mnie to, kij z tym, mam to w arsenie, olewam to, sikam na to, wali mnie to, ch** mnie to boli, mam na to w***bane, mi to tito, mi to rybka, s**m na to, IDGAF* (ang. *I don't give a fuck*) ‘nie obchodzi mnie to’ *STP – s*** to pies...*, *WTV* (ang. *whatever*), nieważne itd.” (Wileczek, 2013: 123).

¹⁸ Zauważa się, że negatywnej ocenie podlega zarówno cała postać, jak i prawie każda część ciała, zob. Lewiński, 1994: 97–98.

sylwetki ciała, por. *wyglądasz jak śmierć na urlopie, wyglądasz jak szafa trzydrzwiowa*, do potarganych włosów, por. *wyglądasz jak wkurzony Szopen po koncercie*. Wyróżniają się odniesienia do śmieszności czyjś wyglądu, por. *wyglądasz jak malarz w służbowym garniturze / jak mucha w płaszczu ortalionowym / jak świnia w trampkach / jak stado wron po natrysku żółtą wodą / jak małpa w cyrku / jak małpa w zoo / jak mucha w ciąży nad przepaścią / jak paczka dropsów*. Incydentalnie konkretyzowane są eksplicytnie określone przejawy niekorzystnego wyglądu: o kimś mającym bardzo głupią minę, por. *masz minę jak srający kot na puszczy*; złośliwie o osobie tęgiej, por. *dupę masz jak popielniczka*, o osobie z wysokim czołem, por. *masz czoło jak skocznia narciarska*. Komentowanie dotyczy: czyjś zabawnego sposobu chodzenia, poruszania się, por. *biegasz jak koczokodan*; stanu czyjś uzębienia: o nierównych zębach, por. *zęby to masz jak w ruskim szeregu, co jeden to wystąp*; o dziurawych zębach, por. *masz zęby jak próchnica*.

Analizowany materiał unaocznia bezpardonowe oznajmianie komuś, że nie jest zbyt urodziwy, por. *podobny jesteś do mojego psa*, a także bardzo obraźliwe stwierdzenie, że ktoś jest brzydki, dotyczy to dziewczyny, por. *piękna jesteś i urocza jak deska / kłapa od srocza, piękna jesteś jak kwiat akacji, który rośnie w ubikacji / jak kwiat akacji zdychający w ubikacji, piękna jesteś jak kwiat róży, tylko łeb masz za duży / masz łeb za duży, piękna jesteś jak moja babka trzy dni po śmierci, piękna jesteś jak noc bez gwiazd*. Urażliwe naśmiewanie się z kogoś, że jest brzydki, o nieciekawej powierzchowności, odwołuje się do czyjejś twarzy (wykorzystuje się repertuar leksemów od stylistycznie neutralnych po bardzo wulgarne), por. *masz twarz jak baba z wozu koniom łżej, masz twarz jak paczkę gwoździ, masz gębę jak niewypał, masz ryj jak bumerang / jak kłapa od sracza / jak po zderzeniu z muszlą klozetową, masz ryj jak świnia, masz ryj jak świnia przed wybuchem, męża będziesz miała saperą, bo masz mordę jak niewypał, twój ojciec był saperem, bo masz mordę jak niewypał, twój tata jest kucharzem, bo masz mordę jak naleśnik*.

Kolejny rozbudowany zespół oddziaływań interpersonalnych odnosi się do komunikowania przesadności lub niegustowności w upiększaniu i ubieraniu się. Zachowania słowne obejmują: mówienie komuś o jego pełnym braku dobrego gustu, por. *masz gust jak mój biust*; negatywny komentarz w kwestii czyjś wystrojenia się, por. *zgalowałaś się jak księżna Monako*; krytyczna uwaga o przyozdobieniu się przez kogoś dużą ilością biżuterii, por. *świecisz się jak woda w klozecie / jak żarówka ciemnym płomieniem*; niepochwalenie krzykliwego makijażu, por. *wyglądać jak tapeta*; stwierdzenie, że komuś coś nie pasuje, por. *pasuje ci to jak świni siodło*. Artykułowanie sądów dotyczących czyjś ubioru skupia się na: osobie ubranej (zależnie z czyjś punktu widzenia) ładnie lub brzydko, por. *odjebałeś się jak do ospic*; osobie ubranej ładnie lub brzydko bądź niestosownie, nieodpowiednio do sytuacji, por. *odpieprzył się jak dzik na święto lasu / jak na odpust, ubrał się jak dorsz na święto morza / jak szczur na otwarcie kanału, ubrała się jak Belzebub na wesele / jak Lucyper*; osobie ładnie ubranej, por. *odwalił się jak dżentelmen*; osobie ładnie, ale niestosownie lub niegustownie ubranej, por. *odwalił się jak żaba do zastrzyku*; osobie brzydko ubranej, por. *odwalił się jak stróż w Boże Ciało*.

Jednostki wielowyrazowe odzwierciedlają ocenę wykonywania czegoś przez kogoś. Rejestrowane jest komunikowanie komuś, że: jest bardzo powolny, por. *poruszasz się jak mucha w smole*; wykonuje coś bardzo wolno, por. *grzebiasz się jak mucha w smole*; śpiewa

za wolno, por. *ciągnie dźwięk jak wydrę na sznurze, ciągniesz jak odkurzac.* Zauważane i ganione jest bardzo głośne lub zbyt głośne zachowanie niektórych osób, a mianowicie: mówienie, por. *masz głos jak świnia kaszel*; śmianie się, por. *masz śmiech jak pisk opon na zakręcie / jak pierdnięcie grzechotnika / jak świnia kaszel, masz śmiech jak rozrusznik od stara, masz śmiech jak tonąca klacz, rechoczesz jak stado żab, rżysz jak koń*; określenie jakiegoś hałaśliwego towarzystwa, por. *ale trzoda*.

W zachowaniach międzyludzkich klarownie eksponowane są wartości i antywartości. Mocno podkreśla się brak prawdy z jednoczesnymi przejawami kłamstwa, zwłaszcza: oznajmianie komuś, że nie mówi prawdy, por. *krążysz jak orzeł nad przepaścią*; stwierdzenie, że ktoś mówi nieprawdę, por. *a świstak siedzi i zawija je w te sreberka* (z tekstu reklamowego); mówienie komuś, że kłamie, por. *kombinujesz jak koń pod górkę*.

Złożony obszar zajmuje niesymetryczny układ braku mądrości z jednoczesnym wieloaspektowym wypełnieniem głupotą. Obejmuje on: oznajmianie komuś o jego głupocie, por. *masz mózg duży jak ziarenko piasku*; sygnalizowanie, że ktoś patrzy, nic nie rozumiejąc, por. *patrzy/patrzy się jak osioł na kapustę, patrzy/patrzy się jak szpak w dupę / jak szpak w ruski telewizor*; informowanie kogoś o jego spóźnionym refleksie, por. *masz refleks jak dwóch szachistów na wakacjach*; mówienie komuś o jego naiwności, por. *tykasz jak karp pączki*; dawanie komuś do zrozumienia, że powiedział coś niemądrego, por. *dupnął jak łysy o kant globusa*; komunikowanie komuś, iż mówi, opowiada głupstwa, bzdury lub mówi bez sensu, por. *belkoczesz jak stado rozbieganych kombinerek, bulczysz jak niezdrowa dupa / jakbyś był głodny, chrzaniysz jak pijany zajac, fulosz jak mulosz a malty ni mosz, gadasz bez sensu jak goryl zza kredensu / jak mysz spod kredensu, gadasz bzdury jak rzadko który, gadasz jak baba w cięży / jak Mańka, co na piegi umarła, tykasz jak młody pelikan, pieprzysz jak pokręcony, pieprzysz jak stona po oprysku*¹⁹; uświadamianie komuś, że mówi nudno (i głupio), por. *nudzisz jak mały Kazio po dużym piwie*; stwierdzenie, iż rozmowa jest bez sensu, bez zrozumienia, por. *rozmowa niemego z głuchym, rozmowa z telewizorem*.

Koresponduje z tym ocena czyjogoś sposobu funkcjonowania, działania oraz wpływu na innych, a zwłaszcza wskazywanie komuś jego niemądrego, niestosownego, złego bądź nudzącego postępowania, działania itp.: komunikowanie niemądrego zachowania, por. *u ciebie w głowie jak w komórce: ciemno i ciasno*; uzmysłowienie komuś niemądrego postępowania, por. *dupnął jak łysy o kant globusa*; uświadomienie komuś niestosownego czynu, por. *palnął jak gajowy jajami o sosnę / jak łysy grzywką o kant kuli / jak łysy grzywką o podłogę*; zasygnalizowanie komuś niestosownego zachowania, por. *wybrałeś się jak na pierwszego maja*; mówienie komuś o jego złym zachowaniu się, por. *narozrabiałeś jak motyl w trawie*; wskazywanie na wygłupiających się, por. *ale trzoda*; oznajmienie komuś o jego niestosownej wypowiedzi, por. *palnął jak gajowy jajami o sosnę / jak łysy grzywką o kant kuli / jak łysy grzywką o podłogę, wyskoczyłeś jak gumka z majtek*; informowanie

¹⁹ Odnośnie do przytoczonych jednostek wielowyrazowych sygnalizujących komuś, że mówi, opowiada głupstwa, bzdury, por. poświadczenia z końca pierwszej połowy ubiegłego wieku: „Jeśli ktoś głupstwa plecie, można go przywołać do porządku odezwaniam *nie zaiwantaj frajerstw, nie bądź frajer, kopnij się w mózg czy trąc się w pałę*” (Schreiber, 1939: 22).

kogoś o niestosowności opowiadanych przez niego kawałów, por. *masz wejście jak świnia w kompot*; uświadomienie komuś jego gadatliwości, że mówi zbyt dużo i zbyt szybko, por. *lata ci ta jadaczka jak Teleekspres*; sygnalizowanie niedopuszczalnego faktu rozmawiania uczniów w czasie lekcji, por. *burczy jak stary ciągnik*.

Wyrażenie ewaluowane są: sfera psychiczna, emocjonalna, wolitywna, cechy osobowościowe, a także charakteru, pozycja, stosunek do kogoś i jego odbiór. Sygnalizowane więc i oceniane jest, że ktoś: zbyt mocno coś przeżywa, por. *podjarałeś się jak stara bateryjka*, *podniecasz się jak młody pelikan*; bardzo bądź nadmiernie jest czymś zainteresowany, por. *napalasz się jak łysy do grzebienia*, *napalił się jak szczerbaty na suchara*, *napaliłeś się jak szczerbaty na fabrykę sucharów*; że ktoś nadmiernie przykłada się do wykonywania czegoś, ma zapał do czegoś, do jakiejś pracy, por. *chapiesz jak Isaura* (Isaura – imię niewolnicy, bohaterki brazylijskiego serialu), *rzucił się jak łysy na grzebień*; jest zbyt powściągliwy, por. *krępujesz się jak żaba w gorsecie*; bywa bardzo zmieszany, por. *zmieszaleś się jak gówno w betoniarnie*; łączy swoje emocje z pretensjami do innych, por. *ciepiesz się jak wsza na kocie*; denerwuje się, por. *burzysz się jak sodowa*, *rzucasz się jak wsza na grzebieniu*; przejawia natręctwa, narzuca się innym, por. *przyklepił się jak mucha do miodu*; ma wyimaginowane kłopoty, por. *masz problemy jak mrówka z moczem*; jest odważny, por. *ale kozak*; bardzo się boi, por. *pękasz jak małolat*; wyróżnia się na tle innych, zazwyczaj negatywnie, por. *odstajesz jak sztachyta od plotu*, *ścierasz się jak dynamo*; zrobił coś nadzwyczajnego, por. *wysilił się jak szczypiołek na wiosnę*; jest nielubiany, por. *takich jak ty można zagarnąć szufelką, taką twarz jak twoja może tylko matka kochać*.

Wśród prezentowanych zachowań znajdują się interakcje dotyczące oceny sytuacji w odniesieniu do czegoś, na przykład dawanie do zrozumienia rozmówcy, że ten znalazł się w nieciekawej sytuacji i może mieć z tego powodu kłopoty, por. *blado coś widzieć*. Ocenie podlegają zwłaszcza czyjeś zdolności i umiejętności, przede wszystkim w nauce, a mianowicie: uświadamianie komuś, że pisze nieczytelnie, por. *piszesz jak kura zadnią łapą*; zwracanie komuś uwagi, że mówi niewyraźnie, por. *belkoczesz jak stado rozbieganych kombinerek*, *bulczysz jak niezdrowa dupa*; informowanie kogoś, że się pomylił, por. *sikałeś jak kaczką po zielonym*; sygnalizowanie komuś, że ma trudności w wykonaniu niełatwego zadania, por. *problemy masz jak mrówka z moczem*; zwracanie komuś uwagi, że zbyt długo się zastanawia, por. *kombinujesz jak koń pod górkę*; ocena czyichś postępów w nauce – informacja, że ktoś zdołał poprawić ocenę niedostateczną, por. *wygrzyzłeś się jak szczerbaty na bruku*; ocena powodzenia w czymś, por. *udało mu się jak ślepemu psu przy drodze*.

Zachowania i relacje interpersonalne. Działania i oddziaływania werbalne

Koncentrując się w niniejszych rozważaniach na społecznych uwarunkowaniach zachowań językowych, należy podkreślić, że „Komunikację można też potraktować jako działanie za pomocą języka i z tego powodu wyróżnia się m.in. [...] rodzaje aktów mowy” (Lubaś, 2006: 15). Gwoli uściślenia trzeba dodać, że „Każda wypowiedź realizuje intencje mówią-

cego. Są one obligatoryjnym składnikiem jej znaczenia” (Grabias, 1997: 289). Wypada też dopowiedzieć: „Ale użyć języka w aktywności mownej, co jest przecież nierozdzielne, to zaadaptować system do relacji interlokucyjnej”, a więc ukierunkować „uwagę na człowieka mówiącego, czyli lokutora, producenta i dekoratora sensu, poruszającego się w otoczeniu społecznym, będącym jego naturalnym środowiskiem” (Kita, 1998: 320). Skupienie uwagi na informacjach, które nie tyle są „przekazywane – uzyskiwane przez wypowiedź” za pośrednictwem „wykładników językowych, (konwencjonalnych) intencji wypowiedzi (tzw. sił illokucyjnych)”, ile odczytywane „wyłącznie pragmatycznie (sytuacyjnie)” (Grzegorzczkova, 1989: 72), pozwala dostrzec, że działania i oddziaływania w społecznych interakcjach międzyludzkich ujawniają różne pod względem pragmatyngwistycznym zachowania werbalne²⁰, przy czym „Kontekstem zewnętrznym słów może być złożona czynność, w której jednym z elementów jest zachowanie werbalne” (Kołodziejek, 2005: 34). W ich zbiorze mieszczą się skonwencjonalizowane akty powiadomienia (informacyjne): komunikowanie, że ktoś odgadł (wyjął komuś z ust) to, co inny chciał powiedzieć, por. *z ust mi to wypluleś*; sygnalizowanie komuś, iż mówi głupstwa, zachowuje się niedorzecznie lub niemądrze albo że coś jest nierealne, niemożliwe, por. *chyba cię/was Bóg opuścił w potrzebie!*; uzmysławianie komuś, że wymyślił coś głupiego i że to nie odpowiada mówiącemu, por. *chyba cię łoś pokąsał*; uświadamianie komuś, że mówi dziwne, niestworzone rzeczy, por. *lepiej zjedz snickersa, a koń bez głowy siedem kilometrów biegnij*; informowanie o wylogowywaniu się, por. *wylega się*; komunikowanie komuś, że denerwuje go, zaczyna go zapieniać, por. *najeżdżasz mi na ping-pong / na gul / na migdał*. Zarejestrowane zostały: wtrącenia słowne używane, gdy się przegrywa, por. *gra jak Sarasati*; niektóre strategie konwersacyjne: zainicjowania, podjęcia rozmowy, por. *zarzucić gadkę*; zaczepki, zwykle w kłótni, por. *chcesz z liścia?* (*chcesz dostać?*); pytania w układach konwersacyjnych o zrozumienie tego, co się do kogoś mówi, por. *kumasz, co ci się nawija?*; dotyczące tego, czy ktoś coś rozumie, por. *czaisz baze?*, *czaisz bazookę?*; odnoszące się do tego, czy komuś coś się nie podoba, nie pasuje, coś jest nie tak, por. *coś ci nie w paski?*; odpowiedzi (odzywki) w różnych sytuacjach konwersacyjnych, por. *spróbuj szczęścia* – używane wówczas, gdy kończą się komuś argumenty w dyskusji, *chcesz kopa w czoło???* – stosowane (z odcieniem ironicznym), gdy ktoś nie potrafi się wybronić, *u ciebie na chacie* – reakcja na czyjeś bzdurne wynurzenia, zmyślane opowieści, *gapisz się jak zupa na makaron* – do przypatrującego się czemuś lub przyglądającego się komuś. Odzwierciedlone zostało kłócenie się, awanturowanie się z kimś, wywoływanie konfliktu, por. *robić jazdę / robić jazdy, robić ciśnienie, robić dym*. Spośród skonwencjonalizowanych form etykietalnych wymienić można m.in. reakcje pozdrawianego, por. *się ma albo się nie ma* na powitanie: „siema”; pożegnania, por. *nara kopara, trzym się!*; toasty, por. *za zdrowie drzew na nasze trumny, zdrowie babci nieboszczki, zdrowie nieboszczyka!, no to*

²⁰ Ze względu na korelacyjność przyjętych interpretacyjnych wymiarów badawczych wieloaspektowego potencjału rozpatrywanych jednostek wielowyrazowych (tj. pod kątem obserwowanych postaw i nastawień wobec innych i realizowanych aktów mowy) materiał egzemplifikacyjny zachowań słownych odzwierciedlający konkretne akty częściowo został już zaprezentowany w poprzednim segmencie problemowym „Zachowania i relacje interpersonalne. Postawy. Nastawienie wobec innych”.

chlup w ten głupi dziób; prośby o poczęstowanie papierosem, por. *kopsnij śluga, kopsnij szluga na ware, kopsnij gwoździa na warę*.

Odnutować można formuły na czyjeś niedowierzające pytanie, por. („poważnie?”) – *poważnie to się w trumnie leży*; reakcje na czyjeś pytanie, na które nie znamy odpowiedzi, por. *zgadniesz, jak nie wiesz?*; pochwalne „świetnie”, por. *supi dupi*; sygnalizowanie komuś, że coś jest obojętne lub bez znaczenia, por. *wsio rawno, wsio ryba*; reakcje-odpowiedzi słowne na mnóstwo rozkazów, na czyjeś oczekiwania czegoś jeszcze więcej, por. *a może jeszcze papučki i telewizorek?, a może jeszcze kapcie i laptopik?*; riposty wyrażające negatywną opinię o wypowiedzi rozmówcy lub odmawiające komuś czegoś, por. *chyba z konia spadłeś*; repliki uświadamiające komuś, że odbieramy jego wypowiedź w kategoriach żartu, por. *chyba w szoku jesteś*. Dawane są: rady osobie popełniającej błędy językowe, por. *fnaucz się odmianów, bo będziesz miał dwójów jak mrózków*; zapewnienia, że coś jest naprawdę, na serio, por. *bez kitu, bez jaj, bez ściemy, na stowę* ‘na 100%, z pewnością’; zapewnienia, że wszystko będzie dobrze, że da się oczywiście załatwić daną sprawę, rozwiązać dany problem, por. *spoko loko luz i spontan*; zapewnienia, że coś nie jest żadnym problemem, por. *szywniutko mordeczko*.

Pojawiają się akty obrażania: kierowane do kogoś obraźliwe, złośliwe przymówki, powiedzonka, dogadywanie²¹, por. *podobny jesteś do Einsteina, ale masz świński ryj, jesteś bystry jak woda w sroczu; na tyle bystry, aby zmyć takie gówno jak ty, jesteś jak słońce, jak na ciebie patrzę, to mnie razi, jesteś podobna do róży, tylko leb trochę za duży*, a także przekleństwa wyrażające różne negatywne emocje w stosunku do kogoś, por. *kurwa jego/twoja mać*. W analizowanym materiale uchwycić można: słowne dokuwanie osobie brzydkiej, por. *męża będziesz miała sapers, bo masz mordę jak niewypał*; skarcenie kogoś, por. *zjechać kogoś*; strofowanie, ganieńnię kogoś, por. *pojechać po kimś*; krytykowanie lub besztanie kogoś, por. *jechać po kimś*; złorzeczenie komuś, por. *żeby cię przez lejek do trumny wwali*; obelgi pod adresem nie lubianej osoby, por. *takich jak ty można zagarnąć szufelką*; wysuwane wobec kogoś pogroźki, zastraszanie kogoś, por. *nie bądź taki jak twojego ojca dzieci; bo cię skopię jak babci ogródek; spadaj, bo cię rozdepczę jak pluskwę (spadaj – odejdz), nie zapieniaj mnie, fajansiarzu/gwizdku/badylarzu, bo zaraz cię zgarne!* ‘nie denerwuj mnie, bo zaraz cię uderzę!’, *Chcesz przez resztę życia oddychać krzywym nosem?*; otwarte groźenie komuś, por. *masz zgon* ‘jesteś od teraz moim wrogiem’.

W wymiarze zachowań i odniesień międzyludzkich rozpatrywane jednostki wielowyrazowe odzwierciedlają bogato i wielostronnie sferę działań o preferencji sprawczej – „wykonywanie czynności illokucyjnych” (Searle, 1987: 37), głównie – jak już wspomniano – mających charakter aktów dyrektywnych.

Wpływanie na kogoś zauważalne jest w ironicznej zachęce do nauki, por. *ucz się, ucz, a święto Zmarłych stanie się twoim świętem*; w uspokajaniu kogoś, żeby nie denerwował się, nie martwił na zapas albo dlatego, że będzie dobrze, żeby nie bał się o coś, nie pani-

²¹ Ubliżanie komuś najczęściej nie jest jednorazowe, w określonych układach interpersonalnych „następuje podjęcie wyzwania i w reakcji na obraźliwą formułę następuje odpowiedź, z reguły według tego samego schematu”, np. „Mówisz do mnie czy koło mnie”, „Mówiłeś coś, czy to drzwi skrzypiały?” (zob. Lewiński, 1994: 96).

kował, por. *nie bój żaby, nie bój boba, nie dygaj, nie palpituj, nie telep się*; doradzanie komuś, żeby nie irytował się tak bardzo, por. *zgaś sobie świeczkę*.

W działaniach i oddziaływaniach międzyludzkich obszerny i różnorodny obszar wyznaczają – w najogólniejszym sensie – akty nakłaniania kogoś do czegoś, wywierania na kimś presji, por. *nakręcać kogoś* z wyraźną dwutorowością założeń intencjonalnych: spowodowania, żeby ktoś zaniechał czegoś, nie robił czegoś, oraz – przeciwnie – sprawienia wykonania czegoś, żeby doszło do czegoś.

W obrębie intencji zaniechania działań lub zakazu uwidaczniają się: apelowanie do kogoś, żeby nie mówił głupot, por. *jak kogoś słucham, to mi kartofle w piwnicy gniją*; sugerowanie bądź żądanie, aby ktoś nie kłamał, nie oszukiwał, por. *bez jaj, bez ściemy*; nakłanianie kogoś lub wymuszanie na kimś, żeby przestał się wygłupiać, zachowywać niemądrze, niepoprawnie, głupio, por. *nie rób se jaj z pogrzebu*; odwołanie do kogoś, żeby nie robił wstydu, nie wygłupiał się, por. *nie rób siary*; wzywanie kogoś, aby nie patrzył z wyrzutem, z jednoczesną supozycją, że apelujący nic temu komuś nie zawinił, por. *nie gap się tak, jakbym ci matkę rondlem zabił, co się tak gapisz, jakbym matkę i ojca śledziem zabił*; apelowanie do kogoś, żeby: nie męczył się z czymś, nie trudził się nad czymś, bo to i tak mu nie pomoże, por. *nie wysilaj się jak fryzjer nad łysym*; żeby nie był samolubny, por. *nie bądź kapo*; żeby nie był sknerą, nie był chamem, por. *nie bądź wiśnia*; żeby nie robił bałaganu, por. *nie rób obory*.

Rozbudowany jest kompleks aktów wolitywno-dyrektywnych zakładających fortunność w wykonaniu czegoś. W odwołaniach do sfery emocjonalnej pojawiają się: domaganie się od kogoś nieirytowania, niedenerwowania, por. *nie osłabiaj mnie*; sugestie co do uspokojenia się, opanowania, wyluzowania, niedenerwowania się (w szczególności bez potrzeby), por. *podskakujesz jak wsza na kocie, daj se siana, nie piškaj!, luzuj stringi/majty, nerwy w konserwy, nie spinaj dupy*. Uwidacznia się nakłanianie kogoś, żeby przestał mówić, por. *słucham cię jak wyłączzonego radia / jak zepsutego radia, byle nie za głośno / jak zgaszonego patefonu*, żeby ktoś nic nie mówił, był cicho, nie odzywał się, por. *nie drzyj dupy*, a także niepodlegające odmowie żądanie, żeby ktoś się zamknął, por. *spawaj wary, sklej wary/bule/kapcia, zamknij morwe*; także nakłanianie do dania spokoju, w szczególności żądanie, żeby ktoś od kogoś się odczepił²² (o różnym stopniu intencjonalności, najczęściej „daj spokój”, „odczep się”, „odwal się”), por. *bujaj się, bujaj gila, bujaj konika magika, ciągnij bułę, lachnij wujka w pompkę, idź gonić kury, idź robić pompki, na dupie se poskacz, weź się*. Wyraźnie sugerowane jest odejście skądś, nakłanianie kogoś do odejścia, żądanie odejścia, kierowane zwłaszcza do osoby niepożądaney w towarzystwie – ‘odejdz’, ‘odejdźcie’, ‘odejdz stąd’, ‘idź stąd’, ‘idź sobie’ (o różnej wartości illokucyjnej, najczęściej nieuprzejme i pełne lekceważenia), por. *bij w dziurę, czep się tramwaju, goń zółwia, ciągnij flaka, bo przydepnę, idź na drzewo liście pompować, idź się utop, idź się zakop, pędź kasztana, pocałuj ścianę z rozbiegu, pozdrów Helę i Helmuta, pozdrów sznurowadło Marka, bujaj się, szuraj druta*. Trzeba tu zauważyć, że owe bardzo liczne jednostki mające znaczenie ‘odczep się’, ‘odejdz’,

²² Także gdy ktoś zostanie o coś poproszony, zapytany, ale nie ma czasu na spełnienie tego, por. *Spadowa mam robotę*.

‘spadaj’, ‘spieprzaj’²³ (i inne mniej lub bardziej dosadne), typu *kij ci w szprychy, klej pieroga, ciągnij smugę, ciągnij rzepę, idź na sanki, a idź szczury lizać, kopsnij się w dupę kościo-trupa, bujaj wora, bujaj wroty, dymaj sie stary rowerze ‘spadaj, odwal się frajerze’, turlaj dropsa, pal gumę/kapuchę/szczocho, pal dętki, pal buta, pal trampy, pal wrotki, spadaj jak spadochron, spadka Misia uszatka, spadziora, jak mawia dziadek Playboya, spadzikowski Leon, wypad z baru, bo nie ma towaru*²⁴, używane jako „teksty na odczepkę”, formułki „odpychania kogoś”, to jest ukazujące czyjeś przynaglenie, aby ktoś się odczepił, ponieważ nie ma on ochoty rozmawiać z adresatem swojej wypowiedzi, także żeby tamten przestał mówić, gdyż go irytuje i jest natrętny albo ponieważ chce uniknąć jakiegoś tematu, oraz odzwierciedlające wezwanie do niezwłocznego oddalenia się z danego miejsca, opuszczenia go przez kogoś, kto nie jest mile widziany, są sygnałami zrywania niesatysfakcjonującego kontaktu (zob. Wileczek, 2018: 145). Należy przy tym podkreślić, że „Młodzież chętnie używa słów, które w sposób żartobliwy ustanawiają i zrywają kontakt: *ale baczysz ‘głupio mówisz’, nawijasz bez seksu ‘mówisz bez sensu’, bujaj się ‘odczep się’, spadaj na drzewo banany prostować ‘wynoś się’, masz nawijkę ‘dobrze mówisz’, naczepa ‘no to na razie cześć pa’, weź ‘popularny sygnał fatyczny’*” (Ożóg, 2017: 176).

Zakończenie

Przedstawione rozważania udowadniają, że obraz zachowań i stosunków międzyludzkich budowany jest w slangu młodzieżowym z zastosowaniem stosunkowo licznych jednostek wielowyrazowych, co potwierdza, że „Wśród tego, co utrwalone społecznie, istotne miejsce zajmują jednostki frazeologiczne” (Pajdzińska, 2006: 87)²⁵, a jednocześnie, że „socjolekt jest zbiorem reguł socjolingwistycznych (a więc należącym do poziomu wzorów mowy), które jednostka ludzka przyswaja sobie jako rezultat krzyżowania się w jej doświadczeniu społecznym zróżnicowanych form użycia języka, zgodnie z właściwym jej zakresem uczestnictwa społecznego” (Piotrowski, Ziółkowski, 1976: 200)²⁶.

²³ Także odzywki, por. *sam się zbadaj* jako reakcje słowne na „spadaj”.

²⁴ Należy tu uwzględnić wspomnianą wieloaspektowość odniesień, por. *idź myć wosło* – używane, gdy ktoś nie ma ochoty z kimś rozmawiać lub unika tematu albo też ktoś kogoś wkurza i jest natrętny, *ciągnij się flecte po tapecie* – daj mi spokój, odejdz (dosadnie), ale też sygnalizujące, że ktoś nas irytuje, złości (*wkurza*), proponuje nam coś głupiego lub po prostu chcemy się go pozbyć, *pal wroty* – „Sugestia, aby adresat wypowiedzi oddalił się w pośpiechu, również odmowa spełnienia prośby”, *pompuj zęzę* – „Oznacza to samo co «pal wroty» czy «sprawdź, czy cię nie ma gdzie indziej»”.

²⁵ Zauważa się, że w obrębie tworzenia związków frazeologicznych w gwarze studenckiej przeważają zwroty i wyrażenia, podczas gdy „niechęć do stosowania fraz wynika z nadrzędnej cechy gwary, czyli skrótowości”, często też „ważniejsza staje się potrzeba ekspresji” (Jastrzębska-Golonka, 2006: 26–27).

²⁶ W bogactwie materiału dostrzec można wiele jednostek wariantywnych, także powstałych w następstwie innowacji wariantów ustabilizowanych w odmianie ogólnej. Jak pokazują analizy dokonywanych przez uczniów uzupełnień związków frazeologicznych o charakterze porównawczym – są one zamierzone, wydają się bowiem „bardziej atrakcyjne, ekspresywne, wynikają z kreatywnego podejścia do języka” (Synowiec, 1998: 71). Wskazać tu można na modyfikacje wyraźnie żartobliwe, por. studenckie *ktos wydułkał kogoś na strychu*, którego punktem wyjścia był zwrot *ktos wystrychnął kogoś na dudka* (zob. Pajdzińska, 2006: 256). Więcej o odrębności językowo-kulturowej artykulacji rzeczywistości w obrębie porównań frazeologicznych slangu młodzieżowego w odniesieniu do odmiany ogólnej polszczyzny zob. Wysoczański, 2007: 349–356.

W niniejszym artykule ukazano – w najbardziej ogólnym ujęciu – wielorakie ułożenia i stosunki międzyludzkie w kontekście społecznych uwarunkowań, wielostronny wymiar zachowań i relacji międzyludzkich prezentujących postawy i działania wobec innych w interakcjach grupowych, również zachowań determinowanych nastawieniami wobec innych, a także rozległą sferę zachowań i relacji interpersonalnych obejmujących intencjonalne działania i oddziaływania werbalne.

Slangowemu oglądowi w tych zakresach podlegają zatem rozmaite przejawy odniesień i zależności w społecznym życiu ludzi, ukazujące w obrębie wyznaczonych analizowanym materiałem zachowań i stosunków międzyludzkich domeny relacji grupowych wśród młodzieży z odesłaniem do szerszych stosunków ogólnospołecznych²⁷, potwierdzając tym samym podkreślany przez psychologów, na podstawie przeprowadzonych badań, „fakt, iż człowiek – w działaniu i zachowaniach – kieruje się przede wszystkim własną wiedzą o świecie (według mnie: jest tak a tak), a nie rzeczywistym stanem rzeczy (jest tak a tak)” (Nowakowska-Kempna, 2000: 13), a w odniesieniu do uwzględnianych jednostek – w związku z bezpośrednio lub pośrednio wyrażanym przez nie wartościowaniem – stwierdzenie, że „Ludzki wygląd, zachowania, czyny i postawy, a także rzeczy i stany rzeczy w jakiś sposób związane z człowiekiem są zwykle odnoszone do pewnej normy” (Pajdzińska, 2006: 138). W udokumentowanych w rozpatrywanych jednostkach wielowyrazowych licznych i wielorakich sytuacjach interakcyjnych unaoczniają się klarownie postawy oraz zachowania społeczne w wymownie wyrażanych sądach, zwykle negatywnych, dezaprobujących²⁸, których wyrazem są m.in: brak admiracji, antypatia, obojętność, konflikt, zrywanie kontaktu, dystans emocjonalny, lekceważenie, odseparowywanie się. Ilustracje materiałowe poświadczają najczęściej postawę negatywną – „(językowy) wyraz nieakceptacji manifestującej się bądź przez odrzucanie (akty odrzucenia), bądź zawieszanie (akty nieangażowania się)” (Antas, 1991: 133–134). Ukierunkowanie ujawnianych nastawień wobec innych oraz ich potwierdzenia w konkretnych sytuacjach mocno ukazują kategorie socjolektalne, a zwłaszcza ekspresywność – „językowe sposoby informowania o stosunku członków grupy do rzeczywistości”, a zarazem uwyrażniają ważne funkcje socjolektów: „Kategorie społeczno-kulturowe: ukryte w zachowaniach grup przekonania, za pomocą których interpretuje się rzeczywistość” (Grabias, 1997: 146)²⁹. Utrwalone we frazeologii slangowej istniejące stosunki społeczne i uzewnętrznione postępowanie w układach interpersonalnych odsłaniają bogate spektrum zachowań werbalnych i ich znaczeń, zasadniczo aktów dyrektywnych z nakierowaniem mocy sprawczej na nakłanianie kogoś do czegoś albo żądanie wykonania bądź niewykonywania czegoś, przy czym są to takie „komunikaty, których zasadniczą funkcją jest pożądana z punktu widzenia nadawcy (N) reakcja odbiorcy (O)”. „Reakcją tą nie może być jednak sama zmiana przekonania czy postaw”, z założenia „musi mieć ona semantyczny charakter czynności, przez którą rozumie

²⁷ Należy podkreślić, że „Niektóre procesy interakcji społecznej są podobne we wszystkich rodzajach grup [...], z drugiej strony, istnieją odmienne formy zachowania w każdym rodzaju grup” (Argyle, 1991: 214–215).

²⁸ Por. ocenę ujawniających się sądów w gwarze uczniowskiej: „Młodzież mimo łatwe zachwyty jest ustosunkowana do otoczenia krytycznie i wyraża swe sądy stanowczo i wierzy mi, przeważnie trafnie” (Schreiber, 1939: 21).

²⁹ W tym kontekście trzeba zauważyć dość częste wykorzystanie nazw własnych oraz formacji odonimicznych, obszerniej zob. Wysoczański, 2015: 753–769.

się dynamiczne, ukierunkowane zachowanie celowe, zmierzające do przekształcenia jednego stanu rzeczywistości w inny” (Kleszczowa, Termińska, 1983: 115).

Nieodzowne jest wskazanie, że zarówno w przedstawionych formach społecznego współżycia, zarysowanych przejawach postaw, jak i przytoczonych aktach mowy można dostrzec przede wszystkim istniejące modele postępowania wobec innych wraz z przyjętym systemem norm i wartości utartego zachowania, w którego aktualizacji, oprócz wspomnianej intensywnej ekspresywności, wyraźnie uwidaczniają się wulgarność³⁰ oraz agresja³¹.

Dociekania niniejsze wpisują się w nurt badań slangu współczesnej polszczyzny, umożliwiając skonstatowanie ponadczasowości określonych zachowań, a zarazem dostrzeżenie zachodzących zmian w językowym kształcie ich wyrażania.

References

- Antas J. (1991), *O mechanizmach negocjowania*, Kraków.
- Argyle M. (1991), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa.
- Bąbel P., Suchowierska M., Ostaszewski P. (2015), *Analiza zachowania od A do Z*, Gdańsk.
- Borecka-Biernat D. (2013), *Wstęp*, [w:] tejsze (red.), *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwycięzania*, Warszawa.
- Choińska K., Pachowicz M. (2015), *Słownik tematyczny uczniowskiej polszczyzny*, Tarnów.
- Cygal-Krupa Z., Choińska K., Pachowicz M. (2016), *Słownik tematyczny uczniowskiej polszczyzny. Słownictwo radsze*, t. I–II, Tarnów.
- Czarnecka K. (2000), *Uczniowska odmiana współczesnej polszczyzny w świadomości jej użytkowników*, Poznań.
- Czarnecka K., Zgółkowa H. (1991), *Słownik gwary uczniowskiej*, Poznań.
- Czeszewski M. (2001), *Słownik slangu młodzieżowego*, Piła.

³⁰ W związku z widocznym nasyceniem wulgarnością i brutalnością języka w wielu zacytowanych przykładach, mimo „oszczędnego” ich przytaczania, por. uwagi dotyczące wulgaryzacji i brutalizacji polszczyzny, także w odniesieniu do socjolektu (slangu) młodzieżowego w: Sikora, 2016: 105–115. Dodajmy, że na przykład oprócz średniej częstości wulgaryzmu w badanych próbach slangu studenckiego „Jest jeszcze drugi czynnik, o którym należy powiedzieć: utrata wrażliwości językowej u młodzieży studenckiej” (Zarębina, 2002: 244). Odnotować też trzeba eufemizowanie („maskowanie wulgarności”), por. „ugrzecznione” (lepiej określić: „rzekomo eufemistyczne”, zob. Zarębina, 2002: 244) jednostki wielowyrzowe, np. *bujaj wroty, pakuj teke*.

³¹ Rozumiana jako „zachowanie, które zmierza do wyrządzenia fizycznej lub werbalnej krzywdy ludziom [...], którzy pragną tego uniknąć” (Argyle, 1991: 32). Odwołując się do rodzajów czynności mowy, odnotować trzeba akcentowaną w zachowaniach językowych ekspresję emocji negatywnej, głównie ubliżanie niemające „wyraźnego miejsca w typologii aktów mowy” i sytuujące się „w obszarze między naganą i krytyką a ekspresywnymi aktami mowy” (Grzegorzczkowska, 1991: 194), obrażę, niekiedy obelgę, w której „jest zawarty negatywny sąd o adresacie” (Grzegorzczkowska, 1991: 199), a także przejawy agresji słownej, przy czym należy zaznaczyć, że jej źródła „tkwią poza językiem – w warunkach naszego codziennego bytowania” (Walczak, 1987: 55) – „Czynniki społeczne, które determinują zachowania agresywne, wiążą się z szeroko rozumianym funkcjonowaniem człowieka w różnych środowiskach”, jednakże „Środowisko nie jest jedynym czynnikiem odpowiedzialnym i wyłącznie winnym za zachowania agresywne” (Borecka-Biernat, 2013: 8).

- Dąbrowska A. (2016), *Slang na salonach. O ekspansji języka młodzieży na przykładzie komunikatów reklamowych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
- Dąbrowska A. (2017), *Slang jest spoko? Pedagogiczne aspekty obecności socjolektu uczniowskiego w dyskursie publicznym*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2(37).
- Dąbrowska A. (2018), *Slang młodzieżowy jako element budowania wspólnoty w komunikacji szkolnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3(249).
- Dawlewicz M. (2000), *Słownictwo socjolektu młodzieży polskiego pochodzenia w Wilnie (na podstawie badań ankietowych)*, Warszawa.
- Dziurda M., Choroba P. (2013), *Słownik gwary młodzieżowej*, Toruń.
- Furdal A. (1973), *Klasyfikacja odmian współczesnego języka polskiego*, Wrocław.
- Grabias S. (1997), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Grzegorzczkova R. (1989), *Językowe wykładniki intencji wypowiedzi*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. XLII.
- Grzegorzczkova R. (1991), *Obelga jako akt mowy*, „Poradnik Językowy”, z. 5–6.
- Jastrzębska-Golonka D. (2006), *Frazeologiczne i słowotwórcze mechanizmy bogacenia słownictwa w gwarze studenckiej*, [w:] A. Naruszewicz-Duchlińska, M. Rutkowski (red.), *Nowe zjawiska w tekście, języku i komunikacji*, Olsztyn.
- Jendrzziejek A., Pastwa J. (2015), *Słownik gwary młodzieżowej*, Toruń.
- Kaczmarek L., Skubalanka T., Grabias S. (1994), *Słownik gwary studenckiej*, Lublin.
- Kasperczak M., Rzeszutek M., Smól J., Zgólkowa H. (2004), *Nowy słownik gwary uczniowskiej*, Wrocław.
- Kita M. (1998), *Od gramatyki do pragmatyki*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 10.
- Kleszczowa K., Termińska K. (1983), *Wypowiedzenia rozkaznikowe*, „Socjolingwistyka”, t. 5.
- Kołodziejek E. (2005), *Człowiek i świat w języku subkultur*, Szczecin.
- Kresa M. (red.) (2016), *Słowniczek współczesnej gwary uczniowskiej*, Warszawa.
- Lewandowski M. (2007), *Język subkultury punków*, Poznań.
- Lewiński P.H. (1994), *Elementy etosu rycerskiego w języku młodzieży szkolnej*, „Język a Kultura”, t. 10.
- Lipatov A.T. (2010), *Sleng kak problema sotsiolektiki*, Moskwa.
- Lubaś W. (2006), *Język w komunikacji, w perswazji i w reklamie*, Dąbrowa Górnicza.
- Łukaszewski W. (1974), *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*, Warszawa.
- Miejski słownik slangu i mowy potocznej*, <https://www.miejski.pl/> [dostęp: 4.02.2022].
- Momot L. (2003), *Nawijka: słownik młodzieżowego marginesu – znany też jako balach vel balak, bajera i grypsera – spisany w latach 1967–1985 w Schronisku dla Nieletnich i w Zakładzie Poprawczym w Świdnicy*, Świdnica.
- Nevzorova-Kmech E. (2010), *Pol'sko-russkij frazeologičeskij slovar' molodežnogo slenga. Polsko-rosyjski słownik frazeologiczny gwary młodzieżowej*, Łódź.


- Nowakowska-Kempna I. (2000), *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Cz. 2: Data*, Warszawa.
- Ożóg K. (2017), *Uwagi o języku współczesnej młodzieży – między kodem ograniczonym a kodem rozwiniętym*, „Słowo. Studia językoznawcze”, nr 8.
- Pajdzińska A. (2006), *Studia frazeologiczne*, Łask.
- Piotrowicz A. (2006), *Kilka uwag o języku współczesnej młodzieży*, [w:] A. Naruszewicz-Duchlińska, M. Rutkowski (red.), *Nowe zjawiska w tekście, języku i komunikacji*, Olsztyn.
- Piotrowski A., Ziółkowski M. (1976), *Zróźnicowanie językowe a struktura społeczna*, Warszawa.
- Rypel A. (2006), *Ściema, czyli o wybranych problemach etyki słowa w języku młodzieży szkolnej*, [w:] A. Naruszewicz-Duchlińska, M. Rutkowski (red.), *Nowe zjawiska w tekście, języku i komunikacji*, Olsztyn.
- Schreiber I. (1939), *O gwarze uczniowskiej*, Kraków.
- Searle J.R. (1987), *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, Warszawa.
- Sikora K. (2016), *Kilka uwag na temat wulgaryzacji i brutalizacji polszczyzny*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze”, nr 32.
- Soborski W. (1987), *Postawy, ich badanie i kształtowanie*, Kraków.
- Synowiec H. (1998), *Z badań nad frazeologią uczniów*, „Polonistyka”, t. 2.
- Szczerbowski T. (2018), *Polskie i rosyjskie słownictwo slangowe*, Kraków.
- Walczak B. (1987), *Agresja w języku*, „Życie i Myśl”, z. 1/2.
- Węgiel J. (1980), *Frazeologia gwar środowiskowych w Szczecinie*, „Socjolingwistyka”, t. 3.
- Widawski M. (red.) (2010), *Slang UG. Słownik slangu studentów Uniwersytetu Gdańskiego*, Gdańsk.
- Wileczek A. (2013), *Oburzeni, znudzeni, z(a)wiedzeni... Semantyka buntu w socjolektcie młodzieżowym*, „Studia Pragmalingwistyczne. Rocznik Instytutu Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki UW”, R. V.
- Wileczek A. (2018), *Kod młodości. Młodomowa w kontekstach społeczno-kulturowych*, Warszawa.
- Wojtczuk K. (2000), *Charakterystyka socjolingwistyczna polskiego slangu uczniowskiego*, „Roczniki Humanistyczne”, t. XLVIII, z. 6.
- Wysoczański W. (2006), *Językowy obraz świata w porównaniach zleksykalizowanych (na materiale wybranych języków)*, Wrocław.
- Wysoczański W. (2007), *Kreowanie obrazu rzeczywistości w porównaniach slangu młodzieżowego*, [w:] W. Chlebda (red.), *Frazeologia a językowe obrazy świata przelomu wieków*, Opole.
- Wysoczański W. (2015), *Nomina priopria i derywaty odonimiczne w wybranych socjolektach*, [w:] I. Sarnowska, M. Balowski, M. Graf (red.), *Funkcje nazw własnych w kulturze i komunikacji*, Poznań.
- Zarebina M. (2002), *Oryginalność czy wulgarność? (O slangu studenckim)*, [w:] S. Gajda, K. Rymut, U. Żydek-Bednarczuk (red.), *Język w przestrzeni społecznej*, Opole.
- Zgólkowa H. (1999), *Język subkultur młodzieżowych*, [w:] W. Pisarek (red.), *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przelomie tysiącleci*, Kraków.

Abstract

Behaviour and interpersonal relations recorded in youth slang (based on the material of multi-word units)

The aim of this article is to show the behaviour and interpersonal relations preserved in the youth slang of the Polish language. In the consolidation of multi-word units, the following are outlined: the plane of arrangements and references between people resulting from the conditions of social life; the sphere of interpersonal behaviour reflecting attitudes towards other people and their manifestations; the domain of action and influence in social interpersonal interactions revealing verbal behaviour. Consideration of the scope of the slang examined shows the actual manifestations of references and dependencies in the social coexistence of people, reveals attitudes and social behaviour in the expressed judgments, and reveals the spectrum of verbal behaviour.

Keywords: behaviour and interpersonal relations, multiword units, youth slang

Elena Nevzorova-Kmech  <https://orcid.org/0000-0002-4032-1533>
Uniwersytet Łódzki
e-mail: elena.nevzorova@uni.lodz.pl

Перевод субстандартной фразеологии с польского языка на русский (материалы к переводному словарю жаргона на примере романа Дороты Масловской «Польско-русская война под бело-красным флагом»)

Резюме

В статье рассматриваются вопросы лексикографирования субстандарта, в особенности жаргона. Мы представили основные проблемы, с которыми сталкивается составитель словаря при поиске эквивалента жаргонной единице. В первой части представлены основные способы перевода фразеологических неологизмов на другой язык. Во второй части статьи представлены сведения из истории жаргонной лексикографии. Третья часть содержит небольшую часть собранного материала для переводного словаря.

Ключевые слова: субстандарт, жаргон, фразеология, двуязычная лексикография, польский язык, русский язык

1. Вопрос перевода жаргонной фразеологии

Жаргон исследуется в течение длительного времени, и не раз отмечалось, что накоплена значительная база для того, чтобы проводить сопоставительное изучение жаргонов разных языков. Такая необходимость продиктована как недостатком двуязычных словарей жаргона, так и запросами переводчиков художественной

литературы. Вопросы перевода «сниженной» лексики и фразеологии обсуждаются на протяжении многих десятилетий и существуют уже определенные отработанные механизмы подбора адекватных структур языка в языке перевода. Уже в 30-е гг., когда перевод получил статус творческой деятельности, были решены вопросы передачи безэквивалентной лексики. Позднее за переводом был признан статус культурного продукта, и в работах по лингвокультурологии отмечалось, что перевод подразумевает трансформацию оригинала, но вместе с тем он должен достигать подобного коммуникативного эффекта, т.е. должен быть выполнен критерий коммуникативно-функциональной равнозначности. Текст перевода должен восприниматься так же, как текст оригинала и в нем не должно чувствоваться, что он имеет иностранное происхождение. Т.А. Кудинова, вслед за Л.К. Латышевым, считает, что этому препятствует лингвоэтнический барьер, нейтрализуя который, переводчик может осуществить лингвоэтническую ретрансляцию. Этой цели служит собственно разработанная коммуникативно-функциональная теория перевода (Кудинова/Kudinova, 2010). Именно в удачной передаче средствами другого языка колорита исходного текста и лежит успех переводчика. От его характера (оригинала), а также вида и формы перевода зависит, какие средства будут подобраны.

Одними из вопросов, который затрагивался многими теоретиками, является передача субстандарта и передача фразеологии. Жаргонная фразеология вызывает еще большую сложность в силу своей специфики, о которой говорил В.М. Мокиенко уже на конференции в Щецине в 2001 г. А именно фразеологические неологизмы отличаются семантическим и структурным разнообразием, которые экспрессивно и ситуационно маркированы.

В силу этого теоретики и практики задумываются над способом их передачи. Они указывают, что жаргон может быть переведен разными средствами, как с помощью жаргонизмов, так и просто сниженной лексикой другого языка. Первый способ относится к профессиональным жаргонизмам (арготизмам), второй – к единицам жаргонно-разговорной речи, к которой можно отнести молодежный жаргон (сленг). Стремление к точному эквивалентированию жаргона одного языка жаргоном другого может привести к тому, что текст утрачивает свое своеобразие. Во избежание этого используется компенсация, которая позволяет передать прагматические и внутрilingвистические значения. Теоретические выводы сделаны, исходя из анализа текстов разного уровня. Выделены основные типы передачи единиц одного языка на другой.

Обращаясь к эквивалентике, заметим, что она «в настоящее время, по словам И.С. Алексеевой, обозначает соответствие текста оригиналу» (Алексеева/Alekseyeva, 2004: 139). Каждый переводчик старается как можно полнее передать все тонкости исходного текста. В течение многовековой практики сложились разные понятия о переводческой эквивалентности (концепция формального соответствия (иначе пословный перевод), концепция нормативно-содержательного соответствия (при максимально полной передаче содержания соблюдаются нормы языка перевода (любые тексты, отклоняющиеся от нормы, сводятся к ней, т.е. данный принцип широко используется в устном переводе официальных встреч, поскольку на пе-

реводчика возложена зачастую не только миссия передачи информации, но также миссия «дипломата»), концепция эстетического перевода (существующая уже со времен XVII – XVIII веков, а также позднее изложенная И.А. Кашкиным в середине XX в., и основанная на передаче не столько содержания, сколько на принципах соответствия эстетики и мыслей, преподанных в оригинале, им же в переводном тексте), концепция полноценности перевода (В.А. Федоров, Я.И. Рецкер), заключающаяся в следовании следующим критериям: «исчерпывающая передача содержания и передача содержания равноценными (не формальными, а функциональными) средствами» (Алексеева/Alekseyeva, 2004: 143), концепция динамической эквивалентности (А.Д. Швейцер), в этой теории делается установка на коммуникативную установку, от которых зависит выбор языковых средств. Одна из концепций, которая опирается на предыдущие исследования, – это концепция немецких теоретиков К. Райс и Х. Фермеера, представленная в начале 80-х гг. XX в. Ученые предлагают, чтобы перевод служил определенной цели. В случае ее недостижения, никакая из прежних не может загладить неудачи. Авторы «отводят понятию эквивалентности подчиненное место [...], определяя ее как частный случай осуществления цели перевода, не обеспечивающий ее успешности. А успех перевода определяет адекватность, понимаемая авторами как правильный выбор способа перевода, т.е. как параметр процесса перевода. К. Райс и Х. Фермеер отмечают также, что оба понятия – эквивалентность и адекватность – не являются статистическими. Адекватность – потому, что цель перевода всякий раз меняется, а эквивалентность – потому, что на различных этапах люди по-разному могли понимать функцию одного и того же текста» (Богатская, Невольникова/Bogatskaya, Nevol'nikova, 2010). Думается, что именно эта последняя концепция служит наиболее правильному подходу для перевода жаргонных единиц, в том числе фразеологизмов в свете фразеологической неологии. Жаргонные единицы сравнительно быстро адаптируются в языке, меняется их статус и даже единицы, которые формально соответствуют фразеологической эквивалентке такими являются лишь исторически. Синхроническое, а также диахроническое описание жаргонной фразеологии служит собственно этому функциональному («адекватному») аспекту при переводе жаргонных ФЕ с одного языка на другой.

Фразеологизмы также записаны в статус трудно переводимых единиц. Выработанная методика фразеологов изучения иноязычной фразеологии должна строиться по тематико-идеографическому принципу, когда ФЕ группируются в соответствии с определенной темой и ситуацией (Л.И. Степанова, Р.И. Яранцев вслед за идеей В.М. Мокиенко). В учебном пособии, созданными этими авторами, рассматриваются главные аспекты эквивалентности фразеологизмов, служащие для построения словарной статьи. Указываются сначала фразеологизмы, которые имеют:

- полный эквивалент, т.е. полное совпадение семантики, внутренней формы, лексико-грамматической характеристики, эмоционально-стилистической и экспрессивной окраски;
- частичные эквиваленты, т.е. при тождестве семантики и внутренней формы отличается ФЕ по какому-либо из показателей: структура, сочетаемость, большее

или меньшее количество компонентов, степень употребляемости или другие отличия, вытекающие из системы и грамматического строя языков, которые не мешают данной ФЕ выполнять функцию полноценного эквивалента русской ФЕ в контексте;

- относительный эквивалент – ФЕ оригинала с частичной заменой образа при тождестве семантики;
- фразеологический аналог – ФЕ, которая имеет иную (далекую) образную основу;
- безэквивалентный фразеологизм (Степанова, Яранцев/Stepanova, Yarantsev, 1992).

При передаче жаргонной фразеологии не можем говорить о полной эквивалентности (по данной классификации). ЖФЕ имеют различные истоки: это могут быть заново созданные единицы, которые закрепились в языке, став устойчивыми, напр., из олбанского языка: *аффтар, выней йаду; ржунимагу; в Бобруйск, животное*; из реклам: *No to sru, chipsy przyszły/ trzy psy przyszły; A świstak siedzi i zawija w te sreberka* ‘реакция на то, что является невозможным’; *czaić bazę* ‘понимать’, это также трансформированные единицы, напр., известные антипословицы: *Kto pod kim dolki kopie, ten jest kopaczem, Jedno słowo nie tworzy stronicy*; или ФЕ, изменившие свою семантику (*шайбу забить; grać w kotka i myszkę* ‘совершить половой акт’), а также сочетания, заимствованные из других языков *Дос Нафигатор* ‘программная оболочка DOS Navigator операционной системы MS DOS’; *Леди Грин* ‘тюремный священник’, а также внутренние заимствования.

Рассматривая тексты разного характера, можно заметить, что применяется в настоящее время коммуникативная концепция при переводе жаргона, т.е. может быть изменен способ его описания (Комиссаров/Komissarov, 1980: 74).

Отсюда и практика использования литературных текстов или записи переводов живой речи (напр., в диалогах фильмов) для подбора ответной части в двуязычных жаргонных словарях.

2. О лексикографировании субстандарта

До настоящего времени накоплен богатый материал, а также есть опыт по составлению двуязычных словарей субстандарта (см. библиографии в: Вальтер/Val'ter, 2002; Вальтер, Мокиенко/Val'ter, Mokiienko, 2007; Wojan, 2016). Остаётся актуальным, затронутым в конце XX века – в начале XXI в., является сопоставительный и этимологический анализ жаргонных систем разных языков (см. например, работы Х. Вальтера, В.М. Мокиенко, М.А. Грачева, В.В. Бондалетова). Польские исследователи также сосредоточили свое внимание на «подстандарте» (см. библиография: Szczerbowski, 2018; Невзорова-Кмеч/Nevzorova-Kmecz, 2010). Из польско-русских словарей жаргона (субстандарта, подстандарта), указанных в библиографии К. Воян (Wojan, 2016), указываются сборник разговорных слов (Bolesław Śląski (1894), польско-русский словарь И.Н. Михайловского (1909). Далее отмечается, что *„We współczesnym słownictwie polskim nie odnotowuje się jednak odrębnych opracowań poświęconych potocznemu językowi rosyjskiemu – być może stan taki wynika*

z intuycjonalnej dbałości o kulturę tego języka” (Wojan, 2016: 69). Безусловно, данное положение в отношении русского языка в настоящее время изменилось, польская лексикография также пополнилась рядом изданий (и по-прежнему пополняется), отражающих разные аспекты субстандарта (см. Dawlewicz, 2011; Karaś, 1996; Obara, 2012; Szczerbowski, 2018). Большим подспорьем для лексикографов в сопоставительной жаргонографии становятся, несомненно, электронные базы, корпуса (напр., *Polsko-rosyjski-Rosyjsko-polski Korpus Równoległy* – <http://pol-ros.polon.uw.edu.pl/index.php?id=02&lang=pl>). В интернет-пространстве также найдем польско-русские и русско-польские словники субстандартной и разговорной речи (напр., <http://ursa-tm.ru/forum/index.php?/topic/9743-polsko-russkiy-slovar-zhargona-slenga/>).

Неизданным до настоящего времени является идеографический польско-русский словарь молодежного сленга (Невзорова-Кмеч/Невzorova-Kmеч, 2009), который мог бы, в частности, служить помощью при эквивалентировании жаргонных единиц. Семантизация субстандарта в двуязычном словаре, как отмечают Х. Вальтер и В.М. Мокиенко, является одной из самых сложных задач. Так например, в польско-русском словаре И.Н. Михайловского (*Польско-русский словарь тайного языка уголовных преступниковъ, сигналы ихъ платкомъ, телеграфъ*, Плоцкъ, 1909) в переводной части приводится лишь объяснение словами литературного языка или развернутым толкованием. Данный подход характерен и для некоторых позднейших двуязычных словарей.

Комплексное сравнительное изучение субстандартов разных языков, выявление межъязыковых связей, определение доминантных идеографических блоков являются основополагающими элементами для составления двуязычных словарей жаргона, отвечающих запросам.

3. Материал для составления переводного словаря субстандарта (жаргона)

Одно из известных произведений, изобилующее субстандартной лексикой и фразеологией – это роман Дороты Масловской «Польско-русская война под бело-красным флагом». Перевод на русский язык был сделан Ириной Лаппо в 2005 году и напечатан в 2005 году в журнале «Иностранная литература». Переводчица подчеркивает факт того, что произведение изобилует экспрессивной разговорно-просторечной, а также жаргонной лексикой и фразеологией. Однако одновременно Лаппо замечает, что решить эту задачу, а точнее – пробиться через субстандарт было не так сложно, поскольку это не столько язык улицы, сколько язык информационного шума, которому нетрудно найти «эхо» в другом языковом пространстве. При этом контекстуальный перевод в данном случае отнюдь не является нейтральным и бесцветным.

Мы обратились к названному роману и его переводу с целью сбора жаргонного материала для польско-русского переводного словаря жаргона и разработки словарных статей в печатном издании. Представленные ниже материалы также могут использоваться в электронных переводном польско-русском корпусе.

Первая проблема, с которой мы сталкиваемся, – это отбор словника, состоящий только из жаргонных единиц. Прозрачность и плавность границ между языковыми явлениями (жаргон, просторечие, разговорная речь, диалект) создает дополнительные трудности. Жаргонный статус некоторых единиц может быть повергнут сомнению. Мы исходим, что принципа полноты и включаем маргинальные явления. Вторая – объем иллюстративного материала, который играет в случае с переводным словарем ключевую роль, в нем можно обнаружить, как переводчик находит способ компенсировать недостаток эквивалентной единицы в русском языке. В этом случае мы ограничиваем контекст настолько, насколько он способен передать специфику польской единицы. Третья – формальная. В решении мы следуем практике Х. Вальтера и В.М. Мокиенко, а именно – приводить полные отсылки на значимые компоненты фразеологизма (Вальтер, Мокиенко/Val'ter, Mokiienko, 2000: 4). Как показывает ниже приведенный материал, фразеологические жаргонные единицы «и сопоставимы, и переводимы. Путь к их адекватному сосоставлению и корректному переводу лежит через функциональное эквивалентирование, которое возможно лишь при наличии максимально полного материала, отражающего как фразеологическую, так и жаргонную системы обоих языков во всём ее многоцветии» (там же).

Пример материала¹ для словаря (Dorota Maślowska *Wojna Polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną*, Lampa i Iskra Boża, Warszawa, 2005 – перевод Ирина Лаппо. Польско-русская война под бело-красным флагом»// «Иностранная литература», № 2, 2005. – эл. доступ: www.litmir.me/br/?b=193304&p=1)².

DOSTAĆ

dostać liścia na twarz – получить плевков в морду лица

Oto psy tresowane, gdyż byłem niczym pies tresowane, co nie **dostają** nic w zamian, tylko jeszcze **liścia na twarz** i ani dziękuję, ani spierdalaj. А вот дрессированные собачки, але-гоп! – потому что я сам как дрессированная собака, которая за свою любовь и верность ничего не **получает** взамен, в лучшем случае **плевков в морду лица** и – ни тебе спасибо, ни пошел вон.

FILM

urwany film – полный аут

■ *Nie bardzo te wiem, co było, kiedy już moja wizja natury gospodarczej znikła na ten czas, kiedy robiłem coś, zanim się tu obudziłem. Jest to gorzej, bardziej niż, przepraszam*

¹ Переводные единицы в представленном виде не имеют еще окончательной словарной формы. Кроме того, мы показываем несколько примеров с полным контекстом. На настоящем этапе мы сосредоточились на том, чтобы собрать базу соответствий субстандартных единиц в польском и русском языках на материале переводов литературных произведений, в которых используются данные единицы. Работа является продолжением традиции создания материалов для словарей переводческой традиции и практики (см. напр., *Polsko-rosyjski słownik tradycji i praktyki przekładowej. Materiały*. Pod red. Jana Wawrzyńczyka. Z. 3. opr. U. Siemianowska. Warszawa, 2007).

² В настоящей части мы приводим лишь единицы, которые не отражены или фиксируются с иным вариантом в ответной (переводной) части в двуязычных словарях, в том числе электронных.

za słowo, ale **urwany film**. (s. 20) – Я плохо себе представляю, что было, когда мои экономические размышления временно прервались, и что я делал до того, как проснулся. Это хуже, чем, извиняюсь за выражение, **полный аут**.

KŁAŚĆ

kłaść łaskę – **забить на кого-л.**

■ *Chociaż było nam dobrze, przeżyliśmy razem niemało miłych chwil, dużo miłych słów padło, z mojej strony jak również z niej. Z pewnością. Barman mówi, żebym **kladł na niej łaskę**. Chociaż nie jest tak proste (s. 5) – Хотя у нас все было хорошо, вместе мы провели много приятных минут, я со своей стороны говорил ей много хороших слов в ее адрес, ну и она соответственно. Однозначно. Бармен говорит, чтоб **я на нее забил**. Легко сказать.*

NASPIDOWANY

< жарг. **spid** ‘наркотик’ – **колёса, драги**. – *Kasper ma **spida**, cały samochód **spida**, cały bagażnik od golfa*. (s. 6) – У Каспера есть **колеса**, у него целая машина **колес**, багажник его «гольфа» забит **драгами**.

*Na izbie przyjęć spotyka nas ordynator albo ortopeda, już sam nie wiem, gdyż boję się, żeby jej nie pobrali krwi, bo oprócz braku potasu wyjdą inne jej konszachty ze **spidem**, bo jest naspidowana jak świnia, jej sprawki z prochen i odbiorą jej to dziecko*. (s. 16) – В приемной больницы нас встречает то ли ординатор, то ли ортопед, я уже и сам не знаю, поскольку боюсь, что ей сделают анализ крови и кроме нехватки калия обнаружатся все ее шахеры-махеры с **драгами**, все ее эксперименты с химией, потому что она обдолбанная как свинья, и у нее возьмут и отнимут этого ребенка.

◇ **być wyraźnie naspidowanym** – **подогреться по полной программе**

■ *Tuż koło kłamry widać Magdy włosy, które są jak nieprzepuszczalna ściana. Odgradzają ją ode mnie niczym mur, niczym beton. Za nim są nowe miłości, jej wilgotne pocałunki. **Kasper jest naspidowany wyraźnie**, szyje butem (s. 6). Прямо у мыска его ботинка я вижу волосы Магды. Они как непробиваемая стена отгораживают ее от меня, как забор, как каменная стена. За этой стеной — новые любви, ее влажные поцелуи. Каспер **подогрелся по полной программе**, ботинок так и ходит ходуном.*

◇ **być naspidowanym (jak świnia)** – **обдолбанный (как свинья)**

■ *Jest pijana, jest zniszczona. Jest **naspidowana**, jest upalona. Jest brzydka jak nigdy*. (s. 11)

*Na izbie przyjęć spotyka nas ordynator albo ortopeda, już sam nie wiem, gdyż boję się, żeby jej nie pobrali krwi, bo oprócz braku potasu wyjdą inne jej konszachty ze **spidem**, bo jest naspidowana jak świnia, jej sprawki z prochen i odbiorą jej to dziecko*. (s. 16) – Пьяная, мятая. Обдолбанная, потасканная. Страшная как никогда.

■ В приемной больницы нас встречает то ли ординатор, то ли ортопед, я уже и сам не знаю, поскольку боюсь, что ей сделают анализ крови и кроме нехватки калия обнаружатся все ее шахеры-махеры с драгами, все ее эксперименты с химией, потому что она **обдолбанная как свинья**, и у нее возьмут и отнимут этого ребенка.

NAŻREĆ SIĘ

◇ **nażreć się spida** – **закинуться по полной**

■ *Tak **nażarła się spida**, że nic wam do niej*. (s. 24) – Она просто **закинулась по полной**, хотя вас это не касается.

ODEJŚCIE ← ODEJŚĆ

◇ **odejście w otchłań – скрыться в синюю даль**

■ *Oni już chcą iść. Magda jest już prawie bliska zrobienia fiku-miku i **odejścia w otchłań**, **odejścia w pizdu z tymi dwoma bumelantami**. (s. 22) – Магда явно хочет вильнуть хвостом и **скрыться в синюю даль**, **отвалить в даль с этими двумя чмырями**.*

◇ **odejście w pizdu – отвалить в даль**

■ *Oni już chcą iść. Magda jest już prawie bliska zrobienia fiku-miku i **odejścia w otchłań**, **odejścia w pizdu z tymi dwoma bumelantami**. (s. 22) – Магда явно хочет вильнуть хвостом и **скрыться в синюю даль**, **отвалить в даль с этими двумя чмырями**.*

PIERDOLIĆ

◇ **pierdolić od rzeczy – нести пургу**

■ *Jedziemy to wsiadamy w samochód i jedziemy, ciebie zawiozę wszędzie, choćby dzie sięć tysięcy Rusków nas chciało zbadać na zawartość alkoholu i narkotyków. Mówisz, że bym nie **pierdolił od rzeczy**, od sedna sprawy. (s. 14) – Если мы едем, то я торможу тачку, и мы едем, я отвезу тебя куда захочешь, пускай даже десять тысяч русских проверяют нас на содержание алкоголя и наркотиков в крови. Тут она мне говорит, чтоб **кончай нести пургу**.*

PIERDOLNIĘTY

◇ **pierdolnięty w mózg – тараканы в башке**

■ *Ona mówi właśnie, że jest najlepsza, i chce tam jechać tylko ze mną, bodajże dlatego, że dla mnie jest to uczucie, które jest w niej, które ona czuje. Ja mówię, że jest **pierdolnięta w mózg**, ale generalnie bardzo zmiękcza na tę myśl, że ona kocha mnie i tak bez cienia fałszu to przyznaje. (s. 17) – А она мне, что самое время и что она хочет туда поехать только и исключительно со мной, по всей видимости потому, что чувство, которое она в себе чувствует, оно именно ко мне. Я говорю, что у нее **тараканы в башке**, но в общем-то здорово смягчаюсь от мысли, что она меня любит и вот так открыто, без фальши об этом говорит.*

PROWADZIĆ

◇ **prowadzić do kurwicy – доводить до белого каления (+ жрп. kurwica ‘бешенство’ – белая горячка)**

■ *Widzę mnóstwo piasku, co uważam, że jest prawdziwie aekonomicznym marnotrawstwem, co, muszę stwierdzić z przykrością, mnie **prowadzi do kurwicy**. Po prostu groźna choroba **kurwica**. (s. 20) – Вокруг огромное количество песка, что, как я считаю, является самым настоящим антиэкономическим распиздяйством, можно даже сказать, халатностью, и что, не буду скрывать, лично меня **доводит до белого каления**. До белой горячки, одним словом, до опасной болезни под заглавием бешенство.*

ZAJAWKA

◇ **bez zajawki – без падлы**

■ *A ja pociągnęłam ją za te włosy, full kultura, spokojnie, bez zajawki, bez syfu. (s. 24)*

ZROBIENIE ← ZROBIĆ

◇ **zrobić ← zrobienie fiku-miku – вильнуть хвостом**

■ *Oni już chcą iść. Magda jest już prawie bliska zrobienia fiku-miku i **odejścia w otchłań**, **odejścia w pizdu z tymi dwoma bumelantami**. (s. 22) – Магда явно хочет **вильнуть хвостом** и **скрыться в синюю даль**, **отвалить в даль с этими двумя чмырями**.*

4. Заключение

В основе и постижении языка, как считал Л.В. Щерба, лежат словари, с помощью которых переводчик овладевает знаниями, необходимыми в его профессии. Мы занялись вопросом составления двуязычного переводного словаря жаргона, и сосредоточились на проблеме описания в нём фразеологии субстандарта. Данный тип словаря может являться подспорьем для языковедов, занимающихся сравнительным изучением языков, историков языка, переводчиков и лексикографов. Собранный материал также может быть использован в переводном польско-русском корпусе.

Фиксирование жаргонных единиц, отслеживание их и описание способов перевода на материале художественной литературы, кинофильмов и СМИ является постоянной задачей для лексикографов.

Библиография

Dawlewicz M., *Rusycyzmy w socjolekcie młodzieży polskiego pochodzenia w Wilnie*, „Kalbotyra” 56 (2), „Slavistica Vilnensis” 2011, s. 67–76.

Karaś H., *Rusycyzmy słownikowe w polszczyźnie okresu zaborów (na podstawie prasy warszawskiej z lat 1795–1918)*, Warszawa, 1996.

Masłowska D., *Wojna polsko-ruska pod flagą białą-czerwoną*, Warszawa 2005.

Obara J. (2011), *Zapożyczenia w żargonie przestępczym i slangu młodzieżowym*, „Prace Językoznawcze”, XIII, Olsztyn, s. 179–193.

Reiss K., Vermeer H. (1984), *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen: Niemeyer.

Szczerbowski T. (2018), *Polskie i rosyjskie słownictwo slangowe*, Kraków.

Śląski B. (1894), *Słownik praktyczny rusko-polski, zawierający obfity zbiór wyrazów z języka literackiego i potocznego, tudzież terminologię techniczną. Według ostatniego wydania Słownika Akademickiego*, z.1. Warszawa.

Wawrzyńczyk J. (red.) (2007), *Polsko-rosyjski słownik tradycji i praktyki przekładowej. Materiały z. 3*, opr. U. Siemianowska, Warszawa.

Wojan K. (2016), *Z dziejów leksykografii polsko-rosyjskiej*, T.1. *Słowniki lingwistyczne (bibliografia za lata 1700–2015)*, Gdańsk.

Алексеева И.С. (2004), *Введение в переводоведение*, Санкт-Петербург, Москва.

Богатская Е.Ю., Невольникова С.В. (2010), *Переводчик в сфере профессиональной коммуникации*, Ростов-на-Дону, <https://de.donstu.ru/CDOCourses/structure/Megdynarodnii/Lingv/690/index.html> [доступ: 22.01.2022].

Бондалетов В.Д. (2005), *В.И. Даль и тайные языки в России*, Москва.

Вальтер Х., Мокиенко В.М. (2000), *Краткий русско-немецкий словарь жаргонной фразеологии*, Грайфсвальд.

Вальтер Х. (2002), *Литература-словари по русскому субстандарту. Библиографический указатель с комментариями*, Грайфсвальд.

- Вальтер Х., Мокиенко В.М. (2007), *Большой русско-немецкий словарь жаргона и проторечий*, Москва.
- Грачев М.А., Мокиенко В.М. (2008), *Русский жаргон. Историко-этимологический словарь*, Москва.
- Кашкин И.А. (1977), *Для читателя-современника (Статьи и исследования)*, Москва.
- Комиссаров В.Н. (1980), *Лингвистика перевода*, Москва.
- Кудинова Т.А. (2010), *Языковой субстандарт в аспекте теории и практики перевода*, «Гуманитарные и социальные науки», № 4, с. 173–179, <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoy-substandart-v-aspekte-teorii-i-praktiki-perevoda/pdf> [доступ: 1.02.2021].
- Латышев Л.К. (2005), *Технология перевода: Учеб. пособие для студентов лингвистических вузов и факультетов*, Москва.
- Масловская Д. (2005), *Польско-русская война под бело-красным флагом*, «Иностранная литература», № 2, www.litmir.me/br/?b=193304&p=1 [доступ: 1.02.2021].
- Михайловский И.Н. (1909), *Польско-русский словарь тайного языка уголовных преступников, сигналы их платкомъ, телеграфъ*, Плоцкъ.
- Невзорова-Кмеч Е.А. (2009), *Идеографический польско-русский словарь молодежного сленга*, (рукопись).
- Невзорова-Кмеч Е.А. (2010), *Польско-русский фразеологический словарь молодежного сленга*, Łódź.
- Рецкер Я.И. (2007), *Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода*, Москва.
- Степанова Л.И., Яранцев Р.И. (1992), *Русско-чешская фразеология: (Свойства и качества)*, под ред. В.М. Мокиенко, Москва.
- Федоров В.А. (2010), *Введение в переводоведение*, Воронеж.
- Швейцер А.Д. (1988), *Теория перевода (статус, проблемы, аспекты)*, Москва.

References

- Alekseyeva I.S. (2004), *Vvedeniye v perevodovedeniye*, Sankt-Peterburg, Moskva.
- Bogatskaya Ye. Yu., Nevol'nikova S.V. (2010), *Perevodchik v sfere professional'noy kommunikacii*, Rostov-na-Donu, <https://de.donstu.ru/CDOCourses/structure/Megdynarodnii/Lingv/690/index.html> [access: 22.01.2022].
- Bondaletov V.D. (2005), *V.I. Dal' i taynyye yazyki v Rossii*, Moskva.
- Dawlewicz M. (2011), *Rusycyzmy w socjolekcie młodzieży polskiego pochodzenia w Wilnie*, „Kalbotyra” 56 (2), „Slavistica Vilmensis”, s. 67–76.
- Fedorov V.A. (2010), *Vvedeniye v perevodovedeniye*, Voronezh.
- Grachev M.A., Mokiienko V.M. (2008), *Russkiy zhargon. Istoriko-etimologicheskii slovar'*, Moskva.

- Karaś H. (1996), *Rusycyzmy słownikowe w polszczyźnie okresu zaborów (na podstawie prasy warszawskiej z lat 1795–1918)*, Warszawa.
- Kashkin I.A. (1977), *Dlya chitatelya-sovremennika (Stat'i i issledovaniya)*, Moskva.
- Komissarov V.N. (1980), *Lingvistika perevoda*, Moskva.
- Kudinova T.A. (2010), *Yazykovoy substandart v aspekte teorii i praktiki perevoda*, «Gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki», № 4, s. 173–179, <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoy-substandart-v-aspekte-teorii-i-praktiki-perevoda/pdf> [access: 1.02.2021].
- Latyshev L.K. (2005), *Tekhnologiya perevoda: Ucheb. posobiye dlya studentov lingvisticoicheskikh vuzov i fakul'tetov*, Moskva.
- Maslovskaya D. (2005), *Pol'sko-russkaya voyna pod belo-krasnym flagom*, «Inostrannaya literatura», № 2, www.litmir.me/br/?b=193304&p=1 [access: 1.02.2021].
- Masłowska D. (2005), *Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną*, Warszawa.
- Mikhaylovskiy I.N. (1909), *Pol'sko-russkiy slovar' taynago yazyka ugotovnykh 'prestupnikov, signaly ikh' platkom, telegraf*, Plotsk.
- Nevzorova-Kmech Ye.A. (2009), *Ideograficheskiy pol'sko-russkiy slovar' molodezhnogo slenga* (rukopis).
- Nevzorova-Kmech Ye.A. (2010), *Pol'sko-russkiy frazeologicheskiy slovar' molodezhnogo slenga*, Łódź.
- Obara J. (2011), *Zapożyczenia w żargonie przestępczym i slangu młodzieżowym*, „Prace Językoznawcze”, XIII, Olsztyn, s. 179–193.
- Reiss K., Vermeer H. (1984), *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen: Niemeyer.
- Retsker Ya.I. (2007), *Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika. Ocherki lingvisticheskoy teorii perevoda*, Moskva.
- Shveytser A.D. (1988), *Teoriya perevoda (status, problemy, aspekty)*, Moskva.
- Śląski B. (1894), *Słownik praktyczny rusko-polski, zawierający obfity zbiór wyrazów z języka literackiego i potocznego, tudzież terminologię techniczną. Według ostatniego wydania Słownika Akademickiego*, z.1. Warszawa.
- Stepanova L.I., Yarantsev R.I. (1992), *Russko-cheshskaya frazeologiya: (Svoystva i kachestva)*, red. V.M. Mokiyenko, Moskva.
- Szczerbowski T. (2018), *Polskie i rosyjskie słownictwo slangowe*, Kraków.
- Val'ter Kh. (2002), *Literatura-slovari po russkomu substandartu. Bibliograficheskiy ukazatel' s kommentariyami*, Grayfsval'd.
- Val'ter Kh., Mokiyenko V.M. (2000), *Kratkiy russko-nemetskiy slovar' zhargonnoy frazeologii*, Grayfsval'd.
- Val'ter Kh., Mokiyenko V.M. (2007), *Bol'shoy russko-nemetskiy slovar' zhargona i prostorechiy*, Moskva.
- Wawrzyńczyk J. (red.) (2007), *Polsko-rosyjski słownik tradycji i praktyki przekładowej. Materiały z. 3*, opr. U. Siemianowska, Warszawa.

Wawrzyńczyk J. (red.) (2007), *Polsko-rosyjski słownik tradycji i praktyki przekładowej. Materiały z. 3*, opr. U. Siemianowska, Warszawa.

Wojan K. (2016), *Z dziejów leksykografii polsko-rosyjskiej*, T.1. *Słowniki lingwistyczne (bibliografia za lata 1700–2015)*, Gdańsk.

Streszczenie

Tłumaczenie frazeologii ponadstandardowej z języka polskiego na rosyjski (materiały do słownika tłumaczeniowego żargonu na przykładzie powieści Doroty Masłowskiej „Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną”)

Artykuł dotyczy zagadnień ponadstandardowej leksykografii, a w szczególności żargonu. Przedstawiliśmy główne problemy, jakie napotyka autor słownika przy znalezieniu odpowiednika jednostki żargonowej. W pierwszej części zaprezentowano podstawowe metody przekładu neologizmów frazeologicznych na inny język. Druga część artykułu poświęcona jest historii leksykografii żargonu. Trzecia natomiast zawiera niewielką część materiału zebranego do słownika tłumaczeniowego.

Słowa kluczowe: substandard, żargon, frazeologia, dwujęzyczna leksykografia, język polski, język rosyjski

Abstract

Translation of substandard phraseology from Polish into Russian (materials for the translation dictionary of jargon – the example of Dorota Masłowska’s novel “The Polish-Russian War under the White-Red Flag”)

This article is devoted to the issue of substandard lexicography, and jargon in particular. We present the main problems that the compiler of the dictionary encounters when seeking an equivalent in jargon. The first part presents the main methods of transferring phraseological neologisms into another language. The second part of the article contains information about the history of jargon lexicography. The third section contains a small selection of the collected material for the translation dictionary.

Keywords: substandard, jargon, phraseology, bilingual lexicography, Polish, Russian

Karina Szymańska-Galińska  <https://orcid.org/0000-0001-9625-4811>
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
e-mail: kszymanska.info@gmail.com

Germanizmy we współczesnej gwarze miejskiej Poznania – interferencja języka niemieckiego na gwarę poznańską w kontekście poszczególnych płaszczyzn organizacji języka

Streszczenie

Artykuł dotyczy germanizmów we współczesnej gwarze miejskiej Poznania. Celem opracowania jest wskazanie wpływu struktur języka niemieckiego na leksykę, składnię i frazeologię gwary poznańskiej. Germanizmy występujące w leksyce rozpatrzono w kontekście kształtowania się polszczyzny poznańskiej (dialektyzmy, archaizmy, regionalizmy) oraz w ujęciu chronologicznym, opierając się na badaniach Bogdana Walczaka (1992; 2016) (trzy warstwy chronologiczne germanizmów). W zakresie składni odniesiono się do niemieckich konstrukcji gramatycznych, które przeniesione zostały do gwary poznańskiej. Podział zapożyczeń w obszarze frazeologizmów poznańskich oparto na schemacie przyjętym przez badaczy, wyróżniając niemieckie kalki frazeologiczne (wyrażenia i zwroty) oraz kalki niemieckich idiomów.

Zebrane materiały wykazały duży wpływ języka niemieckiego na przedstawione płaszczyzny organizacji języka gwary poznańskiej oraz silne zakorzenienie badanych struktur w polszczyźnie poznaniaków.

Słowa kluczowe: germanizmy, gwarę poznańska, interferencja, zapożyczenia niemieckie w leksyce, składni i frazeologii gwary miejskiej Poznania

Wprowadzenie

Słownik współczesnego języka polskiego podaje, iż *germanizm* to „element językowy (wyraz, jego znaczenie, zwrot lub konstrukcja składniowa) zapożyczony z języka niemieckiego

lub wzorowany na nim” (Dunaj, 1996: 271). Definicja ta znajduje bezpośrednie odniesienie do przedstawionych w niniejszym artykule poszczególnych płaszczyzn organizacji języka, które lokalizują germanizm w obszarze gwary poznańskiej. Jak wskazuje Bogdan Walczak (2016: 94), germanizmy stanowią około 29% całości leksyki (rozumianej dyferencyjnie) gwary miejskiej Poznania, są warstwą recesywną i zamkniętą, niemniej jednak najbardziej charakterystyczną, zwracającą uwagę i chętnie wykorzystywaną w tekstach stylizowanych na gwarę poznańską. Badacz wyróżnia tym samym kluczowe kwestie, którymi są: duża liczba zapożyczeń niemieckich w stosunku do ogółu zasobu słownictwa gwarowego, ich charakterystyczność stanowiąca o wyjątkowości mowy poznaniaków oraz zjawisko stopniowego wycofywania się i zanikania tych struktur z polszczyzny poznańskiej. Współcześnie gwara poznańska zyskuje jednak coraz większy prestiż i popularność, występując bodaj we wszystkich dziedzinach życia miasta, jego promocji, w mediach, kulturze i sztuce, a nawet w gastronomii. Jej popularyzacja ma na celu nie tylko ocalenie od zapomnienia, ale również podkreślenie jej roli jako nośnika informacji o regionie. Należy więc w pełni zgodzić się z twierdzeniem Bogdana Walczaka, podkreślając jednocześnie, że do gwary, w tym do germanizmów, wraca się chętnie i często. Jest to powrót inny aniżeli oczekiwany w zakresie języka, ponieważ bazuje głównie na biernej, a nie czynnej znajomości tej odmiany językowej. Współczesna gwara rzadziej, o ile w ogóle, występuje w roli języka codziennej komunikacji mieszkańców Poznania, przybiera natomiast charakter determinanta ich tożsamości regionalnej. Germanizmy, jako warstwa szczególnie wyróżniająca poznaniaków językowo na mapie Polski, stanowią w tym kontekście wyjątkową wartość.

W niniejszym artykule przedstawiona jest interferencja języka niemieckiego na gwarę miejską Poznania, a więc wymiar zależności i wpływów, jakie język niemiecki ma na poszczególne płaszczyzny organizacji języka poznaniaków. Zjawisko to jest szczególnie ciekawe, gdyż nie dotyczy analizy dwóch formalnie skodyfikowanych języków, ale porównuje wpływ oficjalnego i obcego języka, jakim jest niemiecki, na lokalną odmianę języka mówionego charakterystyczną dla mieszkańców Poznania.

1. Interferencja języka niemieckiego na gwarę miejską Poznania w kontekście poszczególnych płaszczyzn organizacji języka

Uwarunkowania historyczne i polityczne spowodowały trwałe przeniknięcie wielu struktur języka niemieckiego do polszczyzny poznaniaków i miały determinujący wpływ na ukształtowanie się specyficznej gwary regionu. Jako germanistka i rodowita mieszkanka Poznania wciąż jestem zdumiona faktem, że mimo upływu czasu język niemiecki nadal obecny jest w wypowiedziach mieszkańców. Poznaniacy są często nieświadomi niemieckiej etymologii stosowanych leksemów, składni czy związków frazeologicznych, co świadczy o skali zakorzenienia tych struktur językowych oraz stwarza pole do badań zarówno lingwistycznych, jak i socjolingwistycznych.

Posługując się pojęciem interferencji należy wyjaśnić je w aspekcie rozumienia go w niniejszym artykule. Słownikowa definicja interferencji wskazuje, że jest to „wzajemne oddziaływanie na siebie jakichś zjawisk, powodujące w efekcie ich wzmocnienie lub osłabienie” (Bańko, 2000: 543). Zjawisko obopólnego oddziaływania często całkowicie odmiennych czynników i dziedzin znajduje również odniesienie w badaniach nad językiem. W tym kontekście mówi się najczęściej o interferencji językowej i rozpatruje ją jako „przenoszenie wzorów z języka ojczystego na język obcy w procesie jego opanowywania” (Polański, 1993: 559). Z racji tego, iż przedmiotem rozważań w niniejszej pracy nie jest nauka języka obcego, na potrzeby tychże badań pojęcie interferencji rozpatrywane będzie w kategoriach przedstawionych przez Halinę Pelcową (2001) w pozycji *Interferencje leksykalne w gwarach Lubelszczyzny*. Cytując za Tadeuszem Malcem, autorka precyzuje interferencję jako „zastępowanie pewnych elementów (komponentów) lub norm języka ojczystego przez elementy lub normy innego języka” (Malec, 2003: 226).

Interferencja języka niemieckiego na gwarę miejską Poznania dotyczy wszystkich płaszczyzn organizacji języka – od fonetyki, poprzez gramatykę (morfologię i składnię), po leksykę i frazeologię (Piotrowicz, Witaszek-Samborska, 2015: 203).

Za ślad wpływu niemieckiej fonetyki uznaje się obecną do dziś wymowę dźwięcznego *z* zamiast bezdźwięcznego *s* w wyrazach *branzoleta*, *defenzywa*, *intenzynywny* (‘bransoleta’, ‘defensywa’, ‘intensywny’) oraz wyrazach pochodnych, jak również *sz* zamiast *s* w wyrazach *szport*, *sztrych*, *szkarpeta*, *szalata* (‘sport’, ‘strych’, ‘skarpetka’, ‘sałata’). Ponadto zauważyć można niemiecki (gardłowy) sposób wymawiania *r* oraz wymowę *y* zamiast *i*, np. *fhyrtować*, *fyrma*, *Bysmark* (‘flirtować’, ‘firma’, ‘Bismarck’) (Gruchmanowa, Witaszek-Samborska, Żak-Święcicka, 1986: 26–27, 58–59).

W zakresie morfologii niemczyzna wpłynęła na kategorię rodzaju gramatycznego niektórych rzeczowników, jak (*ta*) *mirta* (niem. *die Myrte*), (*ta*) *magiel* (niem. *die Mangel*), (*ta*) *selera* (niem. *die Sellerie* – rzeczownik ten może występować w rodzaju żeńskim *die* i męskim *der*) względem ogólnopolskich (*ten*) *mirt*, (*ten*) *magiel*, (*ten*) *seler* (Gruchmanowa, 1999: 34–35).

Wyżej wspomniane cechy germanizmów w fonetyce oraz morfologii są nieliczne. Znacznie więcej pozostałości języka niemieckiego w gwarze miejskiej Poznania występuje w leksyce, składni oraz frazeologii, którym poświęcone są poniższe podrozdziały. Przedstawione materiały uzupełnione zostały o przykłady ze *Słownika gwary miejskiej Poznania* pod redakcją Moniki Gruchmanowej i Bogdana Walczaka (1999) oraz tłumaczenia z oraz na język niemiecki na podstawie *Wielkiego multimedialnego słownika niemiecko-polskiego polsko-niemieckiego* (2016).

1.1. Leksyka

Bogdan Walczak, badając zapożyczenia niemieckie w leksyce poznańskiej, odnosi się do referatu Tadeusza Lewaszkiwicza *Niemiecko-słowiańskie kontakty językowe (perspektywy badawcze)*, przedstawionego na konferencji „Wpływy języka niemieckiego na strukturę gramatyczną i leksykalną dialektów słowiańskich” (Poznań 13–15.05.2014). W swoich badaniach Walczak, powołując się na Lewaszkiwicza, twierdzi, że: „zarówno język polski w ogóle (jako język narodowy, czyli etniczny), jak i gwary polskie (północnej, zachodniej

i południowej części polskiego terytorium językowego, a w tym gwara miejska Poznania) należą do etnolektalnego [autor wskazuje na definiując etnolektu jako języka, zespołu dialektalnego, dialektu czy gwary – przyp. K. Sz.-G.] obszaru słowiańskiego, który był w największym stopniu wystawiony na silne wpływy języka niemieckiego” (Walczak, 2016: 88–89). Walczak zaznacza, że przy interpretowaniu germanizmów jako elementów językowych pochodzenia niemieckiego, abstrahując od drogi, jaką przeniknęły do gwary miejskiej Poznania, można stwierdzić, iż „wpływy niemieckie towarzyszyły całym dziejom zarówno gwary poznańskiej, ale i tym odmianom językowym, z których czerpała ona swój zasób leksykalny” (Walczak, 2016: 88). Nie powinien dziwić więc fakt, że we fragmencie znanego w Poznaniu powiedzenia: „W antrejce na ryczce stoją pyrki w tytce”, które stanowi niejako wizytówkę gwary poznańskiej, na cztery charakterystyczne leksemy poznańskie trzy z nich są germanizmami (*antrejka*, *ryczka*, *tytka*) (Walczak, 1992: 71).

Wpływy niemieckie w zasobie leksykalnym polszczyzny Poznania są silne i, w porównaniu do konstrukcji składniowych i frazeologicznych, stosunkowo łatwe do zidentyfikowania. W celu ich dokładniejszego omówienia warto dokonać krótkiej eksplikacji procesu kształtowania się odrębności językowej Poznania. Należy przypomnieć, że gwara poznańska jest wynikiem trzech procesów: 1) nierównomiernego wycofywania się z użycia słownictwa dawnej polszczyzny ogólnej na terenie trzech zaborów, 2) wpływu języka niemieckiego w okresie zaboru pruskiego i działań okupanta podczas drugiej wojny światowej, 3) przenikania wyrazów gwarowych wraz z napływem do Poznania okolicznej ludności wiejskiej. Skutkiem tych procesów są trzy warstwy językowe wyróżniane w polszczyźnie poznaniaków – archaizmy, germanizmy i dialektyzmy, które składają się na jej swoistość i niepowtarzalność wyrazową (Walczak, 1999: 53–69). Jak wskazuje Walczak (1999: 67), archaizmy to dawne wyrazy języka ogólnego, które zachowały się w polszczyźnie Poznania, dialektyzmy przeniknęły do niej z gwar wiejskich, a germanizmy – z języka niemieckiego. Co najistotniejsze, zbiory tych warstw słownictwa nie są nierozłączne i w znacznej mierze krzyżują się ze sobą. Jak podaje Witaszek-Samborska, większość archaizmów i znaczna część germanizmów to dialektyzmy (obecne w gwarach Wielkopolski oraz często w innych dialektach), natomiast wiele archaizmów to jednocześnie dawne zapożyczenia niemieckie (Witaszek-Samborska, 2006: 22), tak więc oprócz „czystych” germanizmów wyróżnić można także germanizmy będące archaizmami oraz dialektyzmami.

W trosce o precyzję przekazu należy wyróżnić czwartą, najmniej liczną grupę, którą stanowią neologizmy (nowotwory) miejskie, odnoszące się do realiów danego miasta i dla niego tylko specyficzne (Witaszek-Samborska, 2006). W Poznaniu takim przykładem jest wyraz dźwiękonaśladowczy (od dźwięku dzwonka) *bimba* ‘tramwaj’ (poza Poznaniem w Wielkopolsce nie ma bowiem i nigdy nie było tramwajów) czy wyraz *deska* ‘długi wielopiętrowy blok mieszkalny’, będący neosemantyzmem (nowym znaczeniem starego wyrazu), który odnosił się do bloków, jakie kiedyś nigdzie w Wielkopolsce poza Poznaniem nie były budowane (Walczak, 1999: 67).

Wyżej wymienione warstwy językowe zidentyfikowane są na podstawie pochodzenia. Na innej zasadzie w słownictwie Poznania wyróżnia się regionalizmy, o których decyduje zasięg społeczny. Definiując tę grupę wyrazów za Walczakiem: „są to te wyrazy polsz-

czyzny Poznania, które są znane i używane (przynajmniej w pewnych sytuacjach) przez wszystkich jego mieszkańców, łącznie z inteligencją posługującą się językiem ogólnym, literackim. Regionalizmy nadają temu językowi specyficzne lokalne zabarwienie. Są objęte normą leksykalną polszczyzny ogólnej, jednak ze względu na to lokalne zabarwienie zaleca się ograniczenie ich użycia do kontaktów językowych w skali regionu” (Walczak, 1999: 67–68). Regionalizmami będą więc także te z archaizmów, dialektyzmów i germanizmów, które odznaczają się najszerszym zasięgiem społecznym, czyli są najpowszechniej używane i znane.

Wyżej przedstawiony zarys warstw w leksyce poznańskiej stanowi wstęp do omówienia germanizmów w gwarze miejskiej Poznania, z uwzględnieniem ich podziału chronologicznego w ujęciu Bogdana Walczaka (2016: 87–95). Autor rozpatruje leksykalne zapożyczenia niemieckie w trzech warstwach chronologicznych, z których każda zostanie pokrótce opisana.

Pierwsza grupa obejmuje to, co pozostało w gwarze poznańskiej z polskiego języka literackiego bądź z polskich (wielkopolskich) gwar ludowych. Geneza tego zjawiska sięga czasów przedpolskich. Jako jedyny pewny przykład Walczak podaje tu wyraz *węborek* ‘wiadro’, wskazując na przedpolskie zapożyczenie ze staro-górno-niemieckiego *ambar*, które na gruncie (pra)słowiańskim przyjęte zostało w postaci **ǫborъ*. Leksem ten w nowszej i współczesnej niemczyźnie przekształcił się w *Eimer* ‘wiadro’, z czego w poznańskiej gwarze powstało dziewiętnastowieczne zapożyczenie gwarowe *ajmerek* ‘wiaderko’ (Walczak, 2016: 88; por. Walczak, 2005: 343–351).

Druga warstwa to archaizmy polskiego języka literackiego pochodzące z języka niemieckiego, które funkcjonowały w nim od średniowiecza do XVIII wieku. Z czasem wyszły z użycia w polszczyźnie ogólnej, zachowały się natomiast w gwarze miejskiej Poznania (Walczak, 1992: 73). Do wymienionych przykładów za Walczakiem, uzupełnionych o niemieckie podstawy zapożyczenia według *Wielkiego multimedialnego słownika niemiecko-polskiego polsko-niemieckiego*, należą np.: *aprykoza* ‘morela’ (niem. *die Aprikose*), *deka* ‘koc, narzuta’ (niem. *die Decke*), *gardyny* ‘firanki’ (niem. *die Gardine*), *glanc* ‘połysk’ (niem. *der Glanz*), *jaka* ‘kurtka, bluza’ (niem. *die Jacke*), *kasta* ‘skrzynia’ (niem. *der Kasten*), *kejter/kiejter* ‘pies, kundel’ (niem. *der Köter*), *mantel* ‘płaszcz’ (niem. *der Mantel*), *nudle* ‘makaron’ (niem. *die Nudeln*), *pupka* ‘lalka’ (niem. *die Puppe*), *rant/rand* ‘krawędź, skraj’ (niem. *der Rand*), *taszka* ‘teczka, torebka’ (niem. *die Tasche*), *waserwaga* ‘poziomica’ (niem. *die Wasserwaage*), *westka* ‘kamizelka’ (niem. *die Weste*), *winkel* ‘naróżnik, róg’ (niem. *der Winkel*) itd. (zob. Gruchmanowa, Walczak, 1999).

Do wyżej wymienionej warstwy chronologicznej, oprócz germanizmów-archaizmów leksykalnych, należą również archaizmy semantyczne, czyli „zachowane znaczenia germanizmów niegdyś «literackich» (tzn. składników polskiego języka literackiego)” (Walczak, 2016: 89), jak *haczyk* ‘pogrzebacz’ (niem. *der Haken*). W grupie tej występują także kalki strukturalne, których mechanizm polega na dosłownym (częstka po częstce) i dokładnym przełożeniu wyrazów niemieckich o przejrzystej budowie słotwórczej (Walczak, 1992: 73). Walczak eksplikuje to zjawisko przykładem wyrazu *macoszka* ‘brattek’, którego nazwa po niemiecku brzmi *Stiefmütterchen*. *Stiefmutter* oznacza ‘macocha’, natomiast *-chen* to przyrostek zdrobniający. W rezultacie zastąpienia obu tych elementów

ich polskimi odpowiednikami powstał leksem *macoszka*. Podobny proces zapożyczenia występuje przy wyrazie *szkolnik*. Uczeń po niemiecku to *Schüler* (należy zwrócić uwagę, iż Polacy nazwali ucznia od czynności *uczenia się*, Niemcy natomiast od *szkoły*). Leksem składa się z pnia *Schül-* (od *Schule* ‘szkoła’) i przyrostka *-er* (oznaczającego człowieka wykonującego daną czynność). Obie części zastąpione zostały ich polskimi korelatami, jak następuje: pień *Schül-* polskim pniem *szkol* (od *szkoła*), a przyrostek *-er* jednym z polskich przyrostków oznaczających człowieka wykonującego jakąś czynność, a więc przyrostkiem *-nik* (por. *kierownik* ‘ten, kto kieruje’, *pracownik* ‘ten, kto pracuje’) (Walczak, 2016: 73–74).

Do omawianej, drugiej warstwy chronologicznej należą również dialektyzmy pochodzenia niemieckiego (tzn. wyrazy nigdy nieznanne polskiemu językowi literackiemu), które pojawiły się w gwarach polskich (głównie wielkopolskich) jako zapożyczenia z języka niemieckiego w okresie od średniowiecza do XVIII wieku, natomiast do poznańskiej gwary miejskiej przenikały do lat dwudziestych XX stulecia (Walczak, 2016: 90). Jak dalej podkreśla Walczak, są to wyrazy mające różne zasięgi terytorialne poza miejską polszczyzną Poznania, jak Wielkopolska lub jej część, Wielkopolska – Krajna – Kujawy – Pomorze, Wielkopolska – Śląsk – Małopolska, cała Polska północna, zachodnia i południowa aż po Lwów. Do przykładów należą m.in.: *bruch* ‘przepuklina’ (niem. *der Bruch*), *bryle* ‘okulary’ (niem. *die Brille*), *land* ‘wieś’ (niem. *das Land*), *szpryt* ‘spirytus’ (niem. *der Sprit*) itd. (zob. Gruchmanowa, Walczak, 1999).

Trzecią, najliczniejszą warstwę chronologiczną germanizmów w gwarze miejskiej Poznania tworzą wyrazy, które przenikały do niej z języka niemieckiego w XIX i na początku XX wieku. Na skutek uwarunkowań historyczno-politycznych oraz powszechnej dwujęzyczności i przemiennej używania języka polskiego i niemieckiego wyrazy niemieckie przenikały bezpośrednio do polszczyzny Poznania (Osowski, 2013: 103). Jak wskazuje Walczak, do zbioru tego należą germanizmy, które nie są i nigdy nie były znane polskiemu językowi literackiemu, a które mogą występować także na szerokim obszarze gwar wielkopolskich lub nawet obejmować terytorium gwar całego byłego zaboru pruskiego (Walczak, 2016: 90). Jednocześnie autor podkreśla, że nie ma jednak podstaw, aby zakładać pośrednictwo gwar wielkopolskich w procesie ich przenikania do poznańskiej gwary miejskiej. Wszystko wskazuje wręcz na to, iż wpływ niemieczyny na wszystkie substandardowe odmiany polszczyzny Poznania był jednoczesny i bezpośredni (Walczak, 2016).

W obrębie wymienionej warstwy przeważają właściwe zapożyczenia wyrazowe, czyli niemieckie wyrazy przejęte w ich oryginalnej formie, przystosowanej tylko do wymogów polskiej odmiany i wymowy (Witaszek-Samborska, 2006: 24). Z racji obszerności tejże grupy leksykalnej wybiórczo wskazano jedynie kilka przykładów, jak następuje: *afa* ‘małpa’ (niem. *der Affe*), *ajsbajna* ‘golonka’ (niem. *das Eisbein*), *ancug* ‘garnitur’ (niem. *der Anzug*), *antrejka* ‘przedpokój’ (niem. *das Entree*), *bana* ‘pociąg’ (niem. *die Bahn*), *blubry* ‘brednie, bzdury’ (niem. *blubbern*), *cyga* ‘koza’ (niem. *die Ziege*), *eka* ‘narożnik, róg lub paczka znajomych’ (niem. *die Ecke*), *frechowny* ‘bezczelny’ (niem. *frech*), *fyrtel* ‘część miasta, dzielnica’ (niem. *das Viertel*), *hazaj* ‘zając’ (niem. *die Hase*), *knajdnąć się* ‘ubrać się’ (niem. *sich kleiden*), *kunda* ‘klient’ (niem. *der Kunde*), *laczki* ‘obuwie domowe’

(niem. *der Latsch*), *nona* ‘zakonnica’ (niem. *die Nonne*), *rajka* ‘grządka’ (niem. *die Reihe*), *szlagzana* ‘bita śmietana’ (niem. *die Schlagsahne*), *zabremzować* ‘zahamować’ (niem. *bremsen*) itd. (zob. Gruchmanowa, Walczak, 1999; Walczak, 1992: 71–73; 1999: 63–66; 2016: 90–93; Osowski, 2013: 103–107).

Należy zaznaczyć, iż z reguły źródłem germanizmów wyrazowych w polszczyźnie Poznania są wyrazy ogólnoniemieckie, zdarzają się jednak zapożyczenia niemieckich wyrazów regionalnych, gwarowych czy środowiskowych, jak np. *bejmy* ‘pieniądze’ od dawnego i gwarowego wyrazu *Böhm* ‘pieniądz, dawniej grosz praski’; *dalas* ‘bieda, nędza’ od potocznego wyrazu *der Dalles* ‘brak pieniędzy, bieda’ lub *huby* ‘gospodarstwo lub kilka gospodarstw poza obrębem wsi, też wtórnie domy poza obrębem miasta, peryferie’ od wyrazu pochodzenia dolnoniemieckiego *die Hube* ‘kawalek ziemi’ (zob. Gruchmanowa, Walczak, 1999).

Do omawianej warstwy chronologicznej germanizmów należą również mniej liczne kalki słowotwórcze (strukturalne) oraz znaczeniowe (semantyczne), czyli wyrazy niemieckie zapożyczone w inny sposób, często trudne do zidentyfikowania, ponieważ przy pierwszej styczności sprawiające wrażenie wyrazów czysto polskich (Walczak, 1999: 66).

Kalki słowotwórcze (występujące także w drugiej warstwie chronologicznej) będące dosłownym tłumaczeniem wszystkich członów wyrazu niemieckiego to np.: *obklad* (niem. *Belag*) ‘wędlina, ser itp. na kanapce’; *odkluczyć* (niem. *ausschliessen*) ‘otworzyć kluczem’; *przeciągać* (niem. *umziehen*) ‘przeprowadzać się’; *przepisać się* (niem. *sich verschreiben*) ‘pomylić się w pisaniu’; *zakluczać/zakluczyć* (niem. *zuschliessen*) ‘zamknąć na klucz’ itp. (zob. Gruchmanowa, Walczak, 1999).

Kalki znaczeniowe to wyrazy, które zmieniły swoje znaczenie lub uzyskały nowe pod wpływem wieloznaczności wyrazu pochodzącego z języka niemieckiego (Gruchmanowa, Witaszek-Samborska, Żak-Święcicka, 1986: 27). Mechanizm kalki znaczeniowej znakomicie oddaje przykład poznańskiego wyrazu *skrzydło* ‘fortepian’. Skrzydło po niemiecku to *der Flügel*, wyraz ten ma jednak również inne, przenośne znaczenie ‘fortepian’ (powstałe na zasadzie analogii desygnatów, ponieważ fortepian przypomina w pewnym stopniu skrzydło). Ta właściwość znaczeniowa języka niemieckiego przeniesiona została na obszar polszczyzny Poznania – wyraz *skrzydło* pod wpływem niemieckiego wyrazu *der Flügel* przejął znaczenie ‘fortepian’ i w tym kontekście jest germanizmem, niemiecką kalką semantyczną (Walczak, 1992: 74). Inne przykłady powstałe w podobny sposób to m.in.: *pojedynczy* ‘zwykły, codzienny, skromny’ (niem. *einfach* ‘pojedynczy’ i ‘zwykły, skromny’); *kij* ‘piętro’ (niem. *der Stock* ‘kij’ i ‘piętro’); *związek* ‘połączenie kolejowe’ (niem. *die Verbindung* ‘związek’ i ‘połączenie kolejowe’) (zob. Gruchmanowa, Walczak, 1999).

Kalki językowe są często trudne do zidentyfikowania. Jak zaznaczał Walczak, „pod powierzchnią swojskiej formy dźwiękowej kryje się niemiecka budowa słowotwórcza lub niemieckie znaczenie” (zob. Gruchmanowa, Walczak, 1999). Wyrazy te więc zwodzą swoim podobieństwem, „podszywając się” niejako pod słownictwo rodzime. Danuta Buttler zwraca słusznie uwagę, że elementy te mogą być ponadto niebezpieczne komunikacyjnie, gdyż wprowadzają w błąd rozmówców z innych części Polski (Buttler, 1987: 400). W szczególności odnosi się to do kalk znaczeniowych (np. leksemy *kij*, *pojedynczy*, *skrzydło*).

Germanizmy leksykalne powinny być rozpatrywane także w kontekście żywotności i pokrywać się w tym aspekcie z siatką chronologiczną przedstawioną przez Walczaka – im starszy wyraz, tym jest on rzadziej używany. Jest to jednak kwestia bardziej złożona, gdyż wiele archaizmów niemieckich zapożyczonych zostało w przeszłości do polskiego języka ogólnego, a w polszczyźnie Poznania zachowały się wraz z archaizmami rodzimymi, traktowane są więc jako rodzime wyrazy gwarowe.

1.2. Składnia

Skutki długotrwałego wpływu języka niemieckiego na polszczyznę mieszkańców Poznania widoczne są w dużej mierze na płaszczyźnie składniowej. Liczne i szeroko rozpowszechnione zwracały uwagę badaczy, co podkreślał już w 1920 roku A.A. Kryński (1920). Obecnie kalki składniowe występują głównie w mowie najstarszych poznaniaków, „których w młodości cechował bilingwizm polsko-niemiecki” (Witaszek-Samborska, 1999: 47). Witaszek-Samborska (1999) zaznacza jednak, iż niektóre obce schematy budowy zdań występują także w wypowiedziach młodszych pokoleń, które nie miały już bezpośredniego kontaktu z językiem niemieckim, a które w sposób nieświadomy używają konstrukcji z niego zapożyczonych.

Pod wpływem zdań niemieckich w składni poznańskiej można zauważyć tendencję do zastępowania orzeczeń prostych konstrukcjami złożonymi. Odwzorowaniem struktur niemieckich jest wyrażanie czasu przeszłego czasownikami za pomocą konstrukcji *zostać* + bezokolicznik (niem. *bleiben* + bezokolicznik), np.: *On został stać* (Biliński, 1922: 74) (niem. *Er bleibt stehen*); *Koszula została leżeć* (niem. *Das Hemd bleibt liegen*). Inną repliką jest tworzenie zdań dotyczących przeszłości według schematu *mieć* + imiesłów bierny (niem. *haben* + Partizip II), który odpowiada niemieckiej budowie czasu przeszłego Perfekt, jak: *Mieszkanie mam już posprzątane* (niem. *Die Wohnung habe ich schon aufgeräumt*) zamiast *Mieszkanie już posprzątałam* (Walczak, 1992: 70); *Lektury mam już przeczytane* (niem. *Die Lektüren habe ich schon gelesen*) zamiast *Lektury już przeczytałam* (Piotrowicz, Witaszek-Samborska, 2015: 203). Należy w tym miejscu wyjaśnić, że czas przeszły Perfekt posiada także drugą konstrukcję *sein* + imiesłów bierny (niem. *sein* + Partizip II), która odnosi się głównie do czasowników wyrażających ruch oraz zmianę stanu, np. *Ja pojechałem* (niem. *Ich bin gefahren*); *Ona zasnęła* (niem. *Sie ist eingeschlafen*) (Helbig, Buscha, 2001: 135–136). Brak zapożyczenia tej konstrukcji musi wynikać z niemożliwości transferu jej znaczenia na język polski, podane zdania musiałyby bowiem brzmieć: *Ja jestem pojechany* (?) czy *Ona jest zaśnięta* (?).

Wpływ języka niemieckiego powoduje nadużywanie form strony biernej *werden* + imiesłów bierny (niem. *werden* + Partizip II) (Gruchmanowa, Witaszek-Samborska, Żak-Święcicka, 1986: 68), np.: *Jestem pytany przez nauczyciela* (niem. *Ich werde von dem Lehrer gefragt*); *Książka jest przeze mnie czytana* (niem. *Das Buch wird von mir gelesen*) (Bęza, 1999: 219). Konstrukcja ta razi w szczególności w zdaniach bezosobowych, np. *Tu jest dużo budowane* (niem. *Es wird hier viel gebaut*) (Bęza, 1999: 220).

Zjawiskiem recesywnym jest łacińska konstrukcja składniowa *accusativus cum infinitivo*, podtrzymywana według wzoru form niemieckich czasownik percepcyjny + bezokolicznik (niem. *sehen, hören, fühlen, spüren* + Infinitiv) (Witaszek-Samborska,

1999: 47), jak podaje Biliński (1922: 68): *Widziałem go jechać tramwajem* (niem. *Ich sah ihn mit der Straßenbahn fahren*); *Słyszałem ją śpiewać* (niem. *Ich hörte sie singen*). W mowie wszystkich pokoleń można jeszcze usłyszeć niemieckie konstrukcje z czasownikiem *mieć* + bezokolicznik (niem. *haben* + Infinitiv), np. *Ten sznur to mam w garażu leżeć* (Gruchmanowa, Witaszek-Samborska, Żak-Święcicka, 1986: 69) (niem. *Ich habe die Leine in der Garage liegen*); *Białą bluzkę mam wisieć w szafie* (Piotrowicz, Witaszek-Samborska, 2015: 203) (niem. *Ich habe die weiße Bluse im Schrank hängen*).

Wpływ składni niemieckiej powoduje także liczne „zakłócenia w użyciu przyimków” (Witaszek-Samborska, 1999: 48). Jak dalej wyjaśnia Witaszek-Samborska, zjawisko to polega na poszerzaniu zakresu łączliwości niektórych przyimków poprzez wprowadzenie ich do typowo polskich konstrukcji bezprzyimkowych. Niektóre formy wycofały się już z użycia, np. *dawać się od kogoś za nos wodzić* (Biliński, 1922: 53) (niem. *jemanden an der Nase herumführen*), inne pojawiają się jeszcze w wypowiedziach starszych poznaniaków, np. *bawić się z zabawkami* (Biliński, 1922: 27–28) (niem. *mit Spielzeugen spielen*) zamiast *bawić się zabawkami* lub *amatorka na kawę* (Gruchmanowa, Witaszek-Samborska, Żak-Święcicka, 1986: 68) (niem. *Liebhaberin auf den Kaffee*) zamiast *amatorka kawy*. Często spotyka się zestawienia z przyimkiem *za*, np. *pachnieć za* (niem. *riechen nach*), *śmierdzieć za* (niem. *stinken nach*), *smakować za czymś* (niem. *schmecken nach*), które są kalką niemieckich połączeń czasowników sensorycznych z przyimkiem *nach*. Nadal usłyszeć można przydawki rzeczowne z przyimkiem *od* (niem. *von*), np. *dyrektor od tej fabryki* (Witaszek-Samborska, 1999: 48) (niem. *der Direktor von der Fabrik*), *od mamy siostra* (niem. *Schwester von der Mutter*).

Influencja składni niemieckiej jest na tyle silna, że powoduje zmianę rodzimych konstrukcji przyimkowych na formy z innym przyimkiem. W Poznaniu powszechnie używa się zwrotu *czekać za kimś*, odwzorowującego niemiecką konstrukcję *warten auf*, np. *czekać za moim bratem* (Biliński, 1922: 53), jak również połączeń z przyimkiem *w* (niem. *in*) zamiast *do*, np. *wsiąść w tramwaj* (niem. *in die Straßenbahn einsteigen*), *postawić w kącie* (*in die Ecke stellen*), *iść w kolejkę* (*in die Schlange gehen*) (Witaszek-Samborska, 1999: 48). Niekłym stopniem żywotności charakteryzują się natomiast konfiguracje *u pracy*, *u roboty* (niem. *bei der Arbeit*) zamiast *w pracy*, np. *A u pracy wszystko po staremu czy iść na urząd, na sąd* (niem. *aufs Amt, aufs Gericht gehen*) (Walczak, 1992: 70).

Oddziaływanie niemieckich struktur językowych na polszczyznę poznaniaków spowodowało także redukcję niektórych wyrażeń przyimkowych. Witaszek-Samborska zwraca uwagę w tym kontekście na dwie powszechne formy używane nawet w mowie osób wykształconych, jak *ubrać co* (niem. *etwas anziehen*) zamiast *ubrać się w co*, np. *ubrać kurtkę, sweter, bluzę*, oraz coraz rzadziej występującą konstrukcję *spóźnić co* (niem. *etwas verpassen*) zamiast *spóźnić się na co*, np. *spóźnić pociąg* (Witaszek-Samborska, 1999: 48). Autorka wskazuje także na zastępowanie wyrażeń typu *w tym tygodniu*, *w tym miesiącu* itp. schematem bezprzyimkowym w mianowniku *ten tydzień*, *ten miesiąc* (niem. *diese Woche, dieser Monat*), np. *Ten tydzień nie mieliśmy żadnych przestojów na produkcji* (Witaszek-Samborska, 1999: 48) (niem. *Diese Woche hatten wir keine Pause in der Produktion*). Z punktu widzenia germanisty muszą sprostować, że określanie czasu w języku niemieckim może nastąpić za pomocą schematu przyimkowego, jak *w tym tygodniu*,

w tym miesiącu (niem. *in dieser Woche, in diesem Monat*) lub faktycznie poprzez formę bezprzyimkową, ale wyrażoną nie w mianowniku, a w bierniku (niem. *diese Woche, diesen Monat*) (Bęza, 1999: 111), która w efekcie skutkuje tym samym wyrażeniem *ten tydzień, ten miesiąc* (biernik kogo? co?).

W mowie starszych mieszkańców Poznania spotkać można jeszcze liczenie godzin za pomocą kwadransów: *kwadrans na...* (niem. *ein Viertel auf...*), jak *kwadrans na drugą*, czyli *kwadrans po pierwszej, trzy kwadransy na drugą*, czyli *za kwadrans drugą* (Bęza, 1999: 49). Jest to forma rzadko spotykana we współczesnym języku niemieckim, gdyż, o ile powszechne jest jeszcze określanie godziny za pomocą kwadransów (co ma podłoże regionalne), to opuszcza się przyimek *auf* (np. *drei Viertel zwei* ‘za kwadrans drugą’). Znaleziony przykład użycia konstrukcji przyimkowej pochodzi z fragmentu książki *Misiu Szpeniołek* (‘Kubuś Puchatek’):

Kto nojdnął ogónek? [‘Kto znalazł ogonek?’]
 – JO – powiedział Szpeniołek – [‘Ja – powiedział Puchatek –’]
 O trzy na drugą [‘O za kwadrans drugą’]
 (Tak doprowdy było trzy na jedynastą) [‘Tak naprawdę było za kwadrans jedenastą’]
 [...] (Milne, 2009: 62).

Język niemiecki wpłynął ponadto na zmianę szyku wyrazów, co widoczne jest w mowie wszystkich grup wiekowych i społecznych. Odnosi się to przede wszystkim do umieszczenia partykuły wzmacniającej *ale* (niem. *aber*) wewnątrz zamiast na początku zdania, np. *Ta się ale maluje!* (niem. *Die malt sich aber!*) (Gruchmanowa, Witaszek-Samborska, Żak-Święcicka, 1986: 67); *To ale jest źle* (Biliński, 1922: 17) (niem. *Das ist aber schlecht*).

Powszechne, być może nieogólnopolskie, jest również używanie partykuły *nie* w funkcji pytajno-modalnej (według niem. struktury *nicht wahr?*, a niem. potocz. *nicht?*), która jest umieszczana na końcu wypowiedzi oznajmujących, np. *Nie, no piłam, mimo że ja nie lubię piwa, ale piłam, żeby spróbować, nie?* (Witaszek-Samborska, 1999: 50); *No, Zbychu do niej podpłynął i jom wywalil, nie?* (Witaszek-Samborska, 1999: 50).

Kolejnym rezultatem oddziaływania niemczyzny jest stosowanie orzeczenia na końcu wypowiedzi, np. *Myslałem, że dawno już to gotowe ma* (Gruchmanowa, Witaszek-Samborska, Żak-Święcicka, 1986: 68) (niem. *Ich dachte, dass sie es schon längst fertig hat*); *Drzewa, które na wiosnę zielone były* (niem. *Die Bäume, die im Frühling grün waren*) (Witaszek-Samborska, 1999: 49), co wynika z niemieckiego szyku zdania pobocznego, który warunkuje zastosowanie orzeczenia na końcu zdania (Bęza, 1999: 304–305). Wyjątkowo rażące są wyrażenia umieszczające zaimek zwrotny *się* na końcu zdania, jak *Uwydatnia to się* (Biliński, 1922: 17) (niem. *Das zeigt sich*).

Zjawiskiem recesywnym, obecnie już niezwykle rzadkim jest występowanie przydawki dopełniaczowej przed rzeczownikiem odsłownym, np. *młynek do kawy mielenia* zamiast *młynek do mielenia kawy* (Walczak, 1992: 70) (niem. *die Kaffeemühle*) czy *maszyna do cegieł prasowania* (Witaszek-Samborska, 1999: 49) (niem. *die Ziegelpresse*). Są to formy powstałe według wzoru niemieckich wyrazów złożonych.

W grupie konstrukcji wychodzących z użytku, stosowanych w mowie starszego pokolenia, spotkać można jeszcze wypowiedzi z czasownikiem o aspekcie niedokonanym zamiast dokonanego (Witaszek-Samborska, 1999: 50), podając przykłady za Bilińskim:

Siostra szła (zamiast poszła) *do kościoła* (niem. *Die Schwester ging in die Kirche*); *Moja żona jechała* (zamiast pojechała) *do Gdańska* (niem. *Meine Frau reiste nach Danzig*) (Biliński, 1922: 27). W trosce o precyzję należy uzupełnić, że wymienione formy odnoszą się do niemieckiego czasu przeszłego Imperfekt (Präteritum), który tłumaczony jest na język polski często mylnie jako czas przeszły niedokonany, wyraża on bowiem także czynności dokonane (Bęza, 1999: 173; Helbig, Buscha, 2001: 132–133). Powyższe przykłady mogą więc być przełożone w podanej formie niedokonanej, ale także jako czynności już ukończone, czyli *Siostra poszła do kościoła* oraz *Moja żona pojechała do Gdańska*. Przedstawiona interpretacja wynikać może z faktycznego niewiązania tego czasu z czynnościami ukończonymi.

Jak podaje Walczak, oprócz wyżej omówionych systemowych cech składniowych w polszczyźnie Poznania funkcjonują także z różnym nasileniem utarte, sfrageologizowane konstrukcje składniowe, kalkujące także konstrukcje niemieckie (Walczak, 1992: 71). Mają one jednostkowy charakter oraz „stanowią pogranicze między składnią a frazeologią” (Witaszek-Samborska, 1999: 50). Do najczęstszych przykładów, przytaczanych przez Walczaka (1992: 71) oraz Witaszek-Samborską (1999: 50) należą: *iść (być) do góry* ‘iść na górę, być na górze’ (niem. *nach oben gehen, oben sein*); *Co to kosztuje?* ‘ile to kosztuje’ (niem. *Was kostet das?*); *mieć ból czegoś* ‘boli kogo coś’ (niem. *Schmerzen haben*); *mieć głód* ‘być głodnym’ (niem. *Hunger haben*); *mieć za sobą szkołę* ‘ukończyć szkołę’ (niem. *die Schule hinter sich haben*); *rozumieć coś pod czymś* ‘rozumieć coś przez coś’ (niem. *etwas darunter verstehen*); *ależ bez niczego* ‘oczywiście, rozumie się’ (niem. *aber ohne weiteres*); *Co to za jeden?* ‘Jaki to człowiek?’ (niem. *Was ist das für einer?*); *coś przyjdzie gdzieś* ‘coś będzie gdzieś’ (niem. *irgendwo etwas kommt*); *gdzie ktoś wszędzie nie był!* ‘gdzie ktoś nie był!’ (niem. *wo war man überall nicht!*); *Jak z tym stoi?* ‘Jak to się przedstawia?’, ‘Jak sprawa wygląda?’ (niem. *Wie steht es damit?*); *ktoś jest ileś lat stary* ‘ktoś ma ileś lat’ (niem. *jemand ist ... Jahre alt*); *tego nie idzie zrobić* ‘tego nie można zrobić’ (niem. *das geht nicht machen*) itp.

Powyższe przykłady z jednej strony mogą być w większości scharakteryzowane w ramach typologii związków frazeologicznych według A.M. Lewickiego i A. Pajdzińskiej jako zwroty, gdyż pełnią funkcję czasownika oraz wymagają uzupełnienia członem nominalnym wskazującym, do kogo lub czego się odnoszą (Lewicki, Pajdzińska, 2014: 316). Z drugiej strony niektóre z tych struktur uwarunkowane są gramatycznie na przykład poprzez rekcję czasownika (łączą się więc z dopełnieniem za pomocą konkretnego przyimka), jak *rozumieć coś pod czymś* (niem. *verstehen + unter*) (Bęza, 1999: 263–270). Należy zgodzić się więc ze stwierdzeniem Walczaka, iż granica między składnią a frazeologią jest w tym wypadku bardzo płynna.

1.3. Frazeologia

Wpływy niemieckie występują także w sferze frazeologii regionalnej Poznania. Jako że frazeologizmy są zagadnieniem niezwykle złożonym, a ich typologia różni się w zależności od przyjętego stanowiska badawczego (por. Lewicki, 1983: 75–83; Lewicki, Pajdzińska, 2014: 315–333; Skorupka, 1967–1968; Grochowski, 2008: 11–22; Müldner-Nieckowski, 2004: 13–26), należy zaznaczyć, że autorka stosuje szerokie spektrum rozumienia pojęcia frazeologii. Cechą wspólną, identyfikującą wszystkie związki frazeologiczne

jest asumaryczność ich znaczenia, a więc fakt, że „znaczenie frazeologizmu nie wynika ze znaczeń komponentów [...]” (Lewicki, Pajdzińska, 2014: 315), które się na niego składają. Lewicki i Pajdzińska (2014: 315) wskazują także na charakterystyczną nieregularność tych społecznie utrwalonych połączeń wyrazowych (na przykład składające się na nie wyrazy lub formy wyrazów nie wchodzą w swobodne związki składniowe), która powoduje, że frazeologizm musi być zapamiętany w całości. Połączenia te są częścią wypowiedzi i tekstów, niemniej jednak same, poza szczególnymi sytuacjami, nie są tekstami, co odróżnia je od przysłów.

Szukając źródeł związków frazeologicznych, należy odnieść się do ich metaforycznej genezy, gdyż większość z nich to metafory językowe powstałe na skutek przeniesienia określeń pewnych rzeczy czy sytuacji na inne rzeczy lub sytuacje. Było to rezultatem dostrzegania przez użytkowników języka relacji podobieństwa, obserwacji zachowań ludzi i zwierząt oraz otaczającej człowieka rzeczywistości (Tokarski, 2014: 343–370). Frazeologizmy są więc swoistym odzwierciedleniem ludzkiego życia – historii, kultury, realiów obyczajowo-społecznych oraz światopoglądowych. Tu znajdujemy bezpośrednie odniesienie do wszelkich odrębności językowych, w tym gwar miejskich, na płaszczyźnie których związki frazeologiczne miały niejako naturalne warunki rozwoju. Stałe połączenia wyrazowe były wynikiem ewolucji, zwyczajów i tradycji danych obszarów, miast i ich mieszkańców, zamykając w sobie ich specyficzność i inność.

Rozważania badawcze na temat związków frazeologicznych dotyczą także ich regionalnych wariantów, których dokładny zasób ilościowy, aspekty porównawcze (na płaszczyźnie geograficznej i chronologicznej), jak również relacja na poziomie frazeologia regionalna a frazeologia gwarowa pozostają nadal nieokreślone (Rak, 2009: 161–162). Stanisław Bąba i Anna Piotrowicz, badając gwarę poznańską, skonstruowali na własny użytek następującą definicję: „frazeologizmy regionalne – to takie wyrażenia, zwroty i frazy spoza współczesnego języka ogólnopolskiego, które powszechnie znane są w danym regionie, także inteligencji, przy czym zasięg ich występowania nie zawsze musi być ograniczony do jednego tylko regionu” (Bąba, Piotrowicz, 1994: 112). To ogólne wyjaśnienie wskazuje na bardzo niejednorodny charakter frazeologizmów w ujęciu regionalnym. Powoduje to, że rozgraniczenie między frazeologizmem regionalnym a gwarowym staje się często niemożliwe, gdyż, jak pisze Rak, frazeologizmy gwarowe mają szczególną łatwość przechodzenia do odmiany regionalnej języka, a niekiedy do polszczyzny o zasięgu ogólnym: „Frazeologizmy ze względu na niesumaryczność znaczenia, przechodząc z kodu gwarowego do niegwarowego, w tym do polszczyzny regionalnej, często zachowują w swym składzie archaizmy i dialektyzmy. Gwarowość frazeologii w świadomości informatorów to zazwyczaj najbardziej rozpoznawalne cechy fonetyczne komponentów frazeologicznych (mazurzenie, pochYLENIE kontyNuantów dawnych samogłosek długich, różna realizacja samogłosek nosowych itd.). Z tego względu właściwie każdy frazeologizm gwarowy po usunięciu wymienionych cech może awansować do jednostki używanej w kontaktach z osobą, która nie posługuje się gwarą” (Rak, 2009: 166).

Na podstawie porównania poznańskich frazeologizmów regionalnych z frazeologią ogólnopolską badacze wyodrębniają trzy grupy omawianych struktur (Bąba, Piotrowicz, 1994: 113–116; Bąba, 1999: 70–71; Kołodziejczyk, 2010: 54):

- 1) frazeologizmy semantyczne tożsame z ogólnopolskimi, lecz o nieco zmienionym składzie leksykalnym (przynajmniej jeden komponent):
 - a) z komponentem regionalnym, np. *dostać po sznupie* ‘dostać po gębie’;
 - b) z komponentem, który nie jest regionalnym odpowiednikiem wymienianego elementu, np. *chłop nie ramiączko* ‘chłop nie ułomek’;
- 2) frazeologizmy nieznanne językowi ogólnopolskiemu:
 - a) zawierające regionalizm leksykalny, np. *kupa lumpów, a szczuna ni ma* ‘chudzielec’;
 - b) niezawierające regionalizmu leksykalnego, np. *polski urlop* ‘w wojsku: urlop bez zezwolenia’;
 - c) występujące w postaci fonetycznej tożsamej z gwarową wymową wielkopolską, np. *źdżarty gatunek* ‘żarłok, łakomczuch’;
- 3) frazeologizmy nawiązujące do niemieckich konstrukcji składniowych i frazeologicznych, np. *być w druku* ‘być w kropce, być niezdecydowanym’ (niem. potocz. *im Druck sein*).

W odniesieniu do powyższego podziału należy więc stwierdzić, że wpływy niemieckie występować mogą we wszystkich trzech grupach frazeologizmów, różniąc się jedynie ilością komponentów, które się na nie składają. Z racji obszerności materiału oraz szczegółowej analizy zapożyczeń obecnych w leksyce poznańskiej zakres badań w części empirycznej zawężony został do grupy ostatniej, będącej najpełniejszym, jak również bezpośrednim nawiązaniem do konstrukcji niemieckich.

Próbując usystematyzować frazeologizmy uznane za poznańskie, w zakresie wpływów niemieckich badacze wyróżniają najczęściej niemieckie kalki frazeologiczne (utarte, stałe połączenia wyrazowe) oraz kalki niemieckich idiomów (Walczak, 1992: 74; Piotrowicz, Witaszek-Samborska, 2015: 204). Jak podaje Walczak, w polszczyźnie Poznania niemieckimi kalkami frazeologicznymi są zarówno wyrażenia typu *towary krótkie* ‘towary galanteryjne’ (niem. *die Kurzwaren*), jak i zwroty (związki frazeologiczne z czasownikiem), które stanowią pogranicze między składnią i frazeologią. Oznacza to, że do grupy tej należeć mogą przykłady wymienione w konstrukcjach składniowych (zob. 1.2) oraz takie struktury, jak *być nie do mówienia* ‘nie mieć z różnych powodów czasu lub ochoty do rozmowy’ (niem. *nicht zu sprechen sein*) czy *robić łóżko* ‘posłać łóżko’ (niem. *das Bett machen*) (Walczak, 1992: 74). Na potrzeby niniejszego artykułu do kategorii badanych związków frazeologicznych przyporządkowano głównie te zwroty, które opierają się na stałych niemieckich połączeniach wyrazowych, niebędących wyłącznie uwarunkowaniem gramatycznym, jednocześnie zaznaczając, iż jest to podział umowny.

Niezwykle ciekawym zjawiskiem są kalki niemieckich idiomów, czyli połączenia wyrazowe, „których znaczenie nie wynika ze znaczenia składających się na nie wyrazów” (Walczak, 1992: 74), co również nawiązuje do wspomnianej wcześniej asumaryczności znaczeniowej. Do najpowszechniejszych przykładów należą wyrażenia wskazane przez Stanisława Bąbę (1999: 71), takie jak: *przyjść (przychodzić) komuś głupio* ‘dociąć (docinać) komuś’ (niem. *jemandem dumm kommen*); *być na fleku* ‘być jeszcze sprawnym, w pełni sił’ (niem. potocz. *auf dem Fleck sein*); *być w druku* ‘być w kropce, być niezdecydowanym’ (niem. potocz. *im Druck sein*); *dodawać się do czego* ‘zabrać się do czego, dołożyć się do czego’ (niem. *sich jmdm. oder einer Sache ergeben*); *dostać*

szplina ‘zbzikować, zwariować’ (niem. *einen Spleen kriegen* lub *einen Spleen haben*); *mieć ambę* ‘mieć głupie pomysły’ (niem. potocz. *eine Ambe haben*); *mieć czystą bieliznę* ‘należć do związku zawodowego’ (niem. daw. *reine Wäsche haben*); *mieć jednego siedzieć* ‘być po jednym głębszym’ (niem. potocz. *einen sitzen haben*); *mieć odbite* ‘mieć głupie pomysły, być zwariowanym’ (niem. *ein abstossendes Wesen haben*); *mieć ptoka* (pisownia oryginalna) ‘mieć bzika, być głupim’ (niem. *einen Vogel haben*); *mieć szajbę* ‘mieć bzika, zachowywać się anormalnie’ (niem. potocz. *eine Scheibe haben*); *mieć świnię* ‘mieć szczęście’ (niem. potocz. *Schwein haben*); *robić komuś hałas* ‘robić komuś awanturę’ (niem. potocz. *Lärm machen*); *stać dobrze* ‘o kimś, komu dobrze się powodzi’ (niem. *gut stehen*).

Analizując wskazany materiał, należy raz jeszcze podkreślić, iż „frazeologia, stanowiąc element językowego nazewnictwa, odbija życie społeczeństwa” (Kołodziejczyk, 2010: 67). Tak też warstwa frazeologizmów nawiązujących do języka niemieckiego jest „refleksem historii miasta [Poznania – przyp. K. Sz.-G.] i jego mieszkańców” (Bąba, 1999: 72). Jest to tym bardziej interesujące, że związki frazeologiczne zapożyczone z języków obcych pokazują, jak odmienne jest postrzeganie świata, zjawisk i ludzi w różnych językach. To składa się niejako na podwójną „tożsamość” gwary miejskiej Poznania, gdyż z jednej strony kryje ona w sobie cechy typowo poznańskie, a więc rodzime, z drugiej typowe dla języka niemieckiego, a więc obce. Omawiane struktury językowe przechodziły przeobrażenia historyczne i kulturowe, a jako żywy język podlegają dalszej ewolucji. Niektóre elementy frazeologii, podobnie jak omawiana leksyka i składnia, to jednostki recesywne, wychodzące z użycia, np. *mieć czystą bieliznę* ‘należć do związku zawodowego’ (niem. *reine Wäsche haben*) czy *męski pokój* ‘salon, gabinet’ (niem. *das Herrenzimmer*). Inne frazeologizmy są nadal powszechnie używane. W grupie tej znajdują się przede wszystkim związki określające człowieka (zwykle w pejoratywnym znaczeniu), np. ‘być nienormalnym, głupim, zwariowanym’ – *mieć ambę*, *mieć odbite*, *mieć szplina*, *mieć rapla*, *mieć z dekle* itp. (Piotrowicz, Witaszek-Samborska, 2010: 227–236).

Badania poświęcone związkom frazeologicznym w gwarze poznańskiej wykazują, że duży odsetek poznaniaków deklaruje czynną znajomość frazeologii, podając przy tym błędne określenia i definicje (Kołodziejczyk, 2010: 66). Stanowi to przyczynek do częstych przesunięć semantycznych, co z kolei świadczy o współczesnej żywotności tego zasobu językowego (Witaszek-Samborska, 2006: 25).

Podsumowanie

Interferencja języka niemieckiego na gwarę miejską Poznania dotyczy wszystkich płaszczyzn organizacji języka.

Największą grupę zapożyczeń niemieckich w gwarze poznańskiej stanowią germanizmy leksykalne. Rozpatrywane w kontekście kształtowania się odrębności językowej poznaniaków mogą być równocześnie dialektyzmami lub archaizmami, natomiast interpretowane przez pryzmat zasięgu społecznego wchodzą w skład odrębnej grupy

regionalizmów. Ujęcie chronologiczne germanizmów na podstawie badań Bogdana Walczaka wyróżnia trzy warstwy zapożyczeń niemieckich. Pierwsza, najmniej liczna grupa sięga wiekiem czasów przedpolskich, reprezentując to, co z tamtych czasów pozostało w gwarze poznańskiej z polskiego języka literackiego lub z polskich gwar ludowych. Druga warstwa to archaizmy polskiego języka literackiego, zawierające w sobie germanizmy, które funkcjonowały w polskim języku literackim w okresie od średniowiecza do XVIII wieku. W zakresie tego obszaru chronologicznego Walczak wyodrębnia również archaizmy semantyczne, nieliczne kalki strukturalne oraz dialektyzmy. W trzeciej, najliczniejszej grupie, na którą składają się wyrazy zapożyczone z języka niemieckiego w XIX i na początku XX wieku, wyróżnione zostały zapożyczenia właściwe oraz kalki słowotwórcze i znaczeniowe.

Przykłady przedstawione w zakresie konstrukcji składniowych prowadzą do konstatacji, że jest to część systemu gramatycznego potocznej polszczyzny poznaniaków, która uległa niezwykle dużemu wpływowi języka niemieckiego. Analizując poszczególne struktury, stwierdzono, iż cechy składniowe są obszarem trudnym do weryfikacji i wiele przykładów opiera się na domniemaniu, jakie mogą mieć one źródła w gramatyce języka niemieckiego. Obecne schematy budowy zdań widoczne są najwyraźniej w wypowiedziach starszych pokoleń, niektóre wycofały się z użycia całkowicie, niemniej jednak nadal wiele z nich wykazuje żywotność językową. Obecne są w wypowiedziach młodszych pokoleń poznaniaków, którzy stosują je bez świadomości, że są to konstrukcje zapożyczone z języka niemieckiego. Wynika z tego, że ich występowanie może, ale nie musi być uwarunkowane posługiwaniem się słownictwem gwarowym, a sama polszczyzna mieszkańców Poznania jest na tyle silnie przesiąknięta strukturami niemieckimi, że obecne są one także w języku warstw wykształconych.

Zapożyczenia z języka niemieckiego znajdują swoje odzwierciedlenie również we frazeologizmach Poznania, przy czym granica między frazeologizmami regionalnymi a gwarowymi jest bardzo płynna. Podobnie jak próby systematyzacji samych związków frazeologicznych w aspekcie wpływów niemieckich, które pozostają umowne. Najbardziej jasny wydaje się podział ze względu na jednostki recesywne i te będące nadal w powszechnym użyciu, choć i tu pojawiają się zakłócenia wynikające z błędnego rozumienia znaczenia danych określeń, a co za tym idzie – przesunięć semantycznych. Złożoność problemów badawczych wynika z różnic w określaniu zakresu frazeologii. Ponadto, jak trafnie podsumował Maciej Rak (2009: 164), „frazeologia jest systemem otwartym, wykazującym przy tym szczególną wariantywność i innowacyjność, a do tego niezinventaryzowanym w stopniu zadowalającym (szczególnie jest to widoczne w wypadku frazeologii gwarowej)”.

References

- Bańko M. (red.) (2000), *Inny słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Bąba S. (1999), *Frazeologia*, [w:] M. Gruchmanowa, B. Walczak (red.), *Słownik gwary miejskiej Poznania*, Warszawa–Poznań.

- Bąba S., Piotrowicz A. (1994), *Poznańska frazeologia regionalna*, [w:] M. Białoskórska, S. Kania (red.), *Synchroniczne i diachroniczne aspekty badań polszczyzny, t. I. Materiały II Kolokwium Językoznawczego, Szczecin, 16–18 września 1992 r.*, Szczecin.
- Bęza S. (1999), *Nowe repetytorium z gramatyki języka niemieckiego*, Warszawa.
- Biliński J. (1922), *Błędy językowe*, Poznań.
- Buttler D. (1987), *Zapożyczenia niemieckie jako problem normatywny*, „Poradnik Językowy”, z. 5.
- Dunaj B. (red.) (1996), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Grochowski M. (2008), *Założenia ogólne opisu tzw. wyrażeń funkcyjnych w Wielkim Słowniku Języka Polskiego*, [w:] P. Żmigrodzki, R. Przybylska (red.), *Nowe studia leksykograficzne*, t. 2, Kraków.
- Gruchmanowa M. (1999), *System gramatyczny*, [w:] M. Gruchmanowa, B. Walczak (red.), *Słownik gwary miejskiej Poznania*, Warszawa–Poznań.
- Gruchmanowa M., Witaszek-Samborska M., Żak-Święcicka M. (1986), *Mowa mieszkańców Poznania*, Poznań.
- Helbig G., Buscha J. (2001), *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Berlin–München.
- Kołodziejczyk M. (2010), *Znajomość frazeologii regionalnej wśród poznaniaków*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza”, t. 17.
- Kryński A.A. (1920), *Jak nie należy mówić i pisać po polsku*, Warszawa.
- Lewaszkiwicz T. (2014), *Niemiecko-słowiańskie kontakty językowe (perspektywy badawcze)*, Konferencja „Wpływy języka niemieckiego na strukturę gramatyczną i leksykalną dialektów słowiańskich”, Poznań.
- Lewicki A.M. (1983), *Składnia związków frazeologicznych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. XL.
- Lewicki A.M., Pajdzińska A. (2014), *Frazeologia*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin.
- Malec T. (2003), *Interferencje leksykalne w gwarach Lubelszczyzny – recenzja*, „Roczniki Humanistyczne”, nr 51/6.
- Milne A.A. (2009), *Misiu Szpeniolek*, Poznań.
- Müldner-Nieckowski P. (2004), *Wstęp do frazeologii*, [w:] P. Müldner-Nieckowski, Ł. Müldner-Nieckowski (red.), *Nowy szkolny słownik frazeologiczny*, Warszawa.
- Osowski B. (2013), *Germanizmy leksykalne w gwarze miejskiej Poznania i brneńskim hantecu*, „Slavia Occidentalis”, t. 70, nr 1.
- Pelcowa H. (2001), *Interferencje leksykalne w gwarach Lubelszczyzny*, Lublin.
- Piotrowicz A., Witaszek-Samborska M. (2010), *Poznańskie regionalne czasowniki i frazeologizmy związane z czynnościami fizjologicznymi oraz stanem fizycznym człowieka*, „Białostockie Archiwum Językowe”, nr 10.
- Piotrowicz A., Witaszek-Samborska M. (2015), *O żywotności zapożyczeń niemieckich w gwarze miejskiej Poznania*, „Gwary Dziś”, t. 7.

- Polański K. (red.) (1993), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.
- Rak M. (2009), *Regionalizmy frazeologiczne – nowe ujęcie zagadnienia*, [w:] B. Dunaj, M. Rak (red.), *Polszczyzna mówiona ogólna i regionalna*, Kraków.
- Skorupka S. (1967–1968), *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. I–II, Warszawa.
- Tokarski R. (2014), *Słownictwo jako interpretacja świata*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin.
- Walczak B. (1992), *Wpływy niemieckie w polszczyźnie Poznania*, „Kronika Miasta Poznania”, nr 1–2.
- Walczak B. (1999), *Słownictwo*, [w:] M. Gruchmanowa, B. Walczak (red.), *Słownik gwary miejskiej Poznania*, Warszawa–Poznań.
- Walczak B. (2005), *Notatka etymologiczna: węborek*, [w:] H. Karaś (red.), *Czynić słowami. Studia ofiarowane Krystynie Długosz-Kurczabowej*, Warszawa.
- Walczak B. (2016), *Warstwy chronologiczne germanizmów w gwarze miejskiej Poznania*, „Gwary Dziś”, t. 8.
- Wielki multimedialny słownik niemiecko-polski polsko-niemiecki* (2016), Warszawa.
- Witaszek-Samborska M. (1999), *Składnia*, [w:] M. Gruchmanowa, B. Walczak (red.), *Słownik gwary miejskiej Poznania*, Warszawa–Poznań.
- Witaszek-Samborska M. (2006), *Odrębności w polszczyźnie miejskiej Poznania*, „Horyzonty Polonistyki”, nr 8.


Abstract

Germanisms in the contemporary urban dialect of Poznań – interference of the German language on the Poznań dialect in the context of particular levels of language organization

The article deals with Germanisms in the contemporary urban dialect of Poznań. The aim of the article is to indicate the influence of German language structures on the lexicon, syntax and phraseology of the Poznań dialect. Germanisms occurring in the lexicon were considered in the context of the formation of Poznań Polish (dialectisms, archaisms, regionalisms) and in chronological terms, based on Bogdan Walczak's studies (three chronological layers of Germanisms). In terms of syntax, reference was made to German grammatical constructions, which were transferred to the Poznań dialect. The division of borrowings in the area of Poznań phraseological units is based on the scheme adopted by the researchers, distinguishing German phraseological units (expressions and phrases) and German idiom units.

The collected materials showed a great influence of the German language on the presented levels of the organization of the Poznań dialect and a strong rooting of the studied structures in the Polish of the Poznań people.

Keywords: Germanisms, Poznań dialect, interference, German borrowings in Lexicon, syntax and phraseology of the Poznań dialect

Joanna Satoła-Staśkowiak  <https://orcid.org/0000-0002-8821-2379>
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
e-mail: jstaskowiak@ahelodz.pl

O nominalizacji na polsko-bułgarskim przykładzie na podstawie książki Jakuba Banasiaka *Procesy nominalizacyjne w zdaniach wyrażających relację przyczynowo-skutkową (na materiale języka polskiego i bułgarskiego)*

Streszczenie

Tekst dotyczy wydanej przed dwoma laty książki Jakuba Banasiaka. W książce Jakub Banasiak opisuje interesujące dla bułgarystów, i sławistów w ogóle, procesy nominalizacyjne w określonych zdaniach wyrażających relację przyczynowo-skutkową. Poza prezentowanymi w monografii przykładami oraz ich omówieniem warte uwagi są rozważania teoretyczne, będące niejako przypomnieniem i wprowadzeniem do części praktycznej.

Słowa kluczowe: relacja przyczynowo-skutkowa, język polski, język bułgarski, semantyka, składnia, struktura predykatowo-argumentowa, nominalizacja, gramatyka konfrontatywna

Przedmiotem niniejszego tekstu jest omówienie wydanej niedawno monografii autorstwa Jakuba Banasiaka pt. *Procesy nominalizacyjne w zdaniach wyrażających relację przyczynowo-skutkową (na materiale języka polskiego i bułgarskiego)*. W książce autor zapowiada inne pojmowanie pewnych terminów językoznawczych, odwołując się do istoty napisanej

przez siebie rozprawy, którą stanowi przyjęcie za punkt wyjścia poziomu semantycznego języka. Za motto pracy uznaje Jakub Banasiak – wielokrotnie wygłaszaną także w mojej obecności przez prof. Stanisława Karolaka – tezę: „dążąc do zrozumienia treści zdania, tzn. do uchwycenia złożonego sensu, który reprezentuje, poprzez właściwości jego budowy formalnej, musimy w pierwszym rzędzie wychwycić związki semantyczne między pojęciami przyporządkowanymi poszczególnym jego składnikom” (Karolak, 2002: 11).

We wstępie autor zwięźle określa cele rozprawy, zarysowuje problem badawczy, zapowiada wybraną przez siebie metodologię badań, którą potem rozwija w części wprowadzającej, gdzie szczegółowo omówione zostają podstawowe założenia metodologiczne konieczne w analizie tego rodzaju. Ponadto wstęp zawiera krótką zapowiedź prezentowanego na kolejnych stronach rozprawy materiału, poddanego przez autora takim rozwiązaniom teoretycznym, które mogą „szczególnie czytelnika polonistę zdziwić”.

W rozdziale pierwszym *Zagadnienia teoretyczne* (s. 17–50), mając na uwadze późniejsze rozważania prowadzone już „na gruncie współczesnego językoznawstwa konfrontatywnego” – zwłaszcza językoznawstwa słowiańskiego, szczególne znaczenie mają najważniejsze modele analizy konfrontatywnej języków polskiego i bułgarskiego. Jakub Banasiak przywołuje istotne terminy, między innymi *związek przyczynowo-skutkowy* (zaznaczając fakt, iż taki związek posiada swoje wykładniki we wszystkich językach naturalnych). Autor zauważa, że podstawowy dla „polskiego językoznawstwa” model opisu struktury predykatowo-argumentowej przedstawia S. Karolak (Grochowski, Karolak, Topolińska, 1984). Model ten sprawdza się w ramach analizy jednego systemu językowego, za to model opisu struktury predykatowo-argumentowej (pozwalający prowadzić badania składniowe równoprawne dla wszystkich objętych analizą języków) przedstawia M. Korytkowska (1992). W tym miejscu trzeba zaznaczyć, że autor związek przyczynowo-skutkowy w dalszej części pracy traktuje jako szczególny rodzaj funkcji propozycjonalnej, który cechuje arność równa dwa. Funkcja ta jest zatem relacją. Relacja przyczynowo-skutkowa jest niesymetryczna, ponieważ p_{Caus} nie ma się do p_{Eff} tak jak p_{Eff} do p_{Caus} . W tej części pracy zawarto również opis temporalności.

Jakub Banasiak zaznacza, że do opisu temporalności stosowane są różnorodne modele wyprowadzane zarówno z poziomu formalnego, jak i odróżniające funkcję temporalną od formy czasownikowej (Grochowski, Karolak, Topolińska, 1984). Autor słusznie zauważa, że modelem akcentowanym i popularnym w licznych badaniach językoznawczych jest liniowa teoria czasu H. Reichenbacha oraz stosowane w GKBP tak zwane sieci Petriego i teoria kwantyfikacji, przy czym odróżnia się kwantyfikację czasu (mającą charakter zakresowy) od kwantyfikacji aspektu (mającej charakter ilościowy) (Koseska-Toszeva, Korytkowska, Roszko, 2007; Koseska-Toševa, Gargov, 1990). Wspomina również Jakub Banasiak krytykę teorii Reichenbacha, z różnych stanowisk, którą zawierają prace między innymi V. Koseskiej-Toszewej (Koseska-Toszeva, Penčev, 2006) oraz S. Karolaka (2001: 63–86). Przy okazji opisu temporalności zauważa istotne relacje temporalne w odniesieniu do zdań złożonych, także wielokrotnie złożonych (Satola-Staškowiak, 2010). Przywołuje również przegląd ujęć omawianej problematyki w literaturze przedmiotu u I. Łuczaków (Łuczaków, 2006).

Omawiając badania konfrontatywne autor wspomina o „dominacji ujęć semantycznych” we współczesnych slawistycznych badaniach konfrontatywnych, twierdząc, że są one

obecnie „zjawiskiem niepodlegającym dyskusji, wręcz definicyjnym”. Słusznie zauważa, że wartością dodaną podejścia od sensu do formy jest to, że umożliwia ono równoczesne/współbieżne opisanie treści przekazywanych w sposób zgramatyzalizowany i środkami leksykalnymi, co w związku z uwzględnieniem środków leksykalnych rozszerza zakres tradycyjnie rozumianej gramatyki. Przytacza Jakub Banasiak na gruncie językoznawstwa słowiańskiego i niesłowiańskiego znaczące badania konfrontatywne uwzględniające to podejście. Szczególną uwagę otacza wielotomową *Polsko-bułgarską gramatykę konfrontatywną* (por. Koseska-Toszeva, 2015) i prace w ramach projektu Polski-Macedoński. Autor omawia również problematykę czystej kauzacji oraz kauzatywnych wyrażen predykatywnych, zawierając w literaturze przedmiotu prace Zatorskiej (2008; 2013), Korytkowskiej (1992), Karolaka (2007), Grochowskiego (1984), Mazurkiewicz-Sułkowskiej (2008). W bardzo obszernym rozdziale pierwszym omówiono również problematykę klasyfikacji zdań. Prezentowane ujęcia autor świadomie dzieli na tradycyjne, zaliczając do nich między innymi prace Bojadżiewa, Klemensiewicza, Brezinskiego, transformacyjno-generatywne (Polański, 1967) i semantyczne (Maldżiewa, 1999; Topolińska, 2001).

Szczegółowo omawia autor problematykę procesów nominalizacyjnych (s. 35–42), rozpoczynając od definicji nominalizacji, przeglądu opinii na jej temat oraz ich wpływu na koncepcje opisu języka między innymi w odniesieniu do zagadnień temporalności, modalności, określoności i nieokreśloności, a także funkcji nominalizacji i jej roli w stylistyce tekstu.

W rozdziale drugim *Przyjęte założenia badawcze* (s. 51–57) przedstawia autor założenia ogólne pracy – od znaczenia do formy, które, co wielokrotnie w tekście zaznacza autor, nie wyklucza ani nie ogranicza opisu formalnej strony języka. Koncepcja ta ma potwierdzenie w licznych pracach S. Karolaka, na którego intensjonalną teorię determinacji powołuje się autor. Ujęcie to, jak słusznie zauważa doktorant, uwikłane jest w konieczność odrzucenia tak zwanego bezpośredniego stosunku do semantyki i nawiązuje do teorii G. Fregego (Frege, 1892; Witek, 1996), choć nie jest z nią tożsame.

Poddawane analizie zdania wyrażające relację przyczynowo-skutkową są w rozumieniu autora takimi, które „można parafrazować przy użyciu wyrażen predykatywnych pol. *spowodować*; bułg. *непузвук*”. Predykat przyczynowo-skutkowy jest predykatem wyższego rzędu i nazywany bywa predykatem relacyjnym (w terminologii V. Maldżiewej, 1999) lub predykatem trzeciego rzędu (w terminologii Z. Topolińskiej, 2003). Pewien niedosyt pozostawia dość skrótowe potraktowanie problematyki związanej z klasyfikacją zdań, jednak rozdział teoretyczny i bez rozbudowy tej części omawia bardzo dużo zagadnień.

Rozdział trzeci *Baza danych: właściwości składniowe niespójnikowych wykładników relacji przyczynowo-skutkowej* (s. 58–97) prezentuje syntetyczny opis właściwości składniowych wykładników predykatu relacyjnego przyczynowo-skutkowego, w którym uwzględnione zostały różnorodne procesy typu nominalizacyjnego. Według autora jest to część konieczna, będąca wprowadzeniem do rozdziału czwartego, w którym poddaje się analizie wydzielone jednostki. Faktycznie, takie podejście jest konieczne dla właściwego rozumienia prowadzonej dalej analizy. Podstawową jednostką wyodrębnioną w bazie danych jest wyrażenie hasłowe. Wokół tej jednostki budowany jest artykuł hasłowy.

W rozprawie autor przyjął formalne ograniczenie wyrażen predykatywnych, które dopuszczają w minimum jednej pozycji predykato-argumentowej klasyczną nominalizację. Badaniem nie objął Jakub Banasiak takich jednostek, które odpowiadają wyróżnianym tradycyjnie w składni spójnikom i partykułom.

Na uwagę zasługuje wzór przyjęty tu jako sposób prezentacji analizowanego materiału, oparty na tabeli. Ułatwia on czytelnikowi odbiór często mocno zagęszczonej informacji. Wprowadza autor dwa zbiory symboli odpowiadające dwóm poziomom języka – tutaj jednostkom semantycznym (predykat przyczynowo-skutkowy PC, pozycja predykato-argumentowa p_{Caus} , pozycja predykato-argumentowa p_{Eff}), przyporządkowuje Jakub Banasiak jednostki poziomu form (wyrażenia predykatywne i wyrażenia argumentowe). Dodatkowo wyrażenia argumentowe zostały zakwalifikowane w oparciu o kryteria formalne (realizacja zdaniowa, nominalizacja, pronominalizacja/prosentencjalizacja, „podniesienie” argumentu). Takie podejście zwiększa czytelność i ułatwia rozumienie śledzonego wraz z autorem materiału, a także wspiera możliwość wyciągania wniosków.

Rozdział czwarty *Wykładniki argumentów propozycjonalnych w zdaniach wyrażających relację przyczynowo-skutkową* (s. 98–157) stanowi główną część analityczną pracy Banasiaka. Omówione zostały w niej środki formalne służące eksplikacji argumentów propozycjonalnych przyczynowych i skutkowych, a mianowicie: nominalizacja, pronominalizacja (prosentencjalizacja), rozszczepienie argumentu propozycjonalnego, „podniesienie” argumentu przedmiotowego, językowa quasi-zmienna i zero syntaktyczne.

Struktura rozdziału jest przejrzysta, a materiał prezentowany równolegle dla obu języków, co odpowiada konfrontatywnemu charakterowi pracy. Przykładowe zdania w większości zaczerpnięte zostały z internetu i korpusów językowych, dzięki czemu uniknięto sztuczności nieraz pojawiającej się w pracach z zakresu składni semantycznej.

W podrozdziale poświęconym klasycznym nominalizacjom Banasiak nie unika opisu ich charakterystyki dotyczącej kategorii określoności. Jest to zaletą pracy, ponieważ ta problematyka jest niejednoznaczna teoretycznie i często pomijana w opracowaniach składniowych. Mimo użycia dość skomplikowanego aparatu badawczego (intensjonalna koncepcja S. Karolaka) wyróżnione w opracowaniu typy fraz są wyraziste, a klasyfikacja przeprowadzona jest z zachowaniem zasad logiki. Mocną stroną pracy jest również uwzględnienie roli, jaką mogą pełnić w wyznaczaniu odniesienia propozycji wyrażenia adiunktywne, tj. nieimplikowane (między innymi leksykalny wykładnik jedyności pol. *jedyny*, bułg. *единствения(m)* oraz liczebniki porządkowe w funkcji wykładników taxis i szereg zaimków przymiotnych).

W podrozdziale dotyczącym pronominalizacji/prosentencjalizacji na szczególną uwagę zasługuje wykryta w badaniu możliwość realizacji anaforyzowanego argumentu propozycjonalnego przez rodzajnik bułgarski w pozycji przy członie nominalnym wyrażenia predykatywnego (typ bułg. *no причината*). Zjawisko to nie było dotychczas uwzględniane w opisie procesu eksplikacji argumentu propozycjonalnego.

W części poświęconej „podniesieniu” argumentu przedmiotowego Banasiak odnotowuje możliwość takiej formalizacji pozycji skutkowej przy jednostkach werbalnych (typu pol. *Ich miłość zaowocowała dzidziusiem.*). Jest to istotne o tyle, że falsyfikuje

znane z literatury przedmiotu twierdzenie o braku takiej możliwości i czyni to w oparciu o faktyczne (nieskonstruowane) zdania.

Rozszczepieniu argumentu propozycjonalnego autor poświęca jedynie stronę i w tym zakresie praca nie wnosi wiele do tej stosunkowo dobrze rozpoznanej problematyki.

Objęcie badaniem językowej quasi-zmiennej (pol. *coś*, bułg. *нещо*) i zera syntaktycznego poszerza zakres analizy składniowej i pozwala na całościowe ujęcie problematyki określonościowej (od złożonych wykładników propozycji derywowanych po puste semantycznie pozycje argumentowe).

W sumie w rozdziale czwartym Banasiak objął egzemplifikacją 593 przykłady, które pozwoliły ukazać szerokie spektrum zjawisk składniowych. Podstawa materiałowa jest w moim odczuciu solidna, a badanie najprawdopodobniej było prowadzone rzetelnie, ponieważ uwzględniła także takie typy formalizacji argumentu propozycjonalnego, które nie były dotychczas opisywane (i tym samym mogłyby umknąć uwadze doktoranta, gdyby dobierał on jedynie przykłady pod gotowe tezy).

We wnioskach ujętych w rozdziałach piątym i szóstym (s. 158–166) autor przypomina główny cel rozprawy, stosowaną metodę badawczą, zwięźle streszcza poprzednie rozdziały, by zastosować wyniki prowadzonej w rozprawie analizy.

Podsumowanie

W omawianej monografii Jakuba Banasiaka badaniem objęte są zdania o strukturze semantycznej PC ($p_{\text{Caus}}, p_{\text{Eff}}$), konstytuowane przez predykat relacyjny przyczynowo-skutkowy (PC), otwierający dwie nieprzedmiotowe pozycje predykatowo-argumentowe: pozycję przyczynową (p_{Caus}) oraz skutkową (p_{Eff}). Autor celowo nie uwzględnił wszystkich realizacji powierzchniowych omawianej struktury, a jedynie zdania z czystą kauzacją oparte na wyrażeniach predykatywnych niespójnikowych (przyimkowych i werbalnych). Decyzja ta została wystarczająco umotywowana. Tak przyjęte założenia teoretyczno-metodologiczne skutkują, z czego autor doskonale zdaje sobie sprawę, odrzuceniem części rozwiązań znanych z literatury przedmiotu.

Pole objęte ekscerpcją zostało precyzyjnie zakreślone dzięki przyjęciu (za S. Karolakiem) istnienia dokonanego predykatu relacyjnego przyczynowo-skutkowego. Wszystkie będące podstawą analizy zdania można parafrazować przy użyciu czasownika pol. *sposzować*, bułg. *предизвика*.

Autor przedstawia konsekwentny wywód naukowy, potwierdzony licznymi przykładami i skrupulatnym opisem. W rozdziale czwartym stosuje niesłychanie kompetentne klasyfikacje semantyczne i intensjonalny model S. Karolaka. W rezultacie powstaje pełen obraz jednostek predykatywnych, czyli reprezentacji wysoce zdekontekstualizowanych względem poszczególnych przykładów.

Praca stanowi rzetelne kompendium wiedzy w sensie referująco-sprawozdawczym, gdzie autor prezentuje poglądy innych badaczy, porównuje je, wchodzi z nimi w dialog, a także proponuje i uzasadnia optymalne rozwiązania dla własnych badań, po to by w dalszej części rozprawy przeprowadzić systematyczne analizy w obranym paradygmacie teoretycznym.

Analizy zapowiadane w tytule, wynikające z jednoznacznie wyartykułowanego problemu badawczego zasługują na najwyższą ocenę. Ich reprezentacja (za pomocą skonwencjonalizowanych tabel i symboli stanowiących podstawę dla formalizacji opisu polsko-bułgarskich badań konfrontatywnych) została dopełniona licznymi egzemplifikacjami i starannym komentarzem.

Za swoiste novum uznać można zachowanie prymatu semantyki nad stroną formalną badanych języków. W modelu składni semantycznej S. Karolaka zdania wyrażające relację przyczynowo-skutkową traktowane są dwojako w oparciu o kryteria formalne (kategoria części mowy wyrażenia predykatywnego). Tylko zdania kauzatywne fundowane na czasownikach zalicza Karolak do podstawowych struktur składniowych. Niniejsza dysertacja taki model kwestionuje, ponieważ synonimiczne konstrukcje składniowe nie mogą realizować różnych modeli struktur predykatowo-argumentowych (zdaniem Karolaka konstrukcje przyimkowe są adiunktywne). Pozwala to na całościowe ujęcie sposobów wyrażania relacji przyczynowo-skutkowej niezależnie od tego, czy predykat przyczynowy jest wyrażony formą osobową czasownika, czy przyimkiem. Wyjściowa struktura semantyczna zdania wyrażającego relację przyczynowo-skutkową jest w takim ujęciu zawsze złożona z predykatu relacyjnego przyczynowo-skutkowego i dwóch argumentów propozycjonalnych p_{Caus} i p_{Eff} .

Monografia Jakuba Banasiaka jest wymagająca i potrzebna, cechują ją towarzyszące czytelnikowi w trakcie lektury: precyzja i rygor metodologiczny.

References

- Frege G. (1892), *Über Sinn Und Bedeutung*, „Zeitschrift für Philosophie und Philosophische Kritik”, 100(1).
- Grochowski M., Karolak S., Topolińska Z. (1984), *Gramatyka współczesnego języka polskiego: Składnia*, Warszawa.
- Karolak S. (2001), *Od semantyki do gramatyki: wybór rozpraw*, Warszawa.
- Karolak S. (2002), *Podstawowe struktury składniowe języka polskiego*, Warszawa.
- Karolak S. (2007), *Semantyczna kategoria aspektu*, [w:] V. Koseska-Toszewa, J. Penčev (red.), *Polsko-bułgarska gramatyka konfrontatywna*, Warszawa.
- Korytkowska M. (1992), *Typy pozycji predykatowo-argumentowych*, Warszawa.
- Koseska-Toševa V., Gargov G. (red.) (1990), *Byłgarsko-polska sypostavitelna gramatika. T. 2. Semantichnata kategoriya opredelenost/neopredelenost*, Sofia.
- Koseska-Toszewa V. (2015), *Wielotomowa gramatyka konfrontatywna języka bułgarskiego i polskiego*, „Slavia Meridionalis”, 10.
- Koseska-Toszewa V., Korytkowska M., Roszko R. (2007), *Polsko-bułgarska gramatyka konfrontatywna*, Warszawa.
- Koseska-Toszewa V., Penčev J. (2006), *Semantyczna kategoria czasu*, Warszawa.


- Łuczaków I. (2006), *O badaniach nad wyrażaniem uprzedniości / następstwa zdarzeń w czasie w pracach polonistycznych i rusycystycznych: Na przykładzie zdań złożonych czasowych*, „Acta Universitatis Wratislaviensis Slavica Wratislaviensia”, nr 139.
- Maldżiewa V. (1999), *Warunki synonimiczności zdań o strukturze semantycznej polipredykatywnej*, „Semantyka a Konfrontacja Językowa”, t. 2.
- Mazurkiewicz-Sułkowska J. (2008), *Wyrażanie kategorii inchoatywności w językach polskim, bułgarskim i białoruskim*, Łódź.
- Polański K. (1967), *Składnia zdania złożonego w języku górnołużyckim*, Wrocław.
- Satoła-Staškowiak J. (2010), *Polsko-bułgarskie odpowiedniości przekładowe czasów przeszłych*, Warszawa.
- Topolińska Z. (2001), *Polski-makedonski: gramatička konfrontacija. 5: Zdanie w zdaniu = Rečenica vo rečenica*, Skopje.
- Topolińska Z. (2003), *Polski-makedonski: gramatička konfrontacija. 6: Sintaksička derivacija*, Skopje.
- Witek M. (1996), *Frege i semantyka języka naturalnego*, „Principia”, t. 15.
- Zatorska A. (2008), *Polskie i słoweńskie predykatory kauzatywne z nazwą barw w parafrazie*, „Południowosłowiańskie Zeszyty Naukowe: Język – Literatura – Kultura”, z. 5.
- Zatorska A. (2013), *Polskie i słoweńskie predykatory kauzatywne z parafrazą przymiotnikową*, Łódź.

Abstract

Processes of nominalization in sentences expressing a cause-effect relationship as discussed by Jakub Banasiak (on the material of the Polish and Bulgarian languages)

This article considers Jakub Banasiak's book, published two years ago. Banasiak describes the nominalization processes in sentences expressing a causal relation drawing on material from the Polish and Bulgarian languages that are interesting for Bulgarianists and Slavists. In addition to the examples presented in the monograph and their discussion, the theoretical considerations are noteworthy, and constitute a reminder and introduction to the practical part.

Keywords: causal relation, Polish language, Bulgarian language, semantics, syntax, predicate-argument structure, nominalization, confrontative grammar

Katarzyna Tilgner  <https://orcid.org/0000-0002-6825-001X>
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
e-mail: kfersen@gmail.com

The development of the lexemes for ‘uncle/aunt’, ‘cousin’ and ‘brother/sister-in-law’ in Hispano-Romance and Polish in a comparative perspective

Abstract

The aim of the article is to compare the development of some family-related vocabulary from Latin (with PIE backgrounds) to Hispano-Romance with the old and modern Polish terms. The comparative analysis covers the words for ‘uncle’/‘aunt’, ‘brother/sister-in-law’ and ‘cousins’. The author tries to explain lexical changes with reference to social changes that took place over the centuries.

Keywords: etymology, comparative ethnology, lexical changes, family

1. The purpose of the article

Kinship and affinity are lexical fields that attracts the interest of linguists. Their evolution reflects the nature of changes which have taken place within social institutions over time. According to Polish etymologist Aleksander Brückner (1998: 27), kinship and affinity were of great importance in primitive life, hence the abundant, archaic terminology. He adds that languages retain the old names for the closest members while eliminated or exchanged less important words by more general terms or borrowings from other languages.

The objective of this article is to compare the evolution of some Latin kinship and affinity terms with their Hispano-Romance (HR) derivatives in contrast to the corresponding Polish terms. The analysis which we propose to present may be interesting if we take into

account the words of the American anthropologist and ethnologist Henry L. Morgan who says that Latin and Old Polish had the most abundant kinship and affinity terminology within the IE language family (Morgan, 1997: 40). The two terminological systems, in their old stages, correspond to the Sudanese kinship system where each collateral of Ego's parents was designated by a specific term. We can admire this ancient richness and its decline analysing the words for 'uncle'/'aunt', 'brother'/'sister in law' and 'cousins' to whom we want to pay special attention.

2. Selected Latin and Hispano-Romance terms for the relatives by consanguinity and affinity

Latin, from which Hispano-Romance originated, distinguished *cognati* 'relatives by consanguinity' and *affines* 'relatives by affinity'. This difference was confused, especially in the language of Christians who used the two words as synonyms. Over time the *cognati* acquired the meaning of *affines*.

2.1. The Latin and Hispano-Romance terms for 'uncles' and 'aunts'

The Latin terms denoting father and mother siblings are of the Indo-European origin. It should be noted that in relation to 'aunt', in the PIE language (Proto-Indo-European), reflecting the Omaha kinship system, only the term for 'mother's sister' **meh_atruh_a* can be reconstructed (Mallory, Adams, 1997: 36). It is almost impossible to reconstruct a PIE word for father's sister. The IE languages show that this designation is derived often from the word for 'father' (Mallory, Adams, 1997: 36). In Latin, the term for the father's sister is probably a derivative from *amma* 'mother' (Walde, 1910: 35; de Vaan, 2008: 38), although it is possible (Muller, 1926: 26) that it is the result of the evolution of the compound **ām-* (< **amma*) and the infant's babble word *tātā* 'daddy'. As one might suppose, the Latin terms for 'father's brother' and 'mother's sister' are derivatives of the names for father and mother, hence *patruus* (pie. **ph₂ter* 'father') and *matertēra* (> Lat *māter* 'mother'). Isaczenko (Szymczak, 1996: 95) believes that the relation between the PIE words **ph₂tr-u-* 'father's brother' and **ph₂ter* 'father' testify to the presence of the ancient structure of the family in which the father's brother was also considered as a father. The history of the term for 'maternal uncle' *avuncūlus*, the diminutive, which derivates from PIE **h₂eu_h₂-* 'grandfather on mother's side', raises a lot of discussion. It has been argued that equating a mother's brother with her father is due to the fact that when the maternal grandfather died, her eldest brother would assume the father's position and was considered as a potential grandfather (Mallory, Adams, 1997: 411–412).

In spoken Latin the old denominations have been unified: the analysis of the vocabulary included in *Romanisches Etymologisches Wörterbuch* shows that only *avuncūlus* and *amīta* survived in the spoken language of Romania. In addition, a new denomination

of Greek origin *thius/thia* appeared. We find it in Hispano-Romance where it dominated over time the other terms. It was probably a fancy foreignism used at the beginning only in feminine form which is more open to this type of innovation (Corominas, Pascual, 1983: 501). The inscriptions show that the Greek word eliminated the term *avuncūlus* only very late in the Hispano-Romance which however remained in use in some peninsular languages, for example in Catalan *oncle* (Menéndez Pidal, Lapesa, 2003: 623). The words *tius* and *tia* are attested in the texts of the Peninsula of the ninth century: in the codex *Becerro Gótico* (year 857) of the cathedral of Oviedo we find the masculine „tīi nostrīi domini Adefonsi” and in the *Cartulario de Santa María de puerto de Santoña* in 863 the feminine: „per tradicijonem tie nostre Galle” (Menéndez Pidal, Lapesa, 2003: 623). The *Glosas Silenses* from the middle of the tenth century explain *abunculus* and *matertēra* with *tio* and *tia*, what confirms that these terms were more understood in some peninsular region (Corominas, Pascual, 1983: 501).

Class. Lat. <i>patrūsus</i> ‘paternal uncle’/ Vulg. Lat. <i>thiu(m)</i> ‘uncle’ > HR <i>tio</i>
Class. Lat. <i>amīta</i> ‘paternal aunt’/ Vulg. Lat. <i>thia(m)</i> ‘aunt’ > HR <i>tia</i>
Class. Lat. <i>avuncūlus</i> ‘maternal uncle’/ Vulg. Lat. <i>aunculu(m)</i> /HR <i>thiu(m)</i> ‘uncle’ > HR <i>tio</i>
Class. Lat. <i>matertēra</i> ‘maternal aunt’/ Vulg. Lat. <i>thia(m)</i> ‘aunt’ > HR <i>tia</i>

2.2. The Latin and Castilian terms for cousins of the first degree

No common IE terms can be reconstructed for the different type of cousins (Mallory, Adams, 1997: 133). The ancestors of the Romans had to create their own terminology in this area. The denomination most widespread was *consobrīnus/a*, a term used for any parents’ siblings’ child of the first degree. The additional terms were used for the child of the father’s side: *amitīnus* (< *amīta* ‘father’s sister’) ‘father’s sister child’ and *frater* or *soror patruelis* ‘father’s brother’s son’, ‘father’s brother’s daughter’. De Vaan (2008: 566) proposes the etymology of Lat. *consobrinus/a* ‘son/daughter of the mother’s sister’ as **kom+swesrīno/a* ‘belonging to the sister’. This etymology reveals that this noun must have originally designated the first-degree cousins of the mother’s sister and only later all the first-degree cousins. The meaning of the first degree was with the passage of time specified by the adjective *primus/a* which absorbed in Castilian the noun to denominate the cousin. In Hispano-Romance, the derivatives of *consobrinus/a* are attested in *cusino*, *cosino*, *kosina*, *kusino* (Menéndez Pidal, Lapesa, 2003: 180), for example in the *Glosas Silenses* of the end of the tenth century: *consobrina [cusina]*. It was coined the new formations quasi based on the structure *con+sobrinus*: *cum+germanus*: *cum* ‘with’ + *germanus/a* ‘carnal brother/sister’: *coiermano* (with different variants) (Menéndez Pidal, Lapesa, 2003: 145), sometimes with addition of the adjective *primo*. In *Notes et documents sur l’histoire du royaume de Léon* of the year 935, we read „Pro quod tu, coniermanus meus Froilanem” (ibidem), in the *Cartulario de San Vicente de Oviedo* of 948: „Ego Vimara Episcopus tibi congermano meo frater Adefonsus, salutem in Domino” (ibidem), in the *Tumbo del Monasterio de Celanova* of the year 1009: „prima coniermana”.

Mother's sister's child Class. Lat. <i>consobrīnus/consobrīna</i> Vulg. Lat. <i>consobrinus /consobrina</i> HR <i>cumiermano (primo)/cumiermana (prima), cusino/cusina</i>
Mother's brother's child Class. Lat. <i>consobrīnus/consobrīna</i> Vulg. Lat. <i>consobrinus /consobrina</i> HR <i>cumiermano (primo)/cumiermana (prima), cusino/cusina</i>
Father's sister's child Class. Lat. <i>consobrīnus/ consobrīna, amitīnus/ amitīna</i> Vulg. Lat. <i>consobrinus/consobrina</i> HR <i>cumiermano (primo)/cumiermana (prima), cusino/cusina</i>
Father's brother's child Class. Lat. <i>consobrīnus/frater patruēlis/soror patruēlis</i> Vulg. Lat. <i>consobrinus/consobrina</i> HR <i>cumiermano (primo)/cumiermana (prima), cusino/cusina</i>

2.3. The Latin and Castilian terms for 'brother' and 'sister-in-law'

The reconstruction of IE vocabulary reveals that PIE made a distinction for the four people whom the term 'brother-in-law' may be applied. The derivatives of two of them we find in Latin: **dai_hwer* > *lēvir* 'husband's brother' and **ĝ(e)m(h₂)ros* > *gēner* 'sister's husband' (Mallory, Adams, 1997: 84–85). In the case of the term for 'sister-in-law' PIE made a distinction of three of the persons who may be designated by it. Latin inherited two of them: **ĝ₁h₃wos* 'wife's sister' > Lat *glōs* and **ienh₂ter* 'husband's brother's wife' > Lat *ianitricēs* 'wives of brothers'. Only one of these terms, *gēner*, survived in Roman languages in the meaning of 'son-in-law'. In the peninsular area they were replaced by the word *cognātus/a* (HR *cuniato/a* > Cast. *cuñado/a*), originally 'sprung from the same stock, related by blood, kindred', and later, in the language of Christian 'relative by affinity' (Corominas, Pascual, 1984: 294). The Hispano-Romance text of *Chartes de l'église de Valpuesta du IX^{ième} au XI^{ième} siècle* enumerated in the year 900 „Germanis, filiis et cognatis” (Menéndez Pidal, Lapesa, 2003: 179). The texts of that period use the term *coiermano/a* < lat. *cum* + *germanus/a* 'with + carnal brother/sister' although its meaning is difficult to define (ibidem: 145).

Class. Lat. <i>lēvir</i> 'husband's brother'/vulg. Lat <i>cognatu(m)</i> > HR <i>cuniato</i> 'brother-in-law'
Class. Lat. <i>gēner</i> 'sister's husband'/vulg. Lat <i>cognatu(m)</i> > HR <i>cunissdato</i> 'brother-in-law'
Class. Lat. <i>glos</i> 'wife's sister'/vulg. Lat <i>cognata(m)</i> > HR <i>cuniata</i> 'sister-in-law'
Class. Lat. <i>ianitricēs</i> 'spouses of brothers with each other' > Vulg. Lat <i>cognate</i>

2.4. Terminological changes in late Latin as a consequence of social changes

The process of the parallelization and the simplification of the bifurcated terminology occurred in late Antiquity and was imposed in the Romance languages (Mitterauer, 2000: 14, 17, 25). The evolution of the old unilineal and agnathic system (blood relationship by male line) and the terminological indistinction of the parallel members of the maternal and paternal family was undoubtedly the consequence of the decline of the *matrimonium cum manu*, through which the woman passed to depend on the absolute power of her husband, if he was *pater familias*, or to *pater familias* of her husband, losing the right to inheritance from her family of blood. The diffusion of the freer form of marriage, *matrimonium sine manu*, which began to be frequent from the Principality (Betancourt, 2007: 413), was linked to the change in the social position of the woman who retained the right to family inheritance and ceased to belong to her husband's group. This evolution made it possible for women and their matriline ancestors to have greater importance than before and equal position in the family (Loring García, 2001: 14).

3. The Selected Polish terms for the relatives by consanguinity and affinity

3.1. Polish terms for 'uncles' and 'aunts'

OPol <i>stryj</i> 'paternal uncle' > MPol. <i>stryj</i> (rare) <i>wuj</i> , <i>wujek</i>
OPol <i>ciotka</i> 'paternal aunt' > MPol. <i>Ciotka</i>
OPol <i>wuj</i> 'maternal uncle' <i>wuj</i> > MPol. <i>Wuj</i> , <i>wujek</i>
OPol <i>lela</i> 'maternal aunt' / MPol. <i>Ciotka</i>

The etymology of the word *stryj* (/str/ < /ptr/) and *wuj* (< **h₂eu-jo*) (Boryś, 2005: 716), common *grosso modo* with the etymology of Lat *patruus* and *avunculus*, reveals the analogical, patriarchal family structure of Latin and ancient Slavic family.

The generalization of the term *wuj* 'maternal uncle' can be considered as the result of the diffusion of the emotionally intense meanings that characterize contacts with maternal relatives and the influence of Christianity and Latin (Szymczak, 1996: 154; Szykiewicz, 1992: 292). The unification process also affected the name of the maternal and paternal aunt. The generalization of the paternal term, the infant's babble word *ciotka* < PSI. *teta*, however enters in this case in opposition with the just mentioned change of the term for 'uncle'.

3.2. The Polish terms for ‘cousins’

OPol <i>cioteczny brat</i> ‘son of the paternal sister’ > MPol <i>cioteczny brat / kuzyn</i>
OPol <i>brat wujeczny</i> ‘son of the maternal brother’ > MPol <i>kuzyn</i>
OPol <i>ciotczany brat</i> ‘son of the maternal sister’ > MPol <i>cioteczny brat / kuzyn</i>
OPol <i>siostra wujeczna</i> ‘daughter of the maternal sister’ > MPol <i>kuzynka</i>
OPol <i>ciotczana siostra</i> ‘daughter of the paternal sister’ > MPol <i>cioteczna siostra/ kuzynka</i>
OPol <i>ciotczana siostra</i> ‘daughter of the maternal sister’ > MPol <i>cioteczna siostra/ kuzynka</i>

The word *kuzyn* is the 18th century loan word of the French *cousin* ‘cousin’ (Szymczak, 1996: 120) which unified in some measure ancient descriptive terms. Some of them remain however in use.

3.3. Polish terms for ‘brother’ and ‘sister-in-law’

OPol ‘brother’s wife’ <i>jątrew</i> > MPol <i>bratowa</i>
OPol ‘sister’s husband’ <i>swak</i> > MPol <i>szwagier</i>
OPol ‘wife’s brother’ <i>dziewierz</i> > MPol <i>szwagier</i>
OPol ‘husband’s sister’ <i>zelwa</i> > MPol <i>szwagierka</i>
OPol ‘wife’s brother’ <i>szurza</i> > MPol <i>szwagier</i>
OPol ‘wife’s sister’ <i>świeść</i> > MPol <i>szwagierka</i>

The old rich terminology, richer than in Latin, disappeared with social changes and decomposition of old family living in one community. In consequence, the ancient denominations were replaced in successive times by the 16th-century loan from the German word *Schwager* > MPol. *szwagier* (Boryś, 2005: 609) which is in use today.

3.4. The terminological changes in the Polish as the consequence of social changes

The simplification of the kinship and the affinity terminology is related to the decline of the patriarchal territorial communities called *opole* which existed in Poland until the end of the 16th-century and beginning of the seventeenth century (Szymczak, 1996: 195–196; Szykiewicz, 1992: 289–290). Its decomposition led to changes in the character of the family relationships and affected the abundant terminology inherited from the pre-Slavic era. The old terms were replaced by the French and German foreignisms and fell into oblivion.

Conclusions

The changes which occurred in the passage Latin > Hispano-Roman and Old Polish > Modern Polish consisted in the simplification and the unification of the terminology. They had a similar character but took place in a very different time. The both were related to the

social changes and the decline of the archaic patriarchal structure of the family where part of the husband's family assumed great significance. A similar evolution also happened in other IE languages, which can be confirmed by parallel analysis.

References


- Brückner A. (1998), *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Corominas J., Pascual J.A. (1983), *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico. Vol. V: Ri-X*, Madrid: Gredos.
- Corominas J., Pascual J.A. (1984), *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico. Vol. II, Ce-F*, Madrid: Gredos.
- Loring García M.I. (2001), *Sistemas de parentesco y estructuras familiares en la Edad Media. La familia en la edad media. XI Semana de Estudios Medievales (Nájera, del 31 de julio al 4 de agosto de 2000)*, p. 13–38, Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Mallory J.P., Adams Q.D. (1997), *Encyclopedia of Indo-European Culture*. London, Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers.
- Menéndez Pidal R., Lapesa R., (2003), *Léxico hispánico primitivo (siglos VIII al XII): versión primera del glosario del primitivo léxico iberorrománico*, Madrid: Fundación Ramón Menéndez Pidal y Real Academia Española.
- Meyer-Lübke W. (1911), *Romanisches etymologisches Wörterbuch*, Heidelberg: Carl Winters.
- Mitterauer M. (2000), *Die Terminologie der Verwandtschaft. Zu mittelalterlichen Grundlagen von Wandel und Beharrung im europäischen Vergleich*, "Ethnologia Balcanica", 4, p. 11–43.
- Morgan H.L. (1997), *Systems of Consanguinity and Affinity of the Human Family*, Lincoln: Nebraska University Press.
- Muller F. (1926), *Altitalisches Wörterbuch*, Göttingen, Vandenhoeck&Ruprecht.
- Szymczak M. (1996), *Nazwy stopni pokrewieństwa i powinowactwa w historii i dialektach języka polskiego*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szykiewicz S. (1992), *Pokrewieństwo*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Vaan M. (2008), *Etymological Dictionary of Latin and the other Italic Languages*, Leiden: Brill.
- Walde A. (1910), *Lateinisches etymologisches Wörterbuch*, Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.

Streszczenie

Rozwój leksemów oznaczających wujka/ciotkę, kuzynów, szwagra/ szwagierkę w hispano-romańskim i polskim w perspektywie porównawczej

Celem artykułu jest porównanie rozwoju słownictwa związanego z rodziną w języku polskim i hispano-romańskim na tle łańskim. Analiza porównawcza dotyczy nazw wujka/ciotki, szwagra/szwagierki i kuzynów. Autorka próbuje wytłumaczyć zmiany leksykalne zmianami społecznymi, które miały miejsce na przełomie wieków.

Słowa kluczowe: etymologia, etnologia komparatywna, zmiany leksykalne, rodzina

Jędrzej Michalik  <https://orcid.org/0000-0001-5938-8079>
Instytut Logopedii Uniwersytetu Gdańskiego
e-mail: jedmich2000@gmail.com

Składnia w świetle logopedii – ujęcie neurosyntaktyczne

Streszczenie

Interdyscyplinarność logopedii i czerpanie wiedzy z osiągnięć medycyny, językoznawstwa, psychologii i pedagogiki pozwala spojrzeć na składnię – przedmiot zainteresowania językoznawstwa i logopedii – z nowej, neurosyntaktycznej i neurostrukturalnej perspektywy. W ujęciu tradycyjnym składnia, jako element składowy kompetencji językowej, a więc bytu mentalnego, jest podsystemem języka pozwalającym na łączenie mniejszych elementów w ciągi, którymi rządzą określone reguły gramatyczne. Metodyka terapii logopedycznej dostarcza terapeutom strategii, za pomocą których mogą oni programować i odbudowywać kompetencję składniową. Na kanwie badań neurostrukturalnych możliwe stało się wyróżnienie niektórych obszarów mózgu odpowiedzialnych za przetwarzanie składni, co implikuje zupełnie nowe podejście terapeutyczne w nauce o zaburzeniach mowy.

Słowa kluczowe: składnia, neurosyntaktyka, programowanie języka, terapia logopedyczna, zaburzenia mowy

1. Wstęp. Relacja między logopedią a językoznawstwem

W artykule Tomasza Woźniaka *Językoznawstwo w świetle logopedii* można spotkać się z twierdzeniem, że zarówno logopeda, który nie posiadał gruntownej i szerokiej wiedzy lingwistycznej, jak i lingwista, który jest obojętny wobec logopedycznych wyników badań nad uwarunkowaniami mowy, jej rozwojem i zaburzeniami, to dziś rażąco anachronizm. Autor przytacza również dane, iż tok kształcenia logopedów zawiera więcej obligatoryjnych przedmiotów lingwistycznych, natomiast kształcenie językoznawców prawie zupełnie pomija wiadomości z zakresu logopedii, psychologii czy medycyny (Woźniak, 2013: 841). Językoznawstwo nie jest jednak jedyną dyscypliną nauki zajmującą się językiem. Jest ono również przedmiotem zainteresowań filozofii, logiki, logopedii i psychologii,

natomiast dla lingwistyki to właśnie język jest głównym i nadrzędnym przedmiotem badań (Polański, 1999d: 279).

Od samego początku logopedia była nauką interdyscyplinarną, która korzystała z dorobku medycyny, psychologii, pedagogiki i lingwistyki. Na gruncie logopedii dokonywano syntezy wiedzy zaczerpniętej z tych czterech nauk w odniesieniu do mowy i jej zaburzeń (Woźniak, 2013: 842). Za Stanisławem Grabiasem przyjmuje się, że logopedia to nauka o biologicznych uwarunkowaniach mowy i zachowaniach językowych (Grabias, 2010/2011: 17–18). Definicja ta z góry warunkuje fakt, że logopedia, zarówno z perspektywy naukowej, jak i terapeutycznej, jest przestrzenią interdyscyplinarną, łączy (w teorii oraz praktyce) perspektywy innych dyscyplin: psychologii, medycyny, pedagogiki oraz lingwistyki.

Jeśli zaś chodzi o składnię, to jest ona bezsprzecznie przedmiotem zainteresowania językoznawców i mieści się w przedmiocie badań lingwistycznych, ponieważ przynależy do gramatyki – obszaru wiedzy zajmującej się kompletnym opisem języka. Ta sama składnia jest również przedmiotem zainteresowania logopedii, która pozwala spojrzeć na ten dział gramatyki z innej, neurolingwistycznej, szczególnie neurosyntaktycznej perspektywy¹.

2. Pojęcie składni

Przedmiotem syntaktyki (składni), patrząc tradycyjnie, jest budowa wypowiedzeń z mniejszych elementów (Polański, 1999a), a samo wypowiedzenie definiowane jako: „ciąg wyrazów, który stanowi minimalną jednostkę informacyjną w procesie porozumiewania się” (Łuczyński, 2015: 107), jest nośnikiem informacji. Aby ciąg wyrazów można było uznać za wypowiedzenie, muszą zostać spełnione dwa warunki mające charakter wykonawczy. Po pierwsze, połączenie wyrazów musi przekazywać jakąś informację o wycinku rzeczywistości – mieć sens. Po drugie, musi spełniać kryterium gramatyczności – dopiero poprawne połączenie wyrazów za pomocą reguł gramatycznych może urzeczywistnić przekaz informacji. Funkcją nadrzędną komunikatów językowych jest przekazywanie informacji o rzeczywistości pozajęzykowej, zależne od dwóch składników o charakterze mentalnym. Te właściwości to wskazanie na aktualny obszar zainteresowania nadawcy i powiązanie z nim pewnej własności oraz ustosunkowanie się do owej własności lub wyrażenie na jej temat hipotezy. Obie składają się na istotę komunikatu wyrażonego zdaniem – predykacją. Formą przeznaczoną do wyrażania predykacji jest osobowa forma czasownika, który z kolei jest predestynowany do pełnienia w zdaniu funkcji orzeczenia. Dopiero tak zbudowane wypowiedzenie ma samodzielność komunikacyjną, a więc jest nośnikiem kompletnego komunikatu między nadawcą a odbiorcą (Grzegorzczkowska, 2012).

Elementy tworzące zdanie są zróżnicowane pod względem statusu. Pojęciem podrzędnym wobec zdania jest pojęcie grupy składniowej. Leksemy wchodzące w skład grupy

¹ Niektóre partie artykułu, szczególnie jego fragmenty początkowe, są wynikiem moich przemyśleń, jakie zrodziły się podczas realizowania projektu dyplomowego powstającego w Instytucie Logopedii Uniwersytetu Gdańskiego pod kierunkiem dr Klaudii Kluj-Kozłowskiej. Nie były wcześniej publikowane.

mogą wystąpić zarówno w relacji podrzędnej (*pies Tomka*), jak i współrzędnej (*pies i Tomek*). W tym ujęciu grupa składniowa jest częścią składową zdania.

Każda jednostka słownikowa pełni w wypowiedzeniu pewną funkcję, a co za tym idzie, część z nich nie może wchodzić w związki z innymi wyrazami i tworzyć związków syntagmatycznych. Na potrzeby wyodrębniania jeszcze mniejszych jednostek zdania językoznawcy posługują się terminem składnika syntaktycznego, który oznacza niepodzielny element wypowiedzenia, który ma zdolność wchodzenia w związki składniowe z innymi składnikami (Łuczyński, 2015)².

Nowsze modele w celu przedstawienia zależności między składnikami wykorzystują pojęcie akomodacji syntaktycznej. Ten typ opisu odnosi się do każdego związku, w którym składnik nadrzędny narzuca składnikowi podrzędnemu warunki gramatyczne (Łuczyński, 2015). Zdaniem Renaty Grzegorzyczkowej pojęcie akomodacji składniowej odnosi się do techniki sygnalizowania zależności syntaktycznych oraz uogólnia tradycyjne rozróżnienie na związki zgody, rzędu i przynależności. Związki zgody i rzędu mieszczą się w pojęciu akomodacji jako typy akomodacji morfologicznej, tj. takiej, w której podrzędnik przyjmuje określoną przez nadrzędnik formę. Z kolei akomodacja niemorfologiczna dzieli się na akomodację składniową, która wymaga specyficznej konstrukcji syntaktycznej (*wiedzieć, że*), oraz na akomodację leksykalną, która wymaga leksemu (*zaczyna przepisywać*) (Grzegorzyczkowa, 2012). Szersze i pogłębione – dzięki wyróżnieniu zjawiska akomodacji – ujęcie relacji między składnikami daje pełniejszy i bardziej precyzyjny obraz budowy formalnej zdań. Występowanie związków akomodacyjnych w zdaniu jest uzależnione od typu składnika, jaki w nich występuje. Głównym kryterium jest tutaj przynależność do części mowy, ponieważ od tego zależy paradygmat akomodacji.

3. Schematy zdaniowe

Każde prawidłowe pod kątem gramatycznym zdanie jest zbudowane na szkielet konstrukcyjnym, który z kolei jest oparty na wymaganiach semantyczno-syntaktycznych czasownika użytego w zdaniu. Renata Grzegorzyczkowa (2012: 49) definiuje schemat zdaniowy jako: „abstrakcyjny układ pozycji składniowych wyznaczany przez właściwości konotacyjne (semantyczno-składniowe) czasownika”. Konotacja oznacza otwieranie przez dane formy w tekście pozycji dla innych form. Podstawowy zestaw schematów zdaniowych, a więc rusztowań, które w procesie generowania wypowiedzi obudowuje się leksemami, składa się z 26 typów (Grzegorzyczkowa, 2012).

² Składniki syntaktyczne, zgodnie z tradycyjnym ujęciem gramatyki, tworzą grupy syntaktyczne, mogące reprezentować jeden z trzech modeli: związek zgody, związek rzędu oraz związek przynależności (Grzegorzyczkowa, 2012; Łuczyński, 2015).

Tabela 1. Zestaw schematów zdaniowych

	Schemat zdaniowy	Przykładowe zdanie realizujące schemat zdaniowy
1	V	<i>Grzmi.</i>
2	V – N _{co}	<i>Ubywa wody.</i>
3	V _{łącz} – Adv	<i>Jest miło.</i>
4	V _{niefl} <ul style="list-style-type: none"> — Adv — N_{co} 	<i>Janowi powodzi się dobrze.</i>
5	V _{łącz} <ul style="list-style-type: none"> — Inf — Adv 	<i>Jest miło spacerować po lesie.</i>
6	V _{łącz} <ul style="list-style-type: none"> — Inf — {Adj} — {N₅} 	<i>Zdążyć było niemożliwe.</i>
7	V _{mod} – Inf	<i>Warto studiować.</i>
8	V _{niefl} – Sent	<i>Okazało się, że Piotr nie zdążył.</i>
9	V _{niefl} – N _{co} (Praep) N _{co}	<i>Mężowi zależy na żonie.</i>
10	N ₁ – V	<i>Jan pracuje.</i>
11	N ₁ – V – N _{co}	<i>Pani je śniadanie.</i>
12	N ₁ – V – N _{co} — N _{co}	<i>Piotr daje książkę bratu.</i>
13	N ₁ – V – Adv	<i>Piotr pisze starannie.</i>
14	N ₁ – V _{mod/faz} – Inf	<i>Jan chce jeść. Jan zaczyna czytać.</i>
15	N ₁ – V – Sent	<i>Jan wie, że ojciec przyjechał.</i>
16	N ₁ – V _{mod} – N _{co} — {Inf}— {Sent}	<i>Ojciec każe synowi sprzątać.</i>
17	N ₁ – V – N _{co} — Adv	<i>Jan ocenia Piotra negatywnie.</i>
18	N ₁ – V – N _{co} — Praep N _{co}	<i>Piotr uważa Jana za przyjaciela.</i>
19	N ₁ – V – (Praep N _{co}) — {Sent}— {NA}	<i>Jan dowiedział się (od Piotra/przez telefon), że ojciec wrócił.</i>
20	N ₁ – V – N _{co} — (Adv) — Adv	<i>Jan przenosi syna z liceum do technikum.</i>
21	N ₁ – V _{łącz} – Adj	<i>Piotr jest zły.</i>
22	N ₁ – V _{łącz} – N ₅ /N ₁	<i>Jan jest studentem. Jesteście bracia.</i>

	Schemat zdaniowy	Przykładowe zdanie realizujące schemat zdaniowy
23	$N_1 - V - \text{Praep } N_{\text{co}}$	<i>Piotr wygląda na szczęśliwego.</i>
24	$N_1 \text{ to } N_1$ Inf to Inf	<i>Życie to wędrówka.</i> <i>Żyć to wędrować.</i>
25	$\text{To } V_{\text{bvć}} N_1$	<i>To jest dobry człowiek.</i>
26	$Z N_2 V_{\text{łącz}} N_1$	<i>Z ciebie jest zuch.</i>

Skróty użyte w tabeli oznaczają następujące pojęcia: N – pozycja grupy nominalnej; cyfra w indeksie dolnym – kolejny przypadek, co – przypadek zależny, $V_{\text{łącz}}$ – czasownik w funkcji łącznika, V_{mod} – czasownik modalny, V_{niefl} – czasownik niefleksyjny, V_{faz} – czasownik fazowy, Inf – bezokolicznik, Sent – zdanie, Adv – pozycja przysłówka, Adj – pozycja przymiotnikowa, NA – nomen actionis (nominalizacja), Praep – konstrukcja z przymikiem.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Grzegorzczkova, 2012.

Rozwinięciem zdań prostych będą konstrukcje złożone, w których występuje więcej niż jedno orzeczenie, a poszczególne zdania składowe połączone są wskaźnikami zespolenia – najczęściej spójnikami (Łuczyński, 2015). Spójniki te pozwalają również na rozróżnienie wypowiedzeń złożonych współrzędnie od tych złożonych podrzędnie. W zdaniach złożonych współrzędnie elementy (zdania) składowe są wobec siebie równorzędne. Z kolei w wypowiedzeniach złożonych podrzędnie jedno ze zdań składowych jest nadrzędne względem drugiego (Łuczyński, 2015).

4. Składnia z perspektywy XX-wiecznych teorii językoznawczych

4.1. Strukturalizm

Wraz z początkiem XX wieku doszło w lingwistyce do ogromnego przełomu. Ów przełom dotyczył zarówno sposobu postrzegania rzeczywistości, jak i myślenia naukowego i badawczego, i wiązał się bezpośrednio z wprowadzeniem do językoznawstwa pojęcia systemu oraz struktury. Nowo powstały wówczas paradygmat strukturalistyczny zakłada, że język jest systemem synchronicznym, a więc:

- zamkniętym układem elementów (znaków), w którym nie można nic dodać ani odjąć bez naruszenia całościowej równowagi tego systemu,
- układem zhierarchizowanym elementów,
- układem abstrakcyjnym i formalno-funkcyjnym, czyli takim, który został stworzony w celu pełnienia określonej funkcji na podstawie określonej formy (Heinz, 1978).

Zgodnie z założeniami strukturalizmu język jest więc systemem znaków, a każdy znak składający się na ów system zajmuje konkretne miejsce oraz wchodzi w relacje z innymi znakami. Miejsce znaku w systemie strukturaliści określali jako jego wartość (Grabias, 2000). Nowa koncepcja stała w wyraźnej opozycji do dotychczasowych, które traktowały język jako sumę, czyli otwarty zbiór luźnych elementów, którym można w różny sposób manipulować.

Za twórcę strukturalizmu uznaje się Ferdinanda de Saussure’a. Szczególnie istotne z perspektywy kompetencji składniowej i jej zaburzeń wydaje się jego pojęcie syntagmy. Zdaniem de Saussure’a w każdej wypowiedzi wyrazy nawiązują ze sobą stosunki oparte na charakterze linearnym, który wyklucza możliwość wymówienia dwóch elementów równocześnie. Elementy te szeregują się jeden za drugim w ciągu mówienia. Te kombinacje, dla których oparciem jest przestrzeń, możemy nazwać syntagmami (de Saussure, 2002: 147). Syntagma powstaje więc z dwóch lub więcej elementów, które następują po sobie. Pojęcie syntagmy nie odnosi się jedynie do wyrazów. Dotyczy również wszelkiego typu konstrukcji złożonych, jak wyrazy złożone, części zdań oraz całych zdań. Skoro jednak strukturalizm przyjmuje, że na mowę składa się język (*la langue*), który jest zjawiskiem abstrakcyjnym i dotyczy pewnego inwentarza jednostek, oraz mówienie (*la parole*), które z kolei jest indywidualnym i konkretnym aktem, to nasuwa się pytanie, gdzie należy ulokować syntagmy. Strukturalizm udziela odpowiedzi na to pytanie. Im syntagma jest bardziej regularna i systemowa, tym bliżej jej do pojęcia *la langue*. Mniejsza regularność zbliża syntagmę do konkretnego aktu mówienia (de Saussure, 2002). Zdania jako konstrukcje zindywidualizowane i tworzone w ramach konkretnych zachowań językowych włączył de Saussure do mówienia (Grabias, 2000). Z kolei relacje asocjacyjne, zwane również paradygmatycznymi, są związane z formalnym podobieństwem znaków, które dotyczy ich znaczeń, funkcji pełnionych w zdaniu oraz brzmienia (Bobrowski, 1998; Grabias, 2000). Odpowiedni zasób słownictwa i znajomość wartości słów pozwala więc na odtwarzanie reguł łączenia wyrazów, a co za tym idzie – tworzenie zdań i władanie językiem.

4.2. Gramatyka generatywna

Powstała w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych gramatyka generatywna opisuje język jako nieskończony zbiór zdań. W ujęciu generatywistów istotne jest przyjęcie założenia, że człowiek, mając do dyspozycji skończony zbiór środków, tworzy (generuje) i rozumie nieskończony zbiór gramatycznie poprawnych zdań. Podejście to implikuje główny cel gramatyki generatywnej: wyjaśnienie, jak za pomocą środków skończonych człowiek rozumie i tworzy zdania, których nigdy wcześniej nie wypowiedział ani nie usłyszał (Polański, 1999b). Założenia gramatyki generatywnej najpełniej oddaje paradygmat generatywno-transformacyjny (zawiera on w sobie również reguły transformacyjne, które odnoszą się do przekształcania), którego twórcą jest związany z Massachusetts Institute of Technology Noam Chomsky. Gramatyka generatywno-transformacyjna zakłada istnienie wrodzonego mechanizmu, który pozwala użytkownikom języka budować zdania poprawne gramatycznie i sensowne oraz odróżniać zdania poprawne od niepoprawnych. Mechanizm ten został nazwany przez Chomsky’ego kompetencją językową, czyli nieuświadomioną wiedzą na temat gramatyki, która pozwala generować i rozumieć zdania poprawne (Polański, 1999b; Grabias, 2000). Kompetencja językowa dotyczy idealnego użytkownika języka, który przynależy do jednorodnej społeczności i włada swoim ojczystym językiem w sposób doskonały. Dzięki wrodzonemu mechanizmowi, który zapewnia mu perfekcyjną znajomość języka, nie popełnia on błędów. Model ten wyklucza więc wszelkie czynniki zewnętrzne i osobnicze, a w konsekwencji pozwala generatywistom skupić się wyłącznie na gramatycznym aspekcie języka. Idea

wrodzonej kompetencji z jednej strony wyjaśnia proces przyswajania mowy przez dzieci, z drugiej natomiast wyklucza wpływ procesów poznawczych na aktywizację języka (co stoi w wyraźnej opozycji do założeń językoznawstwa kognitywnego). Pojęciem przeciwstawnym do kompetencji (*competence*) jest zdaniem Chomsky’ego wykonanie (*performance*). Podobnie jak w strukturalizmie generatywiści również dokonują rozróżnienia systemu od tekstu, jednakowoż istnieje istotna różnica między strukturalistycznym *la langue* a generatywistycznym *competence*. *La langue* jest rozumiane jako coś, co obiektywnie istnieje, natomiast *competence* istnieje jedynie w umyśle jednostki, jest więc bytem umysłowym, a nie obiektywnym (Grabias, 2000). Ponadto Chomsky uważa, że zdania języka naturalnego można podzielić na takie, w których występują reguły transformacyjne, oraz na takie, w których te reguły nie występują – wówczas należy odnieść się do reguł przepisywania, zwanych też frazowymi. Reguły frazowe generują zdania jądrowe, które są najprostszymi konstrukcjami pozbawionymi przydawek i okoliczników. Reguły przepisywania można przedstawić w formie odwróconych drzewek, które są schematami zdań jądrowych. Z kolei reguły transformacyjne pozwalają na zmienianie struktur wyjściowych (zdań jądrowych, które zalicza się w modelu generatywno-transformacyjnym do struktur głębokich) w struktury powierzchniowe (Bobrowski, 1998: 72–99). Oprócz reguł w zdaniu musi wystąpić również leksyka, nazywana przez generatywistów jednostkami słownikowymi. Aby utworzyć tekst, poszczególne leksemy ulegają w tekście akomodacji – dostosowaniu form jednego wyrazu do drugiego. Model gramatyczny rządony powyższymi regułami ma charakter czysto składniowy. Uzupełnienie go o komponent semantyczny zaowocowało stworzeniem teorii standardowej. Komponent semantyczny złożony jest z trzech składników:

- syntaktycznego, na który składają się reguły przepisywania i reguły transformacyjne, generuje on struktury głębokie, które mają charakter abstrakcyjny,
- semantycznego, na który składają się dane niezbędne do rozumienia, jest wyrażony w składniku syntaktycznym,
- fonologicznego, który wyprowadza reprezentacje fonologiczne ze struktur powierzchniowych (Polański, 1999c: 192–193)³.

4.3. Gramatyka kognitywna

W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych w opozycji do tez głoszonych przez generatywistów powstała koncepcja językoznawstwa kognitywnego, której współtwórcą uznaje się Ronalda Langackera. Językoznawstwo kognitywne za swoją główną tezę przyjmuje nierozzerwalne powiązanie języka i poznania. Każda analiza zachowań językowych musi być osadzona w kontekście i odniesiona do poznawczych możliwości jednostki. Samo pojęcie gramatyki kognitywnej odnosi się więc do konkretnej teorii, która powstała na

³ W latach siedemdziesiątych XX wieku Noam Chomsky opracował modyfikację teorii standardowej, która nazwana została rozszerzoną teorią standardową. Główną cechą tej wersji gramatyki transformacyjno-generatywnej jest ograniczenie działania reguł transformacyjnych oraz przyjęcie, iż rolę w interpretacji semantycznej odgrywa zarówno struktura głęboka, jak i powierzchniowa (Polański, 1999c: 192–193). Dalsze zmiany i rozszerzenia zaowocowały powstaniem w połowie lat siedemdziesiątych zmodyfikowanej rozszerzonej teorii standardowej, która z kolei poszerza koncepcję gramatyki transformacyjno-generatywnej o kolejne teorie i reguły (Polański, 1999).

kanwie założeń językoznawstwa kognitywnego (Taylor, 2007: 4). Swoistym fundamentem gramatyki kognitywnej jest twierdzenie, że gramatyka ma charakter symboliczny. Symbol jest rozumiany przez kognitywistów jako „połączenie struktury semantycznej i fonologicznej, tak iż jedna z nich przywołuje drugą” (Langacker, 2009: 18–19). To podstawowe założenie, zwane tezą o symboliczności, pozwala wnioskować, że każde wyrażenie językowe ma ściśle określoną strukturę, na którą składają się trzy elementy: struktura fonologiczna (rozumiana jako ten przejaw języka, który może być zmysłowo odbierany), struktura semantyczna (rozumiana jako odniesienie do znaczenia wyrażeń językowych) oraz realizacja symbolizacji, która zachodzi między nimi w sposób dwukierunkowy (zgodnie z definicją symbolu Langackera) (Taylor, 2007). Charakter symboliczny nie dotyczy płaszczyzny morfologicznej oraz syntaktyki. Mimo wykluczenia istnienia osobnego składniowego poziomu organizacji języka gramatyka kognitywna, podobnie jak wcześniej omówione koncepcje, również analizuje struktury syntaktyczne. Są one ujmowane w kategoriach relacji symbolizacji, które łączą struktury fonologiczne ze strukturami semantycznymi (Taylor, 2007: 25–26). Składnię w świetle kognitywizmu można sprowadzić do schematów konstrukcyjnych, które są rozumiane jako powtarzające się, schematyczne wzorce kombinacji syntagmatycznej, mające status jednostek symbolicznych. Przystrojony przez użytkownika języka schemat konstrukcyjny będzie w przyszłości służył jako wzorzec, na podstawie którego będą tworzone nowe zdania (Taylor, 2007: 197; Langacker, 2009). Składnia w ujęciu gramatyki kognitywnej rozpatrywana jest w sposób funkcjonalny. Prymarną funkcją struktur syntaktycznych jest niesienie informacji. Aby było to jednak możliwe, każde zdarzenie mowne musi być osadzone w pewnym kontekście, który zwany jest tłem kotwiczącym. Na tło kotwiczące składają się między innymi takie elementy, jak uczestnicy zdarzenia, miejsce i czas zdarzenia, kontekst sytuacyjny czy wspólna wiedza uczestników. Samo pojęcie *kotwiczenie* odnosi się natomiast do umiejscowienia obiektu wspólnego zainteresowania w tle kotwiczącym, co dokonuje się przy udziale funkcji poznawczych obu uczestników zdarzenia mownego. Dzięki temu mówiący jest w stanie odnieść się do desygnatu, który jednak nie jest obiektem rzeczywistości zewnętrznej, tylko wewnętrznej, co wynika z tezy, że przestrzeń mentalna modeluje postrzegany świat zewnętrzny. Obiekt odniesienia może być zarówno obiektem rzeczywistym, jak i mentalnym, a nawet nierzeczywistym (przeczącym rzeczywistości) (Taylor, 2007: 412–414).

Opis struktury zdań prostych odnosi się w gramatyce kognitywnej do następujących parametrów: liczba uczestników procesu, role semantyczne uczestników oraz sposób ich wyrażenia przy użyciu struktur składniowych. Wyróżnić można również konkretne typy procesów, które są desygnowane przez zdania proste, a mianowicie: procesy statyczne, które stwierdzają istnienie i trwanie jakiegoś stanu rzeczy (brak tu dopływu energii i zmiany); procesy dynamiczne, które opisują działania i wydarzenia (do struktury dopływa energia, co skutkuje wydarzeniem się czegoś lub zmianą stanu rzeczy); procesy poznawcze, które odwołują się do myślenia i postrzegania oraz odróżniają to, co wewnętrzne, od tego, co zewnętrzne (możliwe jest wyróżnienie procesów poznawczych dynamicznych i statycznych); procesy złożone, które wyrażają złożone akcje (muszą wystąpić dwa lub więcej procesów w obrębie zdania) (Taylor, 2007: 496–498). Liczba uczestników pozwala rozróżnić zdania

z czasownikiem nieprzechodnym, zdania z jednym dopełnieniem oraz zdania z dwoma dopełnieniami. Określenie *uczestnicy* odnosi się do obiektów istotnych dla desygnowanego procesu. Uczestnicy z reguły nie mogą zostać pominięci, ponieważ stanowią inherentną część procesu, w przeciwieństwie do okoliczności, o ile te nie są czynnikiem kluczowym. Opis ról semantycznych uczestników można zawrzeć w następujących kategoriach: agens (ożywiony sprawca czynności, źródło energii), narzędzie (obiekt nieożywiony używany przez agensa); *patiens* (obiekt będący odbiorcą czynności), role związane z położeniem (np. miejsce, cel), doznający (ożywiony ośrodek czynności lub stanu poznawczego), stymulator (obiekt wywołujący czynność lub stan w doznającym), zero (uczestnik, który istnieje lub posiada pewną cechę). Na podstawie powyższych parametrów gramatyka kognitywna wyróżnia cztery typy zdań prostych: zdania proste z jednym uczestnikiem (z czasownikiem nieprzechodnym, np. *Dziecko spało*), zdania proste z dwoma uczestnikami (z jednym dopełnieniem, np. *Dziecko pije mleko*), zdania proste z trzema uczestnikami (z dwoma dopełnieniami, np. *Syn wyświadczył ojcu przysługę*) oraz zdania zawierające element ruchu (*Samolot przeleciał nad oceanem*) (Taylor, 2007: 500–512).

Dwa ostatnie paradygmaty, tak zwane mentalistyczne, czyli generatywizm i kognitywizm, zwracają uwagę na biologiczne podłoże mechanizmów składniowych. Oczywiście u ich zarania nie było jeszcze wprost mowy o determinantach mózgowych procesów składniowych, jednak później i tę kwestię poruszano. W kontekście składni wspomniano na przykład o „podświadomym mechanizmie składania elementów językowych”, „gramatyce umysłu”, „mechanizmie programowanym genetycznie” czy „biologicznym komputerze w mózgu człowieka” (por. Mecner, 2005). Tego typu słowa klucze otwierają nową perspektywę w postrzeganiu składni – neurolingwistyczną, a w szczególności neurosyntaktyczną (por. Michalik, 2014).

4.4. Gramatyka umysłu

Celem gramatyki umysłu jest odkrycie zasad działania podświadomego mechanizmu układającego elementy językowe w określony porządek, który zapewnia gramatyczną poprawność tworzonych tekstów. Sama gramatyka rozumiana jest tutaj inaczej – jako wynik działania podświadomego mechanizmu umysłowego. Tworzenie wypowiedzi jest bowiem świadomą działalnością człowieka, ale gramatyzacja tekstu dokonuje się podświadomie. Wynika to z faktu, że biegły użytkownik języka nie analizuje ad hoc tworzonej przez siebie wypowiedzi pod kątem gramatycznej poprawności, a dzieje się to w sposób automatyczny i podświadomy (Mecner, 2005: 19–21). W ujęciu tradycyjnym, przedstawionym w pierwszej części artykułu, zadaniem gramatyki jest opis budowy i fleksja wyrazów (zajmuje się tym morfologia), opis części zdania oraz klasyfikacja zdań (zajmuje się tym składnia). Gramatyka umysłu natomiast, założywszy tezę, iż gramatyzacja wypowiedzi dokonuje się podświadomie i wpływa na świadomy proces tworzenia tekstów, bada jej umysłowy mechanizm. W tym ujęciu składnia rozumiana jest jako podświadomy mechanizm układania elementów językowych (Mecner, 2005: 20). Uruchomienie samego „mechanizmu gramatyki” dokonuje się na podstawie wypowiedzi osób z otoczenia, czyli przypadkowych zdań słyszanych w dzieciństwie, dzięki czemu możliwe jest jego podświadome działanie i wyodrębnianie oraz usuwanie z tekstów

wypowiedzi błędnych. W przeciwieństwie do generatywizmu akwizycja języka w świetle postulatów gramatyki umysłu nie ma charakteru wrodzonego, a nabyty i wymagający biernego poznania języka, a więc funkcjonowania w społeczności porozumiewającej się nim (Mecner, 2005: 22).

4.5. Neurosyntaktyka

Nie byłoby neurosyntaktyki, rozumianej wstępnie jako subdyscyplina w obrębie neurolingwistyki zajmująca się badaniem związków zachodzących między układem nerwowym człowieka a jego kompetencją składniową (por. Michalik, 2014), gdyby nie sięgająca XVIII wieku refleksja na temat relacji mózg–mowa. Teza, iż istnieje związek między złożonymi czynnościami człowieka a określonymi częściami mózgu ma swój nowożytny, aczkolwiek naukowo nieargumentowany, rodowód we frenologicznej myśli Franza Galla z przełomu XVIII i XIX wieku. Jednakowoż dopiero badania Paula Broki z roku 1861 można uznać za wiarygodne, ponieważ zawierały one kliniczne i naukowe uzasadnienie tez badacza o istnieniu ośrodka odpowiedzialnego za ekspresję mowy (Łuria, 1976: 67–72).

Zdaniem Mariusza Maruszewskiego wszelkie spory o lokalizację funkcji, które miały miejsce na przestrzeni wieków, można uprościć do dwu stanowisk: koncepcji lokalizacyjnej i koncepcji antylokalizacyjnej. Pierwsza z nich zakłada, że mózg jest narządem zróżnicowanym pod kątem czynnościowym, a co za tym idzie – musi składać się ze zróżnicowanych struktur odpowiedzialnych za pełnienie tychże czynności. Pierwotnie koncepcja lokalizacyjna opierała się na dość uproszczonym twierdzeniu, że każdej czynności można przypisać ściśle określony ośrodek, w którym jest ona realizowana. Podejście to nosi miano podejścia wąskolokalizacyjnego, które współcześnie odrzuca się na rzecz mniej radykalnej postaci teorii lokalizacyjnej zakładającej, że poszczególne struktury mózgu spełniają swoiste funkcje, a współdziałanie wielu struktur pozwala prawidłowo realizować czynności. Rozkwit i naukowa weryfikacja teorii wąskolokalizacyjnej wiąże się z odkryciami Paula Broki i Carla Wernickego w końcu XIX wieku (Pąchalska, 1999; Maruszewski, 1970). Podejście antylokalizacyjne natomiast, w swej radykalnej postaci, neguje istnienie jakiegokolwiek lokalizacji wyższych funkcji organizmu. Koncepcja ta zakłada, w opozycji do wcześniej przedstawionego podejścia lokalizacyjnego, że wszystkie wyższe czynności są wynikiem działania mózgu jako całości (Maruszewski, 1970: 31–32).

Wyróżniony na początku XX wieku przez Jules’a Déjerine’a obszar mowy obejmuje grzbietowo-boczne części lewej półkuli zlokalizowane wokół bruzdy Sylwiusza i składa się z pięciu głównych struktur: ośrodka Broki, ośrodka Wernickego, pęczka łukowatego, zakrętu kąтового i zakrętu nadbrzeżnego (Pąchalska, 1999: 90–91). Znajdujący się w tylnej trzeciej części dolnego zakrętu czołowego obszar Broki związany jest z kontrolą ruchów mięśni artykulacyjnych. Z kolei umiejscowiony w trzeciej części górnego zakrętu skroniowego ośrodek Wernickego odpowiada za percepcję bodźców akustycznych (dokładniej za zdolność różnicowania dźwięków mowy charakterystycznych dla danego języka). Podkorowe połączenie ośrodków Broki i Wernickego – pęczek łukowaty – przechodzi przez zakręt kątowy i zakręt nadbrzeżny w miejscu styku płatów skroniowego i ciemieniowego (Pąchalska, 1999: 90; Łuria, 1967: 203–214). Obszar mowy nie jest ośrodkiem, w którym zlokalizowane są wszystkie czynności „mowne”, ale stanowi on

główny i najważniejszy składnik złożonych sieci neuronalnych związanych z ekspresją i impresją mowy. Skuteczność porozumiewania się i komunikacji jest warunkowana przez efektywną współpracę różnych części mózgu tworzących sieci neuronalne (Pąchalska, 1999: 91).

Z punktu widzenia neurosyntaktyki na szczególną uwagę zasługuje model dynamicznej lokalizacji funkcji Aleksandra Łurii, który łączy koncepcję wąskolokalizacyjną i funkcjonowanie mózgu jako całości. W świetle tej teorii procesy psychiczne człowieka tworzą złożone układy funkcjonalne, które realizowane są przy udziale współdziałających ze sobą struktur zlokalizowanych w różnych miejscach układu nerwowego. Przebieg każdej czynności wyższej wymaga zaangażowania zróżnicowanych struktur, odpowiadających za wykonanie szeregu powiązanych ze sobą czynności szczegółowych, których prawidłowy przebieg umożliwia osiągnięcie końcowego rezultatu (Maruszewski, 1970: 68–69; Łuria, 1976: 92). Koncepcja ta znajduje zastosowanie również na gruncie logopedii, ponieważ pozwala ustalić, które ogniwo łańcucha mowy uległo zaburzeniu w wyniku ogniskowego uszkodzenia mózgu. Prawidłowy przebieg czynności mowy warunkuje sześć ogniw wyróżnionych przez Łurię: słuch fonematyczny, słuchowa pamięć słowna, synteza symultatywna, synteza sekwencyjna, gnoźja somestetyczna i mowa wewnętrzna. Pierwsze trzy elementy odnoszą się do impresji mowy, kolejne trzy – do ekspresji. Ponadto każda para ogniw (jedno związane z impresją, jedno z ekspresją) odpowiada za organizację czynności w obrębie jednego z trzech poziomów: słuch fonematyczny i gnoźja somestetyczna dotyczy poziomu fonemu, słuchowa pamięć słowna i synteza sekwencyjna dotyczy poziomu wyrazu, a synteza symultatywna i mowa wewnętrzna – poziomu zdania (Panasiuk, 2012, za: Woźniak, 2013: 851; Łuria, 1967: 203–219). Można więc postawić tezę, iż istnieją ośrodki w mózgu, które są bardziej niż inne zaangażowane w procesy czysto składniowe. Zdolność syntezy symultatywnej, która pozwala ujmować związki logiczno-gramatyczne pomiędzy wyrazami w pełne zdania i wyrażenia, zlokalizowana jest w lewej okolicy ciemieniowo-potylicznej. Drugie ogniwo z poziomu składni – mowa wewnętrzna umożliwiająca tworzenie rozwiniętej mowy narracyjnej – jest warunkowane przez okolicę przesuniętą ku przodowi względem obszaru Broki (Łuria, 1967: 203–219). Ponadto w badaniach neuroobrazowania zaobserwowano aktywność zachodzącą w trakcie wykonywania zadań składniowych w lewym zakręcie czołowym dolnym, czołowej i skroniowej części lewego wierzka, okolicy Wernickego, w zakręcie skroniowym górnym, wyspie i w obszarze ciemieniowym dolnym (Mazurkiewicz-Sokołowska, 2006).

6. Dalsze perspektywy neurologopedyczne.

Implikacje terapeutyczne

Założenie, że kompetencja składniowa, a więc zdolność do tworzenia konstrukcji syntaktycznych, jest uwarunkowana neurofunkcjonalnie i jest wynikiem czynności układu nerwowego, implikuje przynależność neurosyntaktyki do dziedziny neuropsychologii, czyli specjalności zajmującej się badaniem relacji między układem nerwowym i czynnościami poznawczymi (Michalik, 2014: 23–24). W świetle dynamicznej koncepcji lokalizacji

funkcji Łurii (1976) i wyników badań obrazowania możliwe jest wyróżnienie specyficznych struktur mózgowych warunkujących przetwarzanie składni, tworzenie złożonych wypowiedzi narracyjnych i ujmowanie ciągów słów w związki logiczno-gramatyczne.

7. Odbudowywanie kompetencji składniowej

Przyjąwszy za defekt podstawowy występujący w afazji semantycznej zaburzenie syntezy symultatywnej, a za defekt podstawowy występujący w afazji dynamicznej zaburzenie mowy wewnętrznej, Jolanta Panasiuk opracowała standard postępowania neurologopedycznego między innymi dla tych dwóch zaburzeń afatycznych⁴. Zaproponowane przez nią programy terapii opierają się na pracy nad tymże defektem podstawowym, to jest syntezą symultatywną i mową wewnętrzną, co w efekcie ma prowadzić do reorganizacji zaburzonych czynności językowych. Praca terapeutyczna zaproponowana przez autorkę w przypadku afazji semantycznej opiera się na ćwiczeniach w rozumieniu związków składniowych, odbudowie rozumienia i tworzenia złożonych struktur składniowych oraz rekonstruowaniu treści i formy dłuższych wypowiedzi. Jeśli zaś chodzi o afazję dynamiczną, ćwiczenia dotyczą odbudowy związków logicznych i czasowych w obrębie zdań, aktualizacji czasowników na podstawie ich akomodacji i planowania dłuższej wypowiedzi monologowej (Panasiuk, 2015: 908–911). Syntaktyka jest więc kolejną zdolnością człowieka uwarunkowaną neurostrukturalnie i neurofizjologicznie, natomiast dalsze implikacje neurologopedyczne i neuropsychologiczne nie są jasne, a ich dokładne określenie wymaga pracy badawczej i terapeutycznej, która pozwoli, podobnie jak w przypadku afazji semantycznej i dynamicznej, opracować standardy postępowania w pracy nad kompetencją składniową po uwzględnieniu mózgowych mechanizmów warunkujących tę kompetencję.

8. Programowanie składni i budowanie kompetencji składniowej jako jeden z celów terapii logopedycznej

Programowanie składni i budowanie kompetencji składniowej jest istotnym elementem terapii logopedycznej we wszystkich zaburzeniach mowy, które powstają w wyniku niewykształcenia się sprawności percepcyjnych. W logopedycznej klasyfikacji zaburzeń mowy zostały one zakwalifikowane do pierwszej grupy zaburzeń, w skład których wchodzi: głuchota i niedosłuch (alalia i dyslalia audiogenna) (kompetencje nie wykształcają się w ogóle lub w stopniu niewystarczającym z powodu niewłaściwie funkcjonującego słuchu fizycznego), alalia i dyslalia (przyczyną niewykształcenia się lub niewystarczają-

⁴ W logopedycznej klasyfikacji zaburzeń mowy Stanisława Grabiasa afazja zaklasyfikowana została do trzeciej grupy zaburzeń mowy, czyli zaburzeń związanych z rozpadem kompetencji językowej i komunikacyjnej. Procedurą logopedyczną w przypadku zaburzeń związanych z rozpadem kompetencji (a więc w przypadku afazji, pragnozji, schizofazji i demencji) jest stabilizowanie rozpadu i, jeśli to możliwe, odbudowa wszystkich typów kompetencji i realizacji (Grabias, 2015: 33).

cego wykształcenia się kompetencji są centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego, a więc trudności w rozpoznawaniu dźwięków mowy; w alalii niedokształcenie skutkuje opóźnieniem rozwoju języka, w dyslalii natomiast niedokształcona jest struktura fonologiczna, czego skutkiem są zaburzenia wymowy), oligofazja (w której kompetencje nie wykształcają się lub wykształcają się w sposób niewystarczający do pełnej interpretacji świata z powodu niepełnosprawności intelektualnej różnej głębokości) oraz autyzm (w tym zaburzeniu kompetencje nie są wykształcone z powodu zaburzeń ze spektrum autyzmu) (Grabias, 2015: 30–31). Jak podaje Ewa Muzyka-Furtak (2019: 312), programowanie języka jest rozwiązaniem metodologicznym, dzięki któremu możliwe staje się nauczenie języka kogoś, kto z różnych przyczyn nie był w stanie opanować go samodzielnie w toku rozwoju. W samym programowaniu standardem postępowania jest minimalizacja poszczególnych podsystemów języka (morfologii, słowotwórstwa i składni), czyli swoisty wybór z podsystemów określonych znaków, reguł i konstrukcji, które są niezbędne do budowania skutecznych wypowiedzi (Muzyka-Furtak, 2019: 313). W takim podejściu do budowania kompetencji składniowej można wykorzystać, w ramach minimalizacji, przedstawione powyżej schematy zdaniowe (por. Grzegorzczkowska, 2012). Oczywiście konieczna jest selekcja i odrzucenie schematów, których frekwencja i gramatyczna złożoność wyklucza użycie ich w terapii. Odpowiedni dobór tych schematów, które stałyby się funkcjonalne i zaczęłyby występować w mowie czynnej pacjenta, oraz użycie w zdaniach czasowników konotujących z wystarczającą do rozbudowywania konstrukcji syntaktycznych liczbą innych składników, pozwala prowadzić terapię (a więc budować kompetencję składniową, czyli programować składnię) zgodnie z zasadą minimalizacji gramatyki. W przykładzie podanym w tabeli zastosowanie czasownika *czytać*, który konotuje jedno-, dwu- i trójmiejscowo, umożliwiło rozbudowę zdania dwuelementowego do zdania czteroelementowego.

Tabela 2. Rozbudowywanie konstrukcji syntaktycznych na podstawie wybranych schematów zdaniowych

$N_1 - V$	<i>Mama czyta.</i>
$N_1 - V - N_{co}$	<i>Mama czyta książkę.</i>
$N_1 - V - N_{co} \setminus N_{co}$	Mama czyta książkę dziecku.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Grzegorzczkowska, 2012.

W zaburzeniach mowy związanych z niewykształconymi zdolnościami percepcyjnymi realizację standardowej strategii w postępowaniu logopedycznym umożliwiają proces rutynizacji i automatyzacji, czyli działania ukierunkowanego na kształtowanie i utrwalanie nawyku poznawczego (Mietz, 2018: 106–107). W językoznawstwie, więc również w logopedii, czynności rutynizacyjne i automatyzujące związane są z utrwalaniem nawyków artykulacyjnych oraz stałych związków formy i znaczenia, które decydują o symbolicznym charakterze języka (Bierwiaczonek, 2006, za: Mietz, 2018). Programowanie języka wymaga powtarzalności bodźców, ponieważ tylko takie działania podejmowane wobec pacjentów z niewykształconymi sprawnościami percepcyjnymi mogą skutkować

późniejszym zautomatyzowaniem i przejściem czynności z poziomu globalnego i świadomego na poziom przetwarzania automatycznego (Michalik, 2011; Mietz, 2018). Proces automatyzacji dotyczyć musi również interioryzowania schematów składniowych.

Zakończenie

Funkcją prymarną konstrukcji syntaktycznych jest przekazywanie informacji o wymiaku rzeczywistości innym członkom społeczności. Podsystem składniowy ze względu na swoją funkcję jako jedyny jest praktycznie nieograniczony i nieskończony (w przeciwieństwie do ograniczonych systemów fonologicznego, który liczy kilkadziesiąt elementów, i leksykalnego, który liczy kilkadziesiąt tysięcy elementów), a co za tym idzie, poziom jego skomplikowania wydaje się największy. W ontogenezie to właśnie składnia pojawia się jako ostatnia, gdyż dopiero około osiemnastego miesiąca życia dziecko zaczyna łączyć wyrazy w ciągi dwuelementowe, które mogą mieć status zdania (Łuczyński, 2004). Aby móc się komunikować, należy opanować składnię, dlatego tak istotne jest jej programowanie w toku terapii logopedycznej, o czym zdają się wciąż zapominać niektórzy terapeuci.

Reguły gramatyczne i zasób słownikowy pozwalają generować nieskończoną liczbę konstrukcji składniowych (por. Chomsky, 1982), co z kolei daje możliwość w zasadzie nieograniczonego odnoszenia się i ustosunkowywania do rzeczywistości pozajęzykowej przez użytkowników danego języka. Na przestrzeni ostatnich stuleci językoznawcy i filozofowie wskazywali na wzajemną relację języka i funkcji poznawczych oraz postrzegania rzeczywistości (m.in. teza Herdera-Humboldta, hipoteza Sapira-Whorfa, gramatyka generatywno-transformacyjna, językoznawstwo kognitywne). W świetle paradygmatu kognitywnego każda konstrukcja gramatyczna jest odbiciem określonego sposobu postrzegania rzeczywistości, a sam język odnosi się do tego, w jaki sposób człowiek odbiera rzeczywistość (Tabakowska, 1995: 18–20). Opanowanie kompetencji składniowej nie tylko umożliwia wystarczające do komunikacji z otoczeniem wykorzystanie języka, ale również wpływa na sposób, w jaki jednostka postrzega otaczający ją świat i to wyraża.

W świetle logopedii składnia nie jest jedynie ciągiem formalnie powiązanych ze sobą elementów, które odnoszą się do rzeczywistości, ale staje się przedmiotem terapii zaburzeń mowy i ogniwem niezbędnym w procesie pełnej komunikacji. Szereg tradycyjnych rozwiązań metodologicznych pozwala programować i odbudowywać składnię, wykorzystując między innymi techniki związane z minimalizacją, rutynizacją i oddziaływaniem na deficyty. W przyszłości – odnosząc się do neurosyntaktyki – być może możliwe będzie pełniejsze i szerzej zakrojone niż obecnie wykorzystanie uwarunkowań neurostrukturalnych (na przykład obszarów kory odpowiedzialnych za przetwarzanie składni) ludzkiego mózgu w procesie terapii logopedycznej i neurologopedycznej.

References

- Bobrowski I. (1998), *Zaproszenie do językoznawstwa*, Kraków.
- Chomsky N. (1982), *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław.
- Grabias S. (2000), *Mowa i jej zaburzenia*, „Logopedia”, nr 28.
- Grabias S. (2010/2011), *Logopedia – nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowaniach językowych*, „Logopedia”, nr 39/40.
- Grabias S. (2015), *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii*, [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Standardy postępowania logopedycznego*, Lublin.
- Grzegorzczak R. (2012), *Wykłady z polskiej składni*, Warszawa.
- Heinz A. (1978), *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa.
- Klemensiewicz Z. (1963), *Zarys polskiej składni*, Warszawa.
- Langacker R. (2009), *Gramatyka kognitywna: wprowadzenie*, Kraków.
- Łuczyński E. (2004), *Kategoria przypadku w ontogenezie języka polskiego, czyli o wchodzeniu dziecka w rzeczywistość gramatyczną*, Gdańsk.
- Łuczyński E. (2015), *Wiedza o języku polskim dla logopedów*, Gdańsk.
- Łuria A. (1967), *Zaburzenia wyższych czynności korowych wskutek ogniskowych uszkodzeń mózgu*, Warszawa.
- Łuria A. (1976), *Podstawy neuropsychologii*, Warszawa.
- Maruszewski M. (1966), *Afazja: zagadnienia teorii i terapii*, Warszawa.
- Maruszewski M. (1970), *Mowa a mózg*, Warszawa.
- Mazurkiewicz-Sokołowska J. (2006), *Transformacje i strategie wiązania w lingwistycznych badaniach eksperymentalnych*, Kraków.
- Mecner P. (2005), *Elementy gramatyki umysłu*, Kraków.
- Michalik M. (2011), *Kompetencja składniowa w normie i zaburzeniach. Ujęcie integrujące*, Kraków.
- Michalik M. (2014), *Kompetencja składniowa jako przedmiot badań neurolingwistycznych – wprowadzenie do neurosyntaktyki*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, nr 9.
- Mietz K. (2018), *Pamięć i rutynizacja jako determinanty akwizycji języka w oligofazji*, „Neurolingwistyka Praktyczna”, nr 4.
- Muzyka-Furtak E. (2019), *Terapia surdologopedyczna – programowanie języka*, [w:] tejsze (red.), *Surdologopedia*, Gdańsk.
- Panasiuk J. (2015), *Postępowanie logopedyczne w przypadku afazji*, [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Standardy postępowania logopedycznego*, Lublin.
- Pąchalska M. (1999), *Afazjologia*, Kraków.
- Polański K. (1999a), *Gramatyka*, [w:] tegoż (red.), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.

Polański K. (1999b), *Gramatyka generatywna*, [w:] tegoż (red.), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.

Polański K. (1999c), *Gramatyka transformacyjno-generatywna*, [w:] tegoż (red.), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.

Polański K. (1999d), *Językoznawstwo*, [w:] tegoż (red.), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.

Saussure F. de (2002), *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa.

Tabakowska E. (1995), *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków.

Taylor J.R. (2007), *Gramatyka kognitywna*, Kraków.

Woźniak T. (2013), *Językoznawstwo w świetle logopedii*, [w:] J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Język. Człowiek. Społeczeństwo*, Lublin.

Abstract

Syntax in the light of logopedics – a neurosyntactic approach

The interdisciplinarity of logopedics and drawing knowledge from medicine, linguistics, psychology and pedagogy make it possible to look at syntax – a subject of interest of linguistics and logopedics – from a new, neurosyntactic and neurostructural perspective. In the traditional approach, syntax – as an element of linguistic competence, and hence, a mental unit, is a subsystem of language that allows the combination smaller components into sequences governed by particular grammar rules. The methodology of speech therapy provides practitioners with strategies thanks to which they can programme and rebuild syntactic competence. On the basis of neurostructural research, it has become possible to distinguish several areas of the brain that are responsible for processing syntax, which implies a completely new therapeutic approach in the science concerning speech disorders.

Keywords: syntax, neurosyntactics, language programming, speech therapy, speech disorders

Dorota Bednarek  <https://orcid.org/0000-0003-4777-2588>

SWPS University of Social Sciences and Humanities

e-mail: dbednarek@swps.edu.pl

Katarzyna Cybulska-Gómez de Celis  <https://orcid.org/0000-0002-8883-3175>

Siedlce University of Natural Sciences and Humanities

e-mail: katarzyna.cybulska-gomez@uph.edu.pl

Towards research-literate language educators: Unveiling difficulties and delineating pathways of evidence-informed practice

Abstract

The aim of our text is to show the potential benefits of developing research literacy of teachers in general and language teachers in particular. We argue that research-literate teachers may effectively draw upon empirical studies and make informed decisions in the classroom, which has the potential to optimise students' benefits. We emphasise the fact that, by referring to their experiential knowledge, teachers can also assume the role of active researchers who communicate their observations and validate particular teaching techniques or activities for different contexts and needs. By attempting to clarify basic misunderstandings, we see the need for 'evidence-informed' practice in teaching, which stems from an 'evidence-based' approach popular in medicine, psychology and psychotherapy. Finally, we demonstrate the suitability of various designs of empirical studies to answer different types of research questions, which we exemplify by high-quality studies from language education. Concluding, we call for tighter cooperation and bidirectional exchange of the know-how between teachers and academics.

Keywords: research literacy, evidence-informed practice, evidence-based practice, efficacy research in education, language teachers, language education

Introduction

The idea of teachers' research literacy (e.g. Neufeld, 1990), followed by proposals of research literacy training programs (e.g. Tuñón, 2002; Amir, Mandler, Hauptman, Gorev, 2017) has a few decades of history, and yet, we argue that informing teaching practice through scientific findings in many cases seems to be still just an aspiration for the policymakers rather than everyday teaching practice (see Center on Education Policy, 2019).

Our main objective is to support the development of research literacy among teachers and educators. We do so by offering practical guidelines on the evaluation of different empirical research methods. The understanding of the advantages and disadvantages of particular research designs may help teachers critically select valuable empirical evidence to inform their classroom decisions.

Data shows that, in many cases, teachers tend to obtain information about classroom practices from other teachers rather than from research (Cooper, Klinger, McAdie, 2017) and express minor interest in becoming acquainted with the empirical evaluation of teaching methods (Sari, 2006; Mausethagen, Raaen, 2017). Due to the benefits of evidence-informed practice in various applied disciplines and the availability of multiple empirical studies on foreign language teaching, there are potential gains resulting from consulting scientific data by language teachers. However, an insufficient focus on research literacy in teacher education curricula or further professional development as well as certain misrepresentations of the empirical paradigm in academic discussions in the area of pedagogy may add to the relatively limited teachers' interest in consulting and conducting research in their everyday practice.

Additionally, we shed light on the complexity and challenges of promoting research literacy among language teachers by first exploring the medical origins of the so-called 'evidence-based' concept of practice and its critique. We explain the difference between the type of practice based on assumptions versus the one that is informed through the empirical findings. Next, we address the main objections expressed in pedagogical theoretical discussions towards the implementation of approaches which extensively draw upon empirical research and measurement in education. In this part, we analyse such issues as expected reduction of a practitioner's autonomy, simplified vision of a patient/client/student, the problem of standardised testing and randomised controlled trials. After explaining basic concepts and attempting to refute some mistargeted criticism, we emphasise the need for greater research literacy among teachers and policymakers via showing the importance of empirical verification of teaching methods or techniques on the one hand and indicating some unsuccessful applications of empirical studies to educational policies on the other.

In the main part of this text, we present a wide spectrum of different research methods, showing their relative usefulness for different aims, to motivate teachers not only to critically evaluate available sources of data but also to take an initiative by promulgating their own observations reflecting their experiential knowledge and undertaking their own empirical studies. These guidelines are based on the American Psychological Association materials, but they are also useful in the language teaching context.

In conclusion, we call for training of teachers in research literacy and establishing collaborative links between teachers and research centres. In our opinion, an evidence-informed approach and the monitoring of learning outcomes in varied contexts may benefit not only students but also teachers while rewarding them with a sense of agency.

A common platform between research literacy and evidence-informed practice

Research literacy may be defined as one's ability 'to engage with research in order to assess its utility and ripeness for adaptation to context. It is not about an unthinking acceptance of received opinion. It involves critical scrutiny of evidence' (Waring, Evans, 2015: 18). In other words, it refers to the ability to understand and critically evaluate empirical evidence as well as being able to discern the strong and weak points of published studies. It involves a readiness to conduct one's empirical endeavours and share one's own observations with others. We believe that well-prepared language teacher educators should play a leading role in promoting research literacy through teacher training programs for pre-service and in-service language teachers. By acting as facilitators, teacher educators shall provide practitioners with ways to access empirical publications and guide them on how to select and implement insights from valuable academic research.

Research-literacy strongly relates to the idea of practitioners drawing not only on authoritative sources and their own professional experience but also on empirical evidence. To give an example from psychotherapy, '[i]deally, practitioners who actively employ EBPs [evidence-based practices] save time, money, and resources by avoiding treatments with little or questionable effectiveness for their patients' (Cook, Schwartz, Kaslow, 2017: 538). Nevertheless, the introduction of such a strong empirical foundation into disciplines that emphasise the individual human experience as the main source of professional decisions inevitably leads to tensions.

Nowadays, policymakers in education vigorously promote the idea of the so-called 'research-informed', 'evidence-informed' or 'evidence-based' practice in teaching (e.g. ResearchEd, n.d.; Education Endowment Foundation, 2020). While some authors focus on the differences between these terms (for discussion see: Nelson, Campbell 2017), others diminish the terminological importance (e.g. Woodbury, Kuhnke, 2014). The prominence of the experiential knowledge in integrating and selecting insights from empirical data (cf. Chalmers, 2005; Nevo, Slonim-Nevo, 2011; Sharples, 2013) seems to make the 'evidence-informed' term more inclusive and up-to-date rather than 'evidence-based' although we may not shun from the latter due to its historical presence, significance and acceptance in the contexts of medicine, psychology and psychotherapy. Above all, however, '[t]he terminology is less important than the approach' (Woodbury, Kuhnke, 2014: 21) and our main aim is to highlight the distinction between two types of teaching practice: one supported and informed by empirical evidence and focused on monitoring teaching effects in a given context versus the second type of practice which neglects these two aspects. Just like 'evidence-based psychotherapies are associated with higher quality

and more accountability’ (Cook, Schwartz, Kaslow 2017: 539), we believe that the same may be true for evidence-informed teaching practice.

A challenging application of a ‘medical model’ to education

One of the excellent explorations of possible applications of an evidence-informed approach to education may be exemplified by Becher and Lefstein’s (2020) reflections in *Teaching as a Clinical Profession: Adapting the Medical Model*. The paper examines the challenges stemming from an adaptation of this paradigm to the social context characterised by the interactional character of teaching, showing that it is neither obvious nor easy. The authors discuss analogies and discrepancies between medical and teaching practice and indicate that three issues have to be addressed: 1) parallels between medical diagnosis and needs analysis of learners; 2) the applicability of the concept of treatment (medical intervention) to the context of teaching process (teaching strategy); and 3) changeability of teachers’ actions resulting from the ongoing monitoring and constant adjustment to the needs and obtained results. Their observations precisely pinpoint the basic obstacles to evidence-informed practice in teaching. They look for ways of successful implementation of the ‘medical model’ in education to promote the selection of practice of proven efficacy over the unverified one, an approach which could and should be more widely adopted by teachers. In our opinion, especially in foreign language teaching, there is a growing number of good-quality studies comparing the effects of different teaching techniques or classroom activities, suggesting that language teachers can and should be in the vanguard of teaching informed by evidence.

Modern medicine, just like psychotherapy and education, evolved from practice based on the premises representing early non-scientific understanding of physiology, mind or learning processes. This type of attitude may be illustrated by a Latin sentence: *Melius anceps remedium quam nullum*, which means that it is better to try a dubious remedy rather than to do nothing. Long before any reliable knowledge about biological and mental functions was available, people had exercised medicine, mental help, and teaching. This explains the persistence of harmful treatments in medicine, such as bloodletting (Burch, 2013), damaging psychotherapies, such as reparatory therapy for non-heterosexuality (Van Zyl, Nel, Govender, 2017), or counterproductive educational practices, including the use of corporal punishment and intimidation (Civil Rights Project, 2019). Generations of practitioners were introduced to their profession by mentors who attributed health problems to unsubstantiated causes (see: Lagay, 2002 – somatic illness linked to the disequilibrium of the vapours; Ng, 1999 – mental issues attributed to the wandering womb).

The erratic theories, lacking empirical verification, were followed by dangerous treatments devoid of monitoring of effects. Let us provide a few very expressive examples. George Washington, among many others, died after having 40% of his blood spilt due to the practice resulting from an unscientific medical theory, the so-called ‘humoral physiology’ (Burch, 2013). The unproven assumption that autism was caused by the so-called ‘refrigerator mother’ (mother’s unemotional attitude towards her child, Kanner, 1943) led

to a policy (which lasted until the 1980s) of compulsory separation of autistic children from their families causing not an improvement but the aggravation of the children's condition (Sousa, 2011). After empirical studies provided verified objective data to explain the nature of the patients' suffering, there was still a need for another revolution, and this time it was not in the conceptual but in the practical sphere. Even though the understanding of physiological or psychological processes promotes practice that adequately addresses the needs, each intervention requires to be carefully examined using empirical research to guarantee that the chosen remedy renders expected results and has no grave side effects. Although it was not a sudden discovery but rather a long-lasting process, the idea of 'evidence-based medicine' was formulated in the 1980s (see: Nordenstrom, 2007) as a responsible practice of applying remedies with empirically proven effects and controlling the outcomes for the patient. Practice informed by evidence means that each treatment procedure needs to obtain reliable verification of beneficence and non-maleficence for a given category of patients with a given type of medical condition. In consequence, patients receive treatments that, due to the best current knowledge supported by evidence, are most likely to help them without provoking serious side effects.

Dealing with misconceptions and controversies

The promotion of practice rooted in empirical data within traditionally humanistic disciplines may lead to controversies, some of which are justified, while others are misplaced.

Does empirical verification reduce the role of a practitioner?

The main misconception regarding the practice that prioritises empirical evidence may consist in believing that it reduces a practitioner's job to blindly applying given treatments or teaching strategies as if they were taken from a 'cookbook' (see: McKnight, Morgan, 2019). Similar fear was popular in the field of psychotherapy; '[t]here is a misperception that evidence-based psychotherapies are mere "cookbook" practice instructions that force clinical professionals to replace their judgment with "manualized" procedures' (Cook, Schwartz, Kaslow, 2017: 539). As we are arguing below, such opinions misrepresent the idea of approaches that draw upon empirical evidence; however, they may portray the risks of their *incompetent implementation*.

The model of practice accepted in modern medicine, psychology and psychotherapy is based on rigorous empirical research and involves at least three separate stages: 1) objective assessment of the patient's condition, 2) the choice and the application of the best treatment (the practitioner's decision supported by known efficacy and risk), and 3) outcome monitoring in each individual case and eventual treatment modification by a conscious practitioner. We believe that this model could be successfully adapted to education. The three stages would be represented by 1) students' needs evaluation, 2) decisions regarding teaching method or technique / classroom management strategy / other teaching activity, and 3) outcome monitoring followed by the modification of the practitioner's earlier decision if necessary. Only in a narrower sense, the term 'evidence-based' medicine,

psychology or psychotherapy is reserved for the middle phase, i.e. treatment assignment. Such a narrow understanding of practice based on empirical evidence led to criticism that it may result in the mechanisation of a complex decision-making process and ‘suppress clinical freedom’ (see: Sackett et al., 1996: 71 for reference). However, the core idea of evidence-based medicine has always been, as it is in the case of evidence-informed practice in education, to promote individual decisions based on the best available data. As stated over 20 years ago:

Evidence based medicine is the conscientious, explicit and judicious use of **current best evidence** in making decisions about the care of individual patients. The practice of evidence based medicine means **integrating individual clinical expertise with the best available external clinical evidence** from systematic research (Sackett et al., 1996: 71; emphasis given by the authors of this text).

In his discussion of the current use of evidence in social policy and practice, Sharples also argues that ‘[e]vidence-based practice is [...] about **integrating professional expertise** with the best external evidence from research to improve the quality of practice’ (Sharples, 2013: 7; emphasis given by the authors of this text). Actually, while conditioning professional decisions upon empirical evidence does not reduce the agency of an expert, it also promotes the individualisation of the decision-making process and reinforces the role of professional expertise,

By individual clinical expertise we mean the proficiency and judgement that individual clinicians acquire through clinical experience and clinical practice. Increased expertise is reflected in many ways, but especially in more effective and efficient diagnosis and in more thoughtful identification and compassionate use of individual patients’ predicaments, rights and preferences in making clinical decisions about their care. [...] Good doctors use both individual clinical expertise and the best available external evidence, **and neither alone is enough** (Sackett et al., 1996: 71–72; emphasis given by the authors of this text).

Does empirical verification lead to a reductionist view of a student?

Another misconception of the approaches that prioritise outcome monitoring and informing professional decisions through empirical evidence is that they impose the simplified and reductionist vision of a patient, client, or student. Although there may be some malpractice, the approaches sustaining the link between practice and evidence, as it may be seen in the examples of medicine, psychology or psychotherapy, embrace the individual, not just as a biological organism but as a whole unique person. Data shows that a patient’s values and the resulting preference for treatment are significant factors in general treatment outcomes, not just in terms of organ improvement but also for the general patient’s well-being (for meta-analysis see e.g. Lindhiem et. al., 2014; Preference Collaborative Review Group, 2009). Therefore, medicine based on empirically verifiable data requires a holistic approach to the patient, and contrary to the sceptics’ views, it neither suppresses the clinical freedom of a practitioner nor reduces individuals to their organ function. Actually, the reverse is true, and this approach has revolutionary consequences for professional autonomy: phy-

sicians cannot be merely technicians applying policies or medical procedures; they must view a patient as a person who reacts individually at the physiological and mental level. This attitude is even better expressed by the advocates of the term ‘evidence-informed’ practice who offer a wider perspective emphasising that ‘[t]he client, not the best evidence, is at the centre’ (Nevom Slonim Nevo, 2011: 15) and ‘the evidence will be considered along with a host of other considerations taken **in equilibrium** by an experienced and imaginative practitioner’ (ibidem, 2011: 10; emphasis given by the authors of this text).

Does empirical verification result in inflexible practice?

Medicine, psychology and psychotherapy based on evidence oblige practitioners not only to use their professional expertise but also to monitor the outcomes for every patient and adjust the treatment in the light of the lack of expected results. Becher and Lefstein (2020), discussing the similarities between the ‘medical model’ and teaching, indicate the centrality of the client (student/patient), the necessity of individual needs assessment (learning needs evaluation/health examination), and the inclusion of modulating factors (social context, individual differences, special needs/comorbid conditions, patient values) in these both disciplines. In their analysis, the most striking difference between education and medicine consists in ‘disciplined improvisation’ inevitably practised by teachers applying their teaching strategies in a constantly changing social context of a classroom. Indeed, teachers, probably much more than doctors, have to constantly adapt their actions to the feedback from their students. Here, as Nevo and Slonim Nevo (2011: 16) argue with respect to evidence-informed practice, ‘use of the evidence in treatment must be attuned to the client and therefore flexible and dynamic’. In other disciplines based on empirical data, like psychotherapy, and group psychotherapy specifically, practitioners have to introduce ‘disciplined improvisation’ with at least the same intensity as teachers, and they include social and emotional context into their decision-making. ‘Applying evidence-based principles ensures that providers use the best existing evidence as a starting framework, while simultaneously affording them flexibility to individualize treatment’ (Cook, Schwartz, Kaslow, 2017: 538). Flexibility is thus the core of practice that is either based on or informed by research in any discipline.

Does empirical verification promote standardised testing in education?

Yet another mistrust of the extensive use of empirical research specifically in pedagogy and language pedagogy relates to the problem of standardised testing. Undoubtedly, there are some rightful concerns about how to operationalise the complexity of teaching, educational aims and outcomes, and which measurable variables should be applied; in other words, the question is how to create good quality evidence in such a complex context as education. One of the worries results from confounding practice drawing upon empirical research, with controversial standardised testing in education and language education. We assume that policymakers turned to standardised testing because tests are relatively cheap and easy to administer and score. Standardised tests of cohorts of pupils,

popular in education, bring actually low-quality evidence with vague research questions and inconclusive results (Wiliam, 2010), which in isolation should not serve as a base for evidence-informed practice (see the next part of our text). Not only are standardised tests in education unrelated to the idea of evidence-based or evidence-informed practice, but they are also examples of measurement not fulfilling high demands for outstanding studies. In order for practice to be well informed by evidence, it requires not massive but good quality data.

The criticism in pedagogy over negative side-effects of extensive testing is well-grounded in evidence. For example, Harlen and Deakin-Crick (2002) performed an excellent systematic review of the impact of tests and other standardised forms of assessment on students' motivation for learning, analysing 19 good quality, reliable studies. The results show the detrimental impact of testing in several areas crucial for the quality of education and students' personal development. As tests are ideal to assess repetitive tasks, they encourage teachers to change practice, neglecting higher-order skills (necessary for open-ended problems, including critical thinking), and to emphasise lower-order skills in order to boost 'good' test results. A worrisome effect was observed through a shift in the quality of motivation for learning: students intensively tested lose mastery-oriented intrinsic motivation (proven to be associated with better learning results) for extrinsic motivation to perform well in a test. Finally, to name just a few findings, it was shown that students with a history of low-test results develop lowered self-image and increased anxiety. The detrimental effect of learning for the sake of passing tests is described in the literature on teaching English as a Foreign Language [EFL]. For example, Barnes (2016) analysed the negative 'washback effect' (see: Alderson, Wall, 1993; Bailey, 1996), consisting in students getting good marks on tests and failing to acquire the necessary language skills due to their teachers' reliance on TOEFL iBT textbooks and their concentration on developing language skills tested by TOEFL iBT.

The profound analysis of these phenomena is beyond the scope of this article; however, it is important to bear in mind that extensive standardised testing leads to several detrimental effects. The opposition in pedagogy against education policies appropriated by simplified measurements is justifiable and based on empirical evidence. Policies inspired by research are not in line with standardisation; to the contrary, if the policies were indeed inspired by evidence, standardised tests would be restrained. In particular, the so-called testing for accountability, which links average school results in standardised tests with financial consequences, does not meet the requirements of policy drawing upon empirical data (see Wiliam, 2010).

Does empirical verification reduce scholarship to randomised controlled trials?

Another source of scepticism in pedagogy regarding the approach accepted in medicine, psychology and psychotherapy may be attributed to misconceptions about the imposition of research methodology. Those who support evidence-based practice are accused of discrediting any other form of scholarship if not based on randomised controlled trials, and randomised controlled trials are seen as inapplicable to serve pedagogical contexts.

Unfortunately, labelled as the ‘gold standard’, randomised controlled trials attract unjustified criticism, while they are just one of many different valuable sources of data to be drawn upon as we will show later in this text. Development of evidence-informed pedagogy and language pedagogy requires the appreciation of experiential knowledge of a practitioner on the one hand, and the accumulation of not one but many different types of research studies, asking diverse questions and using different methodologies, on the other. Just as argued by the supporters of evidence-informed practice, ‘a wide range of information sources, empirical findings, case studies, clinical narratives and experiences are to be used in a creative and discriminating way throughout the intervention process’ (Nevo, Slonim Nevo, 2011: 3).

A very important but tiny fraction of empirical investigation needs to address the relationships between cause and effect (to estimate the so-called *efficacy*) to differentiate between the higher and lower quality teaching strategies, and especially to detect strategies which are counterproductive. And that is the narrow role of randomised controlled trials. Furthermore, randomised controlled trials verifying efficacy would never be possible until a discipline accumulates enough scholarship, from the theoretical investigation, through qualitative descriptive studies to refine enough the conceptual apparatus to satisfactorily operationalise complex ideas (like language learning outcomes) to measurable variables. Without this collective effort, even randomised controlled trials would not bring any advantageous results. There is no intention to replace multifarious scholarship with one type of methodological paradigm, and this particular paradigm answers only one type of research question. The variability of research paradigms in the context of medicine is clearly stated,

By best available external clinical evidence we mean clinically relevant research, often from the basic sciences of medicine, but especially from patient centred clinical research into the accuracy and precision of diagnostic tests (including the clinical examination), the power of prognostic markers, and the efficacy and safety of therapeutic, rehabilitative, and preventing regimens (Sackett et al., 1996: 71–72).

As we have tried to clarify that randomised controlled trials are not intended to replace other types of investigation, are they applicable to language education or other areas of education? Despite the dozens of years of successful implementation of experimental paradigms, including randomised controlled trials in the discipline of psychology, some authors argue that the nature of education excludes the use of such strict procedures in academic studies in pedagogy (e.g. Gale, 2018). One of the targets of attacks is the use of the so-called ‘control group’ and ‘placebo treatment’. The detailed methodological analysis of different variants of research paradigms from which causality may be inferred is beyond the scope of this article. We need to stress, however, that interventions in psychology and psychotherapy need to be evaluated in the most rigorous way to reduce the risk of attributing observed effects to coinciding factors and not to the actual sources of change. Control groups (receiving a different intervention, a delayed one, a placebo or no intervention) are indispensable to assess the impact of an intervention of interest. However mechanical as it may sound, this is the only way to detect well-intended but harmful strategies, examples of which we are giving in the next part of this text. Randomised

controlled trials in medicine and psychotherapy frequently lack the ‘placebo’ or ‘zero groups’ (with no treatment) due to ethical reasons; different or delayed treatment is offered in such cases. Comparisons between causal effects of two different treatments or interventions are as valid as comparisons between intervention and a placebo. Governmental, non-governmental and international bodies supervise the ethics of these practices (e.g. UK Research Integrity Office).

What is more, there is a number of excellent studies successfully applying randomised controlled trials to education, countering objections in pedagogical scholarship (e.g. for review of randomised controlled trials in education see: Connolly, Keenan, Urbanska, 2018; examples of randomised controlled trials in foreign language teaching are listed later in this article).

To summarise, the concept of evidence-informed practice supported here, which is more updated, refurbished and expanded but has its roots in evidence-based medicine, neither limits practitioners nor suppresses their expertise; it does not reduce clients to the function of their organs nor does it require fixed procedures. In education or language education, we call for empirical verification of the effects of teaching methods in varying contexts without postulating standardised testing, and we believe that randomised controlled trials are not expected to abolish other types of scholarship, while they can be successfully applied in the field of education. We see a future for mutual understanding between humanities and empirical sciences, and that pedagogy in general, and especially language pedagogy in particular, may successfully provide examples of evidence-informed practice that draws upon empirical data without restricting the practitioner’s autonomy.

The necessity of research-literacy and evidence-informed practice in language teaching and learning

What would definitely enrich the practical handbooks for teachers, including language teachers, workshops for language teacher trainees, as well as the decisions of policymakers is the good quality of empirical verification of the effects that given teaching methods and techniques generate. We claim that the inclusion of effects validation not only supplements pedagogical scholarship but also reduces many risks and solves some problems in education as it is important to bear in mind that even though particular methods, approaches, or techniques are logical, popular or convincing, they do not have to be beneficial in every case or every context. The aforementioned infamous examples from medicine and psychology should be a sufficient warning, but below we focus on language education and discuss examples of recommendations that are harmful and ungrounded as well as those based on data of unsatisfactory quality.

Many speech therapists and teachers of infants and younger toddlers used to unjustifiably discourage parents from using the so-called *baby talk*. Baby talk (*motherese* or *infant-directed speech*) is simplified speech used spontaneously by adults with babies and toddlers, and it is recognizable by its highly modulated intonation. As it is different from the standard language, it was perceived as potentially damaging for early speech

development, while data proved that the early use of *motherese* is neither harmful nor indifferent but actually beneficial for early language acquisition (cf. Saint-Georges et al., 2013). This example shows that recommendations based on assumptions rather than on data may lead to harm.

In the area of writing skills, a drill characterised by unproven efficacy supposedly aimed at spelling improvement via multiple re-writings of words or sentences is of dubious utility to the students most in need of effective techniques enhancing the spelling skills, i.e. those suffering from dyslexia. Neuropsychological studies show that this type of drill relies on the so-called *implicit* or *procedural learning* (colloquially named ‘muscle memory’), and this ability is impaired in people with dyslexia (Nicolson et al., 2010), which means they cannot benefit from this form of training. This evidence should stimulate research-literate teachers to look for other techniques to accommodate pupils with special educational needs.

The examples offered above give an idea of how research-literate language teachers could enhance their practice if they drew greater attention to research data. Below, however, we will discuss the risks of informing practice in low-quality data. *Teaching and Learning Toolkit* (Education Endowment Foundation, 2020), a British synthesis of multiple evidence-based teaching strategies and approaches aggregates studies of varying quality. Regrettably, some recommendations for teaching refer to vague descriptive statistics and generalisations reminiscent of a *panacea*. For example, the analyses addressing the impact of homework are based on hundreds of studies (which could be an advantage as it should reduce the risk of accidental false findings); nevertheless, the research design of these studies is poor, variables are not defined in a satisfactory way, and conclusions are discouragingly imprecise. The typical indicator of homework practice is the average amount of time spent on homework irrespectively of the school subject (foreign language or mathematics) or the type of homework (gap-filling or creative writing). Seemingly vague are the indicators of learning outcomes which are based on the average grades obtained by pupils. Finally, the average amount of homework is correlated with the average of grades. Reports of such general scope lose utility and, what is even more dangerous, may lead to erroneous conclusions and malpractice. A medical equivalent would be a study correlating such imprecise factors as the frequency of medical consultation with such vague outcomes as overall health proving that patients who visit their doctors more frequently have worse general health than those who rarely seek medical consultation. Such erratic reasoning is explained by the Latin phrase ‘*cum hoc ergo propter hoc*’ (‘with this, therefore because of this’) and such questionable and poorly planned comparisons should not be taken into consideration. The mechanical accumulation of huge amounts of low-quality data does not lead to reliable recommendations and is equally dangerous as the lack of empirical verification. Teachers need to be research-literate to be able to differentiate between high and low-quality data, and they deserve to be empowered by good quality evidence offering real support to optimise their choices.

Best available evidence: solutions from psychology and psychotherapy – are they applicable to language teaching?

The indisputable strength of academic thought in pedagogy consists in the development of sophisticated conceptualizations, elaborated analyses of the purposes and dangers within education (e.g. Biesta, 2014), and a wide array of publications offering comprehensive descriptions of teaching methods and techniques, especially in the field of language teaching, as well as classroom management strategies (e.g. Thornbury, 1999; Kelly, 2000; Harmer, 2015). However, to make responsible evidence-informed choices, teachers need to possess basic research literacy to see the difference between instructional materials offering just ‘speculations’ of outcomes and those presenting verified evidence of results concerning the use of given teaching techniques, strategies or classroom activities. Consequently, one of the crucial skills for professionals consists in the ability to assess the relative strength of different types of studies.

When teachers turn to academic texts, they may expand their understanding of interpersonal dynamics in the classroom, learning processes, or maturation of cognitive functions. They strive to use the best teaching methods and techniques but, in their professional books, they find mainly descriptions of how to implement a given solution and rarely whether it is proven to be effective. The below-presented list is meant as guidelines to evaluate different research methods. One needs to keep in mind that the credibility of the research methodology should be evaluated without losing track of the research questions addressed in the study, which are of the main interest to the practitioner, and that all empirical studies are important and provide information to revise the theoretical considerations. To put it differently, varied research methodologies are less or more adequate to answer different research questions and may be introduced at distinct stages of advancements in the state-of-the-art in a given field.

To promote teachers’ research literacy, we adjust a perspective developed by the American Psychological Association and propose guidance to evaluate the value and credibility of empirical research evidence of varying designs (based on: APA, 2006). The context of psychological consultation or psychotherapeutic intervention is not less complex than teaching; the personal variables play equally decisive roles, and yet modern practice in psychology and psychotherapy is informed through evidence to a considerable extent. Additionally, ethical standards of psychologists and psychotherapists require the practitioners to inform their clients to what extent the method used is empirically verified (see: Standard 2.04, 2.01e, 10.01b in APA, 2017).

According to the current American Psychological Association policy, the below-described spectrum of research designs deals with the ascending levels of methodological rigour and reliability. Importantly, this hierarchy does not disqualify studies of lower levels of methodological reliability. Real-life observations and case studies which may be carried out by psychotherapists or teachers as action research play a vital role in feeding not only practice but also other, more rigorous investigations. The scientific methodology requires

steady data accumulation in the field, starting from basic observational paradigms, and leading to more and more rigorous study designs. Neither preliminary less rigorous studies nor investigations using more sophisticated methodologies can be skipped. Notably, the methodological strictness of a study is just one of the factors which need to be taken into consideration besides the relevance of research questions, as many studies answer purely theoretical rather than practical problems and serve other goals than those of efficacy testing. Furthermore, the reliably proven *efficacy* of an intervention or teaching practice, defined as the prediction of probable benefits and risks is, by no means, the sole important determinant for decision-making (APA, 2002). Policymakers developing guidelines for teachers should not omit other dimensions crucial for evidence-informed practice, such as *utility*, which refers to the applicability, feasibility, or general usefulness of the intervention. One of the aspects of utility includes the generalizability of the interventions vs. their specificity, which in turn requires restraint in drawing conclusions, especially in the light of the trends related to special educational needs or universal design for education.

1. Lack of evidence of effects

Research-literate practitioners need to recognise whether the proposed teaching strategy or activity is validated or not by any empirical data. Language teaching approaches, methods or techniques lacking evidence should not be excluded just on the basis of the absence of data concerning their effects. The lack of evidence does not equal evidence of the lack of positive outcomes of a given solution (cf. Chalmers, 2005) although it may be recommended to choose an alternative one, if available, with reliable evidence showing efficacy for particular needs. In the light of the lack of empirical evidence, practitioners rely on the recommendations of experts, authorities or governing bodies. Importantly,

[c]onsensus, by which we mean agreement among recognized experts in a particular area, can always add information. As the sole basis for conclusions about efficacy, consensus is more compelling than individual observation but less compelling than carefully controlled empirical evaluation (APA, 2002: 1054).

Facing the lack of evidence, research-literate teachers may take an active role in evidence collection by describing their observations in real-life settings (see below: Descriptive studies).

2. Descriptive studies

Descriptive studies may use different types of methodologies, but their common characteristics consist in the lack of a causal relationship established between an intervention and its outcomes. In descriptive studies, the main aim is to notice some regularities of a heuristic value. Descriptive studies of varying levels of systematicity are the necessary steps to subsequently address the issues in a more rigorous way. An interesting example of a descriptive study may be that of Rahimi and Karkami (2015) in which Persian students evaluated the perceived effectiveness of their teachers of English as a foreign language and expressed their views of the teachers' strategies to maintain classroom discipline. The method is quantitative and correlations are shown between non-punitive strategies and perceived higher teaching effectiveness. In this study, due to its methodology, the causal link between classroom discipline strategies and teaching effects cannot be established,

but it indicates fascinating areas for future research. These results may be used as an inspiration to teachers for their reflective practice.

2.1. Observation/case study/multiple case studies (see: Merriam, 1998 – general standards for this type of study in education)

The so-called ‘clinical observation’, which sometimes appears in the form of an anecdotal short description or frequently as a more or less profound ‘case study’, is a descriptive qualitative study (though some quantitative measurements may be included) of observable effects as well as subjective perceptions of a particular type of intervention, teaching strategy, technique or activity concerning one or more subjects. Such observations and reports play a crucial role in psychology and psychotherapy and are valuable sources of innovation.

The first description of the dyslexic boy who did not respond to the proper training in reading is an excellent example of a crucial turning point in education and psychology (Morgan, 1896). Although Morgan’s original paper was just a one-page case study, it turned out to be revolutionary, since, without such an observation, the phenomenon of dyslexia would not enter the academic reflection leaving 15% of the population without the recognition of their struggle. Dyslexia had of course existed before Morgan’s first communication and what Sharples describes as ‘experiential knowledge’ in our opinion may and should be a matter of professional discourse (Sharples, 2013). While a method of observation in its nature does not constitute strong evidence, clinical/pedagogical observations may be treated as the indispensable first step leading to proper experimental research on the nature of a given phenomenon. Morgan published the observation of unexplainable difficulty in reading without indicating its nature or possible remedies. Other more rigorous methods and the accumulation of data over decades led to a better understanding of the special educational needs of pupils with dyslexia and the development of strategies promoting the best learning results (e.g. Goodwinm Ahn, 2010).

In teaching, an ‘educational observation’ may be parallel to a ‘clinical observation’ as long as it is published and disseminated. An excellent representation of a case study is provided by Han and Yao (2013), in which the authors recorded and analysed strategies used by bilingual teacher trainees who taught Chinese using English to learners of Chinese as a foreign language. They explored the use of English as the language of instruction as well as the strengths and weaknesses exhibited by the teacher trainees. The results are not conclusive in terms of teaching efficacy, but they shed valuable light on teaching practices. However, it might be useful to draw on these findings to plan a study of teaching activities using more sophisticated research methods.

2.2. Aggregated descriptive studies

More advanced types of descriptive studies may have a form of systematic case studies which aggregate experiences from interventions provided to individuals of similar characteristics. Descriptive studies of groups of well-selected participants provide valuable information on the experience of learners taking part in language education programs. Data may be obtained from interviews, questionnaires, or other measurements. It is important, however, to precisely define the intervention that is in question.

3. Preliminary efficacy testing, e.g. single-case experimental designs

‘Efficacy’ is a core term in the type of practice that is informed by evidence. It shows the extent to which an intervention provokes desirable effects on the one hand and ad-

verse side effects on the other. The term efficacy differs from ‘effectiveness’ as efficacy is measured when a given intervention is delivered under optimal but highly controlled conditions, while effectiveness is assessed in a real-world setting (Society for Prevention Research, 2004). One may talk about efficacy only if the causal link is unambiguously established and conclusions are restricted to the specific characteristics of recipients and the context; in other words, outcomes cannot be generalised to other types of individuals or contexts until proven in these conditions.

As preliminary efficacy testing is more common in clinical settings, researchers involved in language teaching to clinical groups reach for this method more easily than general language teachers. The assessment of the efficacy of the so-called enhanced conversational recast (in a natural conversation the teacher stresses the correct form of a morpheme the child tried to use) presented by Hau, Wong and Ng (2021) is a very interesting implementation of a single-case experimental design. The authors evaluate the enhanced conversational recast in four children. The first few sessions were aimed at establishing a ‘baseline’ for the learning progress of each child. Results of the following sessions, when the enhanced conversational recast was introduced, were compared to that baseline. Results were mixed, showing that only cautious generalisations, given age, sex and contextual differences, are permissible.

This type of study verifies causality and, hence, it includes a rigorous plan designed before the study begins; it contains well-defined indicators of outcomes, pre- and post-intervention measurements, and control of the intervention process (as opposed to descriptive studies, which merely register what is happening during practice). While the weakness of this paradigm consists in the small number of participants and the lack of a control group to make comparisons (subjects without any or with different intervention), its strength lies in the experimental methodology which aims to test the causal relationship between an intervention and its outcomes. This design is popular and respected in the fields of cognitive rehabilitation and behavioural interventions. It may easily be applied as action research by research-literate teachers.

4. Aggregated data from natural settings (the same as in the public health research) (see: Guest, Namey, 2015; Isaacs, 2014 – methodological issues)

This type of research uses qualitative and quantitative methodologies to investigate social, cultural, economic, and political factors that impact educational success and failure. Popular designs consist of analyses performed on registers and databases, such as PISA, school performance tables or yet national matriculation examination scores. This type of study is not designed to test the efficacy (which requires a causal link) of a given intervention but deepens understanding of more general processes influencing education and may provide data about real-life events. An excellent example of this type of study in education is the report of the Office for Standards in Education on reading results in schools using the teaching method of phonics (OFSTED, 2010). In this study, researchers selected a small number of participating schools which introduce phonics, and they compared the results of the quantitative data for standard reading measures between these selected schools and the national average.

Similarly to public health studies which provide insights into maximising community health, the analogous ‘public education research’, even in the form of big-data analyses,

is particularly useful for tracking ways to enhance the utility of teaching strategies at a political decision-making level; it may also help practitioners looking for guidelines to support their reflective practice. It is important, however, not to confuse this valuable method of research with the widespread testing for accountability which links average school results in standardised tests to increase or decrease public funds. Accountability programs do not evaluate any particular type of practice and are examples of poor-quality research (see: Wiliam, 2010).

5. Process-outcome studies

Contrary to studies testing efficacy, the process-outcome studies are rather correlational, but they offer an excellent addition to good quality experimental studies as they intend to explain not just whether but also how interventions work. For example, in psychotherapy, it is crucial to know not only which psychotherapeutic approach is the most effective for specific needs but also which elements of a complex approach play a decisive role. In this type of study, key variables representing intervention elements of the process are pre-selected, and their real-life application is measured (usually using questionnaires or observational scales) and correlated with the outcomes of the intervention (see: Llewelyn et al., 2016). There are good examples of the application of this approach to identifying mechanisms of success in education (e.g. an outstanding study of the impact of different elements of classroom management on creating a secure learning environment: Egeberg et al., 2016).

6. Studies of interventions delivered in naturalistic settings (effectiveness research)

Effectiveness studies are high-quality studies verifying the causal relationship between a given practice and its outcomes. Once there are at least two different teaching strategies with proven efficacy (verified in the experimental paradigm), they may and should be compared in real-life settings. Effectiveness studies are almost equally rigorous as efficacy studies. This type of research requires two groups of participants and random attribution of two different interventions. Contrary to the prudently selected participants for efficacy studies, in this model, all real-life factors influence and modulate outcomes. This type of study provides the so-called ecological validity of interventions. One may even argue that this type of data offers a final test of the utility of interventions. Effectiveness studies seem to be ideal to verify the effects of teaching methods.

7. High standard efficacy testing (compare: 3. Preliminary efficacy testing, above)

Research methodology maximising the credibility of results needs to apply experimental design (establishing a causal link) to test a hypothesis of a relationship between chosen variables. To formulate useful hypotheses, select adequate variables, and calibrate appropriately the measures, one needs to already have a solid understanding of a studied area from previous studies (case studies, databases analyses, etc.). Hypotheses are tested with the application of advanced mathematical-statistical methods to minimise the risks of false conclusions.

7.1. Quasi-experimental design study

Neither psychotherapy nor teaching can realistically count on the wide application of randomised controlled trials (see below) due to multiple practical and ethical reasons. However, there are other only slightly less reliable procedures for drawing causal inferences

about the effects of interventions. A quasi-experimental design study establishes a causal relationship between independent (e.g. teaching technique) and dependent variables (e.g. teaching result) even though it lacks randomised samples; in other words, students are not included in groups via random selection, but they already belong to a group that is selected to become an experimental or control group. For example, we may test outcomes of a given strategy in typical pupils and compare them with a special educational needs group; this would be an important validation of the intervention for specific types of students. Quasi-experimental design studies give a very strong and reliable source of evidence.

7.2. Randomised controlled trials (RCT)

This type of experimental design has the greatest power to test hypotheses as it represents the most rigorous experimental design for testing positive and negative effects caused by a treatment. In evidence-based medicine, no medical procedure is approved before checking it via this strict evaluation to minimise patients' harm and maximise their benefits. RCT design is widely accepted in psychology and psychotherapy (Cook, Schwartz, Kaslow, 2017). There are numerous excellent examples of RCT studies in education and language education, such as the study on the narrative development of bilingual children (Uchikoshi, 2005) or the study on the use of WhatsApp to enhance spontaneous communication in EFL (Minalla, 2018). In psychology and teaching, the challenges of precise measurements of pre- and post-intervention functioning are demanding but not insurmountable. Nevertheless, the RCT attracts vigorous opposition in some educational circles as has been previously discussed (see: Gale, 2018).

8. Synthesis of multiple evidence (see: Beretvas, 2005 – on challenges in summarising empirical studies)

Even the most reliable research methodology may lead to false conclusions. To exclude accidental results of a single study, the scientific methodology requires effects to be replicated in different contexts, preferably by different researchers and on different subjects. This sometimes leads to contradictory conclusions from multiple papers and what is needed is a strategy to evaluate and synthesise numerous original findings.

8.1. The basic method of integration of different studies is a review of papers, in which the author provides evidence to answer research questions through qualitative analyses and discussion of relevant data.

8.2. A more reliable method is the so-called systematic review which is based on the strict selection of quality papers and provides an exhaustive summary as well as an in-depth analysis of current evidence in the field (as, for example, the previously cited systematic review of standardised testing on students, Harlen, Deakin-Crick, 2002).

8.3. The best and the most appreciated method to combine results from multiple studies consists in the so-called 'meta-analysis'. Similarly to the systematic review, it offers a list of selected original papers adhering to strict criteria; it differs from the systematic review, which is qualitative in nature, in that the meta-analysis provides quantitative results through the statistical estimation of the size of effects from multiple original papers. What is also essential to underscore is that it matters what quality of design is represented by the original papers analysed. Accordingly, the most reliable meta-analyses are those which synthesise randomised controlled trials. The application of meta-analysis methodology to calculate

the size of effects of low-quality primary data does not result in reliable conclusions as we have already discussed it in the previous section of this paper (the example of homework effects in education, Education Endowment Foundation, 2020).

The study by Adesope et al. (2011) may be given as an example of a meta-analysis of good-quality studies, as the selection criteria were to include only papers describing results of experimental or semi-experimental designs. This meta-analysis offers reliable information on ‘what works’ in the context of teaching literacy to EFL immigrant students. This type of data permits teachers, educators and policymakers to inform their decisions on the relative strengths of different pedagogical approaches.

Conclusions

In applied disciplines like medicine, psychology and psychotherapy, we may observe a shift from practice mainly inferred from theoretical assumptions to basing it more and more on empirically verified effects. The introduction of this paradigm to teaching faces many obstacles voiced by scholars and practitioners who seem rather cautious about implementing methodological routines of empirical sciences in humanities. In evidence-informed teaching, insights originating from each and every type of research design, serving different objectives, play an important role. Qualitative research methodology, drawing upon experiential knowledge, in particular, may be applied by research-literate teachers in their action research to enrich the common reservoir of knowledge regarding the benefits of given classroom activities targeting different teaching contexts. Only after multiple qualitative studies have been conducted and published by practitioners or researchers, academics will be sufficiently informed to proceed and plan other types of studies, including those establishing causal relationships, to provide data of greater reliability and validity.

Studies show that teachers who perceive themselves as research-literate more readily turn to evidence-informed practice than those who feel less secure in their skills to evaluate research quality (Georgiou et al., 2020). Hence, research literacy may translate into the selection of more effective methods which will benefit the students. Additionally, in our view, evidence-informed practice has the potential to restore teachers’ agency as their role is not just to deliver given content in accordance with methodological preparation but to be aware of unique teaching contexts and responsibly choose the best strategies in the light of personal experiential knowledge and solid and verified empirical data. This would be a student-centred approach based on the best available evidence. In this, teachers may follow psychologists and psychotherapists, who already insist on grounding their practice not just in theory or official recommendations but also in the reliable evidence of benefits and risks.

Scholars in education may prefer inspiring general questions and discussions instead of laborious testing of the effects that different teaching approaches, methods, and techniques lead to in different students and varying contexts. But, like psychotherapists, teachers deserve precise data on risks and promises of available teaching methods, strategies, techniques or classroom activities. In our view, an evidence-informed approach requires

a bidirectional transfer of information between academics and teachers, in which the experiential knowledge and action research offered by teachers and data obtained via rigorous methodology provided by scholars would represent a reciprocal relationship. To make it happen, teacher educators need to provide not just basic training in the potential uses of different research methods but to facilitate teachers' access to academic publications, explaining their utility for various aspects of teaching practice. As Evans et al. (2017) postulate, strong collaborative links between universities, research centres and school teachers must be established. Research literacy is not a theoretical concept but a practical skill; hence, such a collaboration plays a key role in 'supporting the sustainability of research and in enabling teachers to connect their own practice with the broader body of research knowledge. Teacher and pupil ownership of research is crucial in developing research-integrated learning' (ibidem: 404).

References

- Adesope O.O., Lavin T., Thompson T., Ungerleider C. (2011), *Pedagogical Strategies for Teaching Literacy to ESL Immigrant Students: A Meta-Analysis*, "British Journal of Educational Psychology", 81(4), p. 629–653.
- Alderson J.C., Wall D. (1993), *Does washback exist?*, "Appl. Linguist.", 14, p. 115–129.
- Amir A., Mandler D., Hauptman S., Gorev D. (2017), *Discomfort as a means of pre-service teachers' professional development – an action research as part of the 'Research Literacy' course*, "European Journal of Teacher Education", 40(2), p. 231–245.
- APA (2002), *Criteria for Evaluating Treatment Guidelines*, "American Psychologist", 57(12), p. 1052–1059.
- APA (2006), *Evidence-based practice in psychology*, "American Psychologist", 61(4), p. 271–285.
- APA (2017), *Ethical Principles of Psychologist and Code of Conduct*, <https://www.apa.org/ethics/code>
- Bailey K.M. (1996), *Working for washback: a review of the washback concept in language*, "Lang. Test.", 13, p. 257–279.
- Barnes M. (2016), *The washback of the TOEFL IBT in Vietnam*, "Austral. J. Teacher Educ.", 41(7), p. 157–174.
- Becher A., Lefstein A. (2020), *Teaching as a Clinical Profession: Adapting the Medical Model*, "Journal of Teacher Education", p. 1–2.
- Beretvas S.N. (2005), *Methodological Challenges Encountered in Summarizing Evidence-Based Practice*, "School Psychology Quarterly", 20(4), p. 498–503.
- Biesta G. (2014), *The beautiful risk of education*, London: Routledge.
- Burch D. (2013), *Taken in Vein*, "Natural History", 121(5), p. 10–13.
- Center on Education Policy (2019, December), *A Stronger Future for Evidence-Based School Improvement in ESSA*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED602940.pdf>

Chalmers I. (2005), *If evidence-informed policy works in practice, does it matter if it doesn't work in theory?*, "Evidence and Policy", 1(2), p. 227–242.

Civil Rights Project (2019), *The Striking Outlier: The Persistent, Painful and Problematic Practice of Corporal Punishment in Schools*, https://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-discipline/the-striking-outlier-the-persistent-painful-and-problematic-practice-of-corporal-punishment-in-schools/COM_Corporal-Punishment_FINAL-Web.0.pdf

Connolly P., Keenan C., Urbanska K. (2018), *The trials of evidence-based practice in education: A systematic review of randomised controlled trials in education research 1980–2016*, "Educational Research", 60(3), p. 276–291.

Cook S.C., Schwartz A.C., Kaslow N.J. (2017), *Evidence-Based Psychotherapy: Advantages and Challenges*, "Neurotherapeutics: the journal of the American Society for Experimental NeuroTherapeutics", 14(3), p. 537–545, <https://doi.org/10.1007/s13311-017-0549-4>

Cooper A., Klinger D.A., McAdie P. (2017), *What do teachers need? An exploration of evidence-informed practice for classroom assessment in Ontario*, "Educational Research", 59:2, p. 190–208.

Education Endowment Foundation (2020), *Teaching and Learning Toolkit*, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/>

Egeberg H.M., McConney A., Price A.E. (2016), *Classroom Management and National Professional Standards for Teachers: A Review of the Literature on Theory and Practice*, "Australian Journal of Teacher Education", 41(7), p. 1–18.

Evans C., Waring M., Christodoulou A. (2017), *Building teachers' research literacy: integrating practice and research*, "Research Papers in Education", 32(4), p. 403–423.

Gale T. (2018), "What's Not to like about RCTs in Education?" [in:] A. Childs, I. Menter (Eds.), *Mobilising Teacher Researchers: Challenging Educational Inequality* (p. 207–223), Abingdon: Routledge, <http://eprints.gla.ac.uk/158072/1/158072.pdf>

Georgiou D., Mok S.Y., Fischer F., Vermunt J.D., Seidel T. (2020), *Evidence-Based Practice in Teacher Education: The Mediating Role of Self-Efficacy Beliefs and Practical Knowledge*, "Frontiers in Education", 5:559192, <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.559192>

Goodwin A.P., Ahn S. (2010), *A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties*, "Annals of Dyslexia", 60, p. 183–208.

Guest G., Namey E.E. (2015), *Public Health Research Methods*, London: SAGE Publications.

Han J., Yao J. (2013), *A Case Study of Bilingual Student-Teachers' Classroom English: Applying the Education-Linguistic Model*, "Australian Journal of Teacher Education", 38(2), p. 118–131.

Harlen W., Deakin-Crick R. (2002), *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning*, [in:] EPPi-Centre (Ed.), *Research evidence in education library*, London: Institute of Education Social Science Research Unit.

Harmer J. (2015), *The Practice of English Language Teaching*, London: Pearson.

Hau F.F.-W., Wong A.M.-Y., Ng M.W.-Y. (2021), *Does Enhanced Conversational Recast Promote the Learning of Grammatical Morphemes in Cantonese-Speaking Preschool Children? Answers from a Single-Case Experimental Study*, "Child Language Teaching and Therapy", 37(1), p. 43–62.

- Isaacs A.N. (2014), *An overview of qualitative research methodology for public health researchers*, "International Journal of Medicine and Public Health", 4(4), p. 318–323.
- Kanner L. (1943), *Autistic disturbances of affective contact*, "Nervous Child", 2, p. 217–250.
- Kelly G. (2000), *How to teach pronunciation*, Harlow: Pearson Education Limited.
- Lagay F. (2002), *The legacy of humoral medicine*, "AMA Journal of Ethics", 4(7), p. 206–208.
- Lindhiem O., Bennet C.B., Trentacosta C.J., McLearn C. (2014), *Client Preferences Affect Treatment Satisfaction, Completion, and Clinical Outcome: A Meta-Analysis*, "British Journal of General Practice", 64(628), p. 506–517.
- Llewelyn S., Macdonald J., Aafjes-van Doorn K. (2016), *Process–outcome studies*, [in:] J.C. Norcross, G.R. VandenBos, D.K. Freedheim, B.O. Olatunji (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of clinical psychology: Theory and research*, American Psychological Association, p. 451–463.
- Mausethagen S., Raaen F.D. (2017), *To jump the wave or not: teachers' perceptions of research evidence in education*, "Teacher Development", 21(3), p. 445–461.
- McKnight L., Morgan A. (2019, March 25), *The problem with using scientific evidence in education (why teachers should stop trying to be more like doctors)*, "Australian Association for Research in Education", <https://www.aare.edu.au/blog/?p=3874>
- Merriam S.B. (1998), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*, (2nd edition), San Francisco: Jossey-Bass.
- Minalla A.A. (2018), *The Effect of WhatsApp Chat Group in Enhancing EFL Learners' Verbal Interaction outside Classroom Contexts*, "English Language Teaching", 11(3), p. 1–7.
- Morgan W.P. (1896), *A Case of Congenital Word Blindness*, "The British Medical Journal", 2(1871), p. 1378.
- Nelson J., Campbell C. (2017), *Evidence-informed practice in education: meanings and applications*, "Educational Research", 59:2, p. 127–135.
- Neufeld K. (1990), *Preparing Future Teachers as Researchers*, "Education", 110(3), p. 345–351.
- Nevo I., Slonim-Nevo V. (2011), *The Myth of Evidence-Based Practice: Towards Evidence-Informed Practice*, "The British Journal of Social Work", 41(6), p. 1176–1197, <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq149>
- Ng B-Y. (1999), *Hysteria: A cross-cultural comparison of its origins and history*, "History of Psychiatry", 10(39), Special Section: Transcultural Psychiatry, p. 287–301.
- Nicolson R.I., Fawcett A.J., Brookes R.L., Needle J. (2010), *Procedural learning and dyslexia*, "Dyslexia", 16(3), p. 194–212.
- Nordenstrom J. (2007), *Evidence-Based Medicine: In Sherlock Holmes' Footsteps*, Boston: Blackwell Publishing.
- OFSTED, The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (2010), *Reading by six: How the best schools do it*, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/379093/Reading_20by_20six.pdf
- Preference Collaborative Review Group (2009), *Patients' preferences within randomised trials: systematic review and patient level meta-analysis*, "BMJ: British Medical Journal", 338, p. 85–88.

Rahimi M., Karkami F.H. (2015), *The Role of Teachers' Classroom Discipline in Their Teaching Effectiveness and Students' Language Learning Motivation and Achievement: A Path Method*, "Iranian Journal of Language Teaching Research", 3(1), p. 57–82.

ResearchEd (n.d.), *What is researchED?*, <https://researched.org.uk/>

Sackett D., Rosenberg W.C., Gray J.A.M., Haynes R.B., Richardson W.S. (1996), *Evidence based medicine: what it is and what it isn't*, "BMJ", 312, p. 312–371.

Saint-Georges C., Chetouani M., Cassel R., Apicella F., Mahdhaoui A., Muratori F., Laznik M., Cohen D. (2013), *Motherese in Interaction: At the Cross-Road of Emotion and Cognition? (A Systematic Review)*, "PLOS ONE", 8(10), p. 1–17.

Sari M. (2006), *Teacher as a Researcher: Evaluation of Teachers' Perceptions on Scientific Research*, "Educational Sciences: Theory & Practice", 6(3), p. 880–887.

Sharples J. (2013), *Evidence for the Frontline*, London: Alliance for Useful Evidence, <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2013-06/apo-nid34800.pdf>

Society for Prevention Research (2004), *Standards of Evidence Criteria for Efficacy, Effectiveness and Dissemination*, <https://www.preventionresearch.org/StandardsOfEvidencebook.pdf>

Sousa A.C. (2011), *From Refrigerator Mothers to Warrior-Heroes: The Cultural Identity Transformation of Mothers Raising Children with Intellectual Disabilities*, "Symbolic Interaction", 34(2), p. 220–243.

Thornbury S. (1999), *How to Teach Grammar*, Harlow: Longman.

Tuñón J. (2002), *Creating a Research Literacy Course for Education Doctoral Students*, "Journal of Library Administration", 37(3–4), p. 515–527.

Uchikoshi Y. (2005), *Narrative development in bilingual kindergarteners: Can Arthur help?*, "Developmental Psychology", 41(3), p. 464–478.

Van Zyl J., Nel K., Govender S. (2017), *Reparative sexual orientation therapy effects on gay sexual identities*, "Journal of Psychology in Africa", 27(2), p. 191–197.

Waring M., Evans C. (2015), *Understanding Pedagogy: Developing a Critical Approach to Teaching and Learning*, Abingdon: Routledge.

William D. (2010), *Standardized Testing and School Accountability*, "Educational Psychologist", 45(2), p. 107–122.

Woodbury M.G., Kuhnke J.L. (2014), *Evidence-based Practice vs. Evidence-informed Practice: What's the Difference?*, "Wound Care Cana", 12(1), p. 18–21.


Streszczenie

Rozwijanie umiejętności badawczych u nauczycieli języków: zobrazowanie trudności i wyznaczenie kierunków praktyki wspieranej badaniami

Celem tekstu jest pokazanie potencjalnych korzyści płynących z rozwijania umiejętności badawczych nauczycieli w ogóle i nauczycieli języków w szczególności. Sądzimy, że nauczyciele, którzy nabyli umiejętności badawcze, są w stanie efektywnie czerpać z badań empirycznych przy podejmowaniu decyzji w klasie, co może zoptymalizować korzyści uczniów. Podkreślamy fakt, że odwołując się do swojego doświadczenia zawodowego, nauczyciele mogą również pełnić rolę aktywnych badaczy dzielących się swoimi obserwacjami i weryfikujących skuteczność poszczególnych technik nauczania lub działań w różnych kontekstach

i dla indywidualnych potrzeb edukacyjnych. Próbując wyjaśnić podstawowe nieporozumienia, dostrzegamy potrzebę praktyki nauczania wspieranej badaniami empirycznymi, która wywodzi się z podejścia „opartego na dowodach”, popularnego w medycynie, psychologii i psychoterapii. W ostatniej części tekstu pokazujemy przydatność różnych metod badań empirycznych do odpowiedzi na różnorodne pytania badawcze, podając jednocześnie przykłady wysokiej jakości badań z zakresu edukacji językowej. Podsumowując, apelujemy o ściślejszą współpracę i dwukierunkową wymianę know-how między nauczycielami a naukowcami.

Słowa kluczowe: umiejętność prowadzenia badań, praktyka nauczania wspierana badaniami empirycznymi, praktyka oparta na dowodach, badania skuteczności w edukacji, nauczyciele języków, kształcenie językowe

Dorota Drużyłowska  <https://orcid.org/0000-0002-1246-406X>
Uniwersytet Wrocławski
e-mail: dorota.druzyłowska@uwr.edu.pl

Особенности обучения близкородственным языкам. На примере преподавания русского языка в польскоязычной аудитории и польского языка русскоговорящим учащимся

Аннотация

В статье рассматриваются особенности преподавания славянских языков инославянам на примере русского и польского языков, изучаемых – соответственно – поляками и русскоязычными учащимися. В тексте приведены определения терминов *языковая интерференция* и *близкородственные языки*. Цель статьи – представить, объяснить, охарактеризовать и классифицировать избранные механизмы возникновения ошибок, допускаемых учащимися при овладении иностранным языком в результате языковой интерференции. Исследовались ее (интерференции) проявления на морфологическом и синтаксическом уровнях. Эксперимент с участием 60 респондентов (30 поляков, изучающих русский язык и 30 русскоязычных, изучающих польский) доказал, что многие структуры родного языка препятствуют славянам эффективно овладеть другим славянским языком. Предлагаемая – «зеркальная» – интерпретация проблемы может быть использована при сопоставлении других пар славянских языков в руслах лингводидактики.

Ключевые слова: языковая интерференция, близкородственные языки, обучение РКИ, польский язык, речевой навык, речевая ошибка, экспериментальное исследование

Состояние проблемы

Сравнительные и сопоставительные исследования в области славянских языков имеют длинную и богатую традицию. Проводились и проводятся, как диахронически, так и синхронически направленные анализы, охватывающие практически все уровни языковой системы: фонетический, лексико-семантический, фразеологический, морфолого-синтаксический. Исследования выполняются как в теоретическом ключе, так и в более прикладном направлении: переводоведческом или лингводидактическом. Количество трудов не позволяет привести их полный список, но в качестве примера можно назвать несколько работ, посвященных сопоставительным исследованиям русского и польского языков: *Ze studiów konfrontatywno-przekładowych nad językiem polskim i rosyjskim* (Bartwicka, 2006), *Interferencja językowa z psychologicznego i lingwistycznego punktu widzenia a proces nauczania języka rosyjskiego* (Grochowski, 1979), *Polsko-rosyjskie językoznawstwo konfrontatywne. Wybór materiałów* (Wawrzyńczyk, 1978), *Semantyka w badaniach konfrontatywnych języka rosyjskiego i polskiego* (Blicharski, 1980), *Zagadnienia teoretyczne polsko-rosyjskiej gramatyki kontrastywnej* (Wójcik, 1977), *Podstawy analizy konfrontatywnej języków pokrewnych* (Zmarzer, 1992) и много других. Среди работ, фокусирующих свое внимание на языковой интерференции в контексте преподавания славянских языков, можно назвать следующие: *Трудности обучения при интерференции близкородственных языков русского – и сербско-хорватского* (Митропан/Mitropan, 1967) или *Błędy interferencyjne spowodowane wpływem języka obcego w wypowiedziach pisemnych Słoweńców uczących się języka polskiego* (Bednarska, 2015).

Богатый опыт сопоставительных исследований славянских языков находит свое отражение и в учебниках и пособиях по грамматике, рассчитанных на конкретную аудиторию. К ним принадлежат, к примеру, *Грамматика без проблем* (Dziewanowska, 2014), *Вот грамматика* (Chuchmacz, Ossowska, 2010) или *Практическая грамматика польского языка* (Madelska, 2012).

Многие явления, однако, нуждаются в дальнейшем описании, особенно в русле лингводидактики, поскольку предоставляют трудности в процессе овладения языком.

Научная новизна

Научная новизна исследования заключается в своего рода „зеркальной” трактовке проблем интерференции близкородственных языков с точки зрения лингводидактики. В фокусе внимания нашлись определенные морфолого-синтаксические структуры русского и польского языков, часто подвергающиеся влиянию родного языка (что собственно и есть интерференция) в ходе речевой деятельности на изучаемом языке. В результате учащиеся допускают языковые ошибки системного характера.

Цель исследования

Цель исследования – найти параллельные проявления интерференции и выявить такие ее особенности, которые могут быть использованы в разработке дидактического процесса. Имеются в виду не только разработки упражнений, или, точнее, совершенствование и расширение уже существующих заданий, но и предложение такой подачи грамматического материала, которая поможет учащимся его усвоить и закрепить. Планируется выявить причины ошибок и предложить меры противодействия, в виду рекомендаций при построении пособий, с особым учетом использования „зеркальных” примеров.

Экспериментальное исследование предполагало определение частотности ошибок.

Постановка задачи

Достижение поставленной цели предполагало решение ряда, как теоретических, так и практических задач:

- 1) определить термины: *языковая интерференция, речевой навык, речевая ошибка*;
- 2) определить понятия *близкородственные языки*, охарактеризовать место русского и польского языков среди славянских языков;
- 3) отбрать морфолого-синтаксические структуры русского и польского языков, в которых ярко проявляется языковая интерференция в процессе обучения;
- 4) разработать экспериментальное исследование;
- 5) провести эксперимент;
- 6) провести анализ данных, полученных в ходе эксперимента;
- 7) сформулировать частные и более обобщенные выводы на основании проведенного эксперимента.

Методы и результаты исследования

Методы исследования определялись поставленной целью и задачами: наряду с общенаучными методами наблюдения, описания, анализа, синтеза, обобщения и систематизации, а также дедуктивного и индуктивного методов, применялись лингвистические и лингводидактические методы и приемы: опытно-экспериментальная работа и эмпирический метод.

Центральным понятием исследования являлась языковая интерференция, т.е. взаимодействие языковых систем, воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им. Выражается в отклонения от нормы и системы второго языка под влиянием родного. [...] возникает в силу существования различий в системах родного и изучаемого языков [...] (Азимов, Щукин/Azimov, Shchukin, 2009: 87).

В рамках данной статьи рассматривается особый случай интерференции, т.е. интерференции близкородственных, славянских языков: русского и польского.

Славянские языки отличаются большой степенью близости друг к другу, которая обнаруживается в корнеслове, аффиксах, структуре слова, употреблении

грамматических категорий, структуре предложения, семантике, системе регулярных звуковых соответствий, морфологических чередованиях. Эта близость объясняется как единством происхождения славянских языков, так и их длительными и интенсивными контактами на уровне литературных языков и диалектов. Имеются, однако, и различия материального, функционального и типологического характера, обусловленные длительным самостоятельным развитием славянских племён и народностей в разных этнических, географических и историко-культурных условиях, их контактами с родственными и неродственными этническими группами. [...] Славянские языки по степени их близости друг к другу принято делить на 3 группы: восточнославянскую (русский, украинский и белорусский), южнославянскую (болгарский, македонский, сербохорватский и словенский) и западнославянскую (чешский, словацкий, польский [...], верхне- и нижнелужицкие) (Бернштейн/Bernshtejn, 1998: 460–461).

Таким образом, в центре внимания нашлись языки, являющиеся представителями двух групп славянских языков: восточной и западной.

Особого внимания заслуживает структура проведения экспериментального исследования. На предварительном этапе эксперимента были отобраны языковые структуры, которые за счет внешнего и семантического сходства в родном и изучаемом языках, являются особенно сложными для учащихся. Проявление проблем в постижении упомянутых структур – частотные грамматико-морфологические ошибки, состоящие „в неправильном образовании и использовании различных грамматических форм слова” (Азимов, Щукин/Azimov, Shchukin, 2009: 51). Научная и учебная литература, а также собственный преподавательский опыт, позволили отнести к рассматриваемым языковым явлениям следующие: 1) особенности использования винительного падежа во множественном числе; 2) особенности использования существительных мужского и среднего родов с числительными 2, 3, 4; 3) глагольное и предложное управление (на избранных примерах).

Эксперимент был проведен в двух группах, состоящих из 30 человек: одну группу представляли поляки, изучающие русский язык, вторую – русскоговорящие, изучающие польский. Во второй группе оказались как русские, так и белорусы, а также украинцы (не являющиеся билингвами), все безусловно считающие русский своим родным языком. Уровень владения языком опросантов – А2./В1.1. Все конструкции, которые появились в эксперименте, были введены в ходе языковых занятий задолго до проведения эксперимента (семестр и больше). Все они были тщательно отработаны: ученикам был представлен материал (с опорой на существующие пособия), ими был выполнен ряд закрепительных упражнений, а также были написаны контрольные работы; допущенные ошибки обсуждались с преподавателем, а в дальнейшем были исправлены в форме домашнего задания.

Отдельные задания эксперимента были прикреплены к контрольным работам по другим темам и сопровождалась информацией: *Данные примеры являются частью лингводидактического эксперимента и не подвергаются оценке. Постарайтесь выполнить упражнения, не задумываясь – важным элементом эксперимента является спонтанность реакции.* Соответственно, информация появилась на польском языке: *Poniższe przykłady stanowią część glottodydaktycznego eksperymentu i nie*

podlegają ocenie. Proszę wypełnić ćwiczenia, nie zastanawiając się – ważnym elementem eksperymentu jest spontaniczność reakcji. Такое построение эксперимента, как кажется, позволило объективно оценить степень выработки навыка, который понимается как „действие, достигшее уровня автоматизма и характеризующееся цельностью, отсутствием поэлементного осознания. Функционирует в речевой деятельности, включающей речевые действия и речевые операции. Операции, доведенные до уровня совершенства (автоматизма, безошибочного выполнения) называются речевым навыком” (Азимов, Щукин/Azimov, Shchukin, 2009: 150–151)

Результаты экспериментального исследования, подвержены количественному анализу, позволили сделать объективные выводы.

Обсуждение

Одной из морфолого-синтаксических конструкций, доставляющих большие проблемы учащимся, оказывается использование существительных во множественном числе в форме винительного падежа. Трудности связаны со сходством внешней формы парадигмы склонения в целом и разными критериями выделения отдельных типов склонения.

В русском языке критерием разграничения форм винительного падежа является критерий *одушевленности – неодушевленности*: все одушевленные существительные во множественном числе имеют форму винительного падежа, совпадающую с формой родительного падежа, например, (именительный – винительный) *отцы – отцов, учителя – учителей, матери – матерей, учительницы – учительниц, дети – детей, кошки – кошек, собаки – собак, птицы – птиц* и т.д. Неодушевленные существительные, в свою очередь, имеют форму винительного падежа во множественном числе равную форме именительного падежа, например, (именительный – винительный) *шкафы – шкафы, столы – столы, книги – книги, ночи – ночи, фотографии – фотографии, здания – здания, окна – окна* и т.д.

В польском языке формы винительного падежа во множественном числе всегда совпадают, точно как и в русском языке, либо с формами родительного, либо с формами именительного падежей, однако критерий деления совершенно другой. В польском языке во множественном числе имеются два рода: так называемый *мужскоколичный* и *немужскоколичный*. Подавляющее большинство существительных принадлежит ко второй группе, в связи с тем, что к первой относятся исключительно существительные, являющиеся названиями мужчин (в основном названия профессий, национальностей и др., например, (именительный падеж, множественное число) *doktorzy, profesorowie, studenci, klienci, ojcowie, Polacy, Niemcy, Rosjanie* и т.д.) Ко второй группе относятся все остальные существительные, независимо от категории *одушевленности – неодушевленности*, например, *tatę, żonę, dzieci, noce, fotografie, koty, myszy, psy* и т.д.¹

¹ Оставляется в стороне вопрос сочетаемости с прилагательными, требующий более детального обсуждения.

Учитывая разные критерии деления форм винительного падежа, можно заметить своего рода зоны случайного пересечения групп существительных, где дает о себе знать, так называемая „положительная интерференция”, т.е. ситуация, когда родной язык правильно „подсказывает” грамматические формы в иностранном языке. Итак, совпадают формы винительного падежа всех мужсколичных существительных и их эквивалентов в русском языке, так как все мужсколичные существительные – одушевленные, например, *doktorów – докторов, profesorów – профессоров, studentów – студентов, ojców – отцов, polaków – поляков – Polaków, Niemców – немцев – Niemców* и т. д. Совпадают также формы неодушевленных существительных, например, (винительный падеж) *noc – ночи – noc, fotografia – фотографии – fotografie, okna – окна, szafy – шкафы, stoły – столы, książki – книги – książki*. Таким образом, у учащихся может формироваться ложное воображение, что системы русского и польского языков в данном случае совершенно одинаковы.

Остаются однако группы существительных, формы винительного падежа которых расходятся. Это одушевленные существительные женского и среднего родов в русском языке и одушевленные существительные немужсколичные в польском языке, а также формы одушевленных немужсколичных существительных, образованных от существительных мужского рода в польском, и одушевленных существительных мужского рода в русском языке. Вышесформулированную гипотезу подтвердил эксперимент.

В ходе эксперимента учащиеся (соответственно: поляки и русскоговорящие) должны были определить правильные формы существительных в определенных словосочетаниях. Существительные были подобраны таким образом, чтобы охватить все разряды описанных выше существительных.

Итак, в ходе эксперимента предлагалось выполнение упражнения:

Raskroйте скобки, используя слова в нужной форме:

Все дети любят ... (отцы, мамы, книги, тигры).

Ответы, которые были получены в ходе эксперимента:

Все дети любят...

отцов (100%)

*мамы (64%)/мам (36%)

книги (100%)

*тигры (55%)/тигров (45%)

Одинаковое упражнение выполняли русскоговорящие, изучающие польский как иностранный:

Słowa z nawiasów proszę wpisać w odpowiedniej formie:

Wszystkie dzieci kochają ... (ojcowie, mamy, książki, tygrysy).

Ответы, которые были получены в ходе эксперимента:

Wszystkie dzieci kochają...

ojców (100%)

*mam (78%)/mamy (22%)

książki (100%)

*tygrysów (59%)/tygrysy (41%)

Очередной морфолого-синтаксической структурой, сложно подвергающейся усвоению рассматриваемыми в данной статье группами инославян, являются сочетания числительных 2, 3, 4 с существительными². В русском языке упомянутые числительные управляют родительным падежом единственного числа, например, *2 телефона, 3 человека, 3 игрушки, 4 ручки, 2 билета, 4 компьютера, 3 сумки*. В польском языке числительные 2, 3, 4 управляют именительным падежом множественного числа, например, *2 telefony, 3 osoby, 3 zabawki, 4 długopisy, 2 bilety, 4 komputery, 3 torebki* и т.д.

В данном случае, выделяются группы, которые за счет счет грамматической омонимии в виде идентичности родительного падежа единственного числа и именительного падежа множественного числа, как в русском, так и польском языках, формируют ложное представление о совпадении данных грамматических структур в родном и изучаемом языках. К ним следует отнести многие (но не все) существительные женского рода: *игрушка – ед.ч. р.п. – игрушки; мн.ч. и.п. – игрушки; женщина – ед.ч. р.п. – женщины; мн.ч. и.п. – женщины; кошка – ед.ч. р.п. – кошки; мн.ч. и.п. – кошки*³; соответственно в польском языке: *zabawka – ед.ч. р.п. – zabawki; мн.ч. и.п. – zabawki; kobieta – ед.ч. р.п. – kobiety; мн.ч. и.п. – kobiety; kotka – ед.ч. р.п. – kotki; мн.ч. и.п. – kotki*.

Вышеприведенные примеры, как уже говорилось в тексте, приводят к тому, что учащиеся убеждаются в том, что могут положиться на свою языковую интуицию в виде положительной интерференции славянских языков. Однако на интуицию нельзя опираться в случае многих сочетаний числительных 2, 3, 4 с существительными мужского и среднего родов, а также форм множественного числа образованных от существительных мужского и среднего родов в единственном числе в польском языке. Данную гипотезу подтвердил эксперимент.

Раскройте скобки, используя слова в нужной форме:

3 (учебник, тетя, телевизор, лампа)

Ответы, которые были получены в ходе эксперимента:

- 3 учебника (42%)/*учебники (58%)
- 3 тети (99,5%)/*3 тетей (0,5%)
- 3 *телевизоры (50%)/ 3 телевизора (50%)
- 3 лампы (100%)

Одинаковое упражнение выполняли русскоговорящие, изучающие польский как иностранный:

² Оставляется в стороне вопрос сочетаемости с прилагательными, требующий более детального обсуждения.

³ В рамках статьи не обсуждаются парадигмы I типа склонения со свигом ударения, которые различают родительный падеж единственного числа и именительный падеж множественного числа.

Słowa z nawiasów proszę wpisać w odpowiedniej formie:

4 ... (podręcznik, ciocia, telewizor, lampa)

Ответы, которые были получены в ходе эксперимента:

4 *podręcznika (60%)/4 podręczniki (40%)

4 *cioci*ej (70%)/*cioci (20%)/ciocie (10%)

4 *telewizora (75%)/telewizory (25%)

4 lampy (100%)

Очередным грамматическим вопросом, обсуждаемом в рамках данной статьи, является управление предлога и глагола. Внешнее сходство и тождественная семантика создают у учащихся ложное представление о том, что данные предлоги или глаголы вступают в такие же, как родном языке, морфолого-синтаксические отношения. Данное явление рассмотрим на нескольких примерах.

Предлоги *protiw* и *przeciw* с общим значением (в русском и польском языках) „противопоставления” управляют разными падежами: *protiw* кого? чего? (родительный падеж) и *przeciw* кому? чему? Соответственно, особенно при использовании созвучных слов, ошибки допускаются учащимися очень часто. Подтверждают это нижеприведенные результаты исследования:

Раскройте скобки, используя слова в нужной форме:

Против (демонстранты) действовала полиция.

Ответы, которые были получены в ходе эксперимента:

Против *демонстрантам действовала полиция. (48%)

Против демонстрантов действовала полиция. (30%)

Против *демонстрантом⁴ действовала полиция. (22%)

Спектр ошибок, допущенных изучающими польский язык, шире, в связи с особенностями флексии, а также орфографии польского языка:

Słowa z nawiasów proszę wpisać w odpowiedniej formie:

Policja działała przeciw (demonstranci).

Ответы, которые были получены в ходе эксперимента:

Policja działała przeciw *demonstrantów. (41%)

Policja działała przeciw demonstrantom. (22%)

Policja działała przeciw *demonstran*ciom. (19%)

Policja działała przeciw *demonstran*ciam. (15%)

⁴ Данная ошибка может объясняться двояко: она может возникать либо за счет использования польского падежного окончания -om (-ом), либо за счет ложного представления о том, что в данном слого безударный гласный o подвергается качественной редукции и прозисносится как неполный гласный a.

Policja działała przeciw *demonstran*ciów. (2%)

Policja działał przeciw *demonstrant*uw. (0,5%)

Policja działała przeciw *demonstran*ciuw. (0,5%)

Такие же затруднения вызывает использование предлогов *po* кому? чему? и *po* ком? чем?

Раскройте скобки, используя слова в нужной форме:

Мы вчера долго ходили по (широкие улицы) и (зеленые парки).

Ответы, которые были получены в ходе эксперимента:

Мы вчера долго ходили по *широких улицах и *зеленых парках. (55%)

Мы вчера долго ходили по широким улицам и зеленым паркам. (45%)

Одинаковое упражнение выполняли русскоговорящие, изучающие польский как иностранный:

Słowa z nawiasów proszę wpisać w odpowiedniej formie:

Wczoraj długo chodziliśmy po (szerokie ulice) i (zielone parki).

Ответы, которые были получены в ходе эксперимента:

Wczoraj długo chodziliśmy po *szerokim ulic*am i *zielonym park*am. (45%)

Wczoraj długo chodziliśmy po *szerokim ulicom i *zielonym parkom. (35%)

Wczoraj długo chodziliśmy po szerokich ulicach i zielonych parkach. (20%)

Управление глагола вызывает не меньшие трудности в процессе овладения языком инославянами. В качестве примеров можно привести несколько пар глаголов: *положиться на кого? – polegać na kim?*, *позвонить кому? – zadzwonić do kogo?*, *злоупотреблять чем? – nadużywać czego?*.

В ходе эксперимента были предложены нижепредставленные упражнения.

Раскройте скобки, используя слова в нужной форме:

На (он) можно положиться.

Ответы, которые были получены в ходе эксперимента:

На *нем можно положиться. (65%)

На него можно положиться. (35%)

Одинаковое упражнение выполняли русскоговорящие, изучающие польский как иностранный:

Słowa z nawiasów proszę wpisać w odpowiedniej formie:

Na (on) można polegać.

Ответы, которые были получены в ходе эксперимента:

Na *niego można polegać⁵. (73%)

Na nim można polegać. (27%)

Раскройте скобки, используя слова в нужной форме:

Позвони (сестра).

Ответы, которые были получены в ходе эксперимента:

Позвони сестре. (60%)

Позвони *к сестре. (40%)

Одинаковое упражнение выполняли русскоговорящие, изучающие польский как иностранный:

Słowa z nawiasów proszę wpisać w odpowiedniej formie:

Zadzwoń (siostra)

Ответы, которые были получены в ходе эксперимента:

Zadzwoń do siostry. (50%)

Zadzwoń *siostrze. (35%)

Zadzwoń *siostr*re. (15%)

Раскройте скобки, используя слова в нужной форме:

Нельзя злоупотреблять..... (алкоголь).

Ответы, которые были получены в ходе эксперимента:

Нельзя злоупотреблять *алкоголя. (56%)

Нельзя злоупотреблять алкоголем. (39%)

Нельзя злоупотреблять *алкоголь. (5%)

Одинаковое упражнение выполняли русскоговорящие, изучающие польский как иностранный:

Słowa z nawiasów proszę wpisać w odpowiedniej formie:

Nie należy nadużywać (alkohol).

⁵ Часто встречаемой ошибкой, выявленной вне эксперимента (обычно в устной речи или в упражнениях, включающих в себя элементы перевода), является калькированная из русского языка конструкция *na niego można się położyć*.

Ответы, которые были получены в ходе эксперимента:

Nie należy nadużywać *alkoholem. (70%)

Nie należy nadużywać *alkohola. (20%)

Nie należy nadużywać alkoholu. (10%)

Следует обратить внимание на тот факт, что в работах студентов нередко (около 10% всех ответов поляков и около 12% русскоговорящих) имели место случаи, когда отвечающий давал правильную форму слова/словосочетания, после чего исправлял ее на неверную конструкцию, в которой проецировалась интерференция родного языка. Такая ситуация может свидетельствовать о том, что даже хорошо выработанные языковые навыки (о чем свидетельствует первая реакция) подвергаются влиянию аналогичных языковых структур родного языка.

Выводы

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

- 1) очень сложно довести до автоматизма, т.е. выйти на уровень навыка, структуры, имеющие в родном языке аналоги в виде фонетически и/или семантически тождественных структур;
- 2) польские морфолого-синтаксические структуры усваиваются сложнее русскоговорящими, чем аналогичные структуры русского языка поляками; это может объясняться объективно высшей степенью сложности флексии и орфографии (в данных случаях) польского языка;
- 3) предлагается во время обучения данным структурам строго разграничивать положительную и отрицательную интерференцию, т.е. обращать внимание учащихся на тот факт, что интуиция часто срабатывает случайно, в зонах „случайного пересечения”; рекомендуется на первом этапе упражнений строго разграничивать эти случаи;
- 4) предлагается также презентация „зеркальных ошибок”, допускаемых инославянами в их родном языке; такая подача материала, как кажется, наглядно покажет строй определенных морфолого-синтаксических структур и улучшит их запоминание.

Целесообразным кажется проведение дальнейшего исследования в русле психолингвистики, для того, чтобы выявить механизмы памяти, отвечающие за овладение иностранным языком носителями близкородственного языка, а также механизмы, влияющие на установление навыков. Кажется, что очень ценным материалом для такого рода исследования, могут послужить устные, спонтанные высказывания учащихся и допускаемые ими ошибки.

Дальнейшее исследование предполагает описание очередных морфолого-синтаксических структур с использованием предложенной в статье методики. Структуры будут отбираться с опорой на современный уровневый подход обучения иностранным языкам.

Литература

Bartwicka H. (2006), *Ze studiów konfrontatywno-przekładowych nad językiem polskim i rosyjskim*, Warszawa.

Bednarska K. (2015), *Błędy interferencyjne spowodowane wpływem języka obcego w wypowiedziach pisemnych Słoweńców uczących się języka polskiego* // „Acta Universitatis Lodzianis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22.

Blicharski M. (red.) (1980), *Semantyka w badaniach konfrontatywnych języka rosyjskiego i polskiego*, Katowice.

Chuchmacz D., Ossowska H., (2010), *Вот грамматика*, Warszawa.

Dziewanowska D. (2014), *Грамматика без проблем*, Warszawa.

Grochowski L. (1979), *Interferencja językowa z psychologicznego i lingwistycznego punktu widzenia a proces nauczania języka rosyjskiego* // *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975*, pod red. F. Gruczy, Warszawa.

Madelska L., (2012), *Практическая грамматика польского языка*, Kraków.

Wawrzyńczyk J. (oprac.) (1978), *Polsko-rosyjskie językoznawstwo konfrontatywne. Wybór materiałów*, Łódź.

Wójcik T. (1977), *Zagadnienia teoretyczne polsko-rosyjskiej gramatyki kontrastywnej*, Kielce.

Zmarzer W. (1992), *Podstawy analizy konfrontatywnej języków pokrewnych*, Warszawa.

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. (2009), *Новый словарь методических терминов и понятий*, Москва.

Бернштейн С.Б. (1998), *Славянские языки // Лингвистический энциклопедический словарь*, под ред. В.Н. Ярцевой, 460–461, Москва.

Митропан П. (1967), *Трудности обучения при интерференции близкородственных языков русского и сербско-хорватского* // „Русский язык за рубежом”, выпуск 2.

References

Azimov E.G., Shchukin A.N. (2009), *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy*, Moskva.

Bartwicka H. (2006), *Ze studiów konfrontatywno-przekładowych nad językiem polskim i rosyjskim*, Warszawa.

Bednarska K. (2015), *Błędy interferencyjne spowodowane wpływem języka obcego w wypowiedziach pisemnych Słoweńców uczących się języka polskiego* // „Acta Universitatis Lodzianis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22.

Bernshhteyn S.B. (1998), *Slavyanskiye yazyki [w:] Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'*, pod red. V.N. Yartsevov, s. 460–461, Moskva.

Blicharski M. (red.)(1980), *Semantyka w badaniach konfrontatywnych języka rosyjskiego i polskiego*, Katowice.

Chuchmacz D., Ossowska H. (2010), *Vot grammatika*, Warszawa.

Dziewanowska D. (2014), *Grammatika bez problem*, Warszawa

Grochowski L. (1979), *Interferencja językowa z psychologicznego i lingwistycznego punktu widzenia a proces nauczania języka rosyjskiego // Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975*, pod red. F. Gruczy, Warszawa.

Madelska L. (2012), *Prakticheskaya grammatika pol'skogo yazyka*, Kraków.

Mitropan P. (1967), *Trudnosti obucheniya pri interferentsii blizkorodstvennykh yazykov russkogo i serbsko-khorvatskogo // „Russkiy yazyk za rubezhom”*, выпуск 2.

Wawrzyńczyk J. (oprac.)(1978), *Polsko-rosyjskie językoznawstwo konfrontatywne. Wybór materiałów*, Łódź.

Wójcik T. (1977), *Zagadnienia teoretyczne polsko-rosyjskiej gramatyki kontrastywnej*, Kielce.

Zmarzer W. (1992), *Podstawy analizy konfrontatywnej języków pokrewnych*, Warszawa.

Streszczenie

Specyfika nauczania języków blisko spokrewnionych na przykładzie nauczania języka rosyjskiego osób polskojęzycznych i języka polskiego – rosyjskojęzycznych

Artykuł dotyczy specyfiki nauczania języków słowiańskich wśród Słowian na przykładzie języka rosyjskiego i polskiego odpowiednio wśród polskojęzycznych i rosyjskojęzycznych uczących się. W tekście przytoczono definicje pojęć kluczowych w kontekście badanego problemu (m.in. interferencji językowej, języków blisko spokrewnionych). Cel artykułu to przedstawienie, wyjaśnienie, charakterystyka i klasyfikacja wybranych mechanizmów powstawania błędów popełnianych przez uczniów podczas opanowywania języka obcego, będących konsekwencją interferencji językowej. Badanie eksperymentalne przeprowadzone z udziałem 60 respondentów (30 Polaków uczących się języka rosyjskiego i 30 osób rosyjskojęzycznych uczących się języka polskiego) dowiodło, że wiele struktur języka ojczystego spowalnia skuteczne opanowanie innego języka słowiańskiego przez Słowian. Zbadano przejawy interferencji językowej na poziomie morfologicznym i składniowym. Zaproponowana metoda, swoista „lustrzana” interpretacja problemu, może być zastosowana przy porównywaniu innych par języków słowiańskich w nurcie glottodydaktyki.


Słowa kluczowe: interferencja językowa, języki pokrewne, nauczanie języka rosyjskiego jako języka obcego, język polski, nawyk językowy, błąd mowy, badania eksperymentalne

Abstract

Specifics of teaching closely related languages teaching: The example of teaching Russian to Polish speakers and Polish to Russian speakers

This article is devoted to the specifics of teaching Slavic languages to other Slavs and focuses on the example of the Russian and Polish languages taught, respectively, to the Polish-speaking and Russian-speaking students. The article provides definitions of key terms such as: language interference, closely related languages, speech skill, speech error. The purpose of the article is to present, explain, characterize and classify some mechanisms of the errors in the speech of the students caused by language interference. An experiment was conducted among 60 respondents, 30 Poles, studying Russian and 30 Russian-native speakers studying Polish. The experimental research proved, that many structures of the native language impede the effective acquisition of the other Slavonic language. The manifestations of language interference at the morphological-syntactic level were studied. The proposed methodology, a kind of "mirror" interpretation of the problem, can be applied when comparing other pairs of Slavic languages in the context of language didactics.

Keywords: language interference, closely related languages, teaching, Russian as Foreign Language, Polish language, speech skill, speech error, experimental research

Anna Pałczyńska  <https://orcid.org/0000-0003-0096-4363>
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
e-mail: a.u.palczynska@gmail.com

Keeping university students engaged in online courses

Abstract

This article deals with the possibilities of various virtual teaching tools that can be used to maintain students' engagement in the process of acquiring knowledge in the context of remote teaching. It discusses such teaching methods as projects and gamification and shows which and how apps can be used to conduct webinars. In the subsequent part of the article, ways of creating interactive worksheets are presented along with the results of a questionnaire concerning the use of BookWidgets as an assessment tool. The final part of the article considers a webinar on interpreting that was part of a series of webinars conducted at AHE in Lodz by the author. The article concludes by encouraging lecturers to take advantage of the Internet to help their students acquire and revise knowledge.

Keywords: remote teaching, online courses, app, active learning

Introduction

In the era of the Internet the aim of every teacher should not be to make students memorize information but to teach them how to find it, interpret it and finally apply it. Encouraging students to look for information and apply the knowledge they have acquired along with facilitating team work will result in our students' becoming life-long learners and, thus, more aware citizens. To achieve such a goal a lecturer could take advantage of such online apps as coggle (Borczyk, 2020; Pałczyńska, 2021), mentimeter.com. (Uchwat-Zaród, 2020; Kordus, 2020; Pałczyńska, 2021), AnswerGarden (Kordus, 2020; Pałczyńska, 2021) and many others mentioned in this article.

To teach remotely is not an easy task. In terms of online courses there is always the threat that students have joined a webinar but do not take any part in it. For that very

reason it seems to be a good idea for a lecturer to turn to active learning, which “implies that students are engaged in their own learning. Active teaching strategies have students do something other than taking notes or following directions.” (Handelsman et al., 2007)

Projects

There is probably no better way to activate your students than to ask them to work on a project. Some subjects at AHE in Lodz are designed to be conducted exclusively using that method but even if your subject is not thought of as such you can still use some elements of it in your webinars.

When teaching with the usage of such platforms as Microsoft Teams or Moodle there is a possibility to create separate rooms and ask student to work in pairs/teams on solutions to some problems, to create some presentations or to discuss certain matters. In terms of classes connected with creating a piece of writing you can decide to ask students to work in groups and write something together using padlet.com (Uchwat-Zaród, 2020) or linoit.com. One of the advantages of taking advantage of these virtual boards is that students see each other’s pieces of writing and may – if you as the creator of the board let them – comment on their work.



Pict. 1. A part of padlet.com online board with students’ descriptions of their favourite films

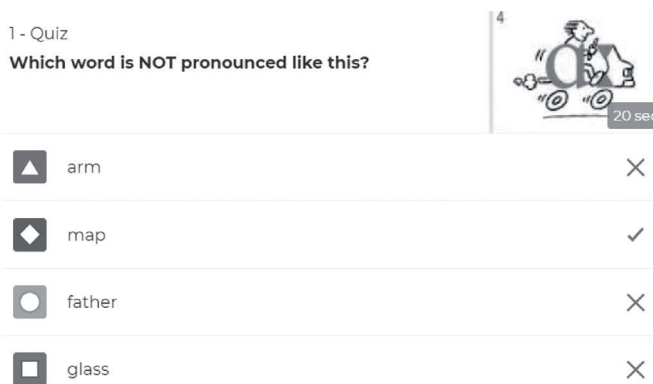
Such small projects that could be a part of your webinar may be used in virtually all classes- if you teach literature ask your students to write a short description of a book, literature period or all the most important terms that they have learnt about. If you teach linguistics ask your students to come up with different ways of approaching a text or what speech acts there are or other linguistic terms. The possibilities are endless.

Other apps that could be used to enhance group work are bookcreator.com, storyjumper.com or any other that allows people to write short stories or create comic strips for free. Instead of setting texts to translate ask your translation students to create a brochure with advice for beginning translators in the form of a comic strip. Asking them to create a story in two languages using storyjumper.com would be another possibility. Canva.com can be used as an app that is ideal for creating posters. The posters could be on the importance of family in one's life if you teach pedagogy or different symptoms of a stroke if you teach nursing. As Żylińska argues quite convincingly categorising, selecting and writing down the most important new information in a patterned way is a far better technique for memorising that rewriting or just listening to it (2013: 34).

The above mentioned types of activity should make students engaged but the lecturer needs to make sure that there is no silence in the rooms, as that could be the case. Sometimes just one student works on the task, while the others remain passive. For that not to occur the lecturer should visit the rooms and react if there is no interaction between the students in the rooms.

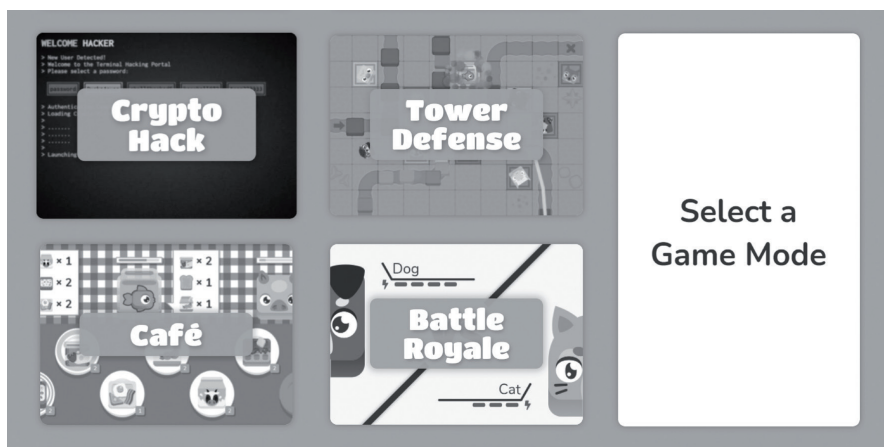
Gamification

Benjamin Franklin is believed to have said once: “Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn.” This well-known saying advocates the usage of activating teaching techniques, as they involve students in the process of learning. Taking advantage of online gaming apps can enhance the learning experience and make it enjoyable (see: Raźniak, 2020) A variety of online applications enable such an experience. One of such apps is definitely Kahoot! You create a set of questions and then you play the game simultaneously or asynchronously by creating a challenge for your students. The questions include A, B, C, D type of questions in the free version. If a lecturer decides to invest in the app s/he gets to create other types of questions like ‘type answer’ or ‘puzzle’. It is also worth mentioning that with the use of Kahoot! Premium it is possible to create whole classes using the app, as different videos and sounds can be uploaded then as slides.



Pict. 2. An example of an A, B, C, D question on Phonetics created in Kahoot!

Gamification is useful, as it stimulates immediate, direct motivation. The students have fun and learn indirectly. According to neurodidactics, also referred to as brain-based learning the more senses take part in acquiring knowledge, the better, as it enhances memory. (Żylińska, 2013: 28). While using such apps as Kahoot! almost all the students' senses are activated. They select correct answers on their phones using the colour that corresponds to the correct answer while listening to some music that makes the whole experience even more interesting. The students answer all the questions that appear on the teacher's screen. The student gets an immediate info if s/he has answered the question correctly and if the others knew the correct answer. The teacher makes sure all the students are active and has the chance to see how much the students already know and understand. The advantages seem numerous, still Komorowska argues that the consequences of using games may be hazardous, as it makes the few winners feel superior and the losers worth less, which may result in a negative atmosphere in the classroom (2020: 9). For those sharing her view, blookey.com may be a solution. The main difference between kahoot! and blookey is that the latter one is usually NOT won by a student whose knowledge is the widest. It is because the game result depends mostly on mere luck. It could be connected with what you choose after giving a correct answer to a question – it can be a number of points but it can be losing some points or swapping points with some other player. Because of that, blookey is eagerly welcome by students who tend to be weaker, whereas kahoot! is liked by students who feel confident with their knowledge. For that very reason a lecturer may decide to ask their students to play the games in turns.



Pict. 3. A screenshot from blookey.com showing different types of games

The above mentioned games are played by single students but there are also possibilities of introducing gamification that would stimulate group work. Flippity.net is a website with many types of different games but the one that the author would like to mention at this point is Flippity Quiz Show that resembles a popular TV show Va Banque. In this case students get to play in teams. They have to decide as a team what answer is correct and in that sense we have a situation, in which students learn from students. When using

a frame that is known to our students from other context to memorize new things, in other words – to learn, we make it easier for them to acquire knowledge.

As a lecturer you might also decide to take advantage of Wordwall or LearningApps.org (Pałczyńska, 2021). Those two apps are mainly used by teachers from primary schools but the author of the article sees no reason why adults could not play such games as ‘hangman’ or ‘memory’ to make the process of learning more pleasurable.

Interactive worksheets for practice and assessment

The above mentioned apps such as Kahoot! or Blooket may be used in both online and classroom sessions. The following apps are used mainly in online sessions, both synchronous and asynchronous ones. The app that is worth mentioning in the context of online teaching is bookwidgets.com. In the author’s opinion the easiest way to use this it is to create crosswords. What makes bookwidgets.com different from other apps designed to create crosswords is that it is quick, easy and enables you to create crosswords that look attractive.



Pict. 4. A part of a crossword created in bookwidgets.com (see also: Pałczyńska, 2020: 61; 2021: 35)

Bookwidgets.com is an effective assessment tool that can be used in remote teaching. It is an app thanks to which we can create interactive worksheets, share them with our students with the usage of a link. The worksheets are automatically corrected and the teacher gets already marked papers, which saves a lot of time that is not spent on correcting the tests. The app offers a multitude of various question types and answer types.

The author of the article has used docs.google.com/forms to ask teachers familiar with bookwidgets.com if they consider it an assessment tool that would be worth recommending.

The questions were asked to the members of Facebook groups BookWidgets Ambassadors, BookWidgets Lager Onderwijs and BookWidgets. The questionnaire contained nine questions that are presented below together with answers.

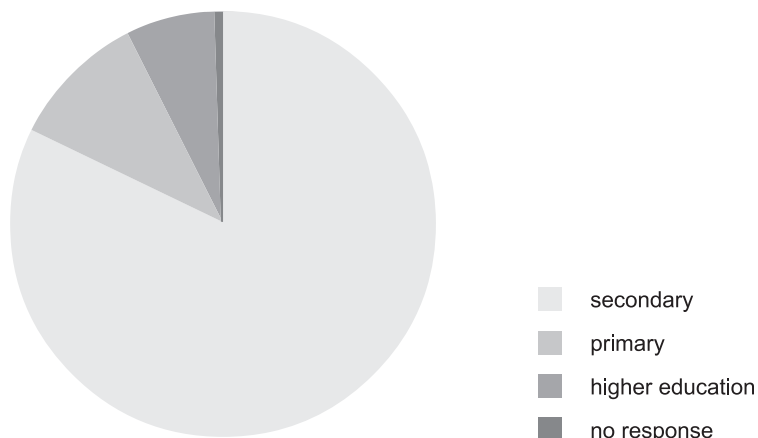
Question 1: Which country are you from?

Belgium – 129 answers; the USA – 13 answers; Croatia – 4 answers; the Philippines, Poland – 2 answers; Australia, Romania, Portugal, Spain, Russia, Argentina, Thailand, Germany, Italy, India – 1 answer.

The first question has shown that responders were mainly from Belgium, which should not be considered surprising, as the app is Belgian and the biggest number of people familiar with it come from the country of the app. It is, however, worth noticing that the app is known all over the Europe and has also reached Asia and South America. It can be claimed that the app is known virtually all over the world.

Question 2: What type of school do you work at?

What type of school do you work at?



Responders to the question, teachers familiar with the app that are active on Facebook are primarily connected with secondary education. The reason could be that the app might be considered too complicated for the primary school students who may be better off dealing with other apps that are more suitable for their age group.

Question 3: What subject do you teach?

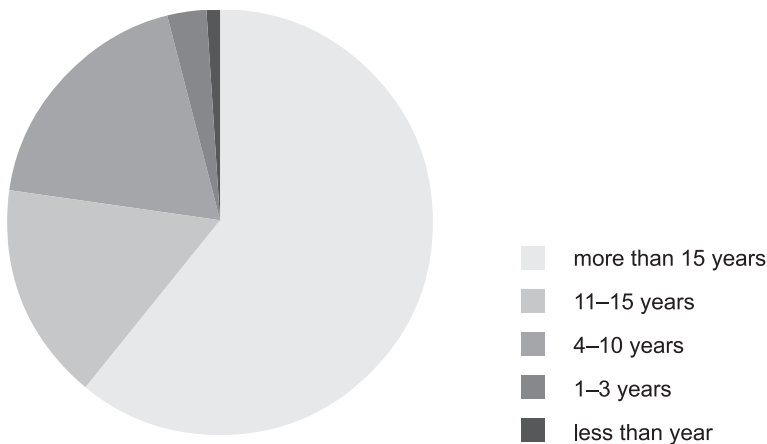
English – 29 answers, Dutch – 25 answers, French – 18 answers, History – 15 answers, Economics – 10 answers, Maths – 9 answers, Project Algemene Vakken (PAV, it's a type of general subjects course), Geography – 7 answers, Science – 6 answers, Chemistry, German – 5 answers, Latin, Religion – 4 answers, 3 answers, Economy, Spanish,

Psychology, Astronomy, Music, ICT – 2 answers, Methodology and didactics in sports education, Sociology, Godsdienst (RE), Mavo Ondernemend Projects (a lower secondary education subject connected with entrepreneurial projects), STEM courses, Speech Therapy, Electronics, Electricity, Office, Law, Secretarial Skills, Greek, Algemene sociale vorming (general social education), Language, Wiskunde (Maths), Business Economics, Houtbewerking (a subject connected with working with wood), Arts, Haarzorg (a subject connected with hair care), everything – 1 answer.

Even though top subjects taught by the teachers who take advantage of BookWidgets are connected with languages, answers to the third question show that the app is used in a wide range of subjects, both humanities and economics. It seems interesting to notice that the app is even used to teach vocational subjects connected with working with wood or hair. Another result of the question is the observation that a number of teachers using BookWidgets teach more than one subject.

Question 4: How long have you been teaching?

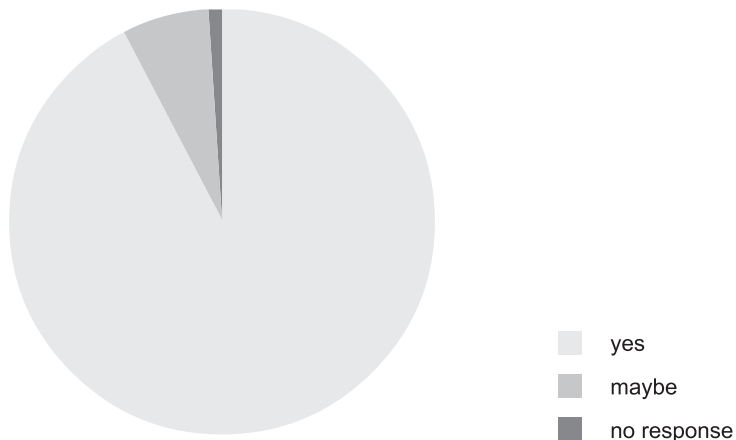
How long have you been teaching?



It is sometimes believed that new technologies are most strongly advocated by the younger generation of teachers, but answers to question 4 show that teachers who use BookWidgets have been teaching for more than ten years. Those people have already seen and used many different tools, which means that BookWidgets is an app that is appealing to experienced teachers, who know which tools are most effective ones.

Question 5:

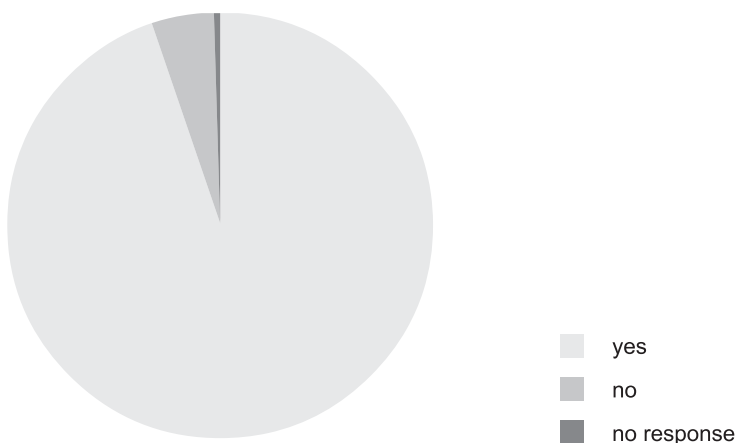
Do you think BookWidgets can be used as an assessment tool?



Over 93% of responders believe that the app can be used as an assessment tool. The reasons are probably that the papers are automatically and the fact that there are many types of questions that may be asked. Moreover, the layout of the test/quiz is user-friendly, it looks attractive and can be enriched with some pictures or graphics the teacher may decide to add.

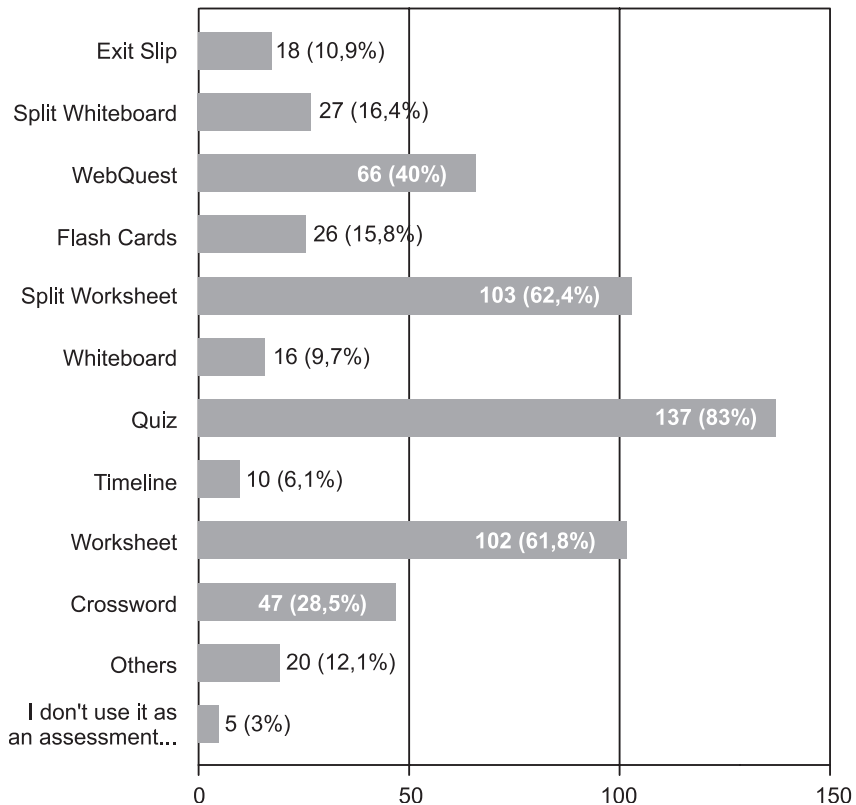
Question 6:

Do you think BookWidgets for assessment?



95% of responders stated that they use BookWidgets for assessment. It shows that the app is considered by its users to be an appropriate tool for measuring how much the students have learnt and what they still need to work on.

Question 7: If you use BookWidgets for assessment what widgets do you use for that purpose?



BookWidgets allows different types of worksheets to be created, the most eagerly used for assessment is Quiz, which has been created to be used as an assessment worksheet that is called in this app a 'widget'. It is, however, worth noticing that other types of widgets, such as split worksheet or worksheet are also commonly used. Taking into consideration that thanks to the split worksheet widget a lecturer may insert a video or a sound file next to the questions that make the whole exercise look transparent, it should not surprise that so many teachers go for that option.

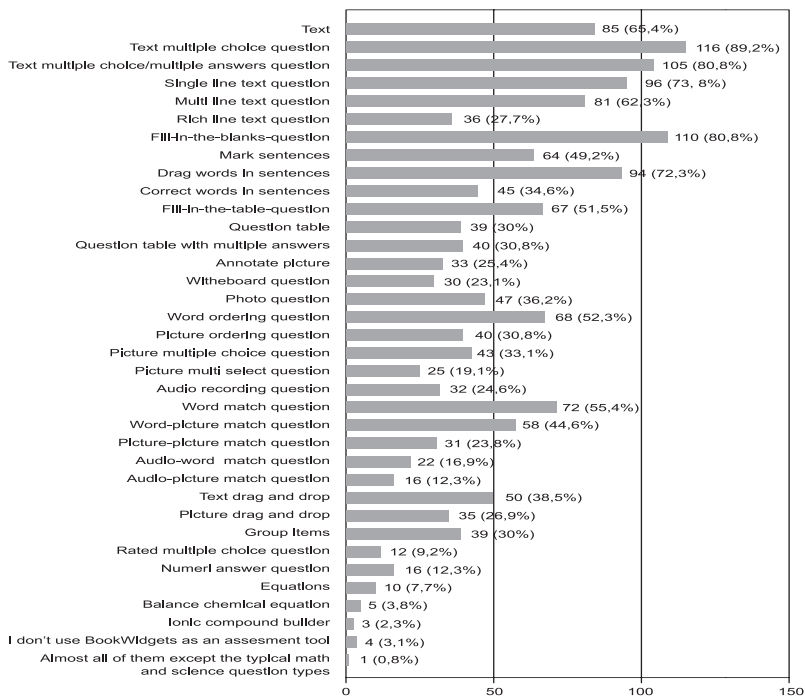
All the rowboats SONG

QUESTION 1
What's the missing word?

1. faces
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.

Pict. 5. A screenshot of a part of a listening exercise created as a split worksheet widget. A youtube video by Regina Spektor has been inserted on the left (<https://www.youtube.com/watch?v=2CZ8ossU4pc&t=1s>) along with an exercise from New English File Teacher's Book (Latham-Koenig et.al., 2015: 237)

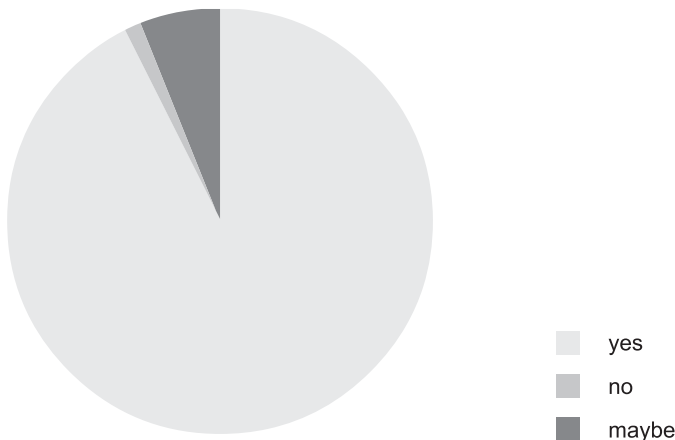
Question 8: If you use BookWidgets for assessment which question types do you use?



BookWidgets offers many different types of questions that will meet the needs of teachers of most subjects, even those teaching science with questions like ‘balance chemical equation’. Answers to that question show that most teachers opt for Text multiple choice types of questions as well as Fill-in-the-blanks questions. The latter choice is popular, as it enables a teacher to create different types of questions, even such involving choosing one possible answer out of three or more options.

Question 9:

Would you recommended BookWidgets as an assessment tool to other teachers?



93% of respondents stated that they would recommend BookWidgets as an assessment tool. It proves that teachers who are familiar with the tool not only use it to assess their students but also find it useful and would be willing to claim that it is a good way to establish how much their students have learnt and how much they still need to do to acquire certain knowledge.

Another app that has been designed to create interactive worksheets that could be used to activate university students is wizer.me. Thanks to that app you can create worksheets that grade themselves. The biggest advantage of the app is in the author’s opinion its attractive look.



Pict. 6. A part of an exercise created in wizer.me.

Similarly to BookWidgets, there are different types of questions available in this app. Interestingly, you can insert a canva design, video or any other website that may be embedded. Thanks to those options your interactive worksheet may be informative, interesting and fun to look at. Wizer.me has also another advantage that cannot be left unmentioned. In the premium version of the app, which you have to pay for, you can create differentiated versions of the worksheet. That is an incredible help for all the teachers who teach students with specific learning disabilities. Thanks to the option of differentiated worksheets different students get different types of questions without anyone realizing it.

Some lectures are fond of the materials that they store as pdf files and may not be encouraged to transfer them into other apps as that would be a tedious task of rewriting some of it. Such teachers might find liveworksheets.com extremely useful. You upload any file you have in the pdf, jpg or png format – it cannot be bigger than 5MB – then decide which parts of the document should be interactive and write what and where something should be written by the students. This way you create a fill in type of exercise that is fully interactive and automatically graded.

Exemplary webinar on interpreting

The author of this article conducted a course on specialised interpreting in the winter term 2020/2021 at AHE in Lodz. Below you will find a description of the way each webinar was conducted that you might find interesting or even inspiring.

Before any webinar the lecturer placed on the platform vocabulary connected with the topic of the webinar. Using the flipped classroom technique (see a.o.: Nouri, 2016; Chudak, 2020; Równiatka, 2020; Padzik, 2021) the lecturer shared a link with a genial.ly presentation that included vocabulary connected with the topic, i.e. work and employment, products or marketing. Along with the genial.ly presentation the students got a link to a quizlet.com app, thanks to which they could practise the vocabulary that would be needed during the webinar. Those materials were considered as an introduction and might have been but did not have to be taken advantage of by the students. At the beginning of the webinar the lecturer presented the vocabulary by reading it and went straight on to practising it with the usage of such apps as Blooket, Wordwall, Learningapps and BookWidgets. The order is not random. Blooket is the first option, as it does not promote students with greater knowledge. Thanks to that all of them will be able to revise or learn the words that will be needed later without being discouraged or inferior to others. The lecturer also took part in the game, which showed the students that it can be played by anyone. Moreover, when a student gets to score more points than the lecturer – which can easily happen! – s/he feels good about herself/himself. It stimulates a positive learner-teacher relationship. When the group consists of people who are gamers the best options in Blooket are probably Crypto Hack, Café or Tower Defense (see: Pict. 3). If there are students in the group who are not into such entertainment it is probably better to play it safe and go for some kind of Quest – in October and November it is Candy Quest that is visually associated with Halloween – because it is easier to understand the rules. The next step would be revising the vocabulary with the usage of Wordwall or Learninapps. A number of exercises can be created thanks to those apps just one being a matching exercise.

0:08

profit and loss account	a balance sheet	bottom line	current assets	a deduction	a financial statement	general ledger	book value	accounts receivable, receivables
accounting office	assets	fixed/capital assets	fiscal year	intangible assets	amortization, depreciation	liabilities	financial year	

- | | | | |
|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|-------------------------|
| <input type="checkbox"/> | biuro rachunkowe | <input type="checkbox"/> | aktywa |
| <input type="checkbox"/> | sprawozdanie finansowe | <input type="checkbox"/> | aktywa obrotowe |
| <input type="checkbox"/> | księga główna | <input type="checkbox"/> | pasywa |
| <input type="checkbox"/> | rok obrotowy | <input type="checkbox"/> | rachunek zysków i strat |
| <input type="checkbox"/> | amortyzacja | <input type="checkbox"/> | aktywa niematerialne |
| <input type="checkbox"/> | bilans, zestawienie bilansowe | <input type="checkbox"/> | rok podatkowy |
| <input type="checkbox"/> | aktywa trwałe | <input type="checkbox"/> | końcowy wynik |
| <input type="checkbox"/> | wartość księgową | <input type="checkbox"/> | potrącenie, odliczenie |
| <input type="checkbox"/> | należności | | |

☰
Submit Answers
🔍

accounting
Share

by Aupalczynska
Edit Content Embed More

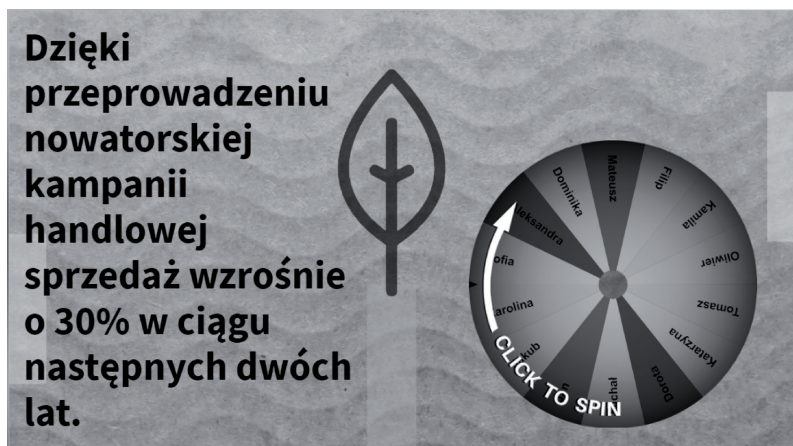
Dorodli Edit

Pict. 7. A matching exercise on accounting created in wordwall.net.

The exercise could be done together, in turns or individually depending on the students' choice. It could be also done twice: once together and once individually. The exercise could be also quickly turned into other types like quiz, gameshow or even maze chase that looks similarly to a Pac-Man game that most of us are familiar with. One disadvantage of Wordwall is that you can create no more than five games in the free version.

Another game remembered by most students and positively associated with childhood is 'memory' that can be created and played thanks to Learningapps. To make sure the vocabulary is mastered the lecturer could also decide to play hangman which is available both in BookWidgets and Learningapps. To make the first part of the webinar – revising the vocabulary – more transparent for both the teacher and the students the lecturer may decide to place all the exercises on padlet, wakelet or insert them in genial.ly. Before the students move on to interpreting they are ready to test their vocabulary knowledge. They are asked to do a BookWidgets crossword individually (see: Pict. 4). Those crosswords could be graded as a part of the students' assessment. Such a structure of a webinar makes students aware of the importance of having a look at the vocabulary list before the session. The more words they know before the webinar the more effective the class is. After the first webinar most of my students had a look at the materials I sent before each online session.

Once the vocabulary is introduced and mastered the most important part of the webinar may begin – interpreting. The first exercise could be a type of controlled interpreting that involves interpreting sentence by sentence. For this part the lecturer prepared a genial.ly presentation, in which there were sentences to be translated and an inserted from wheeldecide.com wheel with the students' name. The lecturer read the sentence that was supposed to be translated and spun the wheel to show which student should do it. This type of exercise is visually attractive, keeps the students alerted and makes everybody active, as all the students try to figure out how to interpret the sentence while the wheel is spinning.



Pict. 8. An interpreting exercise created in genial.ly with the use of wheeldecide.com.¹

¹ For a tutorial how to do it go to <https://www.youtube.com/watch?v=SpGslb86KHO>

The last part of the webinar is interpreting whole utterances that can be found online i.e. <https://www.youtube.com/watch?v=Nhysi3PATRc>. At this point the students are ready to cope with this difficult task, as the vocabulary is mastered and they have already done some controlled type of interpreting exercise.

Interpreting may turn out to be a tedious job that requires a lot of training and on-going learning. Before every task an interpreter needs to learn the vocabulary that will be needed during interpreting. Because of that it is a good idea to prepare students for such challenges. After a few webinars constructed in the way described above the students do find the time to have a look at the vocabulary before the session. They understand that the knowledge of the words will make interpreting easier. Specific for the interpreting job habits are created.

Conclusions

Among numerous challenges of remote teaching the “need for teaching materials in the form of interactive multimedia (images, animations, educational games) to engage and maintain students’ motivation” (Ferri et al., 2020: 4) is mentioned by a number of scholars (see: Thomas, Rogers, 2020; Mukhtar et al., 2020; Verawardina, 2020). The Internet offers a number of websites and apps that make it possible to plan and conduct engaging, interactive webinars not only for primary or secondary school students but also for university students who learn in a more effective way when activated. Thanks to the application of active learning, which “engages students in the process of learning through activities [...] as opposed to passively listening to an expert” (Freeman et al., 2014) a lecturer makes students are engaged in the webinars. There is another advantage for the lecturer. S/He is aware of who takes an active part in the webinar and who is merely a name on the list – an issue that was often mentioned when the emergency remote teaching started.

References

- Borczyk E. (2020), *Wykorzystanie praw pamięci (w tym mapy myśli) w nauczaniu języków obcych* „Języki Obce w Szkole”, nr 1, p. 57–64.
- Chudak T. (2020), *Zintegrowany model nauczania języka obcego w trybie lekcji odwróconej (flipped classroom)* „Języki Obce w Szkole”, nr 1, p. 25–28.
- Ferri F., Grifoni P., Guzzo T. (2020), *Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations* “Societies” 10, 86, available at www.mdpi.com/2075-4698/10/4/86, retrieved 3.11.2021.
- Freeman S., Eddy S.L., McDonough M., Smith M.K., Okoroafor N., Jordt H., Wenderoth M.P. (2014), *Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics*. “Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America”, 111(23), p. 8410–8415.
- Handelsman J., Miller S., Pfund C. (2007), *Scientific teaching*, New York.

Komorowska H. (2020), *Motywacja indywidualna a motywacje społeczne w polskiej edukacji językowej. Stare przyzwyczajenia, nowe potrzeby i kilka postulatów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, p. 5–11.

Kordus M. (2020), *Komunikacja przez prezentację. O wykorzystaniu narzędzi TIK w zdalnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, p. 49–54.

Latham-Koenig C., Oxenden C., Lambert J., Lowy A., Garcia B. (2015), *New English File Advanced Teacher's Book 3rd ed.* Oxford: Oxford University Press.

Mukhtar K., Javed K., Arooj M., Sethi A. (2020), *Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era*. “Pakistan journal of medical sciences”, 36(COVID19-S4), p. 27–S31.

Nouri J. (2016), *The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers*. “International Journal of Educational Technology in Higher Education” 13, 33. Available at <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-016-0032-z#citeas>, retrieved 2.11.2021

Padzik D. (2021), *Metoda odwróconej klasy na zajęciach online*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, p. 71–76.

Pałczyńska A. (2020a), *Taking advantage of distance learning*, „The Teacher”, nr 7–8 (178), p. 56–64.

Pałczyńska A. (2021), *Godne polecenia narzędzia internetowe do nauczania słownictwa, gramatyki i tworzenia wypowiedzi ustnych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, p. 31–36.

Raźniak A. (2020), *Gamifikacja w teorii i praktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, p. 47–51

Równiatka A. (2020), *Nauka w trybie tzw. odwróconej klasy w teorii i praktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, p. 25–30.

Thomas M.S., Rogers C. (2020), *Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis*. “Prospects” 49, p. 87–90.

Uchwat-Zaród D. (2020), *Edukacja zdalna – od mądrej dydaktyki do narzędzi cyfrowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, p. 45–48.

Verawardina U., Asnur L., Lubis A.L., Hendriyani Y., Ramadhani D., Dewi I.P., Sriwahyuni T. (2020), *Reviewing online learning facing the Covid-19 outbreak*. “Reviewing online learning facing the Covid-19 outbreak”, Vol. 12, No. 3, p. 385–392.

Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Gdynia.

Netography

<https://answergarden.ch/>

<https://bookcreator.com/>

<https://coggle.it/>

<https://create.kahoot.it/auth/login>

<https://en.linoit.com/>

<https://genial.ly/>

<https://learningapps.org/>

<https://pl.padlet.com/>

<https://quizlet.com/>

<https://wakelet.com/>

<https://wheeldecide.com/>

<https://wizer.me/>

<https://wordwall.net/>

<https://www.blooket.com/>

<https://www.bookwidgets.com/>

<https://www.canva.com/>

<https://www.flippity.net/>

<https://www.liveworksheets.com/>

<https://www.mentimeter.com/>

<https://www.storyjumper.com/>

Streszczenie

Jak utrzymać zaangażowanie studentów podczas zajęć zdalnych

Tematem artykułu jest pokazanie możliwości wykorzystania różnych wirtualnych aplikacji w celu utrzymania zaangażowania studentów w żmudny proces zdobywania wiedzy w systemie edukacji zdalnej.

Wspomina się w nim o takich metodach pracy, jak projekty czy grywalizacja, pokazując jednocześnie, jakie konkretnie narzędzia i w jaki sposób można w ich kontekście zastosować. W dalszej części tekstu przedstawiono sposoby tworzenia interaktywnych kart pracy oraz wyniki badań na temat zastosowania aplikacji BookWidgets do oceniania.

Przykład zaplanowanego w oparciu o metody aktywizujące webinarium z tłumaczeń ustnych, jakie przeprowadzane były przez autorkę artykułu w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi w roku akademickim 2019/2020, stanowi kolejną część artykułu, który zakończono zachęceniem nauczycieli akademickich i nauczycielek akademickich do sięgania po bogate źródło, jakim jest internet dający możliwość przekazywania, powtarzania i utrwalania wiedzy.

Słowa kluczowe: nauczanie na odległość, edukacja zdalna, aplikacja, nauczanie aktywizujące

Krzysztof Polok  <https://orcid.org/0000-0002-0283-9665>
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
e-mail: sworntran@interia.pl

Magdalena Sadlik  <https://orcid.org/0000-0002-6705-6573>
Technikum TEB Edukacja w Bielsku-Białej
e-mail: msadlik96@gmail.com

Teaching the skill of speaking to an autistic learner: A case study

Abstract

This paper reports the findings of research that the author conducted in order to investigate the development of English communication skills in learners with autistic spectrum disorders. Information and background about the issue is followed by a brief analysis of theory as presented in the literature. In the first part of the paper, the authors examine the relationship between appropriate therapy, understanding the disorder, using specific teaching methods, and the effective learning of communication skills in English. As shown in the literature, learning a language can bring therapeutic benefits and the use of particular teaching techniques has great effects on the development of English communication skills in autistic children. Furthermore, the subsequent part of the paper presents the results of the author's work with a student suffering from Asperger's syndrome. The paper ends with conclusions drawn as a result of the case study.

Keywords: SEN, autism spectrum disorders, English language teaching/learning, interactive methods, Asperger's Syndrome, parents of autistic children, the MI theory

Introduction

Learning the skill of speaking in English is considered one of the most important skills in terms of linguistic competence, because it determines the correct understanding of the messages and allows one to freely use a foreign language. The process of teaching this

skill is difficult and time-consuming. It requires great commitment from language teachers, implementation of more and more innovative methods and an individual approach to students. This is a big challenge because each FL user assimilates knowledge differently. They need different kinds of motivation and benefit from the application of different foreign language process-directed approaches. Considering the difficulties in learning the language, students with autism spectrum disorders attending an inclusive classroom should also be mentioned; assuming that every FL learner is able to achieve the highest results in learning English communication, students with autism must also be taken into account.

For years autism has been seen as a disorder that has demanded more attention from teachers. Although autistic children have been present in the environment, only recently can one observe a greater awareness when it comes to the specificity of these students and the appropriate methods to work with them.

While working in a language school, one of the authors of this paper has repeatedly observed that autistic students can achieve outstanding results in acquiring the English language when appropriate teaching methods are used and correctly adapted to their needs. Moreover, they can achieve the same or even better results than non-SEN students. This prompted us to design our own research aimed at checking the effectiveness of individual methods and their impact on the English communication skills of children with autism spectrum disorders.

Literature review

In order to get to know and understand what autism is, it is important to learn its history first. Over the years, numerous scholars have tried to discover the nature of this disorder. The term *autism* was first introduced in 1911 by E. Bleuler to describe one of the central symptoms of schizophrenia. According to Zaorska, Trajdowska (2013: 89) autism was defined as “[...] a loosening of the discipline of logical thinking with a concomitant progressive shyness”. In 1943, L. Kanner, having examined a number of children with learning difficulties, psychosis and schizophrenia who did not fit into any already functioning group, introduced the name “early childhood autism”. Kanner (1968: 123) believed that autism can be understood mainly as a “[...] visible deficit in the ability to direct reality and a lack of fantasy”.

Following Warren (1984), on 27 June 1977, the Florida National Autistic Children Association adopted an official definition of autism according to which “[...] autism is a serious developmental disability throughout life, which typically begins to manifest itself in the first three years of life. [...] The symptoms of autism are caused by damage to the brain and include: disturbances and delays in mastering the habits of daily living, social and language habits.” In Poland, a good definition of autism can be found in the works of Jaklewicz (1993: 25), who remarks that “[...] a developmental disorder that becomes apparent in the first three years of life. The symptoms [...] relate primarily to disorders in the sphere of social functioning. The axial symptom is withdrawal from social contacts, which determines the formation of further symptoms of the syndrome”.

Autism has also been defined as the inability to relate naturally to people and situations, or extreme withdrawal, which causes children to have problems making social contacts, speech disorders, and a fascination with objects. Zaorska, Trajdowska (2013) emphasize that initially doctors ruled out the diagnosis of autism in people with brain damage or intellectual disability, but that changed in the 1970s. Then the disorder began to be found also in people with diagnosed damage of the nervous system or intellectual dysfunctions.

By analysing the data, it can be noted that most scholars believe that the effects of autism spectrum disorders are intellectual problems. With reference to E. Pisula (2005), it is very important to recognize autism as soon as possible. Abnormalities are apparent from very early childhood, so a diagnosis is usually made in the first five years of a child's life. These disorders largely interfere with one's everyday functioning; the child's behaviour is often significantly different from the age norm; it is also characterized by repetitive, stereotypical behaviour and difficulties in proper communication.

According to Zaorska, Trajdowska (2013), children with developmental disorders have a specific model of evolution and a tendency to develop not one, but several disorders. As the two scholars observe, the following diagnostic categories are included into comprehensive developmental disorders: autistic disorder (AD); Asperger's syndrome (AS); Rett disorder (RD); child autism; and atypical autism.

In the opinion of Johnson and Myers (2007), child autism is diagnosed when a child incorrectly assesses the information that s/he receives and even slight changes in his/her environment can cause severe anxiety and even panic. In this way it differs from the Asperger's syndrome, which is characterized by symptoms very similar to autism; in this disorder, however, there are no intellectual abnormalities or speech problems. When autism is mentioned, the presence of atypical autism cannot be forgotten. Following Zaorska, Trajdowska (2013), symptoms do not appear until after the age of three and are often incorrectly equated with a lighter course and less nuisance. As the two scholars observe, it is also crucial to characterize the Rett syndrome; contrary to the other types of autism, there appears a profound motor disability and a very limited ability to communicate with the environment.

According to P. Rodier (2000) autism spectrum disorders become most noticeable between the ages of two and five. It is during this period that parents begin to notice differences in the behaviour and development of their child when they compare their behaviour to the one of their peers. Parents first start to worry about the child's verbal communication process, when they notice that their child either starts to babble much later, or sometimes they do not make any sounds at all; likewise, no individual words are spoken for the purpose of communication.

As observed by Zaorska, Trajdowska (2013) the most characteristic features of autism are: avoidance of emotional relations, the appearance of exceptional talents (e.g. musical, perfect memory or manipulative dexterity), the appearance of anxiety and/or fear for no apparent reason, impaired speech (or its complete absence), as well as reluctance to accept oncoming necessary changes.

When an attempt to diagnose autism has been undertaken, many factors have to be analysed and investigated in order to obtain an appropriate opinion. People with autism

spectrum disorders also have difficulty when defining feelings revealed by other people; they do not understand jokes, and sometimes do not listen to what is being said. Moreover, according to Wasilonek (2019) every, even the smallest change in the environment and life of an autistic child may evoke strong emotions, anger and sometimes even a quarrel, because the behavioural area of symptoms is the repetition of actions and experiences.

Teaching a foreign language to autistic children

Nowadays the knowledge of a foreign language, and English in particular, is crucial. Not only does it help more and more in everyday life, but also it plays a significant role in getting a good, well-paid job; the benefits of applying this skill are endless. It is, therefore, important to help children practice the use of English from an early age as much as possible. Learning a foreign language is mainly based on building one's use of correct vocabulary and grammar, so that students could communicate without any problems. The process itself can be difficult for both teachers and students. When it comes to teaching English to autistic learners much more attention and specific teaching methods are needed. Currently we can observe the advanced development of technology, which is why foreign language teachers are encouraged to diversify their lessons with all kinds of interactive aids, smartphones, the Internet and computers. Jagielska (2010) also draws attention to the fact that autistic students acquire knowledge better if they use games such as puns, which allow children to enrich their vocabulary, while having great fun at the same time.

While discussing the specificity of teaching English to autistic children, Jagielska (ibidem) gives an example of a game entitled "What do I have in my secret bag", which consists of guessing concepts and/or metaphors with the help of clues. When arranging this type of game, one should remember about adapting unambiguous, simple language and communication, avoiding irony, jokes, metaphors and other linguistic means that may cause fear in autistic learners and disturb their sense of security.

Another extremely important procedure of teaching English to autistic children is the one of transferring the skill particulars basing on the individual preferences and interests of the student. Each child, and especially those with autism spectrum disorders, has his/her passions, special talents and even "fixations" on a given area or part of reality. According to Małeckki (2019), instead of using schematic, template forms of classes, it is better to create one's own materials and trivia consistent with the child's areas of interest. Thanks to this activity, we are sure that the classes (inclusive classes included) will be interesting for the students and will provide a lot of useful information.

To teach English to (autistic) students it is important to adapt the teaching activities to the child's preferential forms of FL learning. Jagielska (2010) notes that even in the case of non-SEN students, the procedures must be differentiated to take into account an individual's preferred way of learning. When it comes to autistic children, it is even more important to adapt the materials to the specificity of the child, taking into account his/her type of memory, for example. It is also crucial to expose such students to the foreign language, teach them songs, poems, play recordings, and organize language games and

competitions. Having a group of students, the teacher should identify people with different types of memory (auditory, visual, kinesthetic, verbal) as soon as possible, in order to choose the best possible materials and methods of teaching a foreign language.

Each of the previously mentioned types of students, the ones suffering from autistic disorders included, perceives reality differently and assimilates knowledge in a specific way. Referring to the research described by Harmer (2001), several forms and modes of work with students with autism and different types of learning styles can be distinguished. These entail, among others, various procedures based on communication and interaction, audiovisual techniques and the well-known procedure of the Total Physical Response designed by James Asher. Following Harmer (*ibidem*), all communication-based procedures are worth using when teaching/learning vocabulary and dialogues. The idea upon which such procedures function is an assumption that any situation occurring in the classroom can be a reason for communication. At the same time, all linguistic mistakes are to be treated as a natural part of the learning process.

As for audiovisual techniques the assumption is that presenting new language materials in an audiovisual context help (autistic) learners learn specific skills, such as listening, reading, or speaking. Knowing that autistic children have very poor attention span, such techniques are recommended to be applied as a form of concentration training.

Finally, Harmer (*ibidem*) writes that the Total Physical Response is a good teaching method for practicing understanding and performing the instructions given by the teacher. As this method consists in giving short and simple commands such as: “clap your hands”, “sit down” it can be used to teach foreign languages to children, autistic children included.

Similar remarks can be found in Zaorska, Trajdoska (2013). These two scholars write that, following their research, the principal reasons autistic students, due to their disorders, have difficulties in taking part in everyday communication, are serious obstacles related to autism, such as: speech impediments, impaired memory, impaired visual-auditory coordination or phonemic hearing. This is mostly why such learners should be given short but easy to follow messages, as well as information strengthened by pictures. Additionally, autistic learners should be encouraged to take part in simple and easy to grasp simulation scenes with limited by repeatable number of expressions.

In conclusion, it is believed that autistic children can achieve a level of linguistic knowledge comparable to that attained by non-SEN students, if they are given the right amount of work and attention. Willingness and multifaceted cooperation between the child the teacher, parent, and therapist are important.

The participant of the research

The subject of this study is Magdalena, a 15-year-old with diagnosed Asperger’s syndrome belonging to the autism spectrum. She attends the first grade of a public high school. Magda was diagnosed with Asperger’s syndrome at the age of 9, when severe symptoms began to appear, such as difficulties in non-verbal communication, a narrow, obsessive interest in music with the use of specialized names, social interaction disorders

as well as repetitive routine behaviour. Extra lessons to help overcome her problems with English were a suggestion after her parents were notified about a lack of progress with the language by her class teacher. As she kept silent during the first lessons, it was necessary to apply specific forms of teaching to resolve her evident dislike of the language. However, the first lessons helped us find out that Magda had problems with pronunciation, and the production of correct grammatical structures, although the biggest problem was found within her speaking activities. Simple statements were difficult for her, she put Polish words into sentences, or used the words closely related to her field of interest, which stood in no relation to the topic of the task. In addition, Magda had difficulty focusing on one activity. Generally, she experienced visible stress in speaking out loud in English.

With regard to the above problems, the girl's mother decided to help her overcome her problems with English; from September 2021 Magda became a learner of a specific course of English designed by us for autistic students and Monika became her personal tutor. Likewise, from this time we were ready to begin the case study.

Methods and procedures of work with the student

The case study began with the application of the Gardner's Multiple Intelligences test, so as to select the dominant type of Magda's intelligence. The aim was to check what type of learning the research participant can be sensitive to and what teaching procedures may be effective when bringing Magda closer to learning communication skills. The IDRlabs Multiple Intelligences (MI) Test (IDR-MIT) applied by us consisted of 45 questions with a 0–5 score depending on the degree of truthfulness of the statement.

In order to better understand and interpret the test results, it is vital to know the types of intelligence: linguistic, mathematical and logical, motor, visual and spatial, musical, natural, intrapersonal and interpersonal. Interestingly, the test results clearly showed that Magda's leading intelligences were: musical and visual/spatial. Following the description provided by the test authors, people located within musical intelligence type are emotionally sensitive, have a sense of rhythm, their sensitivity to different sounds is quite high – they can hear and recognize sounds that are imperceptible to others. In addition, they learn better when the knowledge is conveyed in the form of a presentation rather than when they are supposed to read the text on their own. Also, they can play a melody or rhythm after just hearing it once. It is worth adding that in one of her answers that referred to one's easiness of memorization of song texts and melodies, Magda received the maximum number of points; this may be used as one of the arguments that it is musical intelligence that is dominant in her. As in her psychological diagnosis, the girl reveals a passion for music, is extremely knowledgeable about this field, and in her vocabulary there are very visible, often professional, references to music.

In this instance, we assumed that some of the most effective methods of teaching English communication skills are those that combine facts and concepts with sound and rhythm, so as to encourage the expression of the learner's experiences and opinions in

the form of a song, a piece of music. Apart from that, after analysing the MI test, it also turned out that many of Magda's answers indicated that the student's second moderately developed intelligence should be the visual-spatial one. One more time, the description of the finding provided by the test authors, informs that students with this type of intelligence think vividly, use maps, diagrams, tables and pictures, and use their imagination. They are sensitive to colours, shapes and patterns; they also like to paint, sculpt, draw, and compose puzzles.

Having determined the dominant types of intelligences of the student, the task the teacher was to complete was to adapt the forms, procedures and methods of work, as well as games and proposals of activities to the interests and abilities of the student; additionally, it was necessary to implement all the novelties and create an educational space in the implementation of creative ideas in order to discover the child's potential and to motivate her to learn.

Subsequently, an oral pre-test was conducted, which was created in order to check Magda's power of English communication and general speaking skills on the one hand and her knowledge of vocabulary and language basics on the other. We decided to award one point for each correctly produced (affirmative, interrogative and/or negative) sentence, one point for the correct choice of descriptive expression, one point for the choice of correct tense, and one point for the type of statement (compound, multiple) correctly produced by Magda. In this way it was possible to score up to four points if only all four situations occurred. Before starting the test, we asked the student a few simple "warm-up" questions on common topics related to everyday life. The pre-test consisted of three parts, each of them consisting of four questions. Both the content and the vocabulary contained in the questions were taken from Magda's coursebook, which she uses at school during her mandatory English lessons.

The first part of questions concerned the issues regarding her place of residence, as well as Magda's opinion about the ideal place where she would like to live. The student answered all the four questions moderately correctly, but she was visibly surprised that she had to answer aloud and express her opinion. Later on, she admitted that during regular school lessons, exercises to develop the ability to speak were performed extremely rarely. During Magda's speech, we noticed that she had numerous problems with the pronunciation of individual words; she repeatedly produced long pauses in her statements, numerous hesitations, interruptions, in this way showing that she had only a vague idea how to build the correct sentence or apply the needed vocabulary.

The second set of (five) questions raised questions related to Magda's vacations, favourite travel destinations, hotels and food. The coursebook also included helpful words for the student, in order to create more correct and interesting answers. We noticed that Magda liked the topics and holiday vocabulary much more. The fact that the test was performed in winter could have significantly influenced the girl's interest in summer and travelling. Although the student had a lot of options for the production of possibly correct answers, it was still noticeable how uncertain she was in speaking. Moreover, she was aware of her language deficiencies and for that reason, she spoke in a very shy manner, as if being ashamed of speaking English. Here we repeatedly guided the participant to the

correct construction of sentences, and although the student was visibly interested in the topic of the questions, she was still unable to express herself correctly and confidently.

Finally, in the third part, Magda answered the questions related to her interests and hobbies (five questions). Interestingly, in this case, the girl did much better than in the previous two question sections. Here we must admit we felt surprised by the knowledge of vocabulary that went beyond the textbook, when she kept talking about her passion for music. The linguistic correctness and the manner of expression were far more correct, when contrasted to her talk in the two previous parts of the test. The student herself seemed more certain of what she was saying, her behaviour was more positive, she spoke with a smile and noticeable joy.

After analysing the results of the pre-test, it can be concluded that despite the significant difficulties of the student with the ability to communicate in English (Magda scored 7 points for the first part, 8 points for the second part and 13 points for the third part), her knowledge was greater in the topics related to her passion. This may prove the influence of the type of intelligence on language learning that may be all the more important in autistic children, who are strongly attached to specific topics and areas.

Another method of teaching used by us were interactive exercises. In school, the girl followed a course of standard teaching, so during her tutorial hours we decided to use online games. First, Magda answered a few simple warm-up questions related to the topic. (e.g. "Do you like shopping?", "What clothes do you like to wear on a daily basis?", "What have you recently bought?" etc.) After selecting the clothes to be the category in the game, the student was to listen to a short dialogue in which mum and son talked about a gift that they will buy together for dad's birthday. Then Magda was to choose the gift that was mentioned in the dialogue from the three pictures presented to her. In this case, we noticed that after listening to the recording for the second/third time, the girl was able to indicate the correct answer. After completing the task, we asked her two analytic questions (whether she agreed with the choice of mum and son, and what she would buy for her dad for birthday). Once again, the questions regarding the student's opinion evidently rose her enthusiasm; she spoke fluently and though there was a lack of vocabulary (because the girl tried to search for more complicated words), with the help of the tutor she managed to keep the sentences roughly correct. Additionally, using Magda's musical passion, during the lessons, we introduced an exercise containing a song. It was related to the main lesson topic and both the music and the lyrics were displayed on the screen. After listening to the music for several times, the student's task was first to answer questions about the contents of the song by combining the appropriate answers with the questions on the touch screen and later to sing it. To our surprise, the girl brilliantly coped with the task related to music. She answered the questions correctly, without much help of the tutor.

The student enjoyed completing the task in an interactive form; she remembered the words of the song instantly and hummed them until the end of the lesson. This supports our hypothesis that the interactive elements in language learning are very effective, especially in children with Asperger's syndrome who need many various stimuli to learn the language. In the next stage of the case study, the tutor decided to use a different multimedia form related to the student's interests. As a homework assignment, the tutor asked the girl to

listen to a podcast of a famous foreign music star, in which Magda was informed in detail how the star's career developed and what steps she had to take to achieve her goals. During the listening session, Magda was to write down all the issues that were either incomprehensible to her or that she would like to talk about. During her tutorials, it turned out that Magda liked the podcasts very much, she had many questions, but mainly concerning the contents of the recording. As a result, a very interesting discussion on musical topics arose; moreover, we also observed the girl's extensive knowledge of the vocabulary related to music, which confirms that people with the Asperger's syndrome often have great interest in specific areas. It is also worth adding that the level of the student's linguistic correctness still required corrections from the tutor, but it was definitely better than before the study began.

Considering how much the podcasting method developed Magda's speaking skills, we decided to use a multimedia tool called TED Talk. This is a series of videos on the Youtube internet platform, where a new video in the form of a lecture appears every week. In each of them, there is either a famous person, or a person doing specific work, who speaks about life, personal experiences or traumas. There are also scientific, musical, linguistic and many other topics. Importantly, each video is in English, with subtitles, in order for the viewer to understand everything. First Magda was asked to watch one of the TED Talks on autism. The woman told her story with Asperger's Syndrome and how it affected her academic performance, relationship with her parents, and adult life. In this case, Magda was also supposed to rethink the contents of the video and write down incomprehensible words or statements. It is worth noting that we noticed a kind of breakthrough. The girl was extremely moved by the lecture she watched, she had many questions, she expressed a desire to watch more videos on the same or another subject. The tutor started a conversation, in which the student once again did quite well, there was a noticeable progress in building sentences and the selection of appropriate vocabulary. Moreover, the video made her aware that people with her disorder can achieve great goals and use a foreign language at a very good level.

Throughout the research, TED Talks were used repeatedly, either as homework assignments or viewed and analysed during classes. Each time it gave many opportunities for reflection and discussion, and the student's level of her speaking skill visibly increased. At the beginning of each lesson, there was a short conversation with Magda on everyday topics, such as what happened in the last week, how she felt, or how her day looked like. The aim of such a procedure was to gradually get her used to conversations in English so that it would become a habit for her. As a result, we noticed that in the initial phase of the research, the answers to the questions were very simple and limited to "I don't remember", "I'm fine", "I don't know". However, over time, Magda felt more and more freely, her knowledge grew up and also her statements became better and more complex. The student began to respond in a much bolder manner, interjected her answers with stories from her life, and – most importantly – with a little help from the tutor, she was more and more able to build interesting sentences with a more complicated structure, and her level of speaking English improved significantly.

In order to check Magda's progress, we used speaking cards one more time, but this time they were entirely devoted to the participant's favourite field – music. The questions

included in this game were, for example, “What kind of music do you like? Is there any kind of music that you can’t stand? Why?”, “Do you play musical instrument?”, “What types of music do older people listen to in your country?” or “What song best represents you, or your attitude to life?”. It is worth observing that the girl did not need much time to think; she used her rich musical vocabulary impressively. In addition, numerous procedures were introduced, thanks to which the girl could improve her pronunciation (we used many times reading texts to be read out loud, or an exercise called “Talk with your partner”). The latter is a smartphone application, with many (sub)categories, from which you can choose your favourite. Then, there is a recorded conversation of two people on the selected topic; simultaneously there is a script of the dialogue on the phone or other device screen. After listening to the recording, the student was supposed to select the person from the dialogue she would like to be. Later, the tutor played the recording again, but as this time only one person was heard, there was time for the student to read the other person’s line. In this way, the learner had the opportunity to not only develop her pronunciation, but also to learn some particulars of the speaking skill.

The last task of the research was to perform a post speaking test to see what progress the student had made during the research process. The test consisted of 10 questions (and two-three sub-questions) on several topics and various difficulty levels. Similarly, as in the pre-test, the student could obtain up to four points for each correct statement. The test participant could score up to twenty-five points all together. Compared to the pre-test, we noticed significant changes in Magda’s skills; her ultimate post-test score was nineteen points, but it was not the score alone that turned the most important.

First of all, she was much more confident in her answers, she still needed moments of reflection to gather her thoughts, but the tutor’s help in constructing sentences was not needed; only sometimes the tutor would suggest individual words when Magda wanted to use a bit more sophisticated vocabulary.

There was also a noticeable change in Magda’s attitude to language learning. Her motivation increased significantly in relation to the initial phase of the research; moreover, her ability to speak English was broadened, her statements were clearer and more understandable. It is also worth adding that – hopefully thanks to Magda’s tutorials – her grades at school also improved, and her mother did not have to spend so much time helping her daughter learn.

Findings

After an in-depth study of the many types of research conducted in the field of teaching English to children with autistic disorders, including a case study done by us, as well as the extensive analysis of the available literature, many interesting conclusions can be drawn. First of all, the case study carried out with Magda showed that the use of interactive methods by language teachers brings great benefits to children with autism disorders. Thanks to the forms of teaching proposed by us, the learner’s creativity was significantly developed, what invariably influenced the learner’s ability to communicate in English.

The use of podcasts, films and interactive games influenced Magda's motivation to learn the language, and an idea to introduce the elements of the student's interests into the course of the tutorials also contributed to improving the speaking skills. Nowadays, in the age of the Internet, social media and technological development, there is a very wide range of all kinds of interactive tasks that can be easily applied in English lessons, also with autistic children, in this way helping the mainstream teachers improve and enrich her inclusive classroom lessons.

During the time of the pandemic, schools were forced to switch to online teaching, which opened up even more possibilities for introducing interactive elements. Evidently, there is no single, ideal way of teaching children with autism spectrum disorders. Despite a number of studies, analyses and trials, autism still remains a disorder that is not fully known in terms of its symptoms and needs. There is no single solution by which it can be clearly stated what FL teaching procedures turn out to be best for this type of learners. However, the most important thing is to constantly develop one's knowledge, and continue researching various cases of autistic learners learning a foreign language, so as to increase the common contents and find common points. Moreover, as this work has shown, the final result does not depend solely on the teachers. It is primarily the work of the school, the state, which should properly formulate the curriculum, so that it creates good working conditions for teachers, but also for all students.

Autistic students are still in the minority when it comes to public schools and inclusive FLT, so it is worthwhile to structure teaching in such a way that no one is excluded and everyone can achieve success in learning the language. Then, it is important to remember about the cooperation between the school (management), teachers and the parent(s). They should talk to each other about the possible problems of the student, discuss how to help the student and look for solutions. Taking into account all the above-mentioned methods and teaching approaches, the process of FL education for autistic students can be much more enjoyable, effective, and what's more, students will acquire knowledge in an appropriate environment. Thanks to research like this one, teachers' awareness of the educational needs of students suffering from the autism spectrum disorders can be increased. Although learning how to communicate is difficult for all students, autistic students, when using appropriate tools, paired with patience and an enormous amount of work, are able to achieve noticeable results and communication skills in English.

References

- Harmer J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, London: Pearson.
- Jagielska G. (2010), *One są wśród nas. Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i w przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*, Warszawa: ORE.
- Jaklewicz H. (1993), *Autyzm wczesno dziecięcy. Diagnostyka – przebieg – leczenie*, Gdańsk: GWP.
- Johnson Ch.P., Myers S.M., (2007), *Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders*, *Clinical Report*, "Pediatrics", no 120; DOI: 10.1542/peds.2007-2361.

- Kanner L. (1968), *Folklore of the Teeth*. Detroit: Singing Tree Press.
- Kruk-Lasocka J. (1999), *Autyzm czy nie autyzm? Problemy diagnozy i terapii pedagogicznej małych dzieci*, Wrocław: Wyd. Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji.
- Małecki M. (2019), *Jak zachęcić dziecko z autyzmem do nauki języków obcych – sposoby*, [in:] “Tłumacz internetowy”, <https://tlumacz-internetowy.pl/jak-zachecic-dziecko-z-autyzmem-do-nauki-jezykow-obcych-sposoby/> [access: 12.03.2021]
- Pisula E. (2005), *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, Warszawa: Wyd. PWN.
- Rodier P. (2000), *Początki autyzmu*, „Świat Nauki”, no. 5, p. 50–57.
- The IDRLabs Multile Intelligences (MI) test, <https://www.idrlabs.com/multiple-intelligences/test.php> [access: 20.03.2021].
- Warren F. (1984), *Spoleczeństwo, które zabija wasze dzieci*, [in:] T. Gałkowski (ed.), *Dziecko autystyczne i jego rodzice*, Warszawa: PTWK.
- Wasiłonek M. (2019), *Spektrum autyzmu – charakterystyka, przyczyny i objawy*, <https://www.medonet.pl/zdrowie/spektrum-autyzmu---charakterystyka--przyczyny-i-objawy.artykul,1734307.html> [access: 15.03.2021].
- Zaorska M., Trajdowska J. (2013), *Czy nauczanie dzieci z autyzmem języka angielskiego ma sens (na podstawie opinii rodziców dzieci autystycznych)?*, „Konteksty Pedagogiczne”, v. 1, no 1, p. 125–161; DOI: [10.19265/kp.2013.1.1.45](https://doi.org/10.19265/kp.2013.1.1.45)

Streszczenie

Uczenie umiejętności mówienia ucznia autystycznego: studium przypadku

Praca przedstawia dokładną analizę teoretyczną oraz badania mające na celu zweryfikowanie możliwości rozwoju umiejętności komunikacyjnych w języku angielskim u uczniów posiadających zaburzenia w spektrum autyzmu. W pierwszej części autorzy prezentują informacje dotyczące opisywanego zaburzenia, a także związek między dogłębnym zrozumieniem autyzmu, zastosowaniem odpowiedniej terapii, włączeniem konkretnych metod nauczania a efektywnym nauczaniem umiejętności komunikacji. Jak pokazuje literatura, rozwijanie kompetencji językowych może mieć również walory terapeutyczne, co więcej, zastosowanie odpowiednich technik nauczania powoduje znaczną poprawę zdolności komunikacji w języku angielskim u dzieci autystycznych. Dlatego też w kolejnej części pracy przedstawiono wyniki pracy autorów z uczennicą cierpiącą na zespół Aspergera, a na koniec ukazano wnioski z badania.

Słowa kluczowe: SPE, spektrum autyzmu, nauczanie/uczenie się języka angielskiego, metody interaktywne, zespół Aspergera, rodzice dzieci autystycznych, teoria MI

Arkadiusz Piętaś  <https://orcid.org/0000-0001-6506-3705>
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
e-mail: apietak@interia.eu

Analiza językoznawczo-glottodydaktyczna wyborów translatorskich i błędów językowych popełnianych przez polskich studentów germanistyki

Streszczenie

W artykule przeprowadzono analizę wyborów translatorskich i błędów językowych, które pojawiły się w pracach pisemnych i wypowiedziach studentów germanistyki. Autor dzieli się z czytelnikiem spostrzeżeniami językoznawczo-glottodydaktycznymi, dotyczącymi interferencji, kalki językowej czy wyborów translatorskich w procesie akwizycji języka i przekładu.

Słowa kluczowe: wybory translatorskie, analiza błędu językowego, interferencja językowa

Wprowadzenie

Analizę wyborów translatorskich i błędów językowych przeprowadzono w grupie niepełna sześćdziesięciu polskojęzycznych studentów germanistyki II i III roku studiów stacjonarnych i niestacjonarnych pierwszego stopnia (uczelnia państwowa oraz prywatna). Poddano analizie około 200 prac pisemnych i około 50 wypowiedzi ustnych – konwersacyjno-translacyjnych z lat 2019–2021. Jako że studenci na co dzień posługują się językiem polskim, można było przypuszczać wystąpienie interferencji (*externe und*

interne Inteferenz)¹ i tendencji do tworzenia „kalek językowych” z języka ojczystego. W analizie skupiono się przede wszystkim na czasownikach i błędach o charakterze znaczeniowym, względnie niedostrzeganiu lub unikaniu użycia znaczenia danego czasownika w stosownym kontekście. Dało się również zauważyć „niechęć” studentów do używania konkretnych form czasowych, na przykład *Präsens* dla wyrażenia przyszłości w języku niemieckim, który był wypierany przez poprawnie stosowany *Futur I*. Z kolei *Plusquamperfekt* był wprawdzie używany w zdaniach czasowych z *nachdem*, ale dopiero po zasugerowaniu studentowi akurat tego czasu. W innym razie student skłaniał się raczej ku czasowi *Perfekt* lub *Imperfekt*, nie dostrzegając następstwa czasu lub nie rozumiejąc następstwa po sobie dwóch czynności, mających miejsce w przeszłości.

1. Analiza

1.1. Czasownik

sich begeben

Po objaśnieniu znaczenia i zasad stosowania powyższego czasownika oraz gerundium studenci nadal wykazywali pewną niechęć do wykorzystania go w mowie oraz piśmie. Był on w pewnym sensie dla nich „odkryciem” i nie kojarzył im się z koncepcją na przykład zdarzenia czy rozpoczynania jakiejś czynności. Przekład stwierdzenia pojawiającego się niekiedy na początku filmu: Na faktach autentycznych/Oparte na prawdziwych wydarzeniach przysporzył studentom wiele problemów. Podczas przekładu skłaniali się raczej ku rzeczownikom die Ereignisse/Geschehen. Jednak przekład typu: Nach wahren Begebenheiten nie pojawił się w pracach studentów. Trzeba przyznać, że czasownik sich begeben traktowany jest w repetytoriach po macoszemu. Osobiście natknąłem się na niego raz w podręczniku Überprüfe dein Können autorstwa Ernesta Rosińskiego: Nach einem Mittagsschläpfchen begibt sich Georg wieder an die Arbeit (Rosiński, 1992: 81). Z kolei w kwestii zabierania się do pracy czy siadania do pracy dominowały wśród studentów czasowniki beginnen czy anfangen z konstrukcją bezokolicznikową -zu-. Nawet sich an die Arbeit setzen nie spotkało się z uznaniem studentów.

entnehmen/folgen

W translacji pisemnej i ustnej zaobserwowano unikanie czasowników wymagających dopełnienia celownikowego bez konstrukcji przyimkowej. Studenci starali się usilnie znaleźć przyimek i wprowadzić go do zdania, co jest oczywiście zachowaniem interferencyjnym z języka polskiego: wnioskować z czegoś, podążać **za** kimś.

- 1) Sehr geehrte Damen und Herren, wie ich **ab/gegenüber** Ihrer Anzeige vom 23. April 2020 entnehme, wollen Sie die Stelle eines Betriebsleiters besetzen.
- 2) Ich kann **nach** Ihnen nicht folgen. (w sensie: podążać za tokiem czyichś myśli)

¹ Osoby zainteresowane zjawiskiem interferencji językowej odsyłam do artykułu Jana Czochralskiego (2005: 111–128).

sich ansehen

Czasownik ten jest często stosowany w repetytoriach do nauki języka niemieckiego. Przeduje tutaj Nowe repetytorium z gramatyka języka niemieckiego Stanisława Bęzy (2012: 50, 53, 330, 361), w którym autor wykorzystuje go w ćwiczeniach dotyczących różnej problematyki gramatycznej czy składniowej. Pomimo to czasownik *sich ansehen* nie jest chętnie stosowany przez studentów, a gdy jest używany, to pojawiają się błędy. Zaskakujące jest to, że studentom koncepcja przyglądania się czemuś, w języku polskim wymagająca „zwrotności”, sprawia trudność. Zaimek zwrotny w *Dativ* albo jest pomijany, albo błędnie stosowany w *Akkusativ*. Studenci niechętnie stosują *sich ansehen*, starając się zamienić ten czasownik na: *schauen*, *anschauen*, *gucken*, *angucken*. Tłumacząc zdanie: Przygląda się mi i moim butom, „solidarnie” pominęli czasownik *sich ansehen*, wykorzystując poprawnie *schauen auf*, kierując się kalką z języka polskiego: patrzeć **na** plus biernik:

1) Sie schaut auf mich und auf meine Schuhe.

beantragen/beauftragen

Niekiedy dostrzega się w pracach studentów błędną formę w czasie Imperfekt – *beantrag/beauftrag*. Kierując się podziałem słowa (*Worttrennung*): *be|an|tra|gen//be|auf|tra|gen*, student dostrzegał czasownik *tragen*, tworząc naśladowniczo, niestety błędnie w tym przypadku, formę Imperfekt:

1) Sie **beantrugen** die Löschung ihres Girokontos.

2) Wir **beauftrugen** die Firmen damit, dieses Rathaus zu renovieren.

ankommen

Powyższy czasownik kojarzył się przede wszystkim z czynnością przybywania. Studenci nie identyfikowali go z koncepcją zależności od czegoś czy spotkania się z uznaniem/skłaniania się ku czemuś. Zdanie [...] Gerade auf dieses System kommt es de Sausurre aber an [...] (Helbig, 1973: 34) przysporzyło studentom wiele trudności translacyjnych, a właściwie nie zostało ono przełożone poprawnie na język polski. Czasownik ten wraz z zastosowaniem w relacji zależności pojawia się między innymi w niemieckim podręczniku *Deutsch 2000*. Bd. 2 na stronach 121–122: Wann könnten Sie denn anfangen? Das kommt auf Sie an. Ponadto: Machen wir am Wochenende einen Ausflug? – Das kommt auf das Wetter an. W polskich podręcznikach dla studentów germanistyki raczej ogranicza się użycie tego czasownika do przybywać, nadchodzić. Chociaż J. Czochrański w podręczniku z 1979 roku *Mówimy po niemiecku* stosuje ten czasownik w znaczeniu chodzić o coś: Eben darauf kommt es an, denn geteilte Arbeit ist halbe Arbeit (Czochrański, 1979: 132), a dokładne tłumaczenie dla uczącego się podane jest na stronie 134.

sich leisten

O ile studenci rozumieją rejestr słowa odnoszący się do koncepcji pozwalać sobie na coś i nie mylą jej z czasownikiem *lassen*, to użycie czasownika w zdaniu generuje liczne błędy. Trudność sprawia tutaj koncepcja podwójnego dopełnienia, bliższego i dalszego, w bierniku i celowniku. Ponadto studenci starają się usilnie wprowadzić przyimek *auf*, kierując się wypowiedziami o charakterze interferencyjnym, tj. pozwalać sobie na coś.

- 1) Ich kann **mich** das leisten.
- 2) Ich kann mir **darauf** leisten.
- 3) **Auf das** kann ich mir nicht leisten.

gedenken/bedürfen

Zauważa się pewną niechęć do stosowania przez studentów czasowników niemieckich wymagających w dopełnieniu przypadka Genitiv. W większości prac wystąpił błąd w przypadku czasowników gedenken czy bedürfen. W zdaniu dotyczącym wspomnienia zmarłych oraz w zdaniu z umowy o pracę dotyczącym wymogu formy pisemnej studenci w większości zastosowali Akkusativ:

- 1) In meiner Rede gedachte ich **die** Toten.
- 2) Der Arbeitsvertrag bedarf **die** Schriftform.

Podczas omawiania rekcji czasownika słuszne byłoby nieskupianie się jedynie na dopełnieniu w Dativ czy Akkusativ, ale również uzmysłowienie studentom istnienia grupy czasowników łączących się „bezpośrednio” z Genitiv (na przykład gedenken, sich entsinnen, bedürfen, sich erfreuen itd.).

zukommen lassen

Dało się zauważyć niechęć studentów do powyższego kompleksu czasowników w przekładzie pisemnym i ustnym, niekojarzonym przez nich z koncepcją wysyłania czy przesyłania. Studenci skłaniali się ku czasownikom schicken, verschicken lub senden, versenden. Zaprezentowane zdanie: Proszę przesłać nam Państwa ofertę cenową. (Lassen Sie uns Ihr Preisangebot zukommen.) było przekładane w następujący sposób:

- 1) Senden Sie uns Ihr Preisangebot.
- 2) Schicken Sie uns Ihr Preisangebot.

Należy nadmienić, że konstrukcja zukommen lassen generowała błędy w czasie Perfekt, wynikające raczej z nieznamości zasad tworzenia czasu Perfekt z czasownikami modalnymi i lassen:

- 1) Wir haben Ihnen unser Preisangebot **zukommen gelassen**.

Można stwierdzić, że konstrukcja zukommen lassen nie znalazła uznania wśród studentów.

mitkommen, mitbringen, mitmachen, mitfeiern, mitnehmen

Zaleca się przeprowadzenie osobnego ćwiczenia na zastosowanie powyższych czasowników. Studenci wykazywali silną tendencję interferencyjną do wprowadzania w zdaniach w języku niemieckim dodatkowej konstrukcji przyimkowej, na przykład:

- 1) Ich kann mein eigenes Mittagessen **mit mir** mitbringen.
- 2) Nimmst du mich **mit dir/mit sich** zu einem kleinem Ausflug mit?

eintreffen

Czasownik ten nie kojarzył się studentom z czynnością przybywania, pojawiania się, przywożenia. Unikali jego zastosowania, zastępując go czasownikiem ankommen. W przekładzie zdania: Blumen werden lastwagenweise eintreffen dało się zaobserwować

ciekawe i kreatywne decyzje translatorskie, czasami nawet z pewną dozą humoru, ale niestety błędne:

- 1) Na ciężarówkach będzie można spotkać kwiaty.
- 2) Ciężarówki będą przystrojone kwiatami.
- 3) Kwiaty będą ustawione jak ciężarówki na parkingu.

beruhen

Studenci rozpoznali poprawnie zarówno znaczenie czasownika, jak i poprawnie identyfikowali rekcję z przyimkiem auf. Jednak stosując go w kontekście, używali dopełnienia w Akkusativ zamiast w Dativ:

- 1) Meine Theorie beruht **aufs** Prinzip der Gegenseitigkeit.

Działo się tak, ponieważ studenci mieli skojarzenia z czasownikiem sich beziehen auf wymagającym dopełnienia właśnie w Akkusativ.

Tryb

Dało się zaobserwować problemy z trybem rozkazującym na przykład dla czasowników *zerbrechen* czy *wissen*. Ponadto zaleca się zwrócenie uwagi na czasowniki mocne, rozdzielnie i nierozdzielnie złożone, zwrotne oraz negację towarzyszącą trybowi rozkazującemu (*der verneinte Imperativ*). Uwikłanie powyższych czasowników w tryb rozkazujący przysporzyło studentom wiele trudności. Oto przykłady błędów:

- 1) **Zerbreche dich nicht Kopf!**
- 2) **Mach dich nicht Sorgen!**
- 3) **Vorbereite dich!**
- 4) **Weiß!**

Konstrukcje „alternatywne” dla strony biernej (*Konkurrenzformen des Vorgangspassivs*)

Konstrukcja *gehören/bekommen/erhalten/kriegen* + 2. *Partizip*² była w pewnym sensie odkryciem językowym na zajęciach, niechętnie stosowanym przez studentów. Wypierały ją tradycyjne formy strony biernej z czasownikiem posiłkowym *werden*, które nie sprawiały studentom trudności. Zdanie: *Takie zachowanie należy karać. (Ein solches Verhalten gehört bestraft.)* było poprawnie tłumaczone przez studentów użyciem *Vorgangspassiv* z czasownikiem modalnym, tj. *Ein solches Verhalten muss bestraft werden.*

Zadanie czasowe i czas zaprzeszyły (*der Temporalsatz und das Plusquamperfekt*)

W związku z tym, że czas zaprzeszyły nie należy do zasobu współczesnego języka polskiego, studenci często dowiadują się o nim dzięki studiom germanistycznym. Wzbudza on na początku pewną nieufność, spowodowaną niezrozumieniem zaprzeszyłości i następstwa dwóch zaistniałych już czynności. W przypadku zdań czasowych studenci raczej skłaniali

² Problematyka ta została dokładnie omówiona w: Drosdowski, 1995: 178–180.

się do używania czasu *Perfekt* lub *Imperfekt*, swobodnie i zarazem błędnie je sytuując w zdaniach podrzędnie złożonych. Oto kilka przykładów niechęci do czasu *Plusquamperfekt* i koncepcji następstwa czasów:

- 1) *Nachdem wir **gefrüstückt haben**, **haben** wir einen Ausflug in den Wald **unternommen**.*
- 2) *Nachdem wir uns die Hände **wuschen**, **aßen** wir zu Mittag.*
- 3) *Nachdem wir uns die Stadt **angesehen haben**, gingen wir in eine Gaststätte.*

1.2. Rzeczownik złożony (*das Kompositum*)

Znaczną trudność sprawiały studentom rzeczowniki złożone i podjęcie decyzji, czy posiadają one w środku spójkę *s/es*. I tak: *der Arbeitsvertrag*, ale już *der Kaufvertrag* czy *Werkvertrag*; *die Auftragsnummer*, *Auftragsbestätigung*, ale już *der Auftraggeber*. Zaleca się uczulić studentów na tę problematykę, aby nie kreowali złożzeń w sposób spontaniczny i zarazem błędny.

Zasadne byłoby wspomnieć podczas omawiania problematyki rzeczownika, że spójka *s/es* wystąpi wtedy, gdy pierwszy człon złożenia ma rodzaj żeński z zakończeniem *-keit*, *-heit*, *-schaft*, *-ion*, *-tät*, *-ung*. Zastosujemy ją ponadto wówczas, gdy pierwszy człon złożenia, bez względu na rodzaj gramatyczny, składa się z dwóch lub więcej sylab.

Deklinacja

W większości prac pojawiły się błędy podczas deklinacji rzeczownika z towarzyszącym mu zaimkiem nieokreślonym *kein* w dopełniaczu, na przykład *keinen Weines*. Dało się zauważyć, że w przypadku odmiany przymiotnika bez rodzajnika studenci mylili funkcję zaimka z przydawką. Błędna forma zaimkowa *keinen Weines* była tworzona poprzez naśladowanie poprawnej formy przydawkowej *guten Weines*. Zaleca się, aby uzmysłowić studentom rozróżnienie pomiędzy przydawkową i zaimkową funkcją określającą rzeczownik.

Również kwestie ilościowe przysporzyły problemów studiującym germanistykę. Zaskoczenie wśród studentów wzbudził fakt, że po określeniu ilości rzeczownik w języku niemieckim wymaga biernika, a nie dopełniacza, jak to ma miejsce w języku polskim. Studenci w większości przypadków ulegli tendencjom interferencyjnym, tworząc kalki z języka polskiego:

- 1) *Eine Flasche **französischen Weines**.*

Zdania ze spójnikami wieloczłonowymi *ani..., ani (weder... noch)*

W pracach i wypowiedziach studentów dało się zaobserwować tendencję do wprowadzania w zdaniu ze spójnikiem *weder... noch* dodatkowego zaprzeczenia za pomocą partykuły *nicht* lub zaimka *kein*:

- 1) *Sie müssen **nicht** Geld weder für das Essen noch für die Unterkunft ausgeben.*

Dostrzec można tutaj wyraźną interferencję z języka polskiego wymagającego dodatkowego zaprzeczenia w konstrukcji *ani..., ani*.

Zakończenie

W pracach i wypowiedziach studentów niekiedy da się zauważyć brak świadomości istnienia kontekstu i rejestru słowa, co pociąga za sobą nieodpowiedni dobór znaczenia, na przykład dla czasownika dla konkretnej sytuacji językowej. Na uwagę zasługuje również fakt ograniczania się czy to w wypowiedziach, czy w pracach pisemnych do podstawowych znaczeń czasownika, tak zwanych pierwszych występujących w słowniku. Znaczenia nacechowane stylistycznie bądź wymagające wiedzy socjolingwistycznej są pomijane lub stosowane niechętnie, dopiero po dydaktycznym nakłanianiu. W przypadkach skrajnych, gdy studentowi brakuje słowa w konwersacji, wykazuje on skłonność do nadawania znaczenia niemieckiemu słowu, które nie występuje, na przykład wymagany w translacji czasownik *entlassen* – *zwolnić kogoś z pracy* był zastąpiony czasownikiem *verlangsamten* – *zwalniać* w sensie redukcji prędkości.

Ponadto widoczna jest w zdaniach czasowych skłonność studentów do formy *Perfekt*. *Plusquamperfekt* – niezaliczany do formy czasowej współczesnego języka polskiego – był używany dopiero po nakłonieniu studenta do stosowania akurat jego w danej sytuacji kontekstowej. Tłumaczyć to można tym, że uczący się nie znajduje *Plusquamperfekt* w systemie języka ojczystego i dlatego unika jego stosowania.

Należy również wspomnieć o skłonności do wprowadzania w konstrukcji *weder... noch* dodatkowej negacji przy pomocy partykuły/zaimka, co jest jaskrawym przykładem interferencji z języka polskiego. Na uwagę zasługuje fakt, że język niemiecki dopuszcza tylko jedno zaprzeczenie (wyjątek: *Nein, ich komme nicht*), z kolei w zdaniu w języku polskim mogą wystąpić aż trzy, na przykład *Nic od nikogo nie chciałem*³.

References

- Bęza S. (2012), *Nowe repetytorium z gramatyki języka niemieckiego*, Warszawa.
- Czochrański J. (1979), *Mówimy po niemiecku*, Warszawa.
- Czochrański J. (2005), *Zur sprachlichen Interferenz*, „Studia Niemcoznawcze”, t. XXX.
- Drosdowski G. (1995), *Die Grammatik. Bd. 4*, Mannheim.
- Helbig G. (1973), *Geschichte der neueren Sprachwissenschaft*, Leipzig.
- Laskowski M. (2005), *Zu Negationswörtern nicht im Deutschen und nie im Polnischen*, „Studia Niemcoznawcze”, t. XXIX.
- Rosiński E. (1992), *Überprüfe dein Können*, Warszawa.
- Schäpers R. (1992), *Deutsch 2000. Bd. 2*, Ismaning.

³ Zainteresowanych problematyką negacji odsyłam do artykułu Marka Laskowskiego (2005).

Abstract

Linguistic and SLA analysis of translation choices and linguistic errors made by Polish students of German philology

The article analyses the translation choices and linguistic errors that appeared in the written works and statements of German philology students. The author shares with the reader linguistic and SLA observations on interference, calques or translation choices in the process of language acquisition and translation.

Keywords: translation choices, linguistic error analysis, linguistic interference

Marta Wojakowska  <https://orcid.org/0000-0003-3933-7148>
Uniwersytet Warszawski
e-mail: mb.wojakowska2@uw.edu.pl

Pandemia a nowe możliwości nauczania języków specjalistycznych

Streszczenie

Celem artykułu jest zaprezentowanie rozwiązań dydaktycznych, które zostały zastosowane na zajęciach z języka specjalistycznego prowadzonych w trybie zdalnym. Przedmiotem rozważań jest zbadanie, na ile wyżej wspomniane rozwiązania pozwoliły studentom na lepsze przyswojenie treści omawianych na zajęciach. Badania przeprowadzone w latach 2019/2020 i 2020/2021 w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego wykazały, że kurs języka francuskiego dla dyplomatów przeprowadzony zdalnie został lepiej oceniony przez studentów niż ten sam kurs odbywający się stacjonarnie. Analiza danych potwierdziła założenie badawcze, że przejście od nauczania stacjonarnego do nauczania cyfrowego dało wykładowcom nowe narzędzia pracy i skłoniło ich do sięgnięcia po mniej powszechnie dotąd stosowane praktyki, które przyczyniły się do wzbogacenia procesu dydaktycznego.

Rezygnacja z lekcji w trybie stacjonarnym zachęciła nauczycieli do poszukiwania i opracowywania oryginalnych rozwiązań, wykraczających poza dotychczasowe ograniczenia formalne. Wydaje się, że skuteczność niektórych metod zastosowanych podczas pandemii włączy je na stałe do repertuaru środków glottodydaktycznych i może stać się przyczynkiem do dyskusji nad rozwojem zdalnej edukacji językowej.

Słowa kluczowe: nauczanie języków obcych podczas pandemii, język specjalistyczny, dydaktyka języków obcych, nowe technologie, nauczanie zdalne

Wstęp

Pandemia wirusa COVID-19 na stałe wpisała się w historię ludzkości. Za jej przyczyną także w edukacji dokonały się zmiany zakłócające życie prawie 1,6 miliarda uczniów w ponad 190 krajach na wszystkich kontynentach¹. Lata 2020 i 2021 były dla szkolnictwa bardzo trudne i wyjątkowo nieprzewidywalne. Większość uczniów musiała radzić sobie z ciągłymi zmianami, takimi jak przechodzenie w tryb zdalny, e-learning czy wdrażanie zasad dystansu społecznego, a także ze zmęczeniem spowodowanym długimi godzinami spędzonymi przed komputerem. Pandemia dobitnie uświadomiła nam, że w dobie wszechobecnej wirtualizacji nauczanie języków obcych musi przybrać nową formę. Oczywiście, obecność technologii cyfrowych w glottodydaktyce nie jest niczym nowym, ale konieczność przejścia z dnia na dzień z nauki stacjonarnej na zdalną wymusiła w pewnym sensie refleksję nad nowymi sposobami nauczania i uczenia się języków z wykorzystaniem systemów informatycznych.

Celem artykułu jest zaprezentowanie metod nauczania języka specjalistycznego w czasach pandemii COVID-19. Przedmiotem rozważań jest zbadanie rozwiązań dydaktycznych, które zostały zastosowane na zajęciach z języka francuskiego dla dyplomatów, prowadzonych w trybie zdalnym.

Zacniemy od opisanie kursu języka francuskiego dla przyszłych dyplomatów prowadzonego w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz przyjrzymy się nowym rozwiązaniom dydaktycznym wprowadzonym podczas nauki zdalnej tego przedmiotu. W dalszej części przeanalizujemy wyniki badania (ankieta UW) przeprowadzonego w latach 2019/2020 oraz 2020/2021 i zastanowimy się, które z nowych praktyk wykorzystywanych podczas zajęć online zostały najlepiej ocenione przez studentów i powinny zostać na stałe włączone w lekcje języka francuskiego dla dyplomatów.

1. Język francuski dla dyplomatów – spotkanie z nieznanym?

1.1. Język specjalistyczny na polskich uczelniach

Nauczanie języków specjalistycznych jest częścią wielu programów studiów uniwersyteckich na kierunkach językowych i humanistycznych. Języki stosowane do celów zawodowych stanowią obecnie część obowiązkowych treści kształcenia, zarówno na poziomie szkoły średniej, jak i w instytucjach szkolnictwa wyższego. Nie sposób także pominąć licznych kursów z języków specjalistycznych w szkołach językowych, do których chętnie uczęszczają słuchacze. Jest to związane przede wszystkim z możliwościami pracy dla osób biegle posługujących się językami obcymi oraz potrafiącymi skutecznie komunikować się z partnerami zagranicznymi. Z badania przeprowadzonego w 2012 roku w Polsce przez Budnikowskiego wynika, że operacyjna znajomość języków obcych jest jedną z najwyżej cenionych i pożądaných kompetencji na rynku pracy (Gajewska, Kic-Drgas, Sowa, 2020: 26). Nic więc dziwnego, że kierunki filologiczne coraz liczniej w swoich progra-

¹ Dane z raportu ONZ *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on children*, 2020.

mach studiów proponują zajęcia z języka obcego stosowanego do celów zawodowych. W Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego jednym z takich przedmiotów jest oferowany studentom trzeciego roku studiów licencjackich moduł Wybrane aspekty języka specjalistycznego: język francuski dla dyplomatów².

1.2. Język francuski dla dyplomatów a podejście międzykulturowe

Praca w dyplomacji to przykład komunikacji zakładającej spotkanie z przedstawicielami różnych kultur reprezentujących rozmaite środowiska narodowościowe. Ze względu na trudności związane z praktycznym przyswajaniem norm kulturowych i zrozumieniem kodów kulturowych konieczne wydaje się rozwijanie na zajęciach języka francuskiego dla dyplomatów podejścia międzykulturowego. Wraz z pojawieniem się *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2001/2003³) podejście to stało się jednym z ważniejszych elementów w refleksyjnym nauczaniu języków obcych.

Świadomość międzykulturowa wciąż kojarzona jest z wiedzą deklaratywną czy faktograficzną, taką jak znajomość historii, kultury, obyczajów czy norm mieszkańców danego obszaru językowego. Jednak kompetencja interkulturowa to coś znacznie więcej, to wyjście poza proste porównanie i identyfikację z inną grupą kulturową, to budowanie mostów między kulturami w celu wzajemnej wymiany i wzbogacenia. Bandura ujmuje kompetencję międzykulturową jako „znajomość podobieństw i różnic między stylami życia i poglądami charakterystycznymi dla różnych kultur oraz umiejętność zastosowania tej znajomości w praktycznej komunikacji” (Bandura, 2007: 57). Rada Europy podkreśla natomiast, że świadomość międzykulturowa to zdolność zrozumienia inności, to umiejętność zrozumienia siebie, zdefiniowania swojej tożsamości indywidualnej i społecznej, spojrzenia na swoją kulturę i siebie oczami reprezentanta innej kultury. Wydaje się oczywiste, że w przypadku większości zajęć z języka specjalistycznego wiedza deklaratywna nie wystarczy i musi być uzupełniona umiejętnościami międzykulturowymi i *savoir-être* obejmującymi postawy, cechy osobiste, motywacje, określony system wartości, a także umiejętność uczenia się (*Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003: 16–17).

Wymienione wyżej elementy składające się na podejście międzykulturowe pokazują, że istnieje potrzeba wdrożenia treści kulturowych w zajęcia językowe, także te z języka specjalistycznego. Potrzeba ta jest szczególnie widoczna, jeżeli mówimy o zawodach związanych ze światem dyplomacji. Dyplomacja wymaga bowiem otwarcia się na społeczeństwo, ciągłego dialogu i negocjacji z przedstawicielami innej kultury. Osoba ucząca się języka francuskiego dla dyplomatów powinna swobodnie poruszać się w obszarze relacji między kulturą ojczystą a kulturą obcą i potrafić odgrywać rolę pośrednika między nimi tak, aby skutecznie radzić sobie w sytuacjach nieporozumień i konfliktów. Dodatkowo

² Inne kursy oferowane przez Instytut Romanistyki UW to: język medyczny, język turystyki, język prasowy.

³ Dokument ukazał się w 2001 roku w języku angielskim i niemieckim. Tłumaczenie na język polski zostało wydane w 2003 roku i do niego odnosi się niniejszy artykuł.

od studenta takiego kursu oczekuje się umiejętności wyjścia poza powierzchowne, stereotypowe⁴ relacje międzyludzkie.

Pytanie, które się w tym miejscu nasuwa, brzmi: jak zaprojektować i wdrożyć program zdalnych zajęć z języka specjalistycznego tak, by nie był on jedynie kursem czysto leksykalnym, ale przede wszystkim dialogiem międzykulturowym?

1.3. Cele przedmiotu język francuski dla dyplomatów w Instytucie Romanistyki UW

Jak już wspomniano, kompetencja międzykulturowa to zdolność osoby uczącej się do zachowania się adekwatnie i umiejętnie w momencie zetknięcia się z działaniem, postawą i oczekiwaniami przedstawicieli obcych kultur. Nauczanie takiego podejścia wydaje się wyzwaniem, które wymaga przemyślenia i kontekstualizacji całego zasobu wiedzy kulturowej związanej z językiem docelowym i przez niego wyrażanej. W związku z tym na przedmiocie język francuski dla dyplomatów powinno się nie tylko kształcić kompetencje językowe, ale także uczyć, jak akceptować różnorodność poglądów, inne punkty widzenia i jak rozumieć odmienne sposoby życia. W tym sensie treści czysto językowe powinny zostać ograniczone na rzecz elementów kształcących kompetencję międzykulturową.

Zgodnie z sylabusem podczas kursu języka francuskiego dla dyplomatów studenci rozwijają wyżej wymienione umiejętności w następujących obszarach (*Wybrane aspekty języka specjalistycznego – Język francuski dla przyszłych dyplomatów*, b.r.):

- kariera dyplomatyczna w różnych krajach świata,
- dyplomacja kulturalna,
- protokół dyplomatyczny,
- negocjacje w środowisku wielokulturowym i wielojęzycznym,
- wystąpienia publiczne,
- redagowanie korespondencji urzędowej (list motywacyjny, CV),
- zwalczanie stereotypów w świecie dyplomacji.

Po zakończeniu kursu student potrafi wchodzić w interakcje z przedstawicielami różnych kultur oraz czytać ze zrozumieniem raporty i artykuły dotyczące problemów współczesnej dyplomacji. Zakłada się, że student rozumie rolę, jaką odgrywa Międzynarodowa Organizacja Frankofonii, i wie, jakie są możliwości pracy w strukturach UE oraz w dyplomacji. Celem kształcenia jest także rozwinięcie wrażliwości na różnorodność językową i kulturową.

Cele kursu zmieniają się nieznacznie każdego roku w zależności od potrzeb studentów, jednak należy podkreślić, że ścisły związek między językiem a kulturą pozostaje niezmienny.

⁴ Jak zauważa Jolanta Sujecka-Zajac (2011: 27), stereotyp jest z pewnością przeszkodą w spotkaniu z Innym, ale jest do pokonania. Nie da się go natomiast „wyeliminować z naszych struktur poznawczych. Można go stopniowo relatywizować poprzez intensywne i osobiste spotkania z odmiernością/innością”.

2. Przebieg zajęć z języka francuskiego dla dyplomatów podczas pandemii

Specyficzny kontekst sytuacji związanej z pandemią COVID-19 wymagał wdrożenia ciągłości kształcenia w trybie zdalnym. Obecna od lat dziewięćdziesiątych – dotąd głównie w deklaracjach – edukacja online została w końcu wprowadzona w życie i to od razu na dużą skalę. Gdy tylko wybuchła pandemia, instytucje edukacyjne na całym świecie z dnia na dzień musiały wpasować się w nową wirtualną rzeczywistość. Jednakże badania i raporty⁵ dotyczące edukacji na odległość potwierdzają, że zdecydowana większość zajęć akademickich w czasie pandemii była po prostu przeniesieniem edukacji tradycyjnej w rzeczywistość cyfrową.

Biorąc pod uwagę szczególnie trudny i zupełnie nowy kontekst opisany powyżej, konieczne jest przedstawienie najważniejszych elementów zajęć zdalnych, które zostały wprowadzone na lekcji francuskiego dla dyplomatów w czasie trwania pandemii COVID-19.

Po pierwsze, należy podkreślić, że wspomniany kurs francuskiego dla dyplomatów był prowadzony synchronicznie w trybie zdalnym na platformie Zoom z włączonymi⁶ kamerami. Uczniowie pracowali w oparciu o dokumenty pozostawione wcześniej przez prowadzącego na platformie Google Classroom. Przez cały semestr nauczyciel systematycznie pozyskiwał informacje o przebiegu procesu uczenia się (zarówno podczas zajęć online, jak i tych w trybie stacjonarnym), co nosiło cechy oceniania kształtującego⁷.

Warto dodać, że każde zajęcia rozpoczynały się od rozgrzewki językowej, gdzie uczniowie przedstawiali w ciągu jednej minuty wydarzenia związane ze światem polityki w obszarze stosunków międzynarodowych. Był to moment na to, żeby wszyscy opanowali narzędzia technologiczne niezbędne do komunikacji online. Ponadto zauważono, że takie krótkie zaangażowanie studentów na początku kursu ma tę zaletę, że ułatwia nawiązanie kontaktu między poszczególnymi osobami w grupie. Nazwaliśmy to „dyplomatyczną rozgrzewką językową” przy użyciu nowych narzędzi. Takie działanie wydaje się szczególnie

⁵ Przywołane są tutaj badania przeprowadzone przez Fédération du personnel de l'enseignement privé (FPEP) przy Centrale des syndicats du Québec (CSQ); badania są dostępne online: <https://fpep.lacsq.org> [dostęp: 27.02.2021], raport UNESCO i UNICEF z 2021 roku do wglądu online: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379117_fre [dostęp: 13.03.2022]; raport dotyczący oceny kształcenia na odległość przeprowadzony w sieci AEFÉ (2021) dostępny jest online: <https://www.aefe.fr/sites/default/files/asset/file/2021-04-enquete-aefe-ead-syn-these.pdf> [dostęp: 12.03.2022].

⁶ Zgadza się z Nicolasem Guichonem (2017: 35), który twierdzi, że „obraz przekazuje wymiar psychoafektywny, który, choć nie jest kluczowy dla porozumienia między uczestnikami interakcji, jest kluczowy, aby pomóc nadać jej przyjemny charakter i stworzyć przyjazne środowisko społeczne, w którym uczenie się będzie cenniejsze”.

⁷ Warto podkreślić, że w nauczaniu na odległość należy na nowo przemyśleć ocenianie i egzaminowanie i wdrożyć takie rozwiązanie, które zakłada regularną informację zwrotną. Zamiast oceniać prace pisemne, należałoby na przykład oceniać rezultaty projektu, ale także proces, który doprowadził do jego realizacji, zaangażowanie studenta oraz sposób ustnej prezentacji swych osiągnięć (Marhic, 2021: 65). Ocenianie ciągłe ułatwia otrzymywanie regularnych informacji zwrotnych na temat postępów i trudności uczniów. Pozwala to na jak najszybsze zidentyfikowanie niedociągnięć ucznia lub jego niewłaściwego podejścia i zarządzenie im, zanim nakręci się „spirala niepowodzeń” (Raucent, Vander Borght, 2006: 27). Zwiększa to zatem szanse ucznia na wykazanie, że opanował wiedzę i umiejętności.

ważne, ponieważ wirtualne klasy i nauczanie na odległość często kojarzą się z dystansem, anonimowością i chowaniem się za wyłączoną kamerą.

Połączenie poprzez platformę **Zoom** pozwalało nauczycielowi na tworzenie pokoi dyskusyjnych i wchodzenie do nich w dowolnym momencie, aby zobaczyć, czy współpraca studentów przebiega prawidłowo. Wykładowca mógł ponadto rozwiązywać zaistniałe problemy, a także motywować uczących się do wysiłku.

Należy również podkreślić, że jednym z nowych elementów wprowadzonych do kursu odbywającego się na platformie były wideokonferencje z dyplomatami z różnych zakątków świata. Goście⁸ łączyli się z grupą studentów ze swoich ambasad i konsulatów i opowiadali o swojej codziennej pracy, a także odpowiadali na zadawane przez uczniów pytania. W 2020 roku zainicjowaliśmy również telemost⁹. Dzięki niemu studenci Università di Milano oraz uczniowie Instytutu Francuskiego w Tbilisi zgłębiający podobną do poruszanej na naszych zajęciach tematykę uczestniczyli w lekcjach razem ze studentami Instytutu Romanistyki. W małych międzynarodowych grupach uczniowie mieli okazję przedyskutować tematy przygotowane wcześniej przez nauczycieli i wymienić się swoimi doświadczeniami oraz wiedzą.

3. Badanie empiryczne

3.1. Informacje ogólne dotyczące badania

Celem badania było przedstawienie rozwiązań dydaktycznych, które zostały zastosowane na prowadzonych w trybie zdalnym zajęciach z języka specjalistycznego. Rozwiązania te oceniono pod kątem skuteczności, z jaką pozwoliły one studentom na lepsze przyswojenie treści omawianych na zajęciach.

Narzędziem użytym do badania był w pełni anonimowy kwestionariusz, tożsamy z coroczną ogólnouniwersytecką ankietą oceniającą jakość kształcenia. Kwestionariusz zachował tę samą skalę¹⁰ i kolejność pytań, spośród których większość miała charakter zamknięty. Ankietowani studenci mieli wybrać jedną z wartości pomiędzy -2 a $+2$, gdzie -2 oznaczało *bardzo niezadowolony*, zaś $+2$ *bardzo zadowolony*. Na końcu kwestionariusza zadano pytania otwarte, które były spójne z pytaniami zamkniętymi.

Po udzieleniu podstawowych informacji na temat organizacji nauczania na Uniwersytecie Warszawskim oraz funkcjonowania Instytutu Romanistyki w ankiecie należało odpowiedzieć na:

- pytania ogólne dotyczące jakości nauczania (w roku 2019/2020 w trybie stacjonarnym, a w roku 2020/2021 w trybie zdalnym),
- pytania dotyczące narzędzi i metod stosowanych podczas kursu,
- kwestie dotyczące egzaminów i ocen,

⁸ Julian Wiczorkiewicz, polski dyplomata pracujący w biurze Stałego Przedstawicielstwa RP przy Unii Europejskiej; Vasco Batista, dyplomata portugalski; Rémy Berzin, dyplomata francuski pracujący w Międzynarodowej Organizacji Frankofonii.

⁹ Termin ten został po raz pierwszy użyty w projekcie Erasmus 2020–2022, nr 2020-1-PL01-KA104-080680.

¹⁰ Zastosowano skalę Likerta.

- pytania techniczne związane z narzędziami używanymi podczas zajęć,
- pytania podsumowujące dotyczące ogólnego doświadczenia związanego z nauczaniem, korzyści dla uczestników oraz komentarze.

Próbę badawczą stanowili studenci filologii romańskiej Uniwersytetu Warszawskiego ($N = 80$) w roku akademickim 2019/2020 ($N = 40$) i 2020/2021 ($N = 40$). Badanie zostało przeprowadzone w dwóch etapach: wzięto pod uwagę odpowiedzi studentów z roku akademickiego 2019/2020, którzy uczestniczyli w kursie języka francuskiego dla dyplomatów w trybie stacjonarnym, oraz taką samą liczbę odpowiedzi studentów z roku akademickiego 2020/2021, kiedy to kursy odbywały się na odległość.

3.2. Hipoteza badawcza

Warto podkreślić, że celem ankiety nie była analiza wpływu kształcenia w trybie zdalnym na morale studentów, nawet jeśli brano pod uwagę fakt, że na wyniki mogły oczywiście wpłynąć izolacja oraz stan psychofizyczny uczących się. Tym, co nas szczególnie interesowało, było zestawienie jak najdokładniejszego obrazu postrzegania przez studentów formy nauki zdalnej i stacjonarnej podczas zajęć z języka francuskiego dla dyplomatów. Główne pytania badawcze (PB) wraz z hipotezą (HB) zostały sformułowane w następujący sposób:

PB: W jakim stopniu w odczuciu studentów zmiana formy kształcenia (przejście w tryb zdalny) wpłynęła na możliwość osiągnięcia założonych celów kształcenia?

HB: Zmiana formy kształcenia nie zmniejszyła możliwości osiągnięcia celów kształcenia.

Szczegółowe pytania oraz towarzyszące im hipotezy badawcze zostały sformułowane w następujący sposób:

PB1: Czy zmiana trybu nauczania wpłynęła pozytywnie na ogólną ocenę kursu języka francuskiego dla dyplomatów?

HB1: W odczuciu studentów zmiana trybu nauczania wpłynęła pozytywnie na ocenę zajęć z języka francuskiego dla dyplomatów.

PB2: W jakim stopniu zajęcia w trybie zdalnym przyczyniły się do wzbogacenia jednostki lekcyjnej?

HB2: Zajęcia w trybie zdalnym pozwoliły na wprowadzenie na stałe nowych elementów jednostki lekcyjnej, które zostały pozytywnie ocenione przez studentów poddanych badaniu.

4. Analiza wyników ankiety i wnioski

Tabela 1 pokazuje odpowiedzi studentów na pytanie związane z jakością nauczania języka francuskiego dla dyplomatów. Respondenci ($N1 = 80$) zostali poproszeni o ocenę:

- efektywności nauczania,
- stopnia przygotowania nauczyciela do zajęć,
- jakości prezentowanych materiałów,
- praktyk pedagogicznych pozytywnie wpływających na proces uczenia się.

Tabela 1. Odpowiedzi studentów na pytanie o jakość nauczania przedmiotu język francuski dla dyplomatów

Jak ocenia Pan/ Pani jakość nauczania przedmiotu język francuski dla dyplomatów?						
Rok akademicki		bardzo zadowolony (+2)	zadowolony (+1)	umiarkowanie zadowolony (0)	niezadowolony (-1)	bardzo niezadowolony (-2)
2019/2020	Liczba odpowiedzi	24	4	5	6	1
	Wynik procentowy	60,0%	10,0%	12,5%	15,0%	2,5%
2020/2021	Liczba odpowiedzi	33	5	1	1	–
	Wynik procentowy	82,5%	12,5%	2,5%	2,5%	–

Analiza ilościowa kwestionariusza przedstawiona w tabeli 1 pokazuje, że zdecydowana większość słuchaczy uczestniczących w kursie język francuski dla dyplomatów jest z niego bardzo zadowolona lub zadowolona. W roku 2020/2021, kiedy nauczanie na uniwersytecie było organizowane w trybie zdalnym, 8 na 10 studentów bardzo doceniło te zajęcia, a tylko 2,5% uczestników badania nie było zadowolonych z kursu w porównaniu do 15% w roku 2019/2020, kiedy nauka odbywała się w trybie stacjonarnym. Różnica między wynikami ankiet z tych dwóch lat jest bez wątpienia związana z faktem, że pandemia zmobilizowała nauczycieli i skłoniła ich do poszukiwania i opracowywania oryginalnych rozwiązań, wykraczających poza dotychczasowe ograniczenia formalne. Nauczanie w trybie zdalnym niejako zmusiło wykładowców do refleksji nad opracowanymi materiałami dydaktycznymi, do przemyślenia zajęć i dostosowania się do pracy online. Jak pokazuje tabela 1, ten dodatkowy wysiłek ze strony wykładowców włożony w tworzenie nowych kursów i sprawne korzystanie z narzędzi technologii komunikacyjnej został doceniony przez studentów.

Na pytanie o narzędzia i metody stosowane podczas kursu jedynie niewielki odsetek (12,5%) studentów udzielił odpowiedzi, iż nie jest z nich zadowolony. Pozostali, zarówno przed pandemią, jak i podczas jej trwania, wydawali się zadowoleni lub bardzo zadowoleni z tego, co zaoferowano im w tym zakresie. Niemniej jednak, jak wynika z badania, przejściu na tryb zdalny ponownie towarzyszył wzrost satysfakcji o prawie 20% w porównaniu z odpowiedziami osób, które brały udział w zajęciach stacjonarnych. Odpowiedzi uczestników zostały przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2. Odpowiedzi studentów na pytanie dotyczące technik i metod stosowanych podczas zajęć język francuski dla dyplomatów

Jak ocenia Pan/ Pani wykorzystywanie narzędzi, technik i metod podczas przedmiotu język francuski dla dyplomatów?						
Rok akademicki		bardzo zadowolony (+2)	zadowolony (+1)	umiarkowanie zadowolony (0)	niezadowolony (-1)	bardzo niezadowolony (-2)
2019/2020	Liczba odpowiedzi	24	6	5	4	1
	Wynik procentowy	60,0%	15%	8,0%	10%	2,5%
2020/2021	Liczba odpowiedzi	29	10	1	–	–
	Wynik procentowy	72,5%	25%	2,5%	–	–

Analizując odpowiedzi ankietowanych studentów, można przyjąć, że wybór najlepszej metody pracy oraz narzędzi wykorzystywanych na zajęciach ma pozytywny wpływ na efektywność nauczania. Niemniej jednak nie wolno zapominać o tym, że same narzędzia nie wystarczą, by poprawić proces uczenia się, zaś wykorzystanie nowych technologii jest pomocne tylko wtedy, gdy jest dobrze zintegrowane z procesem dydaktycznym. Wydaje się, że korzystanie z narzędzi cyfrowych może stanowić dla innych uczących się dodatkowe obciążenie poznawcze (Deschenaux, Roussel, 2008).

Warto zauważyć, że wyzwaniem nie jest samo wprowadzenie nowych technologii na lekcji języka obcego, ale ich umiejętne wykorzystanie. Technologie cyfrowe mogą sprawić, że wykonanie prostych zadań staje się zbyt skomplikowane, a uczeń całą energię wydatkuje na zrozumienie nowego narzędzia (Roussel, Tricot, 2014: 134), co generuje frustrację. Nadmiar bodźców może wpłynąć na brak koncentracji osób uczących się, a zbyt częste stosowanie technologii cyfrowych z czasem czyni je mało efektywnymi.

Kolejnym punktem ankiety jest zdanie studentów na temat oceniania. Jak pokazują wyniki przedstawione w tabeli 3, nie odnotowano rozbieżności w opiniach między dwoma analizowanymi rocznikami.

Tabela 3. Odpowiedzi studentów na pytanie dotyczące praktyki oceniania na zajęciach język francuski dla dyplomatów

Jaka jest Pana/ Pani opinia na temat praktyki oceniania podczas zajęć język francuski dla dyplomatów?						
Rok akademicki		bardzo zadowolony (+2)	zadowolony (+1)	umiarkowanie zadowolony (0)	niezadowolony (-1)	bardzo niezadowolony (-2)
2019/2020	Liczba odpowiedzi	28	8	3	1	–
	Wynik procentowy	69%	20,0%	7,5%	2,5%	–
2020/2021	Liczba odpowiedzi	34	5	1	–	–
	Wynik procentowy	85%	12,5%	2,5%	–	–

Według naszej ankiety niektórzy uczniowie mieli już do czynienia z ocenianiem kształtującym przed pandemią, a 36 z nich – czyli niemalże 90% – uznało to doświadczenie za pozytywne lub bardzo pozytywne. Podobne wysokie wskaźniki satysfakcji (97,5%) odnotowano w badaniach na temat oceniania przeprowadzonych w roku 2020/2021¹¹.

Na końcu zaproponowano pytania otwarte dotyczące mocnych i słabych stron zajęć. W roku 2019/2020 około połowa respondentów (R) pozytywnie oceniła swoje doświadczenia edukacyjne.

R1: Dobry kurs.

R2: Ciekawe materiały, rzetelne informacje.

W latach 2020/2021 dwie trzecie komentarzy potwierdza tendencję, która jest widoczna w tym badaniu: kursy języka francuskiego dla dyplomatów prowadzone synchronicznie w trybie zdalnym zostały lepiej ocenione niż ten sam kurs zorganizowany w 2019 roku w trybie stacjonarnym. Wśród komentarzy studentów w 2020 roku (S) po raz pierwszy pojawiają się takie, jak:

S1: Czuję się pewniej, będąc we własnym pokoju i w związku z tym częściej zabierałem głos.

S2: Lekcje uczyły kreatywności.

S3: Musieliśmy nauczyć się organizacji swojego czasu.

¹¹ Analiza raportów sporządzonych w Kanadzie i Szwajcarii pokazuje, że w kontekście przyspieszonego przejścia w tryb zdalny sugeruje się stosowanie najbardziej znanych metod oceny, które wymagają najmniejszego dostosowania się i które opierają się na już stosowanych praktykach. Wspomniane badania: w Kanadzie – badanie przeprowadzone przez Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, <http://www.ctreq.qc.ca/> [dostęp: 12.01.2022]; w Szwajcarii – raport Centrum Nauk o Nauce LEARN *L'enseignement à distance COVID_19... Le vécu des enseignants et les leçons apprises*: https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/accueil/fichiers_pdf/2020_octobre_actus/COVID-19_-_Enseignement_à_distance_et_vécu_des_enseignants_présentation.pdf [dostęp: 13.01.2022].

S4: Najbardziej podobała mi się interakcja z innymi i praca zespołowa.

S5: Te zajęcia to przykład dobrej organizacji i zarządzania narzędziami informatycznymi.

S 5: Gdyby wszystkie lekcje tak wyglądały, to chciałbym studiować tylko zdalnie.

Odpowiedzi te zaprzeczają powszechnie panującym stereotypom na temat prowadzenia zajęć uniwersyteckich w trybie zdalnym, które uchodzą za: „nudne”, „niepotrzebne”, „mało innowacyjne”, „słabo przygotowane” czy „niestymulujące” (Bonnéry, Douat, 2020: 117).

Kolejnym elementem, który w pytaniach otwartych zwrócił naszą uwagę, były odpowiedzi ankietowanych studentów na temat roli dyplomatów goszczących na naszym kursie w czasie pandemii. We wskazaniach na mocne strony kursu ponad połowa studentów z roku 2020/2021 wymieniła spotkania z kolegami z różnych krajów świata i wirtualną obecność profesjonalistów na zajęciach:

S3: Najmocniejszą stroną lekcji było spotkanie interesujących ludzi z różnych krajów świata.

S6: Mówimy po francusku lepiej niż Gruzini, to jest świetne.

S2: Możliwość zadawania pytań prawdziwym dyplomatom, rozmowa z profesjonalistami pracującymi w dyplomacji sprawia, aż chce się zdawać na aplikację dyplomatyczną.

S7: Odkrywanie prawdziwego świata dyplomatycznego, mniej formalnego niż ten w oficjalnych dokumentach.

S8: Za rok będę aplikować na staż w Brukseli tak jak jeden z gości.

Rzeczywiście spotkania studentów z dyplomatami okazały się szczególnie owocne: tryb zdalny pozwolił na większe umiędzynarodowienie prelegentów, co wiązało się ze spotkaniem z inną kulturą. Ze względu na ograniczenia czasowe, geograficzne oraz logistyczne obecność tak wielu znamienitych gości nie była możliwa na zajęciach w trybie stacjonarnym.

W roku 2019/2020 komentarzy odpowiadających na to pytanie było znacznie mniej i niczym nie różniły się od wymienionych (R1/R2) wyżej.

R3: Różnorodne materiały.

R4: Dobrze prowadzone zajęcia.

Zestawienie wyników tych dwóch badań pozwala stwierdzić, że hipoteza postawiona na początku badania porównawczego została potwierdzona: zmiana formy kształcenia nie zmniejszyła możliwości osiągnięcia celów kształcenia. Ponadto zaobserwowano oraz wykazano w badaniu, że w odczuciu studentów zmiana trybu nauczania wpłynęła pozytywnie na ocenę zajęć z języka francuskiego dla dyplomatów. Wydaje się zatem, że zajęcia w trybie zdalnym pozwoliły na wprowadzenie na stałe nowych elementów jednostki lekcyjnej, które zostały pozytywnie ocenione przez studentów poddanych badaniu.

Podsumowanie

Przedmiotem naszych rozważań było zbadanie, jak w odczuciu studentów edukacja zdalna wpłynęła na nauczanie przedmiotu język francuski dla dyplomatów. Wyraźnie widać, że studenci uważają ten narzucony przez okoliczności tryb nauczania za pozytywny lub bardzo pozytywny. Badania przeprowadzone w latach 2019/2020 i 2020/2021 w Instytucie

Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego wykazały, że studenci uczęszczający na zdalne zajęcia z języka francuskiego dla dyplomatów są z nich bardziej zadowoleni (różnica około 20%) niż ci, którzy uczestniczyli w tych zajęciach w trybie stacjonarnym. Analiza danych potwierdziła założenie badawcze, że przejście od nauczania stacjonarnego do nauczania cyfrowego nie zawsze wiąże się z negatywnymi odczuciami uczniów. Wbrew pozorom trudna sytuacja, w jakiej znalazł się świat, podsunęła wykładowcom nowe narzędzia pracy. W nauczaniu języków specjalistycznych tryb zdalny umożliwił prowadzącym zajęcia sięgnięcie po praktyki wcześniej nie tak popularne lub wręcz niemożliwe, na przykład przeprowadzenie wideokonferencji z dyplomata przebywającym w Port-au-Prince czy uruchomienie teleostu wspólnie ze studentami włoskimi czy gruzińskimi.

Rezygnacja z lekcji w trybie stacjonarnym (często odtwórczych i prowadzonych w sposób rutynowy) przywróciła nauczycielom „wolność pedagogiczną” i skłoniła ich do poszukiwania i opracowywania oryginalnych rozwiązań. Wydaje się, że sukces niektórych metod zastosowanych podczas pandemii może stać się przyczynkiem do dyskusji nad rozwojem zdalnej edukacji językowej.

Doświadczenie edukacji zdalnej w okresie pandemii koronawirusa zmieniło środowisko akademickie. Wirus zmodyfikował sposób, w jaki ludzie kontaktują się ze sobą, jak pracują, a także jak się uczą. Czy te zmiany będą trwałe? Z nowego raportu KPMG przeprowadzonego w Kanadzie wynika, że 75% studentów chciałoby kontynuować naukę w trybie zdalnym¹². Warto zatem nie zmarnować zdobytych doświadczeń i pochylić się z uwagą nad nowym, popandemicznym modelem edukacji.

References

- Amadiou F., Tricot A. (2014), *Apprendre avec le numérique: mythes et réalités*, Retz.
- Bandura E. (2007), *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków.
- Bernard R.M., Abrami P.C., Lou Y., Borokhovski E., Wade A., Wozney L., Waiet P.A., Fiset M., Huang B. (2004), *How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature*, „Review of Educational Research”, No. 74(3).
- Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D. (2006), *Jak oceniać, aby uczyć*, Warszawa.
- Bobroff J., Bouquet F., Delabre U. (2020), *Témoignage: Enseigner les sciences expérimentales à l'heure de la distanciation sociale*, <https://theconversation.com/temoignage-enseigner-les-sciences-experimentales-a-lheure-de-la-distanciation-sociale-138146> [dostęp: 23.02.2022].
- Bonnéry S., Douat É. (2020), *L'éducation aux temps du coronavirus*, Paryż.
- Chamberland G., Lavoie L., Marquis D. (1995), *20 Formules pédagogiques*, Québec.
- Cottier P., Burban F. (2016), *Le Lycée en régime numérique – Usages et recomposition des acteurs*, <http://journals.openedition.org/rec/2666> [dostęp: 3.01.2022].

¹² Badanie KPMG (12.10.2021) „Studenci szkół policealnych chcą edukacji cyfrowej” zob. *Sondage: les étudiants postsecondaires veulent un...*, 2021.

- Deschenaux F., Roussel C. (2008), *L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire: le choix d'un espace professionnel*, „Nouveaux cahiers de la recherche en éducation”, 11(1).
- Endrizzi L. (2014), *Jakość nauczania: zobowiązanie instytucji wobec studentów?*, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=93&lang=fr> [dostęp: 3.03.2022].
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Forestal Ch. (2007), *La dynamique conflictuelle de l'éthique pour une compétence éthique en DLC*, „Études de linguistique appliquée”, nr 145.
- Gajewska E., Kic-Drgas J., Sowa M. (2020), *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej*, Poznań.
- Galisson R. (2002), *Dydaktyka: od edukacji do języków-kultur do edukacji przez języki-kultury*, „Studia Lingwistyki Stosowanej”, nr 128.
- Giret J.-F. (2020), *Quelle satisfaction pour les étudiants à distance et en présentiel dans les universités françaises?*, „Documents de travail de l'IREDU”, nr 2.
- Glickman V. (2002), *Des cours par correspondance au e-learning*, Paryż.
- Grosbois M. (2012), *Didactique des langues et technologies – de l'EAO aux réseaux sociaux*, Paryż.
- Guichon N. (2017), *Se construire une présence pédagogique en ligne*, [w:] N. Guichon, M. Tellier (red.), *Enseigner l'oral en ligne: une approche multimodale*, Paryż.
- Haeck C., Lefebvre P. (2020), *Pandemic school closures may increase inequality in test scores*, „Canadian Public Policy”, Vol. 46(S1), <https://utpjournals.press/doi/10.3138/cpp.2020-055> [dostęp: 14.04.2022].
- Jastrzębska E. (2011), *Interkulturowość w kształceniu nauczycieli języków obcych*, „Interkulturowość w Praktyce”, nr 1, seria 12/15.
- Marhic P. (2021), *Le défi de l'enseignement à distance. Réflexions et modalités pratiques*, Paryż.
- Merriaux J.-M. (2021), *Le numérique à l'école: la crise sanitaire, une opportunité pour développer une culture numérique*, „Enjeux Numériques”, nr 13.
- Policy Brief: The Impact of COVID-19 on children* (2020), <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-impact-covid-19-children> [dostęp: 9.05.2022].
- Puren Ch. (2020), *Covid-19: heurs et malheurs de la continuité pédagogique à la française*, https://theconversation.com/covid-19-heurs-et-malheurs-de-la-continuite-pedagogique-a-la-francaise-133820#comment_2245679 [dostęp: 14.03.2022].
- Raucent B., Vander Borght C. (2006), *Être enseignant: Magister? Metteur en scène?*, Louvain-la-Neuve.
- Roussel S., Tricot A. (2014), *Le numérique en classe: émancipation ou double peine?*, [w:] S. Brunel (red.), *De la didactique des usages numériques*, European University Publishing.
- Sanrey C., Stańczak A., Goudeau S., Darnon C. (2020), *Confinement et école à la maison: l'illusion de la solution numérique*, „Psychologie & Éducation”, nr 2.
- Sowa M. (2017), *Kształtowanie kompetencji w nauce języka obcego a profesjonalizacja, czyli co łączy ucznia i profesjonalistę*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LX, z. 5.

Stumpf A., Garessus P.-A. (2017), *Jak oceniać jakość szkolenia, aby ją doskonalić?*, „International Journal of Higher Education Pedagogy”, nr 331, <http://journals.openedition.org/ripes/1196> [dostęp: 12.03.2022].

Sujecka-Zajac J. (2011), *Międzykulturowość w klasie językowej*, „Międzykulturowość w Praktyce”, nr 1, seria 12/15.

Tricot A., Rufino A. (1999), *Modalités et scénarios d'interaction dans des hypermédias d'apprentissage*, „Revue des Sciences de l'Education”, nr 25(1).

Wojakowska M. (2021), *Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej na zajęciach z języka francuskiego do celów specjalnych (na przykładzie języka francuskiego w dyplomacji)*, Warszawa.

Wybrane aspekty języka specjalistycznego – Język francuski dla przyszłych dyplomatów (b.r.), http://informatorects.uw.edu.pl/pl/courses/view?prz_kod=3304-1DX3O-PNJF-JS03 [dostęp: 20.04.2022].

Raporty dostępne online

Briefing Note. The impact of COVID-19 on children (2020), ONZ, <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-impact-covid-19-children> [dostęp: 7.02.2022].

L'enseignement à distance COVID 19... Le vécu des enseignants et les leçons apprises (2020), https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/accueil/fichiers_pdf/2020_octobre_actus/COVID-19_-_Enseignement_à_distance_et_vécu_des_enseignants_présentation.pdf [dostęp: 13.01.2022].

L'enseignement à distance, une réussite dans un contexte de crise aefe (2021), Agencja Nauczania Języka Francuskiego za Granicą, Bilans nauczania na odległość prowadzonego w placówkach sieci AEFÉ, <https://www.aefe.fr/sites/default/files/asset/file/2021-04-enquete-aefe-ead-synthese.pdf> [dostęp: 12.03.2022].

Livre des références. Les références de l'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur (2003), CNE – Comité national d'évaluation, Paryż.

Numérique et apprentissages scolaires (2020), <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2020/10/Dossier-de-synthese.pdf> [dostęp: 12.03.2022].

Sondage: les étudiants postsecondaires veulent un... (2021), <https://home.kpmg/ca/fr/home/media/press-releases/2021/10/pandemic-changes-post-secondary-student-expectations.html> [dostęp: 24.02.2022].

Abstract

Pandemic and new opportunities for teaching specialised languages

The aim of this article is to present teaching solutions that have been used in language classes conducted remotely. The article considers the extent to which the teaching solutions allowed students to better assimilate the content discussed in class. Research conducted in 2019/2020 and 2020/2021 at the Department of French Philology, University of Warsaw, revealed that a French for Diplomats course conducted remotely was better evaluated by students than the same course held onsite. The analysis of the data confirmed the research assumption that the shift from face-to-face to digital teaching gave lecturers new tools for their work and prompted them to reach for practices that were less commonly used before, which contributed to the enrichment of the teaching process. The abandonment of the classroom in the stationary mode has prompted teachers to seek and develop original solutions that go beyond the previous formal limitations. It seems that the effectiveness of some of

the methods used during the pandemic will be adopted permanently and form part of the discussion on the development of remote language education.

Keywords: language teaching during a pandemic; language teaching for professional purposes; language didactics; new technologies; remote teaching

Czasopismo „Językoznawstwo” publikuje na swych łamach materiały poświęcone aktualnym problemom współczesnej lingwistyki obejmujące zagadnienia systemu gramatycznego i leksykalnego, semantyki i pragmatyki językowej, leksykologii i leksykografii, gramatyki kontrastywnej, socjolingwistyki, kontaktów językowych, polityki językowej oraz procesów nauczania i uczenia się języków obcych.

The journal "Linguistics" publishes articles that examine current problems of contemporary linguistics and covers the grammatical and lexical system, semantics and language pragmatics, lexicology and lexicography, contrastive grammar, sociolinguistics, linguistic contacts, language policy as well as teaching and learning foreign languages.

Dorota Bednarek, Katarzyna Cybulska-Gómez de Celis Towards research-literate language educators: Unveiling difficulties and delineating pathways of research-informed practice

Dorota Drużyłowska Особенности обучения близкородственным языкам. На примере преподавания русского языка в польскоязычной аудитории и польского языка русскоговорящим учащимся

Anna Pałczyńska Keeping university students engaged in online courses

Krzysztof Polok, Magdalena Sadlik Teaching the skill of speaking to an autistic learner – a case study

Arkadiusz Piętak Analiza językoznawczo-glottodydaktyczna wyborów translatorskich i błędów językowych popełnianych przez polskich studentów germanistyki

Marta Wojakowska Pandemia a nowe możliwości nauczania języków specjalistycznych

