

**Współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze**



**nr 12 rok 2018**

**ISSN 1897-0389**

# Językoznawstwo

Harry Walter **Research on non-standard language elements in Slavonic languages**

Valery Mokienko **Русские библеизмы в европейском контексте**

Andrei Zainouldinov, Dorota T. Szmidt **Les étiquettes lexicographiques de la valorisation émotionnelle dans la phraséologie russe et polonaise**

Joanna Satoła-Staškowiak **O imionach i współczesnych nazwach zawodów w perspektywie płci – poglądowy szkic konfrontatywny**

Natalya W. Didenko **Потенциальные слова со значением лица в казахстанской прессе (особенности окказионального и неологического слова)**

Maria Zajac **Relacje nadawczo-odbiorcze w dawnych językoznawczych tekstach naukowych**

Irina Kuznetsova **Устойчивые сравнения о сходстве и различии реалий**

Alexandr Savchenko, Mikhail Khmelevskiy **«Культура питания» и её отражение в украинском языке: лексике, фразеологии и паремиологии**

Anastasia Bezuglaya **Языковое сознание русского народа на примере фразеологизмов с компонентами 'жизнь' и 'жить': идеографический анализ**

Lai Yen-Chun **Концепт «женщина» в зеркале русской фразеологии и паремиологии: ценности и антиценности**

Julia Klyus **Inwektywy związane z nazwami części ciała we frazeologii polskiej i rosyjskiej**

Leonid Moskovkin, Krzysztof Kusal **Учебники русского языка для иностранцев XVIII века как объект научных исследований**

Magdalena Białek **Rozgrzewka językowa na lekcji języka obcego a dydaktyka konstruktywistyczna – kilka uwag**

Jakub Walczak **O autonomizowaniu aspektów w praktycznej nauce języka. Jak niwelować podziały, by uczyć skuteczniej**

Mateusz Szurek **Wady wymowy a nauka języka obcego. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli z perspektywy logopedy**

Joanna Bożeńska **Ręka w rękę, ramię w ramię, a może pierś w pierś czy łeb w łeb – wielość artykulatorów w komunikacie migowym**

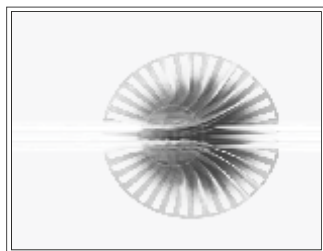
Iwona Gryz **Międzynarodowa innowacja pedagogiczna „Let’s chat via Snail Mail” przykładem rozwijania umiejętności pisania na zajęciach języka angielskiego**



**Współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze**

**nr 12 rok 2018**

**ISSN 2391-5137**



# **Językoznawstwo**



**Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi**

## **Redakcja czasopisma**

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

## **Rada programowa**

prof. dr hab. Danuta Bieńkowska (AHE w Łodzi)  
prof. dr hab. Lubomir Beley (Užhorodzki Uniwersytet Narodowy)  
prof. dr hab. Diana Blagoeva (Instytut Języka Bułgarskiego, Bułgarska Akademia Nauk)  
prof. PhDr. Mária Čižmárová, CSc. (Prešovská Univerzita v Prešove, Slovensko)  
prof. dr hab. Grażyna Habrajka (Uniwersytet Łódzki)  
dr Anna Kisiel (KU Leuven)  
prof. dr hab. Gintautas Kundrotas (Litewski Uniwersytet Edukologiczny)  
prof. dr hab. Siya Kolkovska (Instytut Języka Bułgarskiego, Bułgarska Akademia Nauk)  
prof. dr hab. Elżbieta Laskowska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)  
prof. dr hab. Ewa Malinowska (Uniwersytet Opolski)  
dr hab. prof. nadzw. Julia Mazurkiewicz-Sułkowska (Uniwersytet Łódzki)  
prof. dr hab. Valerij Mokienko (Petersburski Uniwersytet Państwowy)  
prof. dr Ludmila Popović (Uniwersytet Belgradzki)  
dr hab. prof. nadzw. Joanna Satoła-Staškowiak (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi)  
prof. dr hab. Henryka Sędziak (Uniwersytet w Białymstoku)  
prof. nadzw. dr hab. Andrzej Sitarski (UAM w Poznaniu)  
PhDr. Slávka Tomaščíková (Uniwersytet Pavla Jozefa Šafárika w Koszycach)  
prof. dr hab. Harry Walter (Ernst-Arndt-Moritz Universität Greifswald)  
prof. dr hab. Andrey Zaynuldinov (University of Barcelona)

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

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

## **Redaktorzy językowi**

PhD Michael Fleming (j. angielski), dr hab. Ewa Gdak (j. polski), dr Marta Wybraniec (j. polski),  
dr hab. Krzysztof Kusal (j. rosyjski), dr Irina Kabyszewa (j. rosyjski)

## **Recenzenci**

Prof. nadzw. dr hab. Oleh Beley (Uniwersytet Wrocławski)  
Prof. nadzw. dr hab. Michał Sarnowski (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 2018

## **ISSN 2391-5137**

Wersja elektroniczna na podstawie wersji papierowej (referencyjnej)

**Skład DTP** Monika Poradecka

**Druk i oprawa** OSDW Azymut

## **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

<b>Wprowadzenie</b> .....	7
<b>SEMANTYKA – PRAGMATYKA</b>	
Harry Walter <b>Research on non-standard language elements in Slavonic languages</b> .....	13
Valery Mokienko <b>Русские библеизмы в европейском контексте</b> .....	33
Andrei Zainouldinov, Dorota T. Szmidt <b>Les étiquettes lexicographiques de la valorisation émotionnelle dans la phraséologie russe et polonaise</b> .....	47
Joanna Satoła-Staśkowiak <b>O imionach i współczesnych nazwach zawodów w perspektywie płci – poglądowy szkic konfrontatywny</b> .....	61
Natalya Didenko <b>Потенциальные слова со значением лица в казахстанской прессе (особенности окказионального и неологического слова)</b> .....	73
Maria Zając <b>Relacje nadawczo-odbiorcze w dawnych językoznawczych tekstach naukowych</b> .....	85
<b>FRAZEOLOGIA</b>	
Irina Kuznetsova <b>Устойчивые сравнения о сходстве и различии реалий</b> .....	99

Alexandr Savchenko, Mikhail Khmelevskiy <b>«Культура питания» и её отражение в украинском языке: лексике, фразеологии и паремиологии</b> .....	109
Anastasia Bezuglaya <b>Языковое сознание русского народа на примере фразеологизмов с компонентами 'жизнь' и 'жить': идеографический анализ</b> .....	123
Lai Yen-Chun <b>Концепт «женщина» в зеркале русской фразеологии и паремиологии: ценности и антиценности</b> .....	133
Julia Klyus <b>Inwektywy związane z nazwami części ciała we frazeologii polskiej i rosyjskiej. Analiza leksykalno-semantyczna</b> .....	145
 <b>JĘZYKOZNAWSTWO STOSOWANE</b>	
Leonid Moskovkin, Krzysztof Kusal <b>Учебники русского языка для иностранцев XVIII века как объект научных исследований</b> .....	173
Magdalena Białek <b>Rozgrzewka językowa na lekcji języka obcego a dydaktyka konstruktywistyczna – kilka uwag</b> .....	181
Jakub Walczak <b>O autonomizowaniu aspektów w praktycznej nauce języka. Jak niwelować podziały, by uczyć skuteczniej?</b> .....	195
Mateusz Szurek <b>Wady wymowy a nauka języka obcego. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli z perspektywy logopedy</b> .....	209
Joanna Bożeńska <b><i>Ręka w rękę, ramię w ramię, a może pierś w pierś czy łeb w łeb</i> – wielość artykulatorów w komunikacie migowym. Wprowadzenie do dokumentacji języków migowych w krajach bałtyckich</b> .....	219
Iwona Gryz <b>Międzynarodowa innowacja pedagogiczna „Let’s chat via Snail Mail” przykładem rozwijania umiejętności produktywnego pisania na zajęciach języka angielskiego II etapu edukacyjnego w szkole podstawowej</b> .....	231

## Table of Contents

<b>Introduction</b> .....	7
<b>SEMANTICS – PRAGMATICS</b>	
Harry Walter <b>Research on non-standard language elements in Slavonic languages</b> .....	13
Valery Mokienko <b>Russian biblical terms in the European context</b> .....	33
Andrei Zainouldinov, Dorota T. Szmidt <b>Lexicographical labels of emotional evaluation in Russian and Polish phraseology</b> .....	47
Joanna Satoła-Staškowiak <b>A gendered perspective on the issue of contemporary names of occupations: A contrastive outline</b> .....	61
Natalya Didenko <b>Potential words meaning a person in the Kazakh press (particular qualities of occasionalisms and neologisms)</b> .....	73
Maria Zając <b>Sender-receiver relations in former scholarly linguistics-related texts</b> .....	85
<b>PHRASEOLOGY</b>	
Irina Kuznetsova <b>Similes about the similarities and differences of some realities</b> .....	99

Alexandr Savchenko, Mikhail Khmelevskiy <b>The “culture of drinking” and its reflection in the Ukrainian language: lexicon, phraseology and paremiology</b> .....	109
Anastasia Bezuglaya <b>The linguistic consciousness of Russians as exemplified by phraseological units with the components ‘жизнь’ and ‘жить’: an ideographic analysis</b> .....	123
Lai Yen-Chun <b>The concept of “woman” in Russian phraseology and paroemiology: values and anti-values</b> .....	133
Julia Klyus <b>Invectives with somatic components in Polish and Russian phraseology. Lexical-semantic analysis</b> .....	145
 <b>APPLIED LINGUISTICS</b>	
Leonid Moskovkin, Krzysztof Kusal <b>18<sup>th</sup> century Russian language textbooks for foreigners as an object of academic research</b> .....	173
Magdalena Białek <b>Linguistic warm-up in a foreign language lesson and constructivist didactics: a few remarks</b> .....	181
Jakub Walczak <b>On autonomization of aspects in practical language learning. How to eliminate divisions in order to teach more effectively?</b> .....	195
Mateusz Szurek <b>Speech impairment and foreign language learning. Practical guidelines for teachers from the speech therapist’s perspective</b> .....	209
Joanna Bożeńska <b><i>Hand in hand, arm in arm, but maybe also neck and neck and head to head – the richness of articulators in signed communication. An introduction to sign language data collection in the Baltics</i></b> .....	219
Iwona Gryz <b>The international pedagogical innovation “Let’s chat via Snail Mail” as an example of developing writing skills during English lessons at the second level of education in primary school</b> .....	231

## Wprowadzenie

Czasopismo „Językoznawstwo” tradycyjnie 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. Z uwagi na swą zawartość bieżący dwunasty numer „Językoznawstwa” został podzielony na trzy grupy tematyczne.

Dział *Semantyka – pragmatyka* otwiera artykuł *Slavic substandard research* zawierający informacje o najnowszych osiągnięciach w zakresie badań niestandardowych odmianek językowych na obszarze Słowiańszczyzny.

W tekście *Русские библеизмы в европейском контексте* ukazany jest wpływ Biblii na kształtowanie się rosyjskiego języka literackiego. Proces ten łączy język rosyjski z językami literackimi wielu narodów pozostających pod wpływem kultury chrześcijańskiej. Omówione zostały biblizmy różnego typu, posiadające odpowiedniki w innych językach europejskich, w tym także słowiańskich.

Artykuł *Les étiquettes lexicographiques de la valorisation émotionnelle dans la phraséologie russe et polonaise* jest próbą analizy kwalifikatorów leksykograficznych wartościowania emocjonalnego w rosyjskiej i polskiej frazeologii, zawierającej waloryzację emocjonalną ujemną i dodatnią. Autorzy uważają, że waloryzacja emocjonalna może być zdefiniowana w terminach cech względnie obiektywnych i prezentują nowy typ klasyfikacji jednostek frazeologicznych mający za podstawę grupy leksykalno-tematyczne.

W artykule *O imionach i współczesnych nazwach zawodów w perspektywie płci – poglądowy szkic konfrontatywny* została podjęta próba opisu procesu (i jego percepcji) tworzenia żeńskich imion i nazw zawodów od nazw męskich, często od dawna już ist-



niejących. Analizując dzisiejsze postrzeganie przez użytkowników języka naturalnego rzeczywistości, hierarchii ważności współczesnego człowieka czy obecnych relacji społecznych, Autorka podkreśla, że to właśnie zwykli użytkownicy języka (nie specjaliści) decydują o ostatecznym kształcie komunikacji językowej. Dotyczy to także relacji między przedstawicielami obydwu płci, ich sposobu myślenia, komunikowania się, przypisywania sobie wzajemnie cech i roli w społeczeństwie.

Artykuł *Потенциальные слова со значением лица в казахстанской прессе (особенности окказионального и неологического слова)* poświęcony jest analizie wyrazów wyselekcjonowanych z prasy kazachstańskiej w latach 2008–2011, potencjalnie oznaczających osobę. Zastosowane przez Autorkę kryteria odróżniające leksykę okazjonalną od neologizmów pozwoliły Jej wysunąć wnioski o rozwoju wybranych słów oraz zaobserwować odmienne tendencje w grupach wyrazów o odmiennym rodowodzie.

Ostatni artykuł niniejszego działu – *Релacje надавczo-одбiорчe в давных языкознавческих текстах научных* – stanowi próbę opisu eksplicytnych wykładników relacji nadawczo-odbiorczych w dawnych językoznawczych tekstach naukowych (z przełomu XIX i XX w.) oraz wskazania ich funkcji w analizowanych tekstach. Autorka ukazuje specyfikę procesu komunikacji naukowej. Zastosowana tu metoda próbki 100-wyrazowej, tj. analiza wszystkich predykatów występujących we fragmencie w środkowej partii tekstu, pozwoliła skonstruować wnioski dotyczące częstotliwości ich występowania w dawnych tekstach.

Dział *Фразеология* zawiera pięć artykułów.

Autorka artykułu *Устойчивые сравнения о сходстве и различии реалий* na materiale kilku języków o odmiennym pochodzeniu i strukturze bada obrazowość frazeologicznych związków porównawczych ze znaczeniem „bardzo podobne” i „całkowicie odmienne”. Analiza została dokonana z pozycji modelowania strukturalno-semantycznego, pozwalającego wyjawic uniwersalność lub specyfikę narodową obrazu porównania.

Alkohol i napoje alkoholowe od dawna stały się nieodłączną częścią kultury słowiańskiej. Nazwy niektórych tradycyjnych napoi alkoholowych często stają się swoistym symbolem określonego narodu, podstawą stereotypowych wyobrażeń o nim. Jednostki leksykalne (poszczególne wyrazy i połączenia wyrazowe, frazeologizmy, przysłowia i porzekadła) tworzące kategorię pojęciową „kultura picia” występują na wszystkich funkcjonalno-stylistycznych poziomach języka. W artykule *«Культура пиятия» и её отражение в украинском языке: лексике, фразеологии и паремииологии* Autorzy analizują „portret alkoholowy” Ukraińców ze szczególnym uwzględnieniem konceptualnego dla kultury ukraińskiej pojęcia *горилка* (*горилка, горелка*). Oddzielnie rozpatrywana jest nominacja napojów alkoholowych w języku ukraińskim: w języku potocznym, w slangu, w dialektach oraz we frazeologii.

Temat życia i śmierci jest jednym z najważniejszych wątków w kulturze i mentalności każdego narodu. Celem artykułu *Языковое сознание русского народа на примере фразеологизмов с компонентами 'жизнь' и 'жить': идеографический анализ* jest rekonstrukcja oraz przedstawienie fragmentu językowego obrazu świata Rosjan na przykładzie związków frazeologicznych z komponentami *'жизнь'* / *'życie'* i *'жить'* / *'żyć'*. Autorka wyróżnia grupy frazeosemantyczne, które reprezentują świadomość językową rodzimych użytkowników języka rosyjskiego oraz odzwierciedlają aksjosferę lingwo-kultury rosyjskiej.

Artykuł *Концепт «женщина» в зеркале русской фразеологии и паремологии: ценности и антиценности* jest próbą odpowiedzi na pytanie, jakie obrazy kulturowe leżą u podstaw konceptu „kobieta/baba”. Na przykładzie rosyjskich frazeologizmów oraz paremii Autorka ukazuje, jakie stereotypy i obrazy zazwyczaj przypisywane są kobietom w tradycyjnym społeczeństwie rosyjskim, a także jakie cechy pozytywne uważane są za wartościowe i niezbędne dla kobiet.

Autorka artykułu *Inwektywy związane z nazwami części ciała we frazeologii polskiej i rosyjskiej. Analiza leksykalno-semantyczna* podejmuje próbę analizy inwektyw w polskiej i rosyjskiej frazeologii z komponentem somatycznym. Rozpatrywane są w nim frazeologizmy o wydźwięku obelżywym zawierające nazwy części ciała bądź odwołujące się do nich znaczeniowo. Wnikliwa analiza pozwoliła Autorce ukazać podobieństwa i różnice w badanym obszarze polskiego i rosyjskiego językowego obrazu świata.

W dziale *Językoznawstwo stosowane* zamieszczono sześć tekstów.

Artykuł *Podręczniki języka rosyjskiego XVIII wieku dla cudzoziemców jako obiekt badań naukowych* zawiera analizę podręczników wymienionych w tytule pracy w aspekcie pedagogicznym, kulturoznawczym, lingwistycznym oraz bibliologicznym. Przytaczane są przykłady kompleksowego opisu leksykonów XVIII wieku.

W tekście *Rozgrzewka językowa na lekcji języka obcego a dydaktyka konstruktywistyczna – kilka uwag* podjęta została próba zdefiniowania roli i funkcji sensybilizacji, zwanej również rozgrzewką językową, na lekcji języka obcego. Posługując się argumentacją osadzoną w paradygmacie konstruktywistycznym, Autorka wykazała, iż rozgrzewka językowa jest niezbędnym elementem skutecznego procesu dydaktycznego, pełniącym przede wszystkim funkcję motywującą i autonomizującą.

Artykuł *O autonomizowaniu aspektów w praktycznej nauce języka. Jak niwelować podziały, by uczyć skuteczniej?* wpisuje się w dyskusję na temat koncepcji zajęć praktycznych z języka obcego. Pułapką przyjętego systemu może okazać się sytuacja, w której poszczególni wykładowcy, ograniczając się jedynie do swojego aspektu, będą mieli poczucie zwolnienia z obowiązku czuwania nad efektem końcowym. Przekonanie, że należyte wykonanie pracy ze swego wąskiego zakresu (leksyka, gramatyka lub fonetyka) gwarantuje sukces dydaktyczny, jest zdaniem Autora niniejszego artykułu zgubne i błędne, bowiem przy pozornie prawidłowej realizacji programu nauczania może przynieść rezultaty niewspółmiernie nikłe do wkładu pracy nauczyciela i studenta.

Zakres spotykanych nieprawidłowości artykulacyjnych wśród uczniów jest bardzo szeroki, co w konsekwencji może wpłynąć na obniżenie motywacji do nauki języka obcego. W artykule *Wady wymowy a nauka języka obcego. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli z perspektywy logopedy* omówiona została kwestia występowania u uczniów problemów artykulacyjnych, takich jak: sygmatyzm, rotacyzm, mowa bezdźwięczna oraz nosowanie, które przyczyniają się do wadliwej wymowy zarówno w języku ojczystym, jak i obcym. Zwrócenie uwagi na te zjawiska jest zdaniem Autora niezwykle ważne z punktu widzenia dalszej organizacji właściwego procesu edukacyjnego ucznia.

Celem artykułu *Ręka w rękę, ramię w ramię, a może pierś w pierś czy łeb w łeb – wielość artykulatorów w komunikacie migowym. Wprowadzenie do dokumentacji języków migowych w krajach bałtyckich* było przedstawienie procesu dokumentacji języków

migowych w państwach nadbałtyckich. Przedmiotem obserwacji stała się reprezentacja niemanualna komunikacji migających, celem zaś uchwycenie podobieństw strukturalnych w procesie tworzenia wypowiedzi na podstawie prezentowanego materiału elicytacyjnego w postaci krótkich historyjek obrazkowych. W końcowej części artykułu podkreślono także znaczenie tego typu dokumentacji w utrwalaniu kultury użytkowników opisywanych języków.

W artykule *Międzynarodowa innowacja pedagogiczna „Let’s chat via Snail Mail” przykładem rozwijania umiejętności produktywnego pisania na zajęciach języka angielskiego II etapu edukacyjnego w szkole podstawowej* Autorka przybliżyła definicję innowacji pedagogicznej w odniesieniu do płaszczyzny szkolnej. Omawia ponadto główne zadania szkoły (w nawiązaniu do nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych z 14 lutego 2017 r.) oraz wybrane elementy z podstawy programowej języka obcego nowożytnego II etapu edukacyjnego, ze szczególnym zwróceniem uwagi na rozwijanie umiejętności produktywnego pisania oraz kompetencji społecznych.

Życzymy Czytelnikom interesującej i inspirującej lektury.

Redaktor naczelny „Językoznawstwa”  
Krzysztof Kusal

# **SEMANTYKA - PRAGMATYKA**

Harry Walter  <https://orcid.org/0000-0003-3181-8086>  
Greifswald, Germany

## Research on non-standard language elements in Slavonic languages

### Abstract

A characteristic of contemporary Slavonic languages is the increasing influence of non-standard language elements. This brings the issue of the 'substandard' and its exploration back to the centre of attention. During the socialist era, the 'substandard' was seen as a very negative phenomenon and as something that corrupts language culture and restricts the mental faculties of its speakers. As a result, there was insufficient research on 'substandard' Slavonic language varieties during the socialist period. This situation has changed completely with the transforming world since the 1990s. The present article contains information about the latest developments in research on non-standard language elements in Slavonic languages.

**Keywords:** slavonic languages, lexical changes, non-standard, substandard, sociolect, corporate jargon, linguistic parameters of description, East, West and South Slavonic languages, conceptual universals of lexis and phraseology, dictionaries of substandard varieties

### 1. Preliminary notes

Contemporary Slavonic languages exhibit different dynamic processes. This is predominantly manifested in the lexical stock of words. The lexical changes are not just neologisms (mainly borrowings from English), but also lexical elements from the linguistic periphery, which move to the centre of the system.

The increasing influence of non-standard language on standard Slavonic languages has been discussed in a large number of academic publications. However, there are significant differences in the definitions of basic terms provided in these studies. Even the generic term for non-standard language variants is not clearly defined and varies from *non-standard*, *substandard*, to *sociolect* etc. Some authors use these terms in opposition. For instance, Koester-Thoma (1996: 51) wants to divide non-standard linguistic forms of

the Russian language into sub- and non-standard. Variants that are systematic in characters on all linguistic levels, e.g. dialects or folk languages, belong to the category of substandard; whereas the non-standard includes language formations which cannot be seen as a system and whose distribution is on the lexical and phraseological level (e.g. jargon, slang or argot). This distinction does not seem to be appropriate because the differentiation according to the status of the system is only of secondary importance and can/cannot be codified in the same way as the characteristics. Furthermore, not all varieties have the explicit clarified status of a system. *Prostorečie* (urban popular language) is present on all linguistic levels, however it is not systematic in character (Zemskaja 1991: 62). Therefore S. Koester-Thoma allocates *Prostorečie* between the sub- and non-standard (Koester-Thoma 1996: 51).

The terms jargon, argot and slang are used as interchangeable synonyms in the linguistic literature, despite efforts to strictly separate them from each other. Thus, the renowned Polish Encyclopedia of General Linguistics mentions them side by side: *żargon* (argot, slang), whereas they are additions to the traditional Polish terms *język tajny*, *język specjalny* (Polański 1993a: 654). The Slovak linguistic encyclopedia defines the term *argot* as “a kind of *slang*, which is used in a specific group of speakers with the aim to make the meaning unclear to members of other social groups”. Slang and jargon are accredited to anti-social elements (thieves, drug addicts, inmates) and include technical languages, as well as children’s language (EJ 1993: 68, 385). Thereby, the term *slang* is seen by Slovak linguists, on the one hand, in relation to its variants (e.g. *vojenský slang*, *pol’ovnický slang*, *mládežnický slang* and so on), on the other to such Slovakian terms as *hantírka*, *sociálne nárečie*, *profesionálne nárečia*, *profesionálne žargon*, *mestský jazyk*, *vrstvový (skupinový) jazyk*, *mládež-nický [sociálny] jazyk [vel’ko]mesta* and so on (Hochel 1993: 13). The Croatian word for sociolects – *šatrovački govor* is consistent with the English *slang* and *cant*, the French *argot* and *langue verte*, the German *Rotwelsch*, *Sondersprache*, *schwarze Sprache*, *Grüner Spritzer*, the Italian *gergo*, the Spanish *germania*, the Portuguese *calão* and the Polish *gwara złodziejska* (Sabljak 1981: 5–6; 2001: V). Sabljak underlines the mixed character, which leads to the impossibility of a precise definition of the Croatian *šatrovačskog govora*’s subgroups. The Russian linguistic encyclopedia also notes that the term *jargon* is determined as “в собственно терминологическом смысле часто заменяют словосочетаниями *язык студенчества* или терминами *арго*, *сленг*” (Арапов 1998a: 151) and *slang* as „то же, что *жаргон* (в отечественной литературе преимущественно к англоязычным странам)“ (Арапов 1998b: 461).

## 2. Jargon

The term *jargon* (French *jargon*, lit. “incomprehensible muttering” or “twittering”, originally onomatopoeic) competes in many studies with the term *argot*, but without diachronic connotations. It is usually understood in a broader sense as a special language by including certain profession, rank and other characterised circles with a special lexicon (*jargon*) (EJ 1993, 500).

The understanding of jargon is even broader, if language elements of the uneducated population are included, particularly “blemished” speech, which is caused by language interference, such as the Ukrainian *суржик* or the Belorussian *трасянка*. The term includes, on the one hand, those lexises that are characterised as argot, for instance *жаргон казачества, бурсаков, духовенства, разных профессиональных групп городского населения* and, on the other hand, it also characterises those subsystems, such as the Ukrainian and Russian slang of pupils and students (Winnik 2000: 167–168; Horbatsch 2006: 108–164; Walter, Mokienko, Nikitina 2005). Serbian jargon is interpreted similarly. Its understanding “ranges dynamically between the *professional language* and the *language of the street* and the borders are changed frequently”; therefore, the Serbian jargon is “outside the Serbian literary language” from time to time (Andrić 1976: VII, IX). Such formulations are trying to draw a line between argot and jargon on the basis of only one implicitly noticeable feature: jargon has, in contrast to argot, an open character and is normally used among larger groups of young speakers, who are connected with each other through joint professional and cultural interests; for example, through their membership of a certain social environment (military service, studies, seasonal work, clubs etc.).

Group or corporate jargon is not primarily created by the necessity to name new specific terms, but by the need of a “second nomination”. This means in detail, by an expressive recoding of already known terms and phenomena, as well as their assessment and revaluation. The lexis and phraseology is therefore marked by a nominative “surplus”. This is done by the appearance of larger synonym series of stylistic lower lexis and idioms. These are usually not terminological, but lexical-phraseological units with expressive evaluative meaning. For example, the group of the term “prostitute” includes in Russian and other Slavonic languages hundreds of lexical-phraseological units, which form compact semantically motivated series:

**1. ‘woman’ → ‘prostitute’** (*бике, гейгёрл, лёгкая девочка, муська* et al.); **2. ‘working woman’ → ‘prostitute’** (*активистка, общественница, дежурка, раскладушка* et al.); **3. ‘female first name’ → ‘prostitute’** (*Барби, Белоснежка, Маруся, Маишка, Наташа, Наташка, Таишка* et al.); **4. ‘animal names’ → ‘prostitute’** (*ночная бабочка, выхухоль, кобра, кобыла, курва, лебедь, хорёк* et al.); **5. ‘name of mythological beings’ → ‘prostitute’** (*лярва, мара, маруха, марьяна* et al.); **6. ‘container, opening and so on’ → ‘prostitute’** (*бикса, лоханка, урна, скважина, клизма* et al.); **7. ‘object/item’ → ‘prostitute’** (*мочалка, клюшка, метла, швабра* et al.) etc.

Such an expressive “surplus” is determined by the socio-psychological similarities between the speakers of jargon. These speakers are accredited with a certain maxim and a desire to reflect the ideas about values in life, behavioural norms and others in an unconventional way and to behave linguistically in a peculiar way, as well as to experience the feeling of group life. Thus, jargon becomes one of the most important features of affiliating to a particular social group. The characteristic features of the given subculture are reflected in speech and are accompanied by a process of language individualisation (Nekvapil 1987: 28f). The secondary function of jargon is shown by the fact that it only appears on the lexical-phraseological level.



### 3. Argot

*Argot* (French *argot*) is one of the oldest names for sociolects in Europe. This term is often used to characterise particular social or occupational discrepancies from the common language (argot of artists, of musicians, of athletes, of military. et al.); with the same meaning as *jargon*.

More specifically, argot is the language of the socially underprivileged and the under-world (thieves, beggars, the homeless, fraudsters, brigands, racketeers, professional killers and so on). The terms argot and secret language historically referred to the sublanguages of associations in Europe, including in the Slavic countries, which were developed in the feudal period – travelling merchants, beggars, thieves etc. Argot was created as an instrument of self-protection, to ensure a separation from society and to preserve professional secrets. Hence, it resulted in the “encoding” of the argot’s lexis and phraseology. The understanding of the term varies in different Slavonic philologies. Suk emphasises the distinctive feature of argot as being cryptic to the uninitiated, and opines that the number of such language spheres is extremely low in the Czech language. Such spheres mainly include children’s language, slogans, highly limited (and ephemeral) conspiratorial words (Suk 1993: 9–10).

The Ukrainian argot, on the other hand, is interpreted in the “feudal” understanding discussed above; this includes for example the speech of the blind folk singers (Kobzars) and of the Lirniki (the so-called *лебійська* or *шлепецька*, *сліпецька мова*) and of the wandering traders (furriers, hatters, tanners, potters, shoemakers, dyers and others). These types of argot have much in common with regional and professional characteristics (Winnik 2000: 31). The Russian argot, which contains cant and similar linguistic subsystems of jargon, was often referred to in Soviet linguistics as the “Jargon of outclassed elements” (*жаргон деклассированных элементов*). The term is marked politically. However, this marking and its (linguistic) placement in an autonomous group of social variants is not accurate, because the sub-standard’s characteristic becomes an expression indicating judgement.

According to the Serbian linguist D. Andrić, “if we want to quantify the jargon with the high standards of the literary language our consideration needs to be based on the ancient legal principle of presumption of innocence: it must be considered innocent until the opposite is proven” (Andrić 1976: XVII). Argot and cant are similar lexical-phraseological systems, which are characterised by the conspiratorial function of communication within a particular social group. In such groups the necessity to use a secret language develops from the conscious efforts to distinguish themselves from others or “strangers”. The objectives of such conspiracy may be different: from defence (or self-defence) against the state legal system, the preservation of professional secrets, recognition of “allies” and the exclusion of opponents, cryptic conversations in the presence of the uninitiated, to taboo and the euphemizing of imparted information, the accentuated linguistic superiority over those who, for example, do not speak the Russian *блатная феня*, the Polish *gwara przestępców (złodziejska)*, the Czech *hantýrka* or the Croatian *šatrovački govor*. The conspiracy is achieved by linguistic means: by borrowing, reinterpretation of known vocabulary and by various semantic transformations. Some linguists rightly think that



the conspiratorial feature of argot and jargon is not less important than their “identity formation” feature (Marszk 1999: 629), which derives mainly from the truncated nature of brachylogy sociolects.

A major feature of a secret language is, as well as jargon, its expressivity. This creates not only the strong predominance (more than 70%) of a stylistically lower, coarse and vulgar lexis, but also a vast number of idioms with expressive-evaluative and negative connotations. The ideographic selectivity and the concentrated nature of the lexical-phraseological inventory are characteristic of that group. Concepts such as “money”, “arrest and injury”, “theft and robbery”, “killing”, “alcohol and drugs”, “female and male genitals”, “sexual intercourse”, “craziness and irrationality”, etc., for example, as described for the Czech argot (van Leeuwen-Turnovcová 2003), are typological dominants for argot systems of all Slavonic and non-Slavonic European languages. The Croatian *šatrovački govor* forms in quantitative and qualitative aspects an independent group of erotic and sexual lexis and phraseology. This group is partly seen as a linguistic expression of “amorality, cynicism, obstinacy” (Sabljak 2001, XIII–XIV). The universality of these semantic dominants is determined by the extra-linguistic roots of the argot, which help speakers to express protest against traditional moral concepts, aversion to governmental institutions, society, labour, women, general behavioural norms and so on.

## 4. Slang

According to Eric Partridge, the use of slang is conditioned by not less than 15 reasons: exercise for the mind or the imagination, to distinguish oneself from others, to express oneself clearly, to make an impression, to avoid stereotypes, to enrich the language, to make the language concise, to loosen up conversations, to demonstrate confidentiality, to alleviate the interaction with each other, to produce closeness, to show that one belongs, to exclude others, to keep a secret. The integrating feature of slang is, that it is “always used to mark social and linguistic identity” and “by definition, depicts the colloquial deviation from the standard language” (Crystal 1995: 53). Because of the broad understanding of the term slang, all types of substandard languages can actually be included – from secret languages and argot to the Russian *Prostorečie* and the Czech “*obecná čeština*”. Therefore it is not surprising that an “average American” has a lexicon of 10,000–20,000 units, whereof 10–20% are defined as slang (Wentworth, Flexner 1967: VI). The ratio of slang and general language elements in the speech of an “average Russian”, an “average Pole” or an “average Slovene” seems to be similar. M. Czeszewski, the author of one of the newest dictionaries of Polish youth slang, defines slang without using the term or the Polish equivalent *gwara młodzieżowa*: *slang* is a bit of everything, “*wybuchowa mieszanka językowa*” (Czeszewski 2001: VII). From this comes the idea that slang has the status of a general substandard language, which “is an inherent part of the active and passive vocabulary of each speaker of the national language” (Hochel 1993: 17). In an approach like this, the term slang is the lower part of a pyramid in the hierarchy of other kinds of substandards. Hochel sees the argot as formed by non-literary language tools. They are

supposed to give the expressed information a cryptic character, which permits its use only in closed groups of speakers. In his opinion, jargon is a non-literary linguistic instrument, which obscures the expressed information, while emphasising a certain social status or membership of a social group. Slang includes various non-literary linguistic instruments (territorial-dialects, argot, jargon), which gave up, to a considerable extent, the characteristics of their origin among the speakers of a national language (Hochel 1993: 21).

Czech linguistics has an opposite understanding of slang. Here, *slang* is understood as a characteristic form of speech of certain groups, which are linked by their common interests or by professional contacts with each other. It does not occur in a uniform way, which would have a general-territorial, national or vernacular meaning (Nekvapil 1977: 237). The “dictionary of Slavonic linguistic terms” mentions on the one hand *slang*, *jargon* and *argot* in some languages as synonyms, while in other languages either separately or one term is missing: Russian *арго*, *сленг*; Ukrainian *сленг*; Belorussian *жаргон*, *слэнг*; Polish *slang*; Czech *slang*; Slovakian *slang*; Upper and Lower Sorbian *slang*; Bulgarian *слянг*, *жаргон*; Macedonian *сланг*; Serbo-Croatian *сленг*, *жаргон*, *арго*; Slovenian *sleng*. Western European equivalents (English *slang*, French *argot* and German *slang*) and a standardised definition complements the series: “Speech of a group of persons sharing a common calling or common interests; it is characterised by specific, usually emotionally coloured, expressions” (Slovník 1977, vol. 1, 26–27). This “sequence” of the terms we are interested in reflects, in a way, the divergences in the existing terminological system.

The linguistic parameters of the three described types of Slavonic substandard are largely similar. Thus, the lexis of the Slovakian slang appears as: a) reinterpretation of words, so only particular speakers are able to understand them (*oxidovat* ‘wait for a long time’, *klasika* ‘breakfast’); b) deformations of words (*debko* – *debil*, *promiška* – *propmenáda*); c) formation or borrowings of words and expressions with a greatly increased expressivity (*šprtoš* ‘a very good student, someone who swots’, *daj si opdich!* ‘Back off!’ , *kupit’ opicu* – *opit’ sa*) (EJ: 385).

The ways of formation of Croatian jargon are analogue: a) metathesis, b) word-forming affixes, c) formation of new words, d) shortening of words, e) borrowings (Sabljak 2001: X–XI). Similar slang and jargon formation types are described for the East Slavonic languages, for instance for Ukrainian: a) metathesis, b) reordering of syllables, c) summaries, d) extensions and others (Winnik 2000: 31). The outcome of this is that the terms *argot*, *jargon* and *slang* intersect and interact in the Slavonic traditions, despite the efforts to delineate them from each other. Such an intersection and mutual interaction is reflected most clearly in practical lexicography of the Slavonic substandard.

## 5. Linguistic research of substandard varieties

For some Slavonic standard languages the belief exists that their substandard languages are “weak” or “underdeveloped”, for example, the linguistic situation in Belarus, Ukraine, Slovenia, Macedonia. Such diagnosis is subjective and reflects only the limited research of the problem so far. One of the presented arguments is of linguistic and national purism.

Recently, some Slovakists contended that there is nothing like a Slovakian slang and that the existing elements are of Czech origin. This has been disproved by the arguments of linguists (Hochel 1993: 13). The existence of Ukrainian or Belorussian jargon is likewise disputed and linked with the problematic question of the existence of a “mixed language”, the so-called *суржик* or *трасянка*. The “mixed language” resulted from the relevant casual colloquial variants of the national language together with Russian. Recently published dictionaries (e.g. Прикало 1998; Stawicka 2003) and specific studies (Mokienko 2001) also show the subjectivity of such an assessment. While *Bohemian expressions* undoubtedly exist in Slovak slang, and *Russian expressions* in Ukrainian and Belorussian jargon, these languages have their “own” sociolects. The linguistic systems develop polyfunctionally, due to these sociolects.

The interest in the study of sociolects begins with observations of the secret languages (cant) as well as professional languages. Jagić’s work “The secret languages of the Slavs” (Jagić 1896) needs to be regarded as a “classic”. In his work, the genetic and typological parallels of “cant” of various Slavic peoples are demonstrated.

Unfortunately, this approach of a synthetic analysis of Slavic sociolects has found no consistent continuation to the present day. Contemporary linguistic researchers limit themselves to the historical-etymological interpretation of a specific substandard and juxtapositions with other Slavonic languages – for instance, Polish and Ukrainian (Horbatsch 1993; 2006), Czech (van Leeuwen-Turnovcová 1993; 2003) and Russian (Grachev 1997; Grachev, Mokienko 2000). Rich material that opens up promising perspectives for confrontational inter-Slavonic research on the substandard is contained in many dictionaries.

## 5.1. The East Slavonic languages

The **Russian** substandard varieties of language have been studied extensively and in the most complex way. They were considered in the “Debate about the language” during the Stalinist period and at the time of Marr’s theories.

Sociolinguists have produced a great number of scientific and lexicographical results over the past 20 years. This includes work on the language of the urban population which eluded the censorship that was already being practised in the 1920s and early 1930s. Many linguistic aspects have been studied extensively, as summaries of research in Russia and abroad indicate (Eliustratov 1994: 592–674; Grachev 1997: 5–17; Fenyvesi 1996: 189–205; Bierich 2000; Walter 2000). (See D. Marszk’s informative essay (1999: 622–626) and W. von Timroth’s work (1986)). The dominant aspects of such studies are: the thematic and ideographical classification of substandard linguistic units or the structuring of corresponding material according to a social hierarchy (Timroth 1986: 59–87; 107–110; Puig 1999; Bierich 2000; 2002), the origin and specific description of jargon (or slang) according to their “distribution spheres”, e.g. argot of the Ofens (Bondaletov 1974), jargon of the hippies and the punks (Fajn, Lurie 1992), of drug addicts (Puig 1991; 1991a; Becker 1994; Grachev 1997; Walter 2003), of pupils and students (Кёстреп-Тома 1992; Walter, Mokienko, Nikitina 2003), of soldiers (Djachok 1992) etc. More recently, special interest focuses on the vernacular phraseology (Bykov 1999; Mokienko 1994; Walter, Mokienko 2000; Bierich, Matei 2002). Due to the studies of word-forming potencies of jargon,

new perspectives are opened up (Zemskaja 1999: XVII–XXVII). Works concerning the role of substandard linguistic elements in fictional texts (e.g. Ponomarenko 1992) and the modern folklore of the small genre (Walter, Mokienko 2004) continue. The study of inter-Slavonic and trans-European connections of the Russian vernacular system, deeper historical-etymological research and complex socio-linguistic and regional description, etc., remain a desideratum.

The basis for such a comprehensive study of Russian sociolects was established not less than 200 years ago – with the fixing of the speech of the Ofens in P.S. Pallis’s dictionary (end of the 18<sup>th</sup> century), and by V.I. Dal (1850; 1854–1855), by publishing the vagabond Van’ka Bec’s (Бец 1903) dictionary booklet and by the, at that time, pioneering dictionary of V.F. Trachtenberg (Trachtenberg 1908). Sociolinguists have already studied the general principles extensively, the periodisation and the functioning tendencies of Russian jargon. We find evidence in the late 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> century works of Baudouin de Courtenay, M. Vasmer, B.A. Larin, A.M. Seliščev, M. Peterson, S.A. Koporskij, V.M. Žirmuskij, M.M. Friedman, D.S. Lichačev, E.D. Polivanov, V.V. Straten, V. Tonkov, L.V. Uspenskij, R.O. Šors and others. Since the 1960s, both in Russia and abroad, such studies have experienced a second revival after a long “vow of silence”. Russian linguistics was condemned to this “vow of silence” in the period of the struggle for a “Marxist linguistics”. A list of linguists of the “second wave” would include A. Bierich, D.V. Bondaletov, E.G. Borisova, V.B. Bykov, F. Drejzin, E.S. Elistratov, O.P. Ermakova, N. Fesenko, W. Gierke, M.A. Gračev, O. Horbatsch, H. Jachnov, M.V. Kitajgorodskaja, S. Koester-Thoma, M.M. Kopylenko, K. Koscinskij, O.A. Lapteva, L.T. Lošmanova, V.M. Mokienko, T.G. Nikitina, N.A. Nilsson, F.P. Patton, T. Pristli, R.I. Rozina, E.N. Širjajev, L.I. Skvorcov, W. v. Timroth, B.A. Uspenskij, H. Walter and others.

The **Belorussian** substandard is usually looked at as being in the “shadow” of the Russian substandard. Among Belorussian philologists the view that Belorussian jargon does not exist predominates. These philologists contend that the modern lexis and phraseology used in the Belorussian regional language/city language is merely the result of interference and that the so-called “Trasjanka” reflects an expansion of Russian jargon into the Belorussian language. This perception is difficult to agree on because, over 100 years ago, a number of Yiddish argot words and expressions were fixed, especially in Belarus. These words and expressions entered the Russian language later via the Belorussian language (Winer 1895). Like the Ukrainian argot, the development of substandard linguistic vocabulary in the Belorussian language is often influenced by the Polish substandard. The Polish substandard itself has been enriched by Germanisms.

For some time now, the **Ukrainian** substandard language variants have attracted the attention of linguists. In connection with the general increase of interest in folklore, attention is directed towards the secret languages of beggars (*жебрацька* or *дідівська мова*), travelling musicians (Lirniki) and the argot of Bursaks (pupils in theological seminars). The songs of Lirniki, prayers and folklore have been recorded since the end of the 19<sup>th</sup> century (Wiktorin 1886; 1894; Гнаток 1896 and other). O. Horbatsch has carefully evaluated, lexicographically systematized and subjected this valuable material to a thorough linguistic analysis (Horbatsch 1993: 5–45; 165–177; 178–191). He is the *spiritus movens* of the study of Slavonic

sociolects and shows the close connection of the traditional Ukrainian argot system and the argot of military members (Horbatsch 1993: 66–101), the argot of pupils and students (112–164), the argot of criminals and inmates (102–111; 192–256). With the publications of J.P. Dzendelivskij and L. Stavic'ka, studies of the 19<sup>th</sup> century traditional Ukrainian argot-system continued: арго лирников (Дзенделівський 1977a; Stavic'ka 2005: 72f.), кожевенников (Дзенделівський 1977b), ре- месленников-портных (Дзенделівський 1983; Stavic'ka 2005: 79f.) and арго бурсаков (Дзенделівський 1979, 1988; Stavic'ka 2005: 114f.). The temporal and geographical origin of this material has been described in detail and it has been carefully lexicographically edited.

O. Horbatsch encouraged the juxtaposition of Ukrainian, Russian (Horbatsch 1993: 257–289; 321–346) and Polish (347–359) sociolects, as well as research on the Germanic elements in the Slavonic argot system (290–320). The complete text of his habilitation was published in Lviv (2006). This will certainly strengthen the linguistic interest in Ukrainian sociolects. This interest is particularly important because the Ukrainian argot plays an essential role in the “influence of jargon” of the East Slavonic languages (Mokienko 2001). It is remarkable that in works on the Russian argot, which have an historical-etymological focus, Ukrainian language material is of constantly increasing importance (Grachev 1997; Otin 1999; Grachev, Mokienko 2000 and other). The new dictionary by L. Stavic'ka (Stawicka 2003) provides important approaches for an objective description of contemporary interactions of Ukrainian and Russian jargon. In the preamble of this dictionary, the role of *суржук* is not evaluated from a linguistically purist point of view, but as a real fact of linguistic blending, which enforces the national language system (2003: 9–18).

## 5.2. The West Slavonic languages

**Polish substandard.** West Slavonic sociolects cannot be described without a solid evaluation of Polish research. Important lexicographical essays about secret languages (*mowa złodziejska, szwargot więzienny, żargon złodziejski, blatna muzyka*) were published in Poland 100 years ago (Kurka 1896; Estreicher 1903; Ludwikowski; Walczak 1922 and others). Thanks to O. Horbatsch, these books are still accessible today (Horbatsch 1979, 1979a). Those studies are still up to date, as is their systemisation and etymological interpretation of linguistic material. Furthermore, the basic direction of the expansion of sociolects in West and East Slavonic languages is given by showing the strong influence of Yiddish and German on the “cant” and on the development of the secret languages. The publication of research concerning the language of thieves has promoted studies and lexicographical descriptions of corresponding material in Russia. Its influence is visible in the first dictionary of Russian cant, the dictionary by V.F. Trachtenberg (today known to Slavists via reprints and new editions in Germany and the USA respectively [1978; 2002; Kozlovskij 1983], not just in the title of “Блатная музыка”(1908), but also in the commentaries and supplements of Baudouin de Courtenay, in which many links to Polish and Yiddish borrowings can be found. The study of Polish sociolects has not been interrupted. That is why, for example, a detailed description of the travelling grocer’s vocabulary can be found in Budziszewska’s disquisition “Żargon ochwesnicki” (1957). A detailed analysis of Warsaw slang was given by B. Wiczorkiewicz in 1966 (“Gwara

warszawska dawniej i dziś”; “Słownik gwary warszawskiej XIX wieku”). In 1951 the first monograph about the Polish language of criminals was published by H. Ułaszyn (“Język złodziejski”). Special attention was given to the question of interaction with the national language in the aftermath of the Second World War. Its answer questions the dynamic function of sociolects in its hierarchy “*język-dialekt-gwara-żargon*” (K. Dejna, S. Urbańczyk, S. Grabias, A. Furdal and others). Due to the general “hush up” of the mentioned problematic, youth jargon was studied less. After political changes, over the last two decades, previously marginalised aspects of sociolinguistics have been considered and described (Kania 1995; Czeszewski 2001; NSGU 2004 and others). Studies dedicated to the specific aspects of youth talk, e.g., jargon phraseology (Nevzorova-Kmieć 2002), in which the complexity of the correlating subculture is shown, were published. These interpretations were only possible with the Polish lexicography of jargon.

**Czech substandard.** The tradition of research of the substandard is strongly connected with linguistic research in Europe, especially in Germany and the Netherlands. Already in 1821 the brochure “Hantýrka čili jazyk zlodějů” by J. Puchmajer was published, and in the early 20<sup>th</sup> century the first Czech substandard dictionaries, e.g. “Hantýrka (tajná řeč) zlodějská ze zač. XIX.stol.” (Český lid”, XV, Praha, 1906, p. 46–48) or “Slovník české hantýrky” Fr. Bredler (Železný Brod, 1914). The first edition of the theoretical linguistic journal “Slovo a slovesnost” (1935) published studies by P. Trost which demonstrated the interest that linguists in Prague had in the social aspects of the linguistic system. In the 1930s F. Oberpfalcer’s “Argot a slangy” (1934) was published. This remains a basic text for Czech linguists.

From the 1960s, in response to the issues mentioned above, a series of research projects have been developed. The publications of J. Hubáček considered the onomasiological principle of slang (Hubáček 1971), the slang of railway workers (Hubáček 1974) and Czech slang of different kinds (Hubáček 1979, 1981). He also published a little dictionary of Czech slang (Hubáček 1988). Another Czech linguist writing on modern Czech argot published his own work (Suk 1979), and his book series on professional jargons (military, driver, craftsmen etc.) was only published after he emigrated to Switzerland (Suk 1993). Rich (even though heterogeneous) language material is contained in P. Ouředník’s dictionary (1988, 1992). The first edition appeared abroad due to the censorship in his home country. With the help of Czech linguists, both general and more specific problems of the substandard have been analysed, e.g. the specific development of structural-semantic verb models in youth slang (Nekvapil 1982), regenerations in the slang of tourists (*trampský slang*) as a special variant of youth slang (Nekvapil 1977) or the quantitative characteristics of Czech sociolects (Klimeš 1972). There are a number of linguists who have contributed to research on the Czech substandard. These include: J.V. Bečka, M. Hübl, R. Krátký, V. Křístek, J. van Leeuwen-Turnovcová, F. Svěrák, Jar. Suk and J. Frolík, Sl. Utěšný et al. Slang and argot were discussed at the regular conferences organised by L. Klimeš and J. Nekvapil of the pedagogic faculty of Plzen University, which were held between 1977 and 1989. These conferences helped to advance research (cf. topic overview of Nekvapil 1984). They were attended by Czech and Slovakian linguists (Š. Křištof, P. Ondruš,



A. Habovštiak, B. Hochel, J. Bosák and others), as well as by linguists from other countries, like C. Karastojčeva from Bulgaria. Proceedings from the conferences were published.

**Slovakian substandard.** Slovak linguistics have also dealt with the social aspects of language. Interesting publications about Slovak sociolects were released in the 1940s and 1960s. This includes a book of Slovak student and military slang (Orlovský 1941), an analysis of the “Argot of Slovakian children” by P. Ondruš (1977) – although the authenticity of the material is questioned by multiple Slovakian philologists – essays by J. Švedu on pilot jargon (1946), work by Š. Krištof (1963) and several studies by J. Bosák, Š. Šikra and S. Šoková. Since the 1980s Braňo Hochel has been occupied with Slovakian slang, especially youth language; cf. his programmatic article “What’s this slang?”, in which he demonstrates the interaction of slang with other layers of non-literary languages (Hochel 1982), and the analysis of the lexis of non-literary language (Hochel 1983). Hochel summarized his research findings and the material of some of his predecessors in a dictionary (Hochel 1993).

### 5.3. South Slavonic languages

Vuk Karadžić started the research on **Serbian** substandard. He introduced in the second edition of his dictionary (Wien 1852) different kinds of argot from the speech of Serbian blind beggars, the so-called *gegavički jezik*. According to B. Jagić these are mostly Slavic regenerations and partially Turkic-speaking borrowings (Jagić 1896: 23–24). The professional jargon of bricklayers at the river Drina located between the towns of Rača and Ljubovija, which has been gathered by M. Gj. Milićević, is counted among the Serbian secret languages by Jagić. The majority of expressions are of Albanian origin and there are a series of correlations with the argot of bricklayers from the Rhodope Mountains (Jagić 1896: 25–27). The tradition of regarding Serbian sociolects as a kind of secret language is retained in modern interpretations as well. D. Andrić characterises jargon as a substandard linguistic complex which shows the following characteristics: associativity, non-disclosure, a two-layered form and content, pejorativity, irony and sarcasm, surreal connections, nonsense, canorousness, sculptability (creation of new units based on existing models), contrastivity, hyperbole (Andrić 1976: XIII–XV). He emphasises the powerful “predisposition” of the modern Serbian jargon, which he gathers from the professional languages and the urban vernacular.

The traditional interpretation of the jargon as a mixed form of substandard language elements (especially of the urban koine) is just as characteristic for the description of youth jargon (or slang), for example, in his definition of the speech of the “underprivileged” of Belgrade (Imamij 2000), and of the common language structure of Serbia’s capital (Gerzić 2000). The mixed character of Serbian sociolects becomes especially clear in a lexicographical comparison with the specialised and differentiated Anglo-American slang (Gerzić 2000). This general problem is going to be looked at more precisely later.

**Croatian substandard.** An independent sociolect, the so-called *šatrovački govor* or *šatra*, developed from the spoken language in Zagreb and has its roots, as do the majority

of the Slovak sociolects, in the secret languages of the 19<sup>th</sup> century. Over the last 40 years it evolved, under the conditions of the metropolis of Zagreb, on one hand into a substandard and on the other hand into a special language of various social groups (of railway workers, of show business, of bank clerks, of jazz musicians, of commercial shippers, of drug addicts, of pilots, of boxers, of emigrants and others) (Sabljak 2001: VII–VIII; XXIII–XXIV). It is interesting that Sabljak used the national term *šatrovački govor* in the first edition of his book in 1981 (Sabljak 1981), but 20 years later chose a more “European” title – “Rečnik hrvatskoga žargona” (Sabljak 2001). Because of that, the general and the interregional character, as well as the stronger internationalisation, are emphasized. The younger generation has become the dominant group of speakers of that jargon. This is also the case in other Slavonic languages. This has resulted in increased academic and lexicographical interest in sociolinguistic subjects. The special descriptions of territory (e.g. in Split – Vidović 1990), professional youth slang (e.g. of tailors – Antonić 1998) or the speech of drug addicts (Nazor 1997) are evidence of that.

**Slovenian substandard.** The origin of the Slovenian sociolect can be traced to the secret languages as well, the so-called *rokovnjak* or the *plintovska špraha* (the second term is explained by Jagić as a Germanism with the meaning of “Language of the blind, of the blind beggars”). This lexis was fragmentary, determined in the 19<sup>th</sup> century and etymologically described (K. Štrekelj, J. Benković), and was partially included in dictionaries (M. Pleteršnik, F. Miklošič). The importance of the material for Slavonic studies is demonstrated by the fact that Jagić grants a lot of space to the study of Slavonic secret languages and even provides a little alphabetical dictionary with historical-etymological commentaries (Jagić 1986, 27–36). Recognition of the high number of Germanisms, Italianisms and partially Croatianisms remains important in discussion of Slovenian secret languages. The concrete representation of the connection between the German cant and the Slovenian *plintovska špraha* is significant. The tradition of the fixing and description of Slovenian sociolects continues, especially in lexicographical works. Linguists who are dealing with the substandard will find rich material in, for example, the multiple volumes of the academic dictionary of the Slovenian language. However, a comprehensive specific description of the Slovenian sociolects is non-existent at this time, even though in some Slovenists’ works, e.g. by Jože Toporišič, these questions are addressed in combination with the general language use and borrowings. The interest of young students in these problems is noticeable.

**Bulgarian substandard.** According to Bulgarians, the Bulgarian sociolects have been studied insufficiently. Only two minor publications (“Тарикатско-български речник” with an introduction by P. Vojnkov in the magazine “Родна реч” in 1930, and an article in G. Armjanov’s monograph “Жаргонът, без който (не) можем” in 1989) preceded the first modern dictionary, the “Речник на българския жаргон” (Armjanov 1993). In addition, there are also some smaller publications on youth slang (Karastojčeva 1978a; Karastojčeva 1978b; Karastojčeva 1979). The reason for ignoring the jargon is due to the fact that it was regarded as an expression of vulgarity and cynicism for a long time. It was



seen as something that ruins the language culture and restricts the intellectual abilities of its speakers. “Doubtful inflow of words that are condemned to a niche existence”, “Reflection of a declining bourgeois ideology of an individualistic, restricted, degenerated and amoral awareness”, “linguistic decay” – these are only a few characteristics of jargon in socialist Bulgaria (Armianov 1993: 3). The second reason for the resistance is based on the fact that perceptions claim the jargon to be scientifically unreliable. Actually, the jargon contains many ironic words and expressions which originated in the popular “culture of laughter”. However, this is only a testimony of its increased expressivity and not of linguistic “inferiority” (Armianov 1993: 5). Such symbiosis between jargon and humour is also characteristic for Russian (Walter, Mokienko 2004), Serbian (Andrić 1976, IX) and other Slavonic sociolects. A certain tabooing of Bulgarian sociolects is also reflected in theoretical interpretations. Thus, the term *jargon* is understood in Bulgarian philology in a broad sense and includes almost the entire lexis and phraseology of the Bulgarian language. Expressivity is considered to be the main categorical feature: “Jargon is a social dialect of such persons who are united by a certain closeness in profession, education, interests, lifestyles etc.. Their vocabulary and phraseology are seen as being different from the literary language, dialects and foreign words because they are created by the speakers themselves and are identified by the high expressivity, free use and imperfection of grammatical construction (Armianov 1993: 4). To some extent this definition differentiates the jargon from the secret languages, from cant and from the professional languages, which fulfil other functions, but also from the urban vernacular and the dialects. However, on one hand, it is known that many words are borrowed especially from the “classical” argot and that they quickly acquire an increased expressivity. On the other hand, it is difficult to distinguish jargon from vulgarisms and swear words with this kind of definition. It is generally known that these are entering the jargon only to a lesser extent.

## 6. Summary and perspectives

The overview of research work in the field of Slavonic substandard shows that Slavonic sociolects have developed dynamically over the past century and a half. General trend lines are visible – from the secret languages and the argot to the jargon of the youth. Nowadays, youth jargon becomes the essential resource for the renewal of speech and of the literary language. While in some regions the sociolects have been researched almost entirely, some theoretical and practical issues remain, including issues raised more than 100 years ago by V. Jagič. In particular, the provision of a historical-etymological analysis against a broad European background is required. A beginning was made on the basis of Russian material submitted by B.A. Larin (1931), and this was only continued half century later (Bondaletov 1990; Grachev, Mokienko 2000; Horbatsch 1993; van Leeuwen-Turnovcová 1993; Otin 1999). It is impossible to study the pan-European roots of Slavonic sociolects systematically without first juxtaposing them. There already exists a comprehensive material basis to do this. For example, Russian-Ukrainian-Polish or Croatian-Slovenian-Czech-German interlingual links between sociolectal areas can

be identified by comparison, and the ways of traditional Slavonic cant and of modern jargon can be pursued on the European map. In addition, such juxtaposition permits the determination of the relationship between “self” and “alien” objectively in the system of Slavonic sociolects, and allows the description of the spatial and chronological hierarchy, as well as the anticipation of future developments.

As previous experiences demonstrate, a complex study of substandard linguistic varieties of the Slavonic languages is impossible if it is done at the level of etyma or merely of single “guide words”. Juxtaposition/confrontation is appropriate in such an approach. The description of individual sociolects does not apply the same criteria. The *tertium comparationis* can be found in the *semantic typology* of the Slavonic argot and jargon. Working out the dominant ideographic blocks (or structural-semantic models) will help to create the basis for interlingual confrontation to demonstrate the conceptual universals of the lexis and phraseology and thus to reconstruct a specific “sociolectal world view” for individual systems.

## Bibliography

- Andrić D. (1976), *Dvosmerni tehnik srpskog zhargona i zhargona srodnikh rechi i zraza*, Belgrad.
- Antonić L. (1998), *Blues za šnajdericu Herminu*, Osijek.
- Arapov M.V. (1998a), *Zhargon*, [in:] *Bolshoj enciklopedicheskij slovar. Jazykoznanije*, Moscow.
- Arapov M.V. (1998b), *Sleng*, [in:] *Bolshoj enciklopedicheskij slovar. Jazykoznanije*, Moskva.
- Armianov G. (1993), *Tehnik na blgarski zhargon*, Sofia.
- Becker A. (1994), *Specificheskiye cherty leksiki narkomanov (issledovanije po rossijskoj presse, sravnenije s leksikoj niemieckojazychnykh narkomanov)*, Lexikographie und Lexikologie im Russischunterricht (als Fremdsprache), 3. Internationale wissenschaftliche Konferenz, Berlin.
- Bierich A. (2000), *Zur gegenwärtigen Situation der substandardsprachlichen Varietäten im Russischen*, [in:] B. Panzer (Hg.), *Die sprachliche Situation in der Slavia zehn Jahre nach der Wende*, Beitr. zum Int. Symposium des Slavischen Instituts der Universität Heidelberg v. 29. September bis 2. Oktober 1999, Frankfurt am Main.
- Bierich A. (ed.) (2009), *Varietäten im Slavischen. Substandardnyje warianty slavianskikh jazykov. Izbrannyje statji*, Frankfurt am Main.
- Bierich A., Mokienko V.M., Walter H. (2009), *Slavische Substandardforschung*, [in:] A. Bierich (ed.) (2009), *Varietäten im Slavischen. Substandardnyje warianty slavianskikh jazykov. Izbrannyje statji*, Frankfurt am Main.
- Bierich A., Matei J. (2002), *Frazeologia v russkom i khorvatskom substandarte*, [in:] *Nowa frazeologia w nowej Europie*, Szczecin [= Słowo. Tekst. Czas VI].
- Bondaletov V.D. (1987), *Socialnaja lingvistika*, Moscow.
- Bondaletov V.D. (1990), *Inojazychnaja leksika v russkom argo. Uchebnoje posobijje k speckursu*, Kujbyshev.
- Bondaletov V.L. (1974), *Uslovnnyje jazyki russkikh remeslennikov i trgovcev*, Riazan.
- Bondaletov V.D. (2004), *VI. Dal i tajnyje jazyki v Rossii*, Moscow.

- Bredler Fr. (1914), *Slovník české hantýrky*, Železný Brod.
- Bykov V. (1994), *Russkaja fenja. Slovar sovremennogo interzhargona asocialnykh elementom*, Smoleńsk.
- Bykov V.B. (1999), *V kakuju butylku polez „golyj Vasja” (iz istorii Russkij substandartnoj frazeologii)*, „Russistik”, 1–2.
- Crystal D. (1995), *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*, Übersetzung und Bearbeitung der deutschen Ausgabe von Stefan Röhrich, Ariane Böckler und Manfred Jansen, Frankfurt–New York.
- Czeszewski M. (2001), *Słownik slangu młodzieżowego*, Piła.
- Djachok M.T. (1992), *Soldatskij byt i soldatskoje argo*, „Rusistika”, No. 1.
- EJ (1993), *Encyklopedia jazykovedy. Spracoval Jozef Mistrik s kolektivom autorov*, Bratislava.
- Elistratov V.S. (1994), *Slovar moskovskogo argo (materialy 1980–1994 gg.)*, Moscow.
- Elistratov V.S. (2000), *Slovar russkogo argo (materialy 1980–1990-x gg.)*, Moscow.
- Elistratov V.S. (2009), *Zhargon i teorija mifa*, [in:] A. Bierich, *Varietäten im Slavischen. Substandartnyje varianty slavianskikh jazykov. Izbrannyje statji*, Frankfurt am Main.
- Estreicher K. (1867), *Gwara złoczyńców*, Warszawa.
- Estreicher K. (1903), *Szwargot więzienny*, Kraków–Warszawa.
- Fajn A., Lurie V. (1991), *Vsio v kaffe*, Sankt Petersburg.
- Fenyvesi I. (1996), *Sovremennyye slovari russkogom slenga*, „Studia Slavica Savariensia”, No. 1–2.
- Gerzić B. (2000), *Rečnik savremenog angloameričkog slenga*, Beograd.
- Gerzić B., Gerzić N. (2000), *Rečnik savremenog beogradskog žargona*, Beograd.
- Grachev M.A. (1992), *Jazyk iz mraka: blatnaja muzyka i fenja*, Slovar.
- Grachev M.A. (1997), *Russkoje argo*, Nizhnij Novgorod.
- Grachev M.A. (2006a), *Slovar sovremennogo molodechnogo zhargona. Bolee 6000 zhargonizmov*, Moscow.
- Grachev M.A. (2006b), *Tolkovyj slovar russkogo zhargona*, „Slovarnaja klassika”, Moscow.
- Grachev M.A. (2009), *Tabuizirovannyje slova v Russkij vorovskoj rechi*, [in:] A. Bierich, *Varietäten im Slavischen. Substandartnyje varianty slavianskikh jazykov. Izbrannyje statji*, Frankfurt am Main.
- Grachev M.A., Mokienko V.M. (2000), *Istoriko-etimologičeskij slovar russkogo zhargona*, Sankt Petersburg.
- Grachev M.A., Mokienko V.M. (2008), *Russkij zhargon: жаргон: Istoriko-etimologičeskij slovar*, Moscow.
- Hochel B. (1982), *Čo je to slang. Slang a iné nespisovné vrstvy jazyka. (Pokus o vymedzenie a usúvztaženie javu)*, Sborník přednášek z II. Konference o slangu a argotu v Plzni 23.–26. září 1980, Plzeň.
- Hochel B. (1983), *O nespisovnej slovnej zásobe mládeže*, „Studia Academica Slovaca”, No. 12.
- Hochel B. (1993), *Slovník slovenského slangu*, Bratislava.

- Horbatsch O. (1979a), *Polnische Gaunersprache. I. Karol Estreicher: Szwargot więzienny*, Kraków 1903, (Herausgegeben von O. Horbatsch, Frankfurt am Main 1979).
- Horbatsch O. (1979b), *Polnische Gaunersprache. II. Antoni Kurka. Słownik mowy złodziejskiej*, 1907; W. Ludwikowski, N. Walczak, *Żargon mowy przestępców. „Blatna muzyka”*. *Ogólny zbiór słów gwary złodziejskiej*. Warszawa 1922, (Herausgegeben von O. Horbatsch, Frankfurt am Main 1979).
- Horbatsch O. (1982), *Russische Gaunersprache. I*, Frankfurt am Main.
- Horbatsch O. (1993), *Зібранні статті. I. Арго на Україні*, München.
- Horbatsch O. (2006), *Argo v Ukraini*, Lviv.
- Hubáček J. (1971), *Onomaziologické postupy ve slovní zásobě slangů*, Praha.
- Hubáček J. (1974), *Železničářský slang*, Praha.
- Hubáček J. (1979; 1981), *O českých slanzích*, Ostrava.
- Hubáček J. (1988), *Malý slovník českých slangů*, Ostrava.
- Imamij P. (2000), *Beogradski frajerski rečnik*, Beograd.
- Jagić V. (1896), *Die Geheimsprachen bei den Slawen*, „Sitzungsberichte der philosophisch-historischen Classe der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften”, Vol. 133.
- Kania S. (1995), *Słownik argotyzmów*, Warszawa.
- Karastojčeva C. (1978a), *Konstruktivno obuslovenite znachenija – istochnik za obogatiavane tehnika na mladezhskija sleng*, „Blgarski ezik”, Vol. 28.
- Karastojčeva C. (1978b), *O některých zvláštnostech v syntagmatice bulharského slangu mládeže*, [in:] *Sborník přednášek z konference o slangu a argotu v Plzni v září 1977*, Plzeň, 35–42.
- Karastojčeva C. (1979), *O některých syntagmatických jevech ve slangu mládeže*, „Naše řeč”, 62, 125–130.
- Karastojčeva C. (1988), *Blgarskijat mladezhski gomor*, Sofija.
- Klimeš L. (1972), *An attempt at a Quantitative Analysis of Social Dialects*, „Prague Studies in Mathematical Linguistics”, Vol. 4.
- Kozlovskij V. (1983), *Sobranije russkikh vorovskikh slovarej v chetyrih tomach*, New York.
- Kozlovskij V. (1986), *Argo Russkij gomoseksualnoj subkultury. Materialy k izucheniju*, New York.
- Krištof Š. (1963), *Mládežnícky slang v Nitre*, Zborník Pedagogického inštitútu v Nitre, Bratislava.
- Kurka A. (1896), *Słownik mowy złodziejskiej*, Lwów.
- Leeuwen-Turnovcová J. van (1993a), *Historisches Argot und neuer Gefängnisslang in Böhmen. Teil I: Wörterbuch*, Berlin.
- Leeuwen-Turnovcová J. van (1993b), *Kultursemantische Aspekte der substandarden Lexik* [in:] N. Reiter (Hg.), *Standard und Nonstandard in Süd- und Osteuropa*.
- Leeuwen-Turnovcová J. van (2003), *Historisches Argot und neuer Gefängnisslang in Böhmen. Teil 2: Materialanalyse und Lehnquellen*, Berlin.
- Ludwikowski W., Walczak H. (1922), *Żargon mowy przestępców. Blatna muzyka. Ogólny zbiór słów gwary złodziejskiej*, Warszawa.

- Marszk D. (1999), *Substandard*, [in:] H. Jachnow (Hg.), *Handbuch der sprachwissenschaftlichen Russistik und ihrer Grenzdisziplinen*, Wiesbaden.
- Mokienko V.M. (1994), *Substandartnaja frazeologia ruskogo jazyka i niekotoryje problemy jejo lingvisticheskogo izuchenija*, „La revue russe”, No. 7.
- Mokienko V.M. (1995), *Slovar ruskoj brannoj leksiki (matizmy, obscenizmy, eufemizmy s istoriko-etimologičeskimi kommentarijami). A-A-ЯЯ. Mit einem Nachw. Von Soia A. Koester-Thoma*, Berlin.
- Mokienko V.M. (2000), *Zur aktuellen Sprachsituation in der Ukraine*, [in:] B. Panzer (Hg.), *Die sprachliche Situation in der Slavia zehn Jahre nach der Wende*, Int. Symposium des Slavischen Instituts der Universität Heidelberg v. 29. September bis 2. Oktober 1999, Frankfurt am Main.
- Mokienko V.M. (2001), *Ukrainskije istochniki ruskogo zhargona*, Ukrainke i slovjanske movoznavstvo, Mizhnarodna konferencija na chest 80-ričchja profesora Josipa Dzendeli-vskogo, (Suchasni problemy movoznavstva ta literaturoznavstva. Zbirnyk naukovykh prac, Vyp. 4), Uzhgorod.
- Mokienko V.M. (2009), *Strukturo-semanticheskije modelirovanije i istoriko-etimologičeski analiz ruskogo zhargona*, [in:] A. Bierich, *Varietäten im Slavischen. Substandartnyje varianty slavianskikh jazykov. Izbrannyje statji*, Frankfurt am Main.
- Mokienko V.M. (2018), *Wo der Hund begraben liegt. Studien zur slawischen Parömiologie und Phraseologie*, Burlington–Greifswald.
- Mokienko V.M., Nikitina T.G. (2000), *Bolshoj slovar ruskogo zhargona. 25 000 slov i 7000 ustojchivykh sochetanij*, Sankt Petersburg.
- Mokienko V.M., Nikitina T.G. (2003), *Slovar Russkij brani (matizmy, obscenizmy, eufemizmy)*, Sankt Petersburg.
- Nazor M., Lalić D. (1997), *Narkomani: smrtopisi*, Zagreb.
- Nekvapil J. (1977), *Krajová diferenciace jednoho slangu*, „Naše řeč”, No. 60.
- Nekvapil J. (1982), *Poznámky k některým aspektům slangových sloves*, Sborník přednášek z II. Konference o slangu a argotu v Plzni 23.–26. září 1980, Plzeň.
- Nekvapil J. (1984), *Plzeňské konference a sborníky o slangu a argotu*, „Slavia”, ročn. 53.
- Nekvapil J. (1986), *On the Communicative Approach to the Study of Slang*, [in:] J. Chloupek, J. Nekvapil (eds.), *Reader in Czech Sociolinguistics*, Praha.
- Nekvapil J. (1987), *Některé sociolinguistické aspekty výzkumu slangu*, Sborník přednášek z III. Konference o slangu a argotu v Plzni 24.–27. Ledna Plzeň.
- Nekvapil J. (1990), *K vysvětlující síle českého jazykovědného pojmu slang*, L. Klimeš Lumír (ed.), Sborník ze IV. Konference o slangu a argotu v Plzni 9.–12.02.1988, Plzeň.
- Nekvapil J. (1993), *Slang and Some Related Problems in Czech Linguistics*, Studies in Functional Stylistics (= Linguistic and Literary Studies in Eastern Europe (LLSEE), Vol. 36), J. Chloupek, J. Nekvapil (eds.), Amsterdam–Philadelphia.
- Nekvapil J. (1994), *Standard und Nonstandard im Tschechischen unter dem Aspekt der Erforschung von Slangs*, [in:] N. Reiter, U. Hinrichs, J. van Leeuwen-Turnovcová (Hsg.), *Sprachlicher Standard und Substandard in Südosteuropa und Osteuropa*, Symposium vom 12.–16. Oktober 1992 in Berlin, Berlin–Wiesbaden.
- Nekvapil J. (1995), Rez.: Leeuwen-Turnovcová 1993, „La Linuiguistique”, No. 31.

- Nevzorova-Kmieć E.A. (2002), *Frazeologia polskiego molodiozhnogo zhargona (semanticheskij aspekt)*, Sankt Petersburg.
- Nevzorova-Kmieć E.A. (2009), *Frazeologia polskiego molodiozhnogo zhargona*, [in:] A. Bie-rich, *Variatäten im Slavischen. Substandartnyje varianty slavianskikh jazykov. Izbrannyje statji*, Frankfurt am Main.
- Nikitina T.G. (2000), *Tolkovyj slovar molodiozhnogo slenga: Slova, nieponiatnyje vzroslym. Okolo 2000 slov*, Moscow.
- Nikitina T.G. (2003), *Tolkovyj slovar molodiozhnogo slenga. Boleje 12000 slov; svyšue 3000 frazeologizmov*, Moscow.
- Nikitina T.G. (2013), *Ključevyje koncepty molodiozhoj kultury: tematičeskij slovar slenga*, Sankt Petersburg.
- NSGU 2003 – Kasperzak M., Rzeszutek M., Zgółkowa H. (2003), *Nowy słownik gwary uczniowskiej*, Wrocław.
- Oberpfalcer F. (1934), *Argot a slangy*, „Československá vlastivěda III”, Praha.
- Orlovský (1941), *K slovenskému slangu študentskému a vojenskému*, Martin.
- Otin E.S. (1999), *Materialy k slovariu substandartnoj leksiki*, [in:] E.S. Otin, *Izbrannyje raboty*, Donieck.
- Otin E.S. (2004), *Slovar konnotativnykh sobstvennykh imen*, Donieck.
- Polañski K. (1993a), *Język specjalny. Język tajny*, [in:] K. Polański (red.), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Polañski K. (1993b), *Żargon (argot, slang)*, [in:] K. Polański (red.), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Ponomarenko L.A. (1992), *Substandartnyje elementy v rasskazakh V.M. Shukshina*, [in:] V.M. Shukshin, *Zhizn i tvorčestvo*, Barnaul.
- Puchmajer J. (1821), *Hantýrka čili jazyk zlodějů*, Praha.
- Puig M. Sanches (1991a), *Opisanie sposobom prijoma narkoticheskikh sredstv v Leksie russojazyčnykh narkomanov*, „Russistik”, No. 1.
- Puig M. Sanches (1991b), *Torach – lomka nedobor: leksičeskije sposoby vyražhenija sostojanij na zhargonie russojazyčnykh narkomanov*, [in:] „Rusistika Española. Nauchnyj zhurnal po problemam russkogo jazyka literatury”, No. 1.
- Puig M.S. (1999), *Saturativnyj spsoč dejstvija v glagolakh opisania sostojanija opjanenija*, „Russistik”, No. 1–2.
- Pyrkalo S. (1998), *Pershij slovnyk molodizhnogo slengu. Ukladach Svitlana Pyrkalo. Za redakciju Jurija Mosenkisa*, Kyiv.
- SMŽ – Ageeva I., Benediktova A., Nauchn, Sternin I.A. (eds.) (1992), *Slomolodiozhnogo zhargona. Slova, vyražhenija, kliczki rokzviozd, prozviščhs učitelej. Podrobnyje ubjasnienija, primery upotreblenija. Ok. 1600 jediníc*, Voronezh.
- Stawicka L. (2003), *Korotkyj slovnyk zhargonnoi leksyky ukrainskoj movy. Mistyc ponad 3200 sliv i 650 stijkykh slovopoluchen*, Kyiv.
- Stawicka L. (2005), *Argo, zhargon, sleng. Socialna differenciacija ukrainskoj movy*, Kyiv.



- Suk J. (1979), *Současný český kriminální slang a světský argot*, Samizdat.
- Suk J. (1993), *Několik slangových slovníků*, Praha.
- Timroth W. von. (1986), *Russian and Soviet Sociolinguistics and Taboo Varieties of the Russian Language* (= Slavistische Beiträge. Bd. 205), München.
- Trachtenberg V.F. (1908), *Blatnaja muzyka („Zhargon“ tiurmy)*, Sankt Petersburg.
- Vidović R. (1990), *Rječnik žargona splitskih mladih naraštaja*, „Čakavska rič“, No. 1.
- Walter H. (2000), *Literatur und Wörterbücher zum russischen Substandard*, [in:] *Lexikographie und Substandard. Gegenwärtige und künftige Aufgaben der Lexikographie* (= Greifswalder Beiträge zur Slawistik V), Greifswald.
- Walter H. (2002), *Literatura i slovari po ruskomu substandartu (vyshedshije vnie Rossii)*, [in:] „JASLIK. Informacionnyj biulleten“, No. 51.
- Walter H. (2003), *Russisch-Deutsches Wörterbuch des Drogenslangs*, Frankfurt am Main–Berlin–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Wien.
- Walter H. (2009), *Brat na bzdukh, brat/vziat chto na arapa, do lampochki. Zu einigen neuen Erscheinungen in der russischen Phraseologie*, [in:] A. Bierich, *Varietäten im Slavischen. Substandartnyje varianty slavianskikh jazykov. Izbrannyje statji*, Frankfurt am Main.
- Walter H., Mokienko V.M. (2000), *Poslovicy russkogo substandarta. Materialy k slovari*, Greifswald.
- Walter H., Mokienko V.M. (2001), *Russisch-Deutsches Jargon-Wörterbuch*, Frankfurt am Main–Berlin–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Wien.
- Walter H., Mokienko V.M. (2002), *Nogaja jazykovaja zhizn drevniejshej professii*, [in:] *Slovo. Fraza. Tekst. Sbornik naucznykh sostej k 60-letiju M.A. Alekseenko*, Moscow.
- Walter H., Mokienko V.M. (2005, 2008, 2010), *Antiposlovicy russkogo naroda*, Sankt Petersburg–Moscow.
- Walter H., Mokienko V.M. (2007a), *Bolshoj slovar russkikh prozvizhch*, Moscow.
- Walter H., Mokienko V.M. (2007b), *Bolshoj rusko-nemeckij slovar zhargona i prostorechij*, Moscow.
- Walter H., Mokienko V.M. (2010), *Soziolekte in der Slavia (Überblick)*, [in:] K. Gutschmidt, S. Kempgen, S.T. Berger, P. Kosta (Hg.), *Die slavischen Sprachen. The Slavic Languages. Ein internationales Handbuch zu ihrer Struktur, ihrer Geschichte und ihrer Erforschung. An International Handbook of their Structure, their History and their Investigation*, Berlin–New York.
- Walter H., Mokienko V.M., Nikitina T.G. (2003), *Slovar russkogo shkolnogo i studencheskogo zhargona*, Greifswald.
- Walter H., Mokienko V.M., Nikitina T.G. (2005), *Tolkovyj slovar russkogo shkolnogo i studencheskogo zhargona. Okolo 5000 slov i vyrazhenij*, Moscow.
- Wentworth H., Flexner S. B. (1967), *Dictionary of American Slang*, New York.
- Wiktorin K. (1886), *Didivska (zhebracka) mova*, „Zoria“, Lviv 1886.
- Winer L. (1895), *Jevrejsko-niemeckije slota v russkikh narechijakh*, „Живая старина“, No. 1.
- Winnik V.D. (2000), *Argo*, [in:] *Ukrainska mova. Enciklopedija*, Kyiv.

Zemskaja E.A. (1999), *Slovoobrazovanije*, [in:] Ermakova O.P., Zemskaja E.A., Rozina R.I. (eds.), *Slova, s kotorymi my vstrechalis: Tolkovoj slovar russkogo obshchego zhargona*, Moscow.

## Streszczenie

### Badania substandardu w językach słowiańskich

Dla współczesnych języków słowiańskich charakterystyczny jest rosnący wpływ nietypowych elementów językowych. Sprowadza to niską jakość i eksplorację do centrum uwagi. W epoce socjalizmu nieprzestrzeganie norm językowych było postrzegane jako zjawisko bardzo negatywne, coś, co niszczy kulturę językową i ogranicza zdolności mentalne jej mówców. Jest to również powód niewystarczających badań i tabu w przypadku niskiej jakości odmian językowych w języku słowiańskim. Ta sytuacja uległa całkowitej zmianie, począwszy od lat 90. XX wieku. Artykuł zawiera informacje o najnowszych osiągnięciach w zakresie badań niestandardowych odmianek języków w Slavii.

**Słowa kluczowe:** języki słowiańskie, zmiany leksykalne, niestandardowe, substandardowe, socjolekt, żargon korporacyjny, językowe parametry opisu, języki wschodniosłowiańskie, zachodnie i południowe, konceptualne uniwersalia leksyki i frazeologii, słowniki nienormatywne



Valery Mokienko  <https://orcid.org/0000-0002-0264-0576>  
Petersburski Uniwersytet Państwowy

## Русские библеизмы в европейском контексте<sup>1</sup>

### Аннотация

В статье демонстрируется влияние Библии на формирование русского литературного языка. Этот процесс объединяет русский язык с литературными языками многих народов, приобщенных к христианской культуре. Рассматриваются библеизмы разного типа, имеющие соответствия в других европейских языках, в том числе славянских. При общности источника библеизмов в языках, находящихся под влиянием христианской культуры, и в русском языке обнаруживаются большие различия как в количестве, так и в качественном составе этих единиц. Специфичность адаптации библеизмов в русском языке проявляется в сочетании книжно-церковного и разговорного (навеянного во многом кальками с европейских языков) начал, значительно обогатившем фонд русских библеизмов. В статье рассматриваются примеры, иллюстрирующие европейский фон усвоения и активизации библеизмов в русском литературном языке. Обобщается и опыт их лексикографического описания.

**Ключевые слова:** Библия, библеизм, адаптация библеизмов, христианской культура, литературный язык, церковно-славянски язык, лексикографической описание

Язык Библии оказал огромное влияние на формирование литературных языков многих народов, издревле приобщенных к христианской культуре. Переводы Священного писания на народные языки стали основой книжных языков Европы, в том числе славянских. При том, что комментирование текста Библии является одним из древнейших и традиционнейших занятий филологов, многие аспекты этой сложной проблематики приходится относить к мало разработанным. Таковы,

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ „Воздействие языкового наследия Библии на фразеологические подсистемы русского и белорусского языков (историко-этимологический, структурный, функциональный, сопоставительный аспекты)” (договор **Договор** № 18-512-00005\18 от 30.05.2018).

в частности, вопросы о специфике усвоения конкретными языками тех элементов, которые восходят к тексту Библии, о характере их дальнейшего развития в каждом из этих языков и др. В какой-то степени язык Библии – это язык «в себе», своеобразный духовный код, объединяющий народы христианских культур. Вот почему переводчикам, несмотря на разные традиции, передача библеизмов, содержащихся в тексте переводимого произведения, дается намного легче, чем перевод иных языковых элементов – имен собственных, идиоматики и других единиц, относимых к области «непереводимого в переводе». Тем более значимы с точки зрения сравнительного изучения литературных языков те расхождения, которые наблюдаются именно в области лексико-семантических явлений, восходящих к общему источнику – тексту Священного писания. Эти расхождения во многом определяют специфику национальной адаптации библеизмов и фразеологизацию и паремиологизацию в отдельных языковых системах.

При общности источника библеизмов в языках, находящихся под влиянием христианской культуры, в них обнаруживаются большие различия как в количестве, так и в качественном составе этих единиц. Показательно, что даже в таких близкородственных славянских языках, как польский и кашубский, подверженных общему католическому влиянию, такие различия весьма ощутимы (Treder 1989: 127–156). Русский язык, в котором православная вера с ориентацией на церковнославянские сакральные тексты гармонически сближалась с общеевропейской культурой и влиянием польского, французского, немецкого и других языков, обнаруживает здесь специфичные особенности. По мнению В.Г. Гака (Gak 1997, 1997a), эта специфичность проявляется именно в сочетании книжно-церковного и разговорного (навеянного во многом кальками с европейских языков) начал, значительно обогатившем фонд русских библеизмов. Количественно он превосходит поэтому корпус библеизмов французского языка. И действительно, материал «Толкового словаря библейских выражений и слов» (Lilich, Mokienko, Trofimkina 2010) показывает, что русские библеизмы представлены именно в этих двух ипостасях, связанных как с историей книжной культуры на Руси, так и историей русского языка послепетровского периода.

Как известно, в русской православной церкви в качестве языка богослужения используется церковнославянский перевод Библии, восходящий к кирилло-мефодиевскому и естественно претерпевший в ходе многовекового развития немало редакторских замен, направленных на унификацию текста и приближение его к русскому литературному и народному языку. В 1816 году впервые был издан текст русского Евангелия, а в 1876 году на русском языке впервые появился полный перевод Библии, утвержденный священным Синодом (Logachev 1991). Понятно, что библеизмы, издревле проникавшие в русский литературный язык, входили в него первоначально в церковнославянской форме; по мере же вытеснения из литературного обихода старославянизмов и замены их собственно русскими формами библеизмы также подвергались этому процессу.

На форму библеизмов в русском языке несомненно наложило отпечаток и функционирование с XIX в. двух переводов Священного писания – церковнославянского

и русского, так называемого синодального: этим частично объясняется вариантность библеизмов, совмещение в одном выражении церковнославянизмов и чисто русских фонетических и грамматических черт и т. д. Сохранились и такие единицы, которые возводимы лишь к тексту церковнославянского перевода. Таково, например, выражение Не ведают, что творят, широко употребляемое в русском литературном языке как обоснование снисходительного отношения к тем, кто не осознает предосудительности своего поведения, поступков. Выражение восходит к церковнославянскому тексту Евангелия: «**Иисусъ же глаголаше: Отче, отпусти имъ: не вѣдѣтъ бо что творѣтъ**» (Лука 23, 34). В русском переводе были заменены оба ставших архаичными глагола: **вѣдѣтъ и творѣтъ**. Ср.: «Иисус же говорил им: Отче! прости им; ибо не знают, что делают».

Русский язык, в отличие от других европейских, воспринял через церковнославянские переводы и немало заимствований из греческого, которые приобрели в литературном и речевом употреблении маркированную стилистику и семантику и потому обрели статус библеизмов.

Таково, например, слово аспид, которое в просторечии употребляется как бранная характеристика злобного и коварного человека. В церковнославянском же и русском переводах Библии это слово (оно встречается более 10 раз) обозначает род ядовитых змей и отмечено в ярких, образных употреблениях, напр.: «Дан будет змеем на дороге, аспидам на пути, уязвляющим ногу коня, так что всадник его упадет назад» (Бытие 49: 17). Ср. использование образа аспиды в изображении царства Мессии, где господствует мир и безопасность: «И младенец будет играть над норою аспиды, и дитя протянет руку свою на гнездо змеи» (Исаия 11: 8).

Во многих европейских языках слово аспид отсутствует как в прямом, так и в переносном значениях. В чешском и словацком, напр., его передают либо словами с родовым значением ‘змея’ (*had, rohovatý had, rúžkatá zmije, l’utý had*), либо словами, обозначающими конкретную разновидность змей, но не мотивированными библейским оригиналом (*kobra, vretenice*), либо иноязычными словами типа *bazilišek* (Lilich, Mokienko, Stepanova 1993: 56). И хотя с точки зрения принципа функциональной адекватной передачи образа оба типа переводов можно признать равноценными, способы достижения высокой степени экспрессивности, связанные с образом змеи, здесь все-таки неодинаковы. В чешских и словацких переводах, где используются разные названия змей, на первый план выдвигаются традиционные, народные ассоциации (змея – опасное, коварное и вызывающее гадливость существо). В русских же переводах иноязычное слово аспид, препятствуя появлению конкретных коннотаций, в то же время создает экспрессию чего-то таинственного, невиданного, и потому особенно опасного и зловещего. Последнее обстоятельство и послужило причиной того, что именно в русском языке сложился библеизм: аспид выступает только в переносном значении, а сама его иноязычная форма также как бы выделяет его из ряда подобных обозначений.

Диффузностью экспрессии такого рода, генерируемой непонятностью того или иного слова или словосочетания, отличаются многие русские библеизмы – ср. жупел, темна вода во облацех, притча во языцех и т. п.

Сопоставление русского массива библеизмов с библеизмами других языков (напр., чешского, словацкого, немецкого) свидетельствует, что можно говорить об их известном параллелизме, но более существенно то, что русский литературный язык, с одной стороны, и чешский и словацкий (Lilich, Mokienko, Stepanova 1993) или чешский и немецкий (Jacevich 2003) с другой – заметно противопоставлены вследствие разных переводческих традиций: западнославянские и немецкий тексты Библии восходят к латинскому посреднику, русские же находятся в рамках византийской традиции.

Разумеется, различиями переводческих традиций далеко не исчерпываются внешнеязыковые и внеязыковые факторы, влияющие на характер библеизмов в разных языках. Неодинакова вся социально-культурная среда их бытования в «греко-славянском» ареале (*Slavia Otrhodoxa*) и в ареале «славяно-латинском» (*Slavia Latina*) и германском (Tolstoj 1988: 128 и сл.). Имеют значение особенности конфессиональной ориентации носителей языка; различия во взаимодействии христианских представлений с дохристианскими, языческими, у разных народов; специфика языковой ситуации в разные исторические периоды (например, наличие, характер и степень распространенности билингвизма) и др. В сочетании с этими факторами проявляются собственно языковые, внутренние тенденции и закономерности лексико-семантического развития, что и приводит к тем или иным расхождениям в форме, семантике и употреблении библеизмов в разных языках.

Нередко импульс к таким расхождениям задаётся семантическим синкретизмом самого первоисточника – текста Книги книг.

Так, неодобрительно окрашенное выражение метать (рассыпать) *бисер* перед свиньями давно известно в русском и других европейских языках в значении ‘напрасно высказывать мысли и чувства, ценные в каком-л. отношении, тому, кто не способен понять, оценить это’. Оно образовано от пословицы Не мечите бисера перед свиньями ‘Не стоит тратить слов для убеждения, доказательства или разъяснения чего-л. с теми, кто этого не понимает или не может понять’. Преимущественно книжная стилистическая окраска фразеологизма и пословицы задана их происхождением. Они являются метафорическим осколком Нагорной проповеди Иисуса: «**Не дадите святая псом, ни пометайте бисеръ вашнхъ предъ свинїями, да не поперѹтъ ихъ ногами своими**» (Матфей 7: 6). В русском переводе **бисеръ (внсьрь)** был передан более точным современным эквивалентом жемчуг, а множественное число стало единственным: «Не давайте святыни псам и не бросайте жемчуга вашего перед свиньями, чтобы они не попрали его ногами своими, обратившись, не растерзали вас». Смысл высказывания глубок: бесполезно приобщать к духовным ценностям тех, кто не желает или не готов к своему духовному совершенству. Контраст между духовными ценностями и низменными интересами выражен здесь с помощью образов нечистых для израильтян и других народов Иудеи животных – псов и свиней, олицетворяющих в Евангельском, тексте нечестивцев и беззаконников. Бисер (жемчуг) же здесь символизирует слово Божие (Dubrovina 2008: 176–177).

Библейское происхождение оборота давно уже отмечают многие русские словари, не всегда, правда, оговаривая факт его заимствования именно из церковносла-

вянского, а не современного евангельского текста. Отсылка же именно к церковнославянскому **бисеръ** ‘жемчуг’ весьма важна, ибо сейчас это слово имеет иное значение – ‘очень мелкая цветная бусинка (из стекла или металла), используемая для изготовления украшений, вышивки и т.д., а переносно характеризует мелкий почерк. Традиционное толкование этого библеизма в русском и других европейских языках не вызывает никаких сомнений.

Могут ли дальнейшие историко-этимологические разыскания что-либо добавить к столь абсолютно точной культурологической паспортизации?

Как кажется, на этот вопрос можно ответить утвердительно, хотя источник выражения несомненно идентифицирован точно. Ведь ретроспективное углубление в сакральные и классические тексты способно обнаружить культурологические концепты, лежащие в самых нижних слоях фразеологического палимпсеста. Так, работая над «Немецко-русским словарём библейских фразеологизмов» (Walter, Mokienko 2009: 119–120), мы столкнулись с культурологической загадкой, связанной именно с этим библеизмом. В немецком языке оборот зафиксирован с 1200 г. и имеет ту же структуру и образность, что и в русском – *Perlen vor die Säue werfen*, поэтому его считают этимологически прозрачным: свиней кормят обычно отбросами, помоями, чем-л. абсолютно ненужным (Duden, Bd. 11: 541).

Выражение известно всем языкам европейских христианских народов, и во многих из них речь идёт именно о жемчуге: напр. бел.: сыпаць бисер перад свіннямі, укр. метати (сипати, розсипати) бісер перед свиньями, кидати (розсипати) перла перед свиньями, кидати бісер свиням; болг. Свиня бисер не отбира; пол. *rzucać perły przed wieprze*; х/с *bacati/baciti biser pred svinje (pred krmke)*; англ. *to throw (to cast) pearls before swine*; *Pearls are ill valued by hungry swine*; *Neither cast your pearls before swine*; исл. *echar perlas delante los puercos*, *No arrojéis perlas delante de los puercos*; нем. *Perlen vor die Säue werfen*; *Perlen muß (soll) man nicht vor die Säue werfen*; *Wer Perlen schüttet vor die Schweine, Die bleiben schwerlich alle reine*. фр. *donner des perles aux porcs (aux pourceaux)*, *jeter ses (des) perles aux pourceaux*; ит. *gettare le perle dinanzi a'porci*; *Buone ragioni male intese Sono perle a' porci stese* и др.

На первый взгляд, противопоставление «нечто ценное» (жемчуг) – «нечто ненужное» (отбросы для свиней), заложенное в традиционном прочтении библейской фразы, кажется весьма убедительным. Но несколько «несовместным», однако, может показаться пусть и антитезисное, но всё-таки неоднородное приравнивание драгоценного и несъедобного жемчуга к съедобным пищевым отбросам.

Такая несовместность, как оказывается, имеет свои древние образные корни и в своих истоках порождена неточным переводом текста Библии. На знаменитой картине голландского художника Питера Брейгеля «Нидерландские пословицы» свиньи едят не жемчуг, а ... мелкие цветочки.

Почему на его картине эта пословица иллюстрируется иначе?

Оказывается, разгадка скрыта именно в языковой ретроспекции евангельского текста. В латинском его переводе («Вульгате») эта цитата звучит так: (*Neque mittatis margaritas vestras ante porcos, ne forte conculcent pedibus suis* – «Не бросайте *margaritas* перед свиньями, да не попрут его ногами своими» – *Matheus 7:*

6; Vulgata). Из этого перевода образовался и фразеологизм *proicere margaritas ante porcos*, эквивалентный русскому метать бисер перед свиньями (Arthaber 1989: 535).

Комментируя эту библейскую цитату из латинской «Вульгаты», некоторые исследователи связывают слово *margaritas* (жемчуг) со старой традицией византийской церкви, когда освященный хлеб, раздробленный на маленькие крошки, так и назывался по-гречески *μαργαριτας* – букв. ‘жемчужинки’. До сих пор в новогреческом языке это слово является обозначением как жемчуга, так и хлебных крошек. Ср. назв. русской каши перловка и устаревшее перл ‘жемчужина’. Следовательно, соответствующее место Библии можно буквально перевести: Не бросайте псам освященного мяса, а свиньям освященного хлеба (resp. хлебных крошек). В этом контексте важно то, что в др.-еврейских представлениях свинья является символом нечистоты, святыня же должна сохранять абсолютную чистоту (Röhrich 2001, 4, 1147). Любопытно, что греч. слово *μαργαριτας* (через лат. перевод «Вульгаты» – *margaritas*) приобрело в европейских языках народно-этимологические ассоциации с названиями цветов. М.И. Михельсон приводит, напр., фр. *Il ne faut pas semer des marguerites devant le pourceaux* – букв. «Не нужно сеять этих маргариток перед свиньями» (Mikhelson 1902, 1 : 659), а в многоязычном собрании европейских пословиц А. Артхабера зафиксирована фр. *C'est folie semer les roses aux pourceaux* – букв. «Безумие рассеивать розы перед свиньями» (Arthaber 1989: 535).

Один из двух вариантов библейского выражения в нидерландском языке по-прежнему также включает название розы: *paarlen voor de zwijnen werpen* и *rozen voor de varkens strooien* – букв. «бросать розы перед свиньями». Именно этот второй вариант стал основной основой фрагмента картины Питера Брейгеля «Нидерландские пословицы».

Точная флористическая идентификация слова маргарита (*margaritas*) затруднена в силу его многозначности с древнейших времён. «Слово маргарита (*margarit[a]*) – и популярное женское имя, и название различных видов цветов и некоторых фруктов и овощей, – пишет известный чешский этимолог Фр. Копечный. – В значении ‘жемчуг’ оно зарегистрировано лишь в древнерусском языке (маргарит или маргарита) и в болгарском (маргариот). Но исходное значение имени Маргарита в европейских языках в основе своей имеет лат. *margarita* ‘жемчужина’. ... Само же латинское слово восточного происхождения. Через посредство др.-греческого и других языков оно восходит к др.-индийскому ‘бутон, почка’ и ‘жемчужина’» (Коре́нý 2009: 50).

Древняя символика жемчуга овеяна мифами. Так, на многих островах Средиземного моря были святилища Афродиты, где моряки приносили благодарственные молитвы этой богине – их покровительнице. И наиболее типичным даром моряков был именно жемчуг. Им во многих местах украшались Статуи Афродиты. Отсюда один из эпитетов Афродиты – Маргарито «Жемчужная», породивший и популярное ныне европейское женское имя (Suslova, Superanskaya 1991: 18).

Действительно, хотя слово **бисерь** было основным наименованием для жемчуга в древнерусском языке, но и слово **маргаритъ** (из греч. *ἰάλληϊβόαιε* ‘жемчужины’) употреблялось как его синоним и даже стало названием выбора из слов Иоанна Зла-



тоуста – книги из числа книг Нового закона (от Апостольский заповедей) (Sreznevsky 1893–1912: 112).

В состав русского библейского выражения тем не менее оно так и не вошло, ибо уже с XI в. в древнерусском оно закрепилось лишь с компонентом бисер (Mokienko, Nikitina, Nikolaeva 2010: 53).

Иные наименования жемчуга не вошли в состав библейского оборота и во многие другие языки, несмотря на древнюю фиксацию а активную варьруемость. Так, слово *biser* осталось «монополистом» в хорватском языке, где *bacati/baciti biser pred svinje (pred krmke)* хорошо описан лингвистами и зарегистрирован большинством словарей (Fink Arsovski, Kovačević, Hrnjak 2010: 121).

Таким образом, история библейского выражения о жемчуге и свиньях не столь семантически проста, как может показаться теологам, культурологам и когнитивистам. Инерция амбивалентного восприятия заложена в нём этимологически: уже древнеиндийское обозначение жемчуга было синкретичным, именуя это драгоценное перламутровое вещество, сокрытая в раковинах. метафорически – как ‘бутон’ или ‘почка’. Метафорический синкретизм, перенесённый через восточные языки в греческий и латынь, обеспечил двойное семантическое истолкование фрагмента библейского текста. Отсюда и его разное восприятие читателями и слушателями разных переводов Библии. И хотя противопоставление жемчуга пищевым отбросам тематически неоднородно, оно закрепилось в большинстве европейских языков. Питер Брейгель же, вдохновлённый не только голландским переводом «Вульгаты», но и собственным чутьём художника, избрал для своей картины «Нидерландские пословицы» более древний и точный образ. Ведь библейские свиньи, попирающие ногами нежные розовые лепестки, столь же мало понимают в этих цветах, как и пресловутая современная русская свинья в ... апельсинах.

Разная ориентация древнейших переводов библейских текстов на разные языки и неодинаковое воплощение общих семантических потенциалов в развитии библеизмов создают дифференциацию крылатых слов и выражений, имеющих общий источник. Вместе с тем общеевропейское языковое пространство и общность христианской культуры становятся и основой стирания этой дифференциации. Количество библеизмов и их вариантов в русском языке возрастает не только благодаря повышению интереса к православной книжности, но и благодаря постоянному приобщению к европейской литературе и искусству. Многие из русских библеизмов являются кальками из немецкого, французского и других европейских языков, которыми свободно владела наша аристократия с петровских времен. Запас русских библеизмов пополняется и в наши дни. Так, из американского политического дискурса в современный русский язык пришло слово Армагеддон, синонимичное традиционному у нас библеизму Апокалипсис. Его публицистические контексты, зафиксированные в современном русском языке, показывают динамичность и таких библейских «неологизмов», свидетельствуя об их жизненности и популярности.

Лексикографическая интерпретация символики Библии, отраженной в современных литературных языках, – одна из актуальных научных и дидактических проблем. Опыт составления «Толкового словаря русских библейских выражений

и слов» (Lilich, Mokienko, Trofimkina 2010), «Немецко-русского словаря библеизмов» (Walter, Mokienko 2009) и «Deutsch-polnisches Wörterbuch biblischer Phraseologismen mit historisch-etymologischen Kommentaren» (Walter, Komorowska, Krzanowska 2010) показывает, что часть общего корпуса библеизмов в европейских языках образована не с помощью прямого воспроизводства соответствующего афоризма или фразы, а самостоятельной комбинацией слов, образов или сюжетов из Библии. В ряду таких оборотов встречаются различные структурные и семантические образования. Так, нем. выражение *langer Laban* представляет собой сложную комбинацию библейских аллюзий с переосмысленными в народно-этимологическом ключе славянскими экспрессивными лексемами (Walter, Mokienko 2009: 99–100); устойчивые сравнения типа *wie Lots Weib; arm wie Hiob* в качестве устойчивых компаративов, подобных оборотам *wie Sand am Meer; wie Spreu im Winde* в самой Библии не встречаются, а образованы позднее на основе соответствующих сюжетов; не встречаются в самой Библии и такие шуточные обороты, как *im Adamskostüm (Evaskostüm) gehen* – в костюме Адама и *jmdn. von Pontius zu Pilatus schicken* – посылать кого-л. от Понтия к Пилату. Такие афоризмы и выражения по терминологии проф. Х. Вальтера названы «косвенными библеизмами». Аргументом в пользу их включения в словарь явилась их тесная связь с библейским текстом и возможность комментирования их внутренней формы именно на этой основе. Разграничение этих двух типов фразеологических и паремиологических библеизмов (при всей его условности) позволяет достаточно определённо определить пути их адаптации в языках Европы.

В наших словарях библеизмов делается попытка не только отразить этапы такой адаптации, но и продемонстрировать межъязыковые семантические и стилистические различия, ставшие её результатом. Продемонстрирую это на двух примерах из нашего с проф. Х. Вальтером «Немецко-русского историко-этимологического словаря рировать семантические и стилистические о факультета СПбГУ в нём участвовать. фразеологизмов» (Walter, Mokienko 2011).

Первый пример относительно прост.

**Land**, das; -[e]s, Länder u. -e

\* **das Gelobte Land; das Heilige Land** (книжн. высок. одобр.): 1. Место, куда кто-л. страстно мечтает и стремится попасть; предмет страстных желаний, устремлений, надежд и т. п. 2. Место, где царит довольство, изобилие, счастье 3. (публ. ирон.) Израиль (букв.: хвалёная страна; священная страна); **земля обетованная**; Рай земной (разг.); золотые (златые) горы; молочные реки [и кисельные берега] (разг.); аркадская идиллия (книжн., часто ирон.).

< Оборот восходит к Ветхому Завету, где так именуется Ханаанская земля (область в Палестине), куда Бог хотел вывести евреев из Египта, где они томились в плену. Согласно легенде, Бог сказал Моисею, что приведёт евреев в «землю хорошую и пространную, где течёт молоко и мёд»: „Und der Herr sprach: Ich habe gesehen das Elend meines Volkes in Dgypten und habe ihr Geschrei gehürt ьber die, so sie drdngen; ich habe ihr Leid erkannt und bin herniedergefahren, daЯ ich sie errette von der Dgypter Hand und sie ausfьhre aus diesem Lande in ein gutes und weites Land, in ein Land, darin Milch und Honig flieЯt, an den Ort der Kanaaniter, Hethiter, Amoriter, Pheresiter, Heviter



und Jebusiter“ (1. Mose 7–8) – «И сказал Господь: Я увидел страдание народа Моего в Египте и услышал вопль его от приставников его; Я знаю скорби его и иду избавить его от руки Египтян и вывести его из земли сей в землю хорошую и пространную, где течёт молоко и мёд, в землю Хананеев, Хеттеев, Амореяв, Ферезеев, Евеев и Иевусеев» (Исх., 7–8; см. также 17). Это же выражение встречается и в Новом Завете, в Послании апостола Павла к Евреям: «Верую обитал он на земле обетованной, как на чужой...» (Евр. 11, 9) (Michelson 1994, 1: 728–729; BMŠ 2000: 184; Serov 2003: 260; Zykova, Mokienko 2005: 109; Kirsanova 2007: 105; BMŠ 2008, 1: 406).

Фразеологизм в русский язык вошёл из церковнославянского текста Библии, где Палестина называется «обещанной» (ст.-сл. обетованной) Богом землёй. Поэтому в русском языке оборот первоначально имел более высокую стилистику, чем в немецком. Ныне выражение *обетованная земля* обозначает ‘желанное место, где легко и радостно, куда кто-либо страстно стремится, мечтает попасть’ и вообще ‘то, что представляется счастьем, истинным раем на земле’. В разговорной речи и в публицистике фразеологизм часто употребляется шутливо-иронически как в русском, так и в немецком языках.

Выражение известно практически всем европейским языкам и некоторым восточным, напр.: бел. *зямля (краіна) абяцаная*; укр. *обітована (обітна) земля (країна)*; *обітований (обітний) край*; пол. *obiecana ziemia*; чеш. *země zaslíbená*; словац. *krajina zaslúbená (zaslúbená krajina)*; хорв. *obećana zemlja*; серб. *обећана земља*; болг. *обетована земя*; макед. *ветената земја*; лит. *pažadėtosis žemės*; латыш. *apsolīto zemi*; англ. *promised land*; ит. *la terra promessa*; исп. *la tierra prometida*; порт. *a terra prometida*; фр. *la terre promise*; иврит. *אֶרֶץ נְדָבָה* и др. Как видим, во всех этих языках обетованная земля, как и в старославянском, означает ‘обещанная [Богом] земля’. Немецкая же *das Gelobte Land* семантически отличается от этого фразеологического ряда. Причиной такого различия может быть как смысловой синкретизм в языке-источнике, где значения ‘обещанный’ и ‘хваленный’ обозначались одним и тем же словом, либо полисемией немецкого глагола *loben*, который в прошлом имел более широкий семантический диапазон. Ср. современное *etw. ausloben* (напр., einen Preis) – ‘объявлять, назначить приз, премию, выигрыш’, в котором актуализируется именно старое значение ‘обещать’.

Как видим, немецкое обозначение обетованной земли не столь резко отличается от иных европейских, но имеет в современном языке иную семантическую ипостась, вызванную к жизни динамикой значения глагола *loben*, его сужением.

Второй пример отражает более сложное переключение семантических регистров, поскольку его современное восприятие осложнено архаизацией лексического стержня библейского выражения.

\* **aus seinem Herzen keine Mördergrube machen**: *Ничего не утаивать (не скрывать)*; *быть откровенным, не скрывать своего истинного мнения; рассказывать о себе не хуже, чем на самом деле* (букв.: не делать из своего сердца могилу убийцы); *говорить со всей откровенностью; говорить без утайки (не таясь), раскрывать всё как перед Богом; рассказывать всё как на духу; иметь душу нараспашку*.

< Выражение известно с начала XVIII в. (Kürper 1993: 342). Оно относится к многочисленным фразеологизмам со стержневым словом *Herz* – сердце как средоточие

человеческих чувств. В отличие от большинства из них, которые прозрачны по исходному образу, это выражение непонятно потому, что слово *Mördergrube* давно уже вышло из употребления и существует только в составе нашего фразеологизма. Архаичность его объясняется библейским происхождением – см., напр: „Haltet ihr denn dieses Haus, das nach meinem Namen genannt ist, für eine Mördergrube“ (Jer. 7: 11) – «Не соделался ли вертепом разбойников в глазах ваших дом сей, над которым наречено имя Мое? Вот, Я видел это, говорит Господь» (Иер. 7: 11). Это слово входит в состав известного афоризма Иисуса Христа, который говорит книжникам и фарисеям, находясь в храме: „Mein Haus soll ein Bethaus sein; ihr habt daraus eine Mördergrube gemacht“ (Matth. 21: 13). Смысл слова и всей фразы проясняется при сопоставлении немецкого текста с переводами на другие европейские языки. Русский синодальный текст во многом является воспроизведением церковнославянского: «И учил их, говоря: не написано ли: дом Мой домом молитвы наречется для всех народов? А вы сделали его вертепом разбойников» (Мф 21: 13). Слово *вертеп* в сочетании *вертеп разбойников* также является архаизмом и имеет значение ‘притон, место, дом, где собираются с преступными или другими неблаговидными целями’.

Более конкретно передано значение нем. *Mördergrube* и рус. *вертеп* в других европейских переводах Библии. Так, в английском и французском её текстах соответствующее слово передаётся обозначениями пещеры: *My house shall be called of all nations the house of prayer? But ye have made it a den of thieves*; франц.: *Ma maison sera appelée une maison de prière pour toutes les nations? Mais vous, vous en avez fait une caverne de voleurs*. Следовательно, *Mördergrube* в исходном тексте обозначает ‘пещеру, логово, где скрываются разбойники’. Тем самым раскрывается переносное значение немецкого оборота – ‘не делать из сердца логово для преступников, прячущихся от честных людей, т. е. быть абсолютно открытым и искренним’. Эквиваленты выражения в других языках имеют иную образность – ср., напр., бел.: *расказаць як на споведзі; с./х. otvarati svoje serdce*.

Как видим, и в русском, и в немецком языках, известное евангельское изречение «затемнено» входящими в него архаизмами *Mördergrube* и *вертеп*. Однако, если в русском языке слово вертеп является практически забытым архаизмом старославянского извода, то нем. *Mördergrube* воспринимается как вполне понятное сложное слово. Но понятное неправильно с точки зрения его исходной семантики, что делает весь немецкий оборот *aus seinem Herzen keine Mördergrube machen* своеобразную смысловую загадку.

Собственно говоря, объединяющими моментами библеизмов как весьма различных в лингвистическом отношении единиц являются два: общий источник и определённая семантическая маркированность, «навеянная» этим общим источником. Эти признаки являются общими для всех единиц, именуемых *крылатыми словами, этнонимами, интертекстемами, прецедентными текстами* (Mokienko 2003) и поэтому допускают определенную степень субъективности уже потому, что абсолютно точная идентификация библейского источника затруднена многими факторами. С одной стороны, многие из библеизмов (особенно паремии) являются универсально-типологическими и зарегистрированы в фольклоре разных

народов. С другой же – в Библию вошло много фольклорных элементов древнего происхождения и уже поэтому поиск первоисточника может вывести за ее пределы. Наконец, каждый язык по-своему адаптировал и даже «национализировал» библейские слова и выражения, что сделало их в немалой степени и собственным языковым достоянием. Демонстрируя мощный общечеловеческий и собственно национальный культурологический и языковой потенциал, жизнь библеизмов в современных языках Европы убедительно свидетельствует о нетленности духа и буквы Книги книг.

## Литература

- Arthaber A. (1989), *Dizionario comparato di proverbi e modi proverbiali in sette lingue (italiana; latina; francese; spagnola; tedesca; inglese; greca antica)*, Milano.
- BMŠ 2000: Berkov, Mokienko, Šulezhkova 2000: Berkov V.P., Mokienko V.V., Šulezhkova S.G. (2000), *Bolshoj slovar krylatykh slov russkogo jazyka*, Moskva.
- BMŠ 2008–2009: Berkov, Mokienko, Šulezhkova, Berkov V.P., Mokienko V.V., Šulezhkova S.G. (2008–2009), *Bolshoj slovar krylatykh slov i vyrazhenij russkogo jazyka*, Magnitogorsk–Greifswald.
- Dubrovina K.N. (2008), *Enciklopedičeskij slovar biblejskikh frazeologizmov russkogo jazyka* (rukopis, kompjuternaja versija), Moskva.
- Duden, Bd. 11: *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik* (1992), Bearbeitet von Günther Drosdowski und Werner Scholze-Stubenrecht, Mannheim–Leipzig–Wien–Zürich.
- Fink Arsovski Ž., Kovačević B., Hrnjak A. (2010), *Bibliografija hrvatske frazeologije i popis frazema analiziranih u znanstvenim i stručnim radovima*, Zagreb.
- Gak V.G. (1997), *Specifika biblejskoj frazeologiji v ruskom jazyke*, [v:] A.M. Lewicki, W. Chlebda (red.), *Problemy frazeologii europejskej II. Frazeologia a religia*, Warszawa, s. 95–103.
- Gak V.G. (1997a), *Osobennosti biblejskikh frazeologizmov v ruskom jazyke (v sopostavlenii s francuskimi bibkeizmami)*, „Voprosy jazykoznanija“, 5, s. 55–65.
- Jacevich K.V. (2003), *Bibleizmy v cheshskom, ruskom i nemeckom jazykakh*, Sankt-Peterburg.
- Kirsanova A. (2007), *Tolkovyj slovar krylatykh slov i vyrazhenij*, Moskva.
- Kopečný 2009: Bičan A., Havlová E. (ed.) (2009), *Dobrodružství etymologie. Články Františka Kopečného z prostějovského časopisu štafeta*, „Studia etymologica Brunensia“ 7, Praha.
- Küpper H. (1993), *Wörterbuch der deutschen Umgangssprache*, Stuttgart–Dresden.
- Lilich G.A., Mokienko V.M., Stepanova L.B. (1993), *Bioblezmy v ruskom, cheshskom i slovackom literaturnykh jazykakh*, „Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 2. Istorija, jazykoznanije, literaturovedenije“, vyo. 3, s. 51–59.
- Lilich G.A., Mokienko V.M., Trofimkina O.I. (2010), *Tolkovyj slovar biblejskikh vyrazhrij i slov: ok/ 2000 eedinic*, Moskva.
- Logachev K.I. (1991), *Russkaja Biblia vchera, segodnia, zavtra, Evangelije. Pervod s drevnigrecheskogo sviashchennika Pravoslavnoj Cerkvi o. Leonida Lutkovskogo*, Moskva.

Michelson M.I. (1902–1903), *Russkaja mysl i rech. Svojo i chuzhoje. Opyt russkoj frazeologii. Sbornik obraznykh slov i inoskazanij*, Sankt-Peterburg.

Michelson M.I. (1994), *Svojo i chuzhoje. Opyt russkoj frazeologii. Sbornik obraznykh slov i inoskazanij*, Moskva.

Mokienko V. (2003), *Intertexteme und Text in slavischen Sprachen, Funktionale Beschreibung slavischer Sprachen. Beiträge zum XIII. Internationalen Slavistenkongress in Ljubljana*, Hrsg. Tilman Berger, Karl Gutschmidt, München, s. 162–186.

Mokienko V.M., Nikitina T.G., Nikolaeva E.K. (2010), *Bolshoj slovar russkikh poslovic. Okolo 70 000 poslovic*, Moskva.

Röhrich L. (2001), *Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. Bd. I–IV*, Freiburg–Basel–Wien.

Serov V. (2003), *Krylatyje slova: Enciklopedija*, Moskva.

Sreznevsky I.I. (1883–1912), *Materialy dlia slovaria drevnierusskogo jazyka po pismennym pamiatnikam. T. 1–3*, Sankt-Peterburg.

Suslova A.V., Superanskaja A.V. (1991), *O russkikh imenakh*, Leningrad.

Tolstoj N.I. (1988), *Istorija i struktura slavianskikh literaturnykh jazykov*, Moskva.

Treder J. (1989), *Frazeologia kaszubska a wierzenia i zwyczaje (na tle porównaczym)*, Wejherowo.

Walter H., Komorowska E., Krzanowska A. i zespół (2010), *Deutsch-polnisches Wörterbuch biblischer Phraseologismen mit historisch-etymologischen Kommentaren*, Szczecin–Greifswald, 2010.

Walter, H., Mokienko V.M. (2009), *Deutsche-russisches Wörterbuch biblischer Phraseologismen. Mit historisch-etymologischen Kommentaren*, Greifswald.

Walter H., Mokienko V.M. (2011), *(K)Ein Buch mit sieben Siegeln. Historisch-etymologische Skizzen zur deutschen Phraseologie*, Greifswald.

Zykova E.I., Mokienko V.M. (2005), *Davajte govorit pravilno! Krylatyje slova v sovremennom russkom jazyke. Kratkij slovar-spravochnik*, Sankt-Peterburg.

## Abstract

### Russian biblical terms in the European context

This article demonstrates the influence of the Bible on the formation of the Russian literary language. This process unites the Russian language with the literary languages of many other nations that are attached to Christian culture. The author analyses biblical terms of different types that have correspondences in other European languages, including Slavonic ones. Despite the common source, bibles in languages influenced by Christian culture differ. In Russian, great differences are found both in the number and in the qualitative composition of biblical terms. The specificity of the adaptation of biblical terms in the Russian language is manifested in the combination of Old-Church and colloquial (inspired in many ways by tracing from European languages) language, which greatly enriched the stock of Russian biblical terms. The article examines examples illustrating the European background of the assimilation and activation of biblical terms in the Russian literary language.

**Keywords:** Bible, words associated with biblical terms, adaptation of biblical phrases, Christian culture, Old Church Slavonic, literary language, lexicographical description

## Streszczenie

### Rosyjskie biblizmy w europejskim kontekście

W artykule pokazany jest wpływ Biblii na kształtowanie się rosyjskiego języka literackiego. Proces ten łączy język rosyjski z językami literackimi wielu narodów pozostających pod wpływem kultury chrześcijańskiej. Omówione zostały biblizmy różnego typu, posiadające odpowiedniki w innych językach europejskich, w tym także słowiańskich. Mimo wspólności źródłowej biblizmów w językach będących pod wpływem kultury chrześcijańskiej język rosyjski wykazuje znaczne różnice w strukturze tych jednostek zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Specyficzność adaptacji biblizmów w języku rosyjskim przejawia się w połączeniu pierwiastka książkowo-cerkiewnego i potocznego (głównie jako produktu kalk z języków europejskich), który znacznie wzbogacił zasób biblizmów rosyjskich. W artykule analizowane są przykłady ilustrujące europejskie tło przyswojenia i aktywizacji biblizmów w rosyjskim języku literackim. Ukazane są przykłady opisu leksykograficznego analizowanych jednostek.

**Słowa kluczowe:** Biblia, biblizmy, adaptacja biblizmów, kultura chrześcijańska, język cerkiewno-słowiański, język literacki, opis leksykograficzny

Andrei Zainouldinov  <https://orcid.org/0000-0003-2245-5156>

Dorota T. Szmidt  <https://orcid.org/0000-0002-8150-976X>

Universitat de Barcelona

# Les étiquettes lexicographiques de la valorisation émotionnelle dans la phraséologie russe et polonaise<sup>1</sup>

## Résumé

Le présent travail concerne l'aspect pragmatique de la signification. Il est basé sur la phraséologie russe et polonaise qui contient une évaluation émotionnelle négative ou positive. Cette recherche se veut une aide à la résolution de plusieurs problèmes relatifs aux étiquettes lexicographiques en proposant un nouveau système d'étiquettes expressives. Les auteurs considèrent que l'évaluation émotionnelle peut être définie en termes de caractéristiques relativement objectives. Le travail offre un nouveau type de classification des unités phraséologiques basé sur les GLT (groupes lexico-thématiques).

**Mots-clés:** sémantique, pragmatique, évaluation émotionnelle, phraséologie russe et polonaise, lexicographie

## Introduction

A notre sens, la présentation des unités linguistiques des dictionnaires contemporains russes et polonais ne permettent pas de faire une description des unités phraséologiques russes et polonaises. Cette présentation devrait reposer sur une base pragmatique qui, jusqu'à présent, n'a pas été prise en compte dans l'élaboration de ces dictionnaires.

Le présent travail concerne précisément l'aspect pragmatique de la sémantique des unités linguistiques. Il est basé sur le matériel de la phraséologie qui exprime la valorisation

---

<sup>1</sup> Cette recherche s'inscrit dans le cadre du projet SOMEMBED-SLANG: Comprension del lenguaje en los medios de comunicacion social – Ministerio de Economia y Competitividad de España.

émotionnelle positive ou négative dans les langues russe et polonaise. En ce qui concerne notre position théorique, elle s'inscrit dans le cadre de la théorie de l'actiologie expressive et émotive qui actuellement est en train de se formuler par de nombreux chercheurs. Par la suite, nous exposons quelques idées qui sont à la base de cette théorie.

## Le rôle de la métaphorisation dans la valorisation émotionnelle

La signification métaphorique du mot est un composant du sens léxical qui transmet des représentations additionnelles. Cette façon d'envisager le problème provient de la tradition philologique russe (les travaux de A.A. Potiebnia, D.N. Ovsianiko-Kulikovski, entre autres) et aussi des conceptions de V. Humbolt, Ch. Bally qui considèrent qu'à la base de l'idée de la forme interne du mot il y a une motivation métaphorique et associative. Plusieurs autres chercheurs de tradition occidentale ont parlé d'un rôle spécial de l'analogie et de la motivation dans la langue (Lakoff 1987, Pastor 1996: 121). Potiebnia (1999: 125): « la forme interne n'est pas seulement une unité réelle, elle donne aussi la connaissance de cette unité; elle n'est pas l'image de l'objet mais l'image de l'image, c'est-à-dire la représentation. »

La figurativité est un constituant sémantique qui reflète les représentations associées à un mot déterminé et, à travers ce constituant, à une marque concrète et à un phénomène nommé par ce mot. Pour être plus précis, les caractéristiques fixées derrière la signification figurative du mot peuvent être présupposées ou bien reformulées. La spécificité de la figurativité comme moyen de la création de l'expressivité, conditionne l'utilisation des sèmes connotatifs (y compris ceux de la valorisation émotionnelle) qui se superposent à la signification dénotative et à la séparation des fonctions de la prédication et de l'identification. Ainsi, la figurativité de la valorisation émotionnelle, qui détermine la prédication, possède une force d'action plus élevée.

Il nous semble essentiel de souligner que les racines de la figurativité linguistique se trouvent non pas dans la sémantique mais dans le thésaurus, le système de significations (Black, 1962). Comme nous l'avons déjà dit, les caractéristiques fixées derrière la signification figurative du mot peuvent être présupposées ou reformulées. La possibilité de percevoir simultanément la notion ancienne et nouvelle à la base de la loi de l'association définit la double dimension des unités linguistiques. En même temps, l'évidence sensorielle du signe conditionne l'apparition de la valorisation émotionnelle comme une variété particulière de l'expressivité: « *l'image provoque une réaction émotionnelle* » (Telija 1986: 14).

Par conséquent, nous pouvons affirmer que la figurativité est un sub-composant de la catégorie *valorisation émotionnelle* dans le schéma suivant: expressivité > émotivité > valorisation émotionnelle (Zainouldinov 2009: 30).

Les marqueurs qui fixent la valorisation émotionnelle des unités phraséologiques sont les suivants:

- (1) la présence de la figurativité basée sur le caractère métaphorique: *пальчики оближешь* /pal'čiki obližeš (russe), *palce lizać* (pol.) «à s'en lécher les doigts», –



- ‘à propos de quelque chose qui est très bon’;
- (2) la présence d’une motivation sémantique peu claire, conditionnée par une forme sonore exotique des composantes de l’unité phraséologique: *нести ахинею* / *nesti axineju* (russe) – ‘raconter des bêtises’; *figle migle* (pol.) – ‘des jeux ou des facéties stupides’, *mieć fisia* – ‘être fou’.

Nous pouvons adopter comme point de départ l’opinion d’Afanasev, selon laquelle «les mots qui signifient la lumière, l’éclat et la chaleur ont servi, en plus, à exprimer les notions du bien, du bonheur, de la beauté, de la santé, de la richesse et de la fécondité» (Afanasev 1994: 94). De cette façon, l’opposition «en bas – en haut» qui se réfère à l’opposition «la terre – le ciel» a conditionné une valorisation émotionnelle positive des unités lexicales et phraséologiques qui concernent la sphère du ciel. En russe nous trouvons par exemple:

*звезда первой величины* / *zvezda pervoj veličiny* «une étoile de premier ordre» – ‘une personne célèbre’; *звёздный час* / *zvězdnyj čas* «le temps des étoiles» – ‘le sommet du succès, la meilleure époque’, *путеводная звезда* / *putevodnaja zvezda* «l’étoile qui montre le chemin» – ‘un guide, une personne qui détermine la vie de quelqu’un’; *хватать звёзды с неба* / *xvatat’ zvezdy s neba* «attraper les étoiles du ciel» – ‘posséder des habilités exceptionnelles, obtenir quelque chose d’exceptionnel’; *манна небесная* / *manna nebesnaja* «la manne du ciel» – ‘quelque chose de très positif qu’on attendait avec désespoir’, *небесная благодать* / *nebesnaja blagodat’* «cadeau du ciel» – ‘un cadeau inespéré’; en polonais *wschodząca gwiazda*, (en russe: *восходящая звезда* / *vosxodjaščaja zvezda*) «une étoile montante» – ‘une personne qui est en train de devenir célèbre’; *w siódmym niebie* (en russe: *на седьмом небе* / *na sed’mom nebe*) «au septième ciel» – ‘très heureux’; et aussi *dać gwiazdkę z nieba* «donner une étoile du ciel» – ‘donner tout ce qui est possible’; *niebiańsko piękny* «beau comme venu du ciel» – ‘très beau’.

Évidemment, les origines de cette perception se trouvent dans les représentations mythologiques y compris les cultes des antiques slaves qui avaient «divinisé des éléments, des phénomènes de la nature, des astres, du feu et de l’eau» (Famintsev 1995: 34).

Dans la linguistique russe, il existe un nombre considérable d’observations qui indiquent indirectement l’importance des composants des unités phraséologiques du point de vue de la valorisation (les travaux de Mokienko, Melerovitch, Felitsina, les dictionnaires phraséologiques): «en russe «*кровь с молоком* / *krov’ s molokom* «le sang et le lait (le visage blanc et les pommettes rouges)» – ‘la beauté, la preuve de la bonne santé, d’ici la tonalité positive de l’expression’» (Felitsina, Mokienko 1990: 77); «*видеть (все) в розовом (радужном) свете* / *videt’ (vsë) v rozovom (radužnom) svete* («voir (tout - la vie -) en rose)» – la couleur rose s’associait à la bonne santé, à la prospérité, à la placidité et à la perfection.» (Birikh, Mokienko, Stepanova 2001: 519).

«La conscience de l’importance de la base motivationnelle des phraséologismes – idiomatismes a déterminé la nécessité d’étudier la structure figurative propre de la forme interne, son caractère métaphorique, métonymique, etc., et aussi le rôle qu’y jouent des symboles et des quasi-symboles (par exemple, une lecture quasi symbolique du mot *рука* – *ręka* – *main* dans les idiomes où ce composant s’associe à l’idée du pouvoir: *держатъ в руках* / *derjat v rukax* (russe) – *trzymać w rękach* (polonais) «avoir en

main» – ‘diriger, commander, avoir le contrôle de quelque chose’, et aussi des standards ou des quasi-standards (du type: *дрожать над каждой копеечкой / drojat nad kajdoj kopiejkoj* (russe) – *trzęść się nad każdym groszem* (polonais) «être près de ses sous» – ‘ne pas aimer dépenser de l’argent, être un avare’ (Telia 1996: 45, Wierzbicka 1996: 83). Tout ce que nous venons d’exposer se réfère non seulement à la sémantique figurative phraséologique mais aussi à la sémantique figurative lexicale de n’importe quel signe de valorisation.

Cette position est proche aux idées d’“empaquetage“ de la connaissance en forme de *frames* actionnels lesquels ont permis d’introduire dans la description la notion de prototype ou de la structure *gestalt* (Karaulov 1985, Wierzbicka 1996). Ces termes permettent de comprendre que la représentation, c’est-à-dire une forme plus concrète que la notion (image idéale), s’apparente à une « illustration » où il manquerait des détails secondaires pendant que les détails essentiels y seraient maintenus. Cette « illustration » présente des indices typiques des réalités désignées, basés sur la connaissance de ses caractéristiques réelles; elle correspond à une illustration « naïve » (selon J.D. Apresian) du monde, propre aux représentants d’une communauté donnée.

La motivation sémantique consiste en l’assimilation de deux objets selon la propriété qui leur est commune; elle est nommée indirectement à travers une image-symbole qui existe dans la conscience linguistique des porteurs d’une langue donnée comme une réalisation de cette propriété. Nous l’observons, par exemple, dans les caractéristiques associatives ou bien dans le sens figuré de la métaphore.

Wierzbicka (1996: 83) affirme qu’en mettant en relief des primitifs sémantiques (unités élémentaires, indivisibles, d’une langue naturelle, à l’aide desquelles nous pouvons interpréter les significations des mots ou expressions plus grandes au sens sémantique) au niveau lexical nous pouvons définir des significations additionnelles d’un scénario prototypique qui ne sont pas motivées étymologiquement. A notre avis, en effet, les significations des scénarios ne sont pas motivées étymologiquement, mais l’étymologie (la forme interne), détermine le caractère de la valorisation d’une unité lexicale ou phraséologique.

## L’hypothèse et la proposition d’étiquetage

Nous partons de l’hypothèse que la valorisation émotionnelle peut être définie et décrite sur la base de marqueurs linguistiques objectifs, à travers leurs composants qui se soumettent à l’analyse objective et à l’analyse informatique des données (Zainouldinov 2007: 30). Autrement dit, nous pouvons objectiver l’intuition linguistique du chercheur en utilisant les critères linguistiques et la description lexicographique. Nous considérons que la signification de la forme interne des composantes des unités phraséologiques (la motivation sémantique) est le critère de l’apparition de la valorisation émotionnelle au niveau phraséologique. Dans les paragraphes suivants nous présentons notre proposition d’étiquetage des unités phraséologiques de la valorisation émotionnelle.

## Les types de la valorisation émotionnelle et ses étiquettes

L'étiquetage de la valorisation émotionnelle qui existe dans les dictionnaires des phraséologies russe et polonaise ne s'utilise pas d'une manière systématique. Pour cette raison, nous proposons une classification des étiquettes qui est basée sur les concepts pragmatiques que nous commentons plus bas, dans le chapitre 2.2. Quelques-unes des étiquettes négatives proposées s'utilisent dans les dictionnaires lexiques russes et polonais mais il n'y existe aucun critère de différenciation d'étiquetage.

### La valorisation émotionnelle positive

Parmi les étiquettes de la valorisation émotionnelle positive au niveau phraséologique nous proposons de distinguer:

- la relation d'amitié:

*закадычный друг /zakadyčnyj drug* (russe), *przyjaciel od serca* (polonais) – 'amitié.' 'Ami très proche'; *тёплый калач /těrtyj kalač* (russe) – 'amitié'. 'Personne expérimentée'; *brat lata* (polonais) – 'Un bon compagnon'<sup>2</sup>;

- la relation de tendresse (se différencie de la relation d'amitié par le caractère de la relation et par son intensité – les formes qui expriment la relation de tendresse ont un impact de valorisation émotionnelle plus fort par rapport à celles qui expriment la relation d'amitié):

*ангел души моей /angel dušy mojej* (russe) «ange de mon âme», *mój aniele* (pol.) «mon ange» – 'tendr. Formes de traitement familier, généralement envers une personne aimée.'; *жизнь моя /žizn' maja* «ma vie», *mój skarbie, kotku* (pol.) «mon trésor, mon chat» – 'tendr. Formes de traitement familier, généralement envers une femme aimée ou un enfant';

- l'expression d'approbation:

*душа в душе /duša v dušu* «l'âme dans l'âme» – 'appr. Fort amicalement, en harmonie (vivre)'; *человек железного здоровья /čelovek železnogo zdorov'ja* (russe), *człowiek o żelaznym zdrowiu* (pol.) «une personne qui a une santé de fer» – 'appr. À propos d'une personne en très bonne santé'; *как воды напился /kak vody napilsja* (russe) «comme si l'on avait bu de l'eau», *jakby kamień spadł z serca* «comme si une pierre était tombée du cœur» – 'appr. À propos du sentiment d'allègement'; *в ажуре /v ažur'e* (russe) «ajouré» – 'appr. Comme il faut, bien'; *słodki* (pol.) «doux» – 'appr. Agréable, amical, doux';

- l'expression d'admiration (se différencie de l'approbation par le haut degré d'intensité – les formes qui expriment l'expression d'admiration ont un impact de valorisation émotionnelle plus fort par rapport à celles qui expriment l'expression d'approbation):

<sup>2</sup> La partie russe du corpus est formée par les citations de *Словарь эмоционально-оценочной русской лексики и фразеологии / Slovar' emocjonal'no-ocenočnoj leksiki i frazeologii*, Zaynouldinov (2012), la partie polonaise par celles de *Wielki słownik frazeologiczny PWN*, 2010, *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego* Müldner-Nieckowski P. (2004) et *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego PWN* (2008).

*дороже золота / doroże zolota* (russe), *na wagę złota* (pol.) «à prix d'or» – 'admir. À propos de ce qui a une grande valeur'; *не жизнь, а масленица / ne žizn' a maslenica* (russe) «ce n'est pas une vie, c'est un carnaval»; *jedwabne życie* (pol.) «une vie de soie» – 'admir. À propos d'une vie très agréable et facile'; *na sto dwa* (pol.) «cela mérite un cent deux» – 'admir. Admirablement, remarquablement'; *spadł z nieba* (pol.) «tombé du ciel» – 'admir. Une apparition très opportune'.

## La valorisation émotionnelle négative

Parmi les étiquettes de la valorisation émotionnelle négative au niveau phraséologique nous proposons de distinguer:

– l'expression de désapprobation:

*доводить (довести) до абсурда / dovodit' (dovesti) do absurda* (russe), *doprowadzić do absurdu* (pol.) «porter à l'absurde» – 'désappr. Faire de façon qui échappe à la logique'; *нож в спину / noż v spinu* (russe), *nóż w plecy* «un couteau dans le dos» – 'désappr. Trahison perfide';

– l'expression de désapprobation extrême (se différencie de la désapprobation par le plus haut degré d'intensité – les formes qui expriment l'expression de désapprobation extrême ont un impact de valorisation émotionnelle plus fort par rapport à celles qui expriment l'expression de désapprobation):

*нести (понести) ахинею / nesti (ponesti) axineju* (russe) «c'est du charabia», *писаć / mówić od rzeczy* «parler hors sujet» – 'desappr. extr. Raconter des bêtises, écrire / parler sans logique, stupidement'; *ад кромешный на душе / ad kromešnyj na duše* (russe) «enfer dans l'âme», *boleść duszy, ciężko na duszy* (pol.) «douleur de l'âme, poids sur l'âme» – 'desappr. extr. Sentiment de peine'; *волк в овечьей шкуре / volk v ovečej škure* (russe), *wilk w owczej skórze* (pol.) «un loup dans la peau d'une brebis» – 'désappr. extr. Une personne qui cache son vrai fond intérieur, ses mauvaises intentions';

– l'expression de mépris (apparaît quand, pendant l'acte de valorisation, le sujet de valorisation (émetteur) se considère à un niveau plus haut sur le plan éthique que l'objet de la valorisation émotionnelle (récepteur); direction du haut en bas):

*кисейная барышня / kisejnaja baryšnja* (russe) «demoiselle de mousseline», *paniczyk* (pol.) «fils à papa» – 'mépr. Efféminé, mal adapté aux difficultés de la vie'; *реветь (зареветь) белугой / revet' (zarevet') belugoj* (russe) «pleurer en criant» – 'mépr. Pleurer fort et sans arrêt'; *malowana lala* (pol.) «une poupée peinte» – 'mépr. Une fille jolie mais bête, sans esprit';

– l'expression de mépris extrême (se différencie du mépris par le plus haut degré d'intensité de l'action en utilisant la direction de la valorisation du haut en bas – les formes qui expriment l'expression de mépris extrême ont un impact de valorisation émotionnelle plus fort par rapport à celles qui expriment l'expression de mépris):

*Алëха сельский / Alëxa sel'skij* (russe) «Alëxa du village», *wiejski głupek* (pol.) «le bête du village» – 'mépr. extr. Une personne stupide et ridicule'; *глуп как баран / głup jak baran* (russe), *głupi jak baran* (pol.) «stupide comme un mouton» – 'mépr. extr. Très

stupide, bête»; *вяленая вобла* / *vjalenaja vobla* (russe) «un poisson flasque» – ‘mépr. extr. Une personne apathique, sans opinion’; *wymokły śledź* (pol.) «un hareng trempé» – ‘mépr. extr. Un homme pâle, très peu attractif’.

## La base des étiquettes lexicographiques proposées

Les désignations des étiquettes de la valorisation émotionnelle que nous proposons ici sont basées sur la tradition lexicographique russe. Dans la tradition lexicographique polonaise les étiquettes expressives sont similaires à celles qui s'utilisent dans la tradition russe (la correspondance aux termes russes que nous présentons ici provient du, déjà cité, «*Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*» Müldner-Nieckowski 2004). Nous tenons à faire remarquer que les désignations que nous utilisons sont, dans une grande mesure, conventionnelles et que, généralement, dans la réalisation de la fonction expressive de la langue pas toutes les unités lexicales et phraséologiques sont étiquetées sur la base de critères nettement établis par les chercheurs. Pour cette raison, notre matériel nous permet de proposer seulement huit types de valorisation émotionnelle en utilisant leur différenciation interne. Le terme «désapprobation extrême» n'a pas de tradition lexicographique, mais il semble plus opportun en comparaison avec d'autres étiquettes lexicographiques de type similaire utilisées de façon usuelle dans les dictionnaires lexiques (russes: «*порицательное* / *poricatel'noje*», «*укоризненное* / *ukoriznennoje*», «*предосудительно* / *predosuditel'no*», «*грубое* / *gruboje*», «*бранное* / *brannoje*», polonaises: « *pouczający*», « *użalający się*», « *naganny*», « *wulgarny*», « *obelżywy*» – qui se traduisent en français comme «reprobateur», «avec reproche», «répréhensible», «grossier», «injure»). Le terme «*дружелюбное* / *druželjubnoje*» «amical» est utilisé ici de manière systémique suivant Zaynouldinov (1987).

En ce qui concerne l'étiquette lexicographique de «*ироничное* / *ironičnoje*» (russe), «*ironiczny*» (pol.) «ironique», les auteurs se retrouvent avec Telija (1986) qui considère (de même que «*шутливое* / *šutlivoje*» (russe), «*żartobliwy*» (pol.), sa traduction française «plaisant»), que du point de vue émotionnel, ces mots caractérisent plutôt les actes de parole que les sentiments-relations. De façon similaire «*высокое* / *vysokoje*» (russe), «*podniosły*» (pol.) «soutenu»; «*торжественное* / *toržestvennoje*» (russe), «*uroczysty*» (pol.) «solennel» définissent le type de traitement et non pas l'expression désignée. De façon analogue «*грубо-просторечное* / *grubo-prostorečnoje*» (russe), «*obelżywy-wulgarny*» (pol.) «injurieux-vulgaire» et «*фамильярное* / *familjarnoje*» (russe), «*poufały*» (pol.) «familier» se réfèrent au type de traitement, caractérisant les participants de l'acte de parole, et non pas ce qui y est désigné (Telija 1986: 129). Conformément à cela, l'étiquette «*ироничное* / *ironičnoje*» (russe), «*ironiczny*» (pol.) «ironique», ne peut être considérée comme appartenant aux étiquettes de la valorisation émotionnelle et c'est pourquoi elle peut se combiner avec celles-ci, par exemple:

*ни бэ ни мэ* (*ni kukureku*) / *ni bè ni mè* (*ni kukureku*) (russe), *ni be ni me ni kukuryku* (pol.) «ni bééé, ni meuh ni cocorico» – ‘mépr. extr., iron. À propos d'une personne peu instruite, ignorante’; *гигант мысли* / *gigant mysli* «le géant de la pensée» – ‘(fam.)

désappr. iron. À propos d'une personne peu intelligente, pseudo-savante'. En polonais: *bawić się w profesora* «jouer au professeur» – 'désappr. iron. À propos d'une personne qui veut se faire passer pour un sage'.

Il faut signaler que le système des étiquettes lexicographiques de valorisation émotionnelle des unités phraséologiques est très complexe à cause du caractère syncrétique de leur sémantique; dans ce cas, les auteurs utilisent dans le registre positif les étiquettes mixtes du type 'appr./admir.' et dans le négatif du type *mépr./mépr. extr.*

## La référence aux groupes lexico-thématiques comme critère de valorisation

Nous voulons aussi mettre en relief une régularité valorisative et émotionnelle que l'on trouve dans l'usage des unités phraséologiques et qui garde une relation avec les groupes lexico-thématiques, GLT (en russe ЛТГ, en anglais LTG). Cette régularité, jusqu'à présent non décrite, consiste dans le fait que l'appartenance du premier sens nominatif d'un composant de l'unité phraséologique à un GLT donné détermine l'apparition d'une sémantique secondaire de valorisation émotionnelle des unités phraséologiques (du type positif ou négatif). Les unités linguistiques proposées pour l'analyse sont phraséologiques, mais il semble inutile d'utiliser le terme de «groupes phraséologiques-thématiques» car, en principe, ils ne diffèrent pas des groupes lexico-thématiques.

Ainsi, dans le spectre positif nous avons:

GLT concernant la divinité, le ciel:

*не жизнь – просто рай / ne žitě – prosto raj* (russe), *nie życie, a raj* (pol.) «ce n'est pas une vie, c'est un paradis» – 'une vie heureuse', *рай земной / raj ziemnoj* (russe), *raj na ziemi* (pol.) «un paradis sur terre» – 'à propos des conditions excellentes'; *быть на седьмом небе / byt' na sed'mom nebe* (russe), *być w siódmym niebie* (pol.) «se trouver au septième ciel» – 'se sentir heureux'.

GLT concernant la préciosité:

*моё сокровище / moë sokrovišče* (russe), *mój skarb* (pol.) «mon trésor» – 'à propos d'une personne aimée'; *на вес золота / na ves zolota* (russe), *na wagę złota* (pol.) «à prix d'or» – 'à propos de quelque chose de très cher', *золотые руки / zolotyie ruki* (russe), *złote ręce* (pol.) «les mains en or» – 'à propos de quelqu'un de très habile'.

GLT de l'éclat, de la brillance, de la lumière:

*с блеском / s bleskom; во всем блеске / vo vsëm bleske* «éclatant; en pleine lueur» – 'très bien'; *звезда первой величины / zvezda piervoj veličiny* (russe) «une étoile de premier ordre» – 'à propos de quelqu'un de très célèbre', *piękna jak jutrzienka* (pol.) «belle comme l'aurore» – 'très belle'; *światłana wizja przyszłości* (pol.) «une vision brillante du futur» – 'une vision très optimiste du futur'; *błyszczeć w towarzystwie* (pol.) «briller en société» – 'jouer un premier rôle dans la société'; *być w blasku sławy* (pol.) «être sous les feux de la rampe» – 'être très célèbre'.

GLT de la douceur:

*не жизнь, а малина / ne žizn', a malina* (russe) «ce n'est pas une vie, c'est de la framboise» – 'à propos d'une vie très heureuse'; *медовый месяц / medovyj mesjac* (russe),



*miodowy miesiąc* (pol.) «le mois de miel» – ‘la lune de miel’; *все в шоколаде / vse v šokolade* (russe) «tout en chocolat» – ‘tout est parfait’; *słodkie słówka* (pol.) «les mots doux» – ‘les mots agréables’; *robić słodkie oczy* «faire des yeux doux» – ‘faire un regard agréable’.

GTL du magique:

*маг и волшебник / mag i volšebnik* (russe) «le magicien et l’enchanteur» – ‘une personne qui peut tout faire’; *чудо из чудес / čudo uz čudes* (russe) «un miracle des miracles» – ‘excellent, parfait’; *волшебные слова / volšebnye slova* (russe), *magiczne słowa* (pol.) «les mots magiques» – ‘Les mots parfaits, les mots agréables’; *восьмое чудо света / vos'moe čudo sveta* (russe), *ósmu cud świata* «une huitième merveille du monde» – ‘à propos d’une chose très belle’.

GTL du notable, de l’illustre:

*кум королю / kum korolju* (russe) «le parrain du roi» – ‘à propos d’une personne qui vit très bien’; *с царём в голове / s carëm v golove* (russe) «avoir le tsar dans la tête» – ‘à propos d’une personne intelligente, pratique’; *po królewsku* (pol.) «comme un roi» – ‘très bien’; *bawić się jak król* (pol.) «fêter comme un roi» – ‘fêter très bien’; *królować w towarzystwie* (pol.) «être un roi dans la société (briller dans la société)» – ‘jouer un rôle de premier plan dans la société’.

Les sèmes continus du type «magique», «céleste», «brillant», «douceur», «préciosité» du spectre positif, conditionnent l’apparition des quasi-stéréotypes de valorisation: *ангел / angel* (russe), *anioł* (pol.) «ange»; *чудо / čudo* (russe), *cud* (pol.) «miracle»; *волшебный / volšebnyj* (russe), *magiczny* (pol.) «magique»; *золото / zoloto* (russe), *złoto* (pol.) «or»; *солнце / solnce* (russe), *słońce* (pol.) «soleil»; *звезда / zvezda* (russe), *gwiazda* (pol.) «étoile»; *рай / raj* (russe), *raj* (pol.) «paradis» et d’autres.

Dans le spectre négatif nous avons:

GTL du noir, du ténébreux:

en russe *чёрная душа / černaja duša* «une âme noire» – ‘une mauvaise personne’; *чёрными красками / černymi kraskami* «en couleurs noirs» – ‘une perception négative’; *чёрное дело / černoje delo* «une affaire noire» – ‘quelque chose de mauvais’; *чёрный день / černyj den'* «une journée noire» – ‘une mauvaise journée’; *тёмное дело / tëmnoje delo* «une affaire obscure» – ‘quelque chose de mauvais’; en polonais *czarny charakter* «un caractère noir» – ‘un personnage mauvais’; *ciemny typ* «un personnage obscur» – ‘un personnage suspect’; *spod ciemnej gwiazdy* «sous l’influence d’une mauvaise étoile» – ‘un personnage suspect’; *widzieć w czarnych kolorach* «voir en couleurs noirs» – ‘avoir une perception négative’.

GTL du diable:

en russe *ад кромешный / ad kromešnyj* (dans ce phraséologisme il existe aussi le sème du noir, d’obscur dû au composant *кромешный / kromešnyj*) «enfer ténébreux» – ‘une vie malheureuse’; *исчадие ада / iščadije ada* (*czarci potiot* – pol.) «une créature de l’enfer, de Satan» – ‘une personne mauvaise’; *ад в душе / ad v duše* «l’enfer dans l’âme» – ‘mauvaise conscience, conflit intérieur’; en polonais aussi: *unikać jak diabła* «éviter quelqu’un comme s’il était le diable» – ‘éviter quelqu’un’; *diabli nadali* «le diable l’a emmené» – ‘à propos de quelqu’un ou de quelque chose d’inopportun’.



## GLT du bois:

en russe *бревно неотёсанное / brevno neotěsannoje* «du bois non taillé» – ‘à propos de quelqu’un de rude, sans éducation’; *голова еловая / golova elovaja* «une tête de sapin» – ‘à propos de quelqu’un de stupide’; *дубина безголовая (еловая) / dubina bezgolovaja (elovaja)* «une massue sans tête (de sapin)» – ‘à propos de quelqu’un de stupide’; *дубовая голова (башка) / dubovaja golova (baška)* «une tête de chêne» – ‘à propos de quelqu’un de stupide’; *стоять как пень* «rester planté comme une souche» – ‘ne pas bouger’; *чурка с глазами / čurka s glazami* «un billot avec des yeux» – ‘À propos de quelqu’un de stupide’; *глуп как пень / glup kak pen’* «bête comme une souche» – ‘très bête’; en polonais *głupi jak polano* «bête comme une bûche» – ‘très bête’; *gluchy jak pień* «sourd comme une souche» – ‘très sourd’; *siedzieć kolkiem* «être figé comme un pieu (sans bouger)» – ‘être assis sans bouger’.

## GTL de la paille:

en russe *соломенная душа / solomennaja duša* «une âme de paille» – ‘à propos d’une personne peureuse, lâche’; *голова мякиной набита / golova mjakinoj nabita* «une tête pleine de paille» – ‘très bête’; *толоконный лоб / tolokonnyj lob* «une tête d’avoine» – ‘tête et bête’; *сено-солома / seno-soloma* «foin et paille» – ‘bête, qui bouge peu’; en polonais *śłomiany zapal* «enthousiasme de paille» – ‘enthousiasme qui finit très vite’; *śłoma mu wylazi z butów* «on voit la paille qui sort de ses chaussures» – ‘on perçoit son origine paysanne’; *młócić słomę* «battre la paille» – ‘parler sans dire rien de nouveau’.

## GLT du vide:

en russe *пустая башка (голова) / pustaja baška* «une tête vide» – ‘à propos de quelqu’un de très bête’; *голова дырявая / golova dyrjavaja* «une tête trouée» – ‘à propos de quelqu’un de très bête’; *пустые звуки / pustyje zvuki* «les sons vides» – ‘les paroles sans effet’; *пустой карман / pustoj karman* «la poche vide» – ‘sans argent’; *пустые слова / pustyje solova* «les mots vides» – ‘les paroles sans effet’; en polonais *dziurawe ręce* «les mains trouées» – ‘à propos d’une personne qui dépense l’argent facilement’.

## GTL de la saleté:

*из грязи да в князи / iz grjazi da v knjazi* «de la saleté au prince» – ‘à propos d’une personne d’origine humble qui a eu un succès dans la vie’; *мапась бумагу / marat’ bumaгу* «noircir du papier» – ‘écrire mal’; *мапась мундир / marat’ mundir* «souiller l’uniforme» ‘faire une mauvaise action étant militaire’; *мапась руки / marat’ ruki* «se salir les mains» – ‘faire une mauvaise action’; en polonais *mieć brud na rękach* «avoir les mains souillées» – ‘faire une mauvaise action’; *prać brudy w domu* «laver son linge sale en famille» – ‘ne pas parler des problèmes de famille devant les autres’; *wywlekać brudy* «traîner les saletés dehors» – ‘reprocher à quelqu’un sa mauvaise conduite’.

Nous pouvons constater que la modification des caractéristiques dépend de la sémantique primaire à la base du schéma de la métaphorisation: la sémantique primaire nominative – caractéristique modifiée – la signification secondaire de valorisation. Nous pouvons l’observer dans l’exemple suivant:

en russe *железный / železnyj* «de fer» – ‘fort’; *железный характер / železnyj charakter* «un caractère de fer»; en polonais *żelazne zdrowie* «une santé de fer»; *nerwy ze stali* «des nerfs d’acier».

## Les particularités de la création et de l'utilisation de la phraséologie émotionnelle et de valorisation

Parmi les particularités de la création et de l'utilisation dans le discours des unités phraséologiques qui présentent une valorisation émotionnelle, nous voudrions distinguer la sensibilisation, la transformation et la transposition de valorisation.

Une particularité typique de l'utilisation des unités de valorisation émotionnelle (au niveau phraséologique, dans le cadre du contexte énonciatif) est la **sensibilisation**: le renforcement de la persuasion émotionnelle (Kiselëva 1978: 113). Puisque les unités phraséologiques représentent un mini-énoncé (au moins, du point de vue étymologique), il faut souligner le cas du renforcement de la valorisation du composant PhE (unité phraséologique). En plus, les attributs des composants de base, dont la sémantique lexicale contient déjà une valorisation émotionnelle, renforcent naturellement la persuasion: *отставной козы барабаничик / otstavnoj kozy barabanščik* «joueur au tambour de la chèvre (en référence à un jeu de kermesse: un ours apprivoisé est porté par un garçon vêtu de chèvre et accompagné d'un autre garçon qui joue du tambour)» – 'fam. mépris, moquerie ou ironie. À propos de quelqu'un peu important, placé en bas dans l'échelle sociale, qui veut être socialement reconnu'; *гнос паршивый / gnus paršyvuj* – «moustique dégoûtant» '(vulgaire) extrêmement négatif. À propos de quelqu'un d'importun, fatigant; utilisé généralement comme une invective'; *бред сивой кобылы в мутную ночь / bred sivoj kobyly v mutnuju noč* «un délire d'une jument grise dans une nuit obscure» – 'fam. Une bêtise, une absurdité'; en russe et en polonais *масленое масло / maslenoe maslo – masło maślane* «le beurre beurré» – 'à propos d'une explication où on répète la chose expliquée'; *pijana owieczka we mgle* «une brebis soule dans le brouillard» – '(moquerie). À propos de quelqu'un de perdu, qui ne comprend rien'.

Un trait typique pour les phraséologismes de la langue russe, c'est que pour la sensibilisation on utilise le cas instrumental: *князь князем / knjaz' knjazem* «un prince est un prince»; *дубина дубиной / dubina dubinoj* «une massue est une massue.»; *чурбан чурбаном / čurban čurbanom* «une bûche est une bûche»; *пень пнём / pen' pněm* «une souche est une souche».

Les exemples donnés reflètent le principe de la redondance, caractéristique de la phraséologie russe (Mokijenko 1989: 131). En polonais, ce phénomène ne s'observe pas dans le lexique de valorisation. Les phraséologismes peuvent aussi être formés à la base de l'intensification de la caractéristique (une sorte d'hyperbolisation), positive ou négative: en russe *комар носа не подточит / komar nosa ne podtočit* «un moustique n'y émuera pas son nez» – '(fam.) approb. / admir. et plaisanterie. Très bien fait, il n'y a rien à reprocher'; *семи пядей во лбу / semi pjadej vo lbu* «(référence à une ancienne mesure de longueur russe)» – '(fam.) admir. À propos de quelqu'un particulièrement intelligent'; *без сучка без задоринки / bez sučka bez zadorinki* «sans nœud, sans écharde» '(fam.) appr./admir. Sans empêchement, sans obstacles (marcher, agir etc.); en polonais *bez ladu, bez skladu* «sans ordre, sans composition» – 'n'importe comment'; *na leb, na szyję* «sans se préoccuper de la tête et du cou» – 'courir, faire quelque chose en toute hâte, sans réfléchir'.

La présence du sème de valorisation dans le sens primaire et en même temps l'agrandissement du cercle des objets (ou personnes) qui peuvent être soumis à une valorisation émotionnelle, sont la voie de **transformation de la sémantique nominative et valorisative en sémantique générale et valorisative**: *слиюнки текут / sljunki tekut* (russe), *ślinka cieknie* (pol.) «en avoir l'eau à la bouche» – '1. (fam.) aprob./admir. À propos d'une forte envie de manger quelque chose. 2. (fam.) aprob. / admir. fig. À propos d'une forte envie d'acquérir quelque chose.'; *пальчики оближешь / pal'čiki obližeš* (russe) et *palce lizać* (pol.) «à s'en lécher les doigts» – '1. (fam.) admir. fig. À propos de quelque chose de très appétissant. 2. (fam.) aprob./admir. fig. À propos de quelque chose d'excellent.'; *хуже горькой редьки / xuže gor'koj red'ki* (russe) «pire qu'un radis amère» – '(fam.) mépr. À propos de quelque chose ou quelqu'un d'insupportable'; *Какая гадость! / kakaja gadost'* (russe) et *co za świństwo!* (pol.) «quelle cochonnerie!» – '(fam.) mépr. / désappr. extr. 'Expression de désapprobation extrême'.

Il y a des unités phraséologiques similaires qui, selon la loi de l'économie linguistique, se transforment en interjections pour caractériser un destinataire, un objet, un signe ou une situation. En russe nous avons par exemple (dans le spectre positif):

*в ажуре / v ažure* «ajouré» – 'parfait'; *без ума / bez uma* «sans raison» – 'follement'; *на ять / na jat'* «(référence à l'ancienne lettre russe)» – 'parfait'; *на диво / na divo* «surprenant» – 'parfait'; *разлюли-малина / razljuli-malina* «framboise-délice» – 'parfait'; en polonais: *na sto dwa* «pour un cent deux» – 'parfait'; *mucha nie siada* «une mouche ne s'y assoie pas» – 'parfait'.

Jusqu'à un certain point (au moins dans la partie des caractéristiques de la valorisation) nous le retrouvons aussi dans les unités comme: *рай земной / raj zemnoj* (russe), *raj na ziemi* (pol.) «paradis sur terre» – 'une vie très heureuse'; *на вес золота / na ves zolota* (russe) et *na wagę złota* (pol.) «au poids d'or» – 'très précieux'; *земля обетованная / zemlja obetovannaja* «la terre promise» – 'un lieux parfait'.

L'ironie est une **transposition de valorisation systémique** où il y a une modification de la sémantique primaire positive: *хорошенькое (хорошее) дело! / xorošen'koe (xorošee) delo* (russe) et *ładne rzeczy* «des jolies choses!» – '(fam.) désappr. iron. Je n'approuve pas ce qui se passe'; *Геракл сушеный / Gerakl sušenyj* (russe) – '(argot) mépr. Un traitement ironique envers un homme qui se considère très fort sans raison'; en polonais *niezły z niego artysta* «regardez-le, quel artiste», – '(fam.) iron. 'Un traitement ironique d'un homme rusé qui se comporte d'une manière particulière'.

## Conclusions

Pour conclure, nous tenons à souligner les régularités de formation des valorisations positive et négative qui, à notre avis, confirment l'existence de la sémantique de valorisation comme un système unitaire. Par ailleurs, il n'y a pas de grande différence dans la structure figurative et dans les modes de formation de la valorisation nominative dans les langues russe et polonaise. Ceci est déterminé par le fait que ces deux langues partagent une même civilisation, une même culture chrétienne et ont une origine linguistique

commune. Dans les deux langues, la valorisation négative prévaut sur la positive. Il est possible qu'il y ait une tendance à accentuer plutôt un écart de la norme qui est perçue négativement. Au niveau des substantifs, en tant que composants des unités phraséologiques, on fait une valorisation négative des qualités plus concrètes et une valorisation positive des qualités plus générales.

Sans doute, l'analyse détaillée de l'objet de cette recherche déborde le cadre du présent article. Néanmoins, ce qui y est exposé permet de déterminer certaines régularités de formation et d'utilisation des unités phraséologiques dans l'aspect de la pragmatolinguistique. Ceci nous semble utile à la description phraséologique pour l'élaboration de dictionnaires unilingues, bilingues et multilingues et aussi dans l'enseignement de la phraséologie des langues russe et polonaise, en ce qui concerne la stylistique pratique, à des niveaux élevés de leur enseignement.

## Bibliography

- Afanasev A.N. (1994), *Poètičeskie vozzreniâ slavân na prirod*, Moskva.
- Birikh A.K., Mokienko V.M., Stepanova L.I. (2001), *Slovar' russkoj frazeologii. Istoriko-ètimologičeskij spravočnik*, Sankt-Petersburg.
- Black M. (1962), *Models and Metaphors*, „Studies in Language and Philosophy”, Feb. 28.
- Duszak A., Pawlak N. (2003), *Anatomia gniewu. Emocje negatywne w językach i kulturach świata*, Warszawa.
- Famintsev A.S. (1995), *Božestva drevnih slavân*, Sankt-Petersburg.
- Felitsina V.P., Mokienko V.M. (1990), *Russkie frazeologizmy*, Moskva.
- Grzegorzczak R. (2001), *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa.
- Karaulov I.N. (1985), *Lingvističeskoe konstruirovanie i tezaurs literaturnogo âzyka*, Moskva.
- Kiseleva L.A. (1978), *Voprosy teorii rečevogo vozdejstviâ*, Leningrad.
- Lakoff G. (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal About The Mind*, Chicago, London.
- Melerovič A.M. (1979), *Problema semantičeskogo analiza frazeologičeskikh edinic sovremennogo russkogo âzyka*, Jaroslav.
- Mokienko V.M. (1989), *Slavânskaâ frazeologiâ*, Moskva.
- Müldner-Nieckowski P. (2004), *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa.
- Pastor G. (1996), *Manuel de fraseología española*, Madrid.
- Potiebnia A.A. (1999), *Polnoe sobranie trudov: Mysl' i âzyk*, Moskva.
- Telija V.N. (1986), *Konnotativnyj aspekt semantiki nominativnyh edinic*, Moskva.
- Uniwersalny Słownik Języka Polskiego* (2008), Warszawa.
- Wielki słownik frazeologiczny* (2010), Warszawa.
- Wierzbicka A. (1996) *Russkij âzyk // Âzyk. Kul'tura. Poznanie*, Moskva.

Zainouldinov A.A. (1987), *Leksika s položitel'noj èmocional'noj ocenkoj v sovremennom russkom àzyke*, Leningrad.

Zainouldinov A.A. (2007), *Èmocional'naâ ocenočnost'russkoj leksiki i frazeologii (opyt pragmalingvističeskogo slovarâ)*, „Russian Language Journal”, Washington, Vol. 57.

Zainouldinov A.A. (2009), *K voprosu o sootnošenii semantičeskikh kategorij: èkspressivnost', èmocional'nost', ocenočnost'*, „Mir Russkogo Slova”, No. 2.

Zainouldinov A.A., Quero Guervilla E.F., Quero Guervilla A., Vercher García E., Makeeva N.M., Zholobova A. (2012) *Diccionario de los sustantivos con valoración emocional ruso-español*. Disponible en ligne sur <http://dilexval.cloud.devxwiki.com/>.

## Abstract

### Lexicographical labels of emotional evaluation in Russian and Polish phraseology

The article considers the pragmatic aspect of meaning. The analysis is based on Russian and Polish phraseology which has a positive or negative emotional evaluation. This analysis helps to resolve various problems with lexicographical labels and creates a new improved system of expressive labels. The authors argue that emotional evaluation can be objectively defined. A new type of classification based on GLT (lexical-thematic groups) is offered.

**Keywords:** semantics, pragmatics, emotional evaluation, Russian and Polish phraseology, lexicography

## Streszczenie

### Kwalifikatory leksykograficzne wartościowania emocjonalnego w rosyjskiej i polskiej frazeologii

Artykuł odnosi się do znaczenia w jego aspekcie pragmatycznym. Analiza przeprowadzona została na podstawie frazeologii rosyjskiej i polskiej zawierającej waloryzację emocjonalną ujemną i dodatnią. Praca ta może być pomocna w rozwiązywaniu problemów związanych z etykietami leksykograficznymi, proponuje bowiem nowy system etykiet ekspresywnych. Autorzy uważają, że waloryzacja emocjonalna może być zdefiniowana poprzez cechy względnie obiektywne. Zaproponowano ponadto nowy typ klasyfikacji jednostek frazeologicznych mający za podstawę GLT (grupy leksykalno-tematyczne).

**Słowa kluczowe:** semantyka, pragmatyka, waloryzacja emocjonalna, frazeologia rosyjska i polska, leksykografia

Joanna Satoła-Staškowiak  <https://orcid.org/0000-0002-8821-2379>  
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

## O imionach i współczesnych nazwach zawodów w perspektywie płci – poglądowy szkic konfrontatywny

### Streszczenie

Przedmiotem rozważań w niniejszym artykule uczyniono imiona i nazwy zawodów, a dokładnie proces i jego odbiór w związku z tworzeniem żeńskich imion i nazw zawodów od nazw męskich, często od dawna już istniejących. Przyglądanie się współczesnym tendencjom poprowadzi do różnych wniosków, które niewątpliwie mają związek z obecnym postrzeganiem przez użytkowników języka naturalnego, rzeczywistości, hierarchii ważności współczesnego człowieka czy obecnych relacji społecznych, które tworzą ludzie. I to ludzie (zwykli użytkownicy języka, nie specjaliści), co pokazuje praktyka, decydują o ostatecznym kształcie komunikacji językowej. Dotyczy to także relacji między płciami, ich sposobu rozumowania, komunikowania się, przypisywania sobie wzajemnie cech i roli w społeczeństwie.

**Słowa kluczowe:** maskulinizacja, język polski i język bułgarski, asymetria językowa, językoznawstwo konfrontatywne

### Wstęp

Przedmiotem rozważań w niniejszym artykule uczyniono imiona i nazwy zawodów, a dokładnie proces tworzenia żeńskich imion i nazw zawodów od nazw męskich, często od dawna już istniejących.

Silna potrzeba zmiany, u jednych użytkowników języka, i niezgoda na tworzenie żeńskich nazw zawodów od dotychczas używanych przez obie płcie nazw męskich, u drugich, ma związek z indywidualnym postrzeganiem przez użytkowników języka naturalnego rzeczywistości, hierarchii ważności współczesnego człowieka czy obecnych relacji społecznych, które tworzą ludzie. Dotyczy to także relacji między płciami,

ich sposobu rozumowania, komunikowania się, przypisywania sobie wzajemnie cech, a przecież „związki języka – zarówno mówionego, jak i pisanego – z życiem społecznym i rolami płciowymi (czy poprzez zawartość, czy sposób używania języka) są bardzo złożone, wielotorowe” (Wierzchoń 2012: 1). O tym i innych istotnych elementach kobiecej i męskiej rzeczywistości językowej pisało/mówiło wielu językoznawców: m.in. Jerzy Bralczyk (2014), Kwiryna Handke (2008), Małgorzata Karwatowska i Jolanta Szpyra-Kozłowska (2010), Maria Wierzchoń (2012), Jan Miodek (2010) czy Borislav Georgiev (2012), Vladko Murdarov (2011), Maria Koškova, Joanna Satoła-Staškowiak (2017) i inni. W ich pracach badawczych akcentowano językoznawcze trendy, środowiskowe podziały, różnice stylistyczne, a czasem i śmieszności językowe.

Źródłem obserwacji jest tu współczesny materiał polski i bułgarski, ekscerpowany z Internetu (w tym z forów) oraz prasy (także tej zwanej kobiecą). Pierwsze, powierzchowne zestawienie badanej leksyki pozwala na postawienie tezy, że żeńskie nazwy zawodów nie są współcześnie w języku polskim i języku bułgarskim równoważnie i symetrycznie stosowane. O zauważalnej asymetrii językowej w tworzeniu polskich imion pisze Maria Wierzchoń (2012: 1): „Bardzo wiele imion żeńskich pochodzi od imion męskich, por. pol.: Aleksander – Aleksandra, Patryk – Patrycja, Łukasz – Łucja itd. Jednym z wyjątków jest para Maria – Marian (tłumaczy się to wyjątkową pozycją matki Jezusa w kulturze)”. Brak obserwowanej równowagi, w obu językach, dotyczy także nazw zawodów, choć silniej języka polskiego (Satoła-Staškowiak 2015: 103–111), a w nieco mniejszym stopniu języka bułgarskiego.

Używanie rodzaju męskiego w sytuacjach dotyczących nazewnictwa grup mieszanych jest cechą charakterystyczną wszystkich języków słowiańskich, nawet gdy w znacznym stopniu w grupie przewagę liczebną mają kobiety. Używanie męskich nazw zawodów tam, gdzie istnieją żeńskie odpowiedniki jest charakterystyczne dla niektórych obecnych języków. We współczesnych językach słowiańskich dzieje się tak na przykład w polszczyźnie i bułgarszczyźnie, stosunkowo rzadko w języku słowackim czy języku czeskim, znana jest tu łatwość/możliwość tworzenia form żeńskich pochodzących od form męskich.

Používanie všeobecneho mužského rodu je charakteristickou črtou všetkých slovanských jazykov. V kodifikačnej príručke spisovnej slovenčiny sa uvádza, že „mužské pomenovania slúžia vo väčšine prípadov nielen ako názvy mužských osôb, ale i ako súhrnné pomenovania osôb bez rozlíšenia pohlavia: učiteľ, t.j. tak učiteľ ako aj učiteľka; učelia = učelia a učiteľky (ale aj učelia = muži v učiteľskom povolání, pozn. aut.). Majú teda užší aj širší význam, ktorý možno rozlíšiť len z kontextu. Ženské názvy majú v porovnaní s mužskými len užší rodový význam: učiteľka = žena v učiteľskom povolání, učiteľky = ženy v učiteľskom povolání (*Morfológia slovenského jazyka* 1966: 135).

Ogromne znaczenia dla rozumienia użytych form ma kontekst językowy: „To, że społeczność 99 studentek sa prítomnosťou jedného študenta musí vyjadriť ako spoločnosť sto študentov, je iste zaujímavé, ale lingvisticky vysvetliteľné a na pozadí jazykovej ekonomickej pochopiteľné” (Sokolová 2007: 27; Koškova, Satoła-Staškowiak 2017: 5).

Powszechna stała się opinia, że potrzebę zmniejszania lub zrównoleglenia asymetrii dotyczącej nazewnictwa kobiet i mężczyzn, na przykład w związku z wykonywanymi przez nich zawodami, widzą przede wszystkim środowiska feministyczne.



Dziś konserwatyści językowi zaciekle walczą z żeńskimi nazwami, choć to właśnie oni powinni być ich najwytrwalszymi rzecznikami. Tę rolę wzięły jednak na siebie środowiska równościowe, które tłumaczą, że równie absurdalne jak nazywanie kobiet po męsku, byłoby odwrócenie sytuacji i mówienie o mężczyznach per pielęgniarka lub nauczycielka. Jakoś trudno sobie wyobrazić drugi wariant (co nie znaczy, że nie jest możliwy) (Dryjańska 2016).

Pogląd ten jednak nadmiernie upraszcza obserwowane w społeczeństwie, a co za tym idzie – w języku, zjawiska. Część językoznawców i językoznawczyń słusznie podkreśla, że w „batalii o język” czy „reprezentacji formalnej” nie chodzi jedynie o to, żeby stał się on bardziej symetryczny względem płci, ale raczej o to, by nie dochodziło w nim do dyskryminacji. A na tym zależy wielu użytkownikom języka. Piszą także o tym autorki książki *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Małgorzata Karwatowska i Joanna Szpyra-Kozłowska:

Kiedy mówimy lekarz, widzimy mężczyznę, kiedy wyobrażamy sobie dyrektorów, posłów, profesorów, nasza wyobraźnia generuje obrazy przedstawicieli płci męskiej. Dla kobiet zostaje mało miejsca, nikt im nie broni zasiedlać zbiorowej wyobraźni jako fryzjerki, kosmetyczki, sprzedawczynie czy pielęgniarki – tutaj żeńskie formy są jak najbardziej rozpowszechnione, czasami przyjęte jako jedyne (jak np. przedszkolanka) (Wierzchoń 2012: 3; Karwatowska, Szpyra-Kozłowska 2010: 11–56).

Używanie męskich nazw zawodów (szczególnie tam, gdzie istnieją nazwy żeńskie) jest zdaniem części badaczy oznaką androcentryzmu. „Jednym z najbardziej charakterystycznych przejawów androcentryzmu języka, który dotyczy obecności przedstawicieli obu płci na rynku pracy, jest formułowanie i używanie nazw zawodów” – stwierdza Maria Wierzchoń w tekście *Język a dyskryminacja ze względu na płeć*.

Natalia Sarata w taki sposób definiuje androcentryzm:

Po raz pierwszy termin ten został użyty przez Charlotte Perkins Gilman w 1911 roku w książce *The Man-Made World or Our Androcentric Culture*. Zwróciła ona uwagę na fakt, że społeczeństwo i jego wytwory odzwierciedlają doświadczenia mężczyzn (w szczególności tych posiadających władzę), uznając je za normę, doświadczenie uniwersalne, traktując doświadczenie kobiet jak odstępstwo od reguły (Sarata b.r.).

Autorka precyzuje:

Językoznawcy/czynie zajmujący się relacjami między językami a płcią są zgodni, że większość języków świata wykazuje obecność elementów androcentrycznych. Ta nie-neutralność płciowa wielu języków uwidacznia się dopiero w momencie, gdy do języka zaczynają przenikać lub być w nim używane żeńskie końcówki, czy żeńskie formy językowe. Do tego momentu rodzaj męski jest postrzegany jako neutralny, dotyczący wszystkich, żeńskie formy, końcówki uznawane są w tym świetle za ideologiczne, nacechowane płcią, podczas gdy formy męskie uznawane są za neutralne płciowo. Odzwierciedla się to np. w różnych językach, w których słowo *mężczyzna* oznacza *człowiek* (lub na odwrot), np. w języku angielskim *man*, we francuskim *l'homme*, we włoskim *l'uomo* (Sarata b.r.).

Władko Murdarov uważa, że obserwowane w języku zjawisko dotyczące używania po drugiej wojnie światowej męskich nazw zawodów zarówno przez mężczyzn, jak i przez

kobiety stoi w sprzeczności z naturą. Za część wspomnianych wyrazów bułgarscy językoznawcy obarczają silne wpływy rosyjskie, które dały początek znanym bułgarskim formom, takim jak *жена-космонавт*, *жена-герой*. Z drugiej strony widzą Bułgarzy ogromną rolę mody językowej i potrzebę rozróżnienia stylu potocznego od wysokiego i co za tym idzie – mniejszego zróżnicowania form.

## Przykłady

Przyjrzyjmy się następującym i wskazywanym przez wielu badaczy faktom w poszczególnych językach: polskim i bułgarskim.

### W języku polskim

Część zawodów w języku polskim wcale nie posiada słowotwórczych odpowiedników w formie żeńskiej, na przykład chirurg, górnik, pilot, prezydent. Próby tworzenia żeńskich form od takich wyrazów jak *psycholog* czy *minister* budzą gorące dyskusje i opory zarówno wśród językoznawców, jak i wśród części społeczeństwa (Handke 2008: 134–219). Anna Dryjańska zadaje pytanie: „Skąd kontrowersje wokół żeńskich końcówek?”. Odpowiada na nie, obarczając za ten stan rzeczy PRL:

Historycznie rzecz ujmując, żeńskie formy były przecież powszechnie stosowane jeszcze w dwudziestolecu międzywojennym. Przykład? Kobiety z tytułem doktorskim powszechnie tytułowano doktorkami. Potem jednak po żeńskich nazwach przejechał się PRL, który wylansował manierę nazywania kobiet po męsku (Dryjańska 2016).

Tak jak w przypadku imion, zdecydowana większość nazw zawodów w języku polskim, która ma i męskie, i żeńskie odpowiedniki, tworzona jest od tych pierwszych (przykładowo: *lekarz* i *lekarka*, *nauczyciel* i *nauczycielka*, *urzędnik* i *urzędniczka*), co ma związek z historią. Niektóre z takich form mają jednak charakter pejoratywny (*prezes* – *prezeska*, *doktor* – *doktorka*, *profesor* – *profesorka*, *dyrektor* – *dyrektorka*) albo nierównoważny (*sekretarz* – *sekretarka*, *położnik* – *położna*). Jeśli zawód nie posiada formy męskiej, jest najczęściej mało prestiżowy i przypisany kobietom (bo większość mężczyzn uważa go za niemęski), na przykład *niania* czy *przedszkolanka*. Do tego, co słusznie zauważa Maria Wierchoń, jeśli znajdzie się mężczyzna chcący pracować jako *niania* czy *przedszkolanka*, natychmiast powstaje problem „jak go nazywać”. W sprawie dotyczącej kobiet „nie ma żadnego problemu” (Wierchoń 2012: 5).

W tym samym tekście Maria Wierchoń dodaje:

Przy nadawaniu zawodom „neutralnym płciowo” – a jednak męskim w formie – żeńskich końcówek dochodzi jeszcze „oskarżanie” o śmieszność, wygłupy bądź feminizm. Nie ma do tej pory zgody pomiędzy językoznawcami, czy słowa: *psycholożka*, *socjolożka*, *filolożka*, *pedagożka* to błąd, czy też nie. Dwa pierwsze wyrazy Word 2007 akceptuje, dwóch kolejnych – nie. Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN z 2000 roku traktuje te formy jako niewłaściwe, Uniwersalny słownik języka polskiego odnotowuje te słowa jako wyrażenia potoczne, profesor Jerzy Bralczyk uważa natomiast, że są poprawne (poza *filolożką*) (Wierchoń 2012: 6).

Maria Wierzchoń wspomina o jeszcze jednym, wyjątkowo ważnym fakcie:

W słownikach możemy odnaleźć informację, że w ostatnich dziesięcioleciach nazwy żeńskie z wykładnikiem *-ka* (pochodzące od nazw męskich) zostały uznane za mało oficjalne i lekceważące. Stąd w miejscu: dyrektorki, profesorki pojawiły się wyrażenia: pani dyrektor, pani profesor. Takie podejście rozpowszechniło się po drugiej wojnie światowej – wcześniej większość nazw zawodów odmieniano przez rodzaj. W XVIII-wiecznym słowniku funkcjonowały choćby takie określenia, jak: administratorka, dozorczyzna, karczmarka, klucznica, kuchmistrzynie, piekarka, rządyczyna, szafarka, urzędniczka, węglarka, wierszopisyńni, wielkorządczyni. Jeszcze na początku XX wieku profesorka, posłanka czy dyrektorka nie miały żadnej negatywnej konotacji. Teraz, nawet jeśli te określenia są używane, nie są w potocznym rozumieniu tego słowa tożsame znaczeniowo z formami męskimi – np. profesor (uniwersytecki) – profesorka (w szkole średniej), dyrektor (fabryki) – dyrektorka (przedszkola lub szkoły), położnik (lekarz) – położna (pielęgniarka o specjalizacji położniczej) (Wierzchoń 2012: 5).

Często dochodzi do przesunięć semantycznych, w wyniku których forma męska oznacza coś innego niż jej formalny odpowiednik żeński, na przykład: *maszynista* – *maszynistka* (kobieta przepisująca teksty na maszynie), *kominiarz* – *kominiarka* (rodzaj czapki), *ciężarowiec* – *ciężarówka* (samochód ciężarowy), *dziekan* – *dziekanka* (urlop dziekański), *dplomata* – *dypłomatka* (rodzaj teczki), *magister* – *magisterka* (praca magisterska), *marynarz* – *marynarka* (ubranie) czy choćby *pilot* – *pilotka* (czapka), *reżyser* – *reżyserka* (kabina reżysera). Semantyczna różnica między żeńską i męską formą opisującą określony zawód decyduje o wyborze męskiej formy jako „neutralnej” i „odpowiedniejszej” dla opisu. Nie zdarza się, by w języku polskim żeńska forma była „neutralna” dla opisu zawodu wykonywanego przez mężczyznę.

Maria Wierzchoń stwierdza:

Wciąż wiele kobiet nie tylko akceptuje ten stan rzeczy, ale uważa, że używanie męskich nazw je nobilituje. Obserwując jednak trendy w tym zakresie, chociażby w dyskusjach na forach internetowych, możemy spostrzec, że coraz więcej osób opowiada się za równouprawnieniem form żeńskich w języku. Dlaczego to może być istotne? Język nie tylko odzwierciedla, ale i wpływa na rzeczywistość. Skoro prezydent, profesor, inżynier funkcjonują tylko w rodzaju męskim, to wciąż kobieta: prezydent, profesor, inżynier jest odstępstwem od normy, a nie normą. Prawdopodobnie spór ten trwać będzie jeszcze wiele lat, ale myślę, że jego wynik może być tylko jeden (Wierzchoń 2012: 5).

Swoje stanowisko opisowo prezentuje Maciej Malinowski. W tekście *Psycholożka, socjolożka, reżyserka* stwierdza on:

Jakżeż się ten świat zmienia... Przez całe lata kobiety używały nazw męskich i nie tylko im to nie przeszkadzało, ale wręcz były z tego dumne. Ba, tzw. żeńskie derywaty z przyrostkiem *-ka* uważano powszechnie za trywialne, nieliczące z powagą, rangą i pozycją społeczną osób, do których się odnosiły. Nikt nie odważył się zwrócić do pani profesor uniwersytetu słowami pani profesorko, do pani doktor w szpitalu pani doktorko, a do pani mecenas w kancelarii – pani mecenasko. Owszem, słyszało się nieraz mało eleganckie określenia w rodzaju kierownicza, matematyczka, fizyczka, chemiczka, ale wyłącznie w rozmowach prywatnych, kularowych (Malinowski 2006: 1).

Maciej Malinowski zwraca też uwagę, że w wielu wypadkach na przeszkodzie w tworzeniu żeńskiego odpowiednika nazwy męskiej stawały względy fonetyczne. „Nie proponowano zatem form adiunktka, architektka, subiektka, pediatrka, itp., bo trudno by to było wymówić”. Autor przywołuje zmyślone przykłady (z przyrostkiem *-ini*), takie jak: chirurgini, dramaturgini, kierowczyni, które jego zdaniem dodatkowo akcentują śmieszność uzyskanych form. Niezależnie od językoznawczych poglądów w prasie i na forach internetowych łatwo dziś odnaleźć przykłady nazw zawodów wykonywanych przez kobiety – nazwy będące efektem ostatnich zmian w języku i rzeczywistości kulturowej czy okołojęzykowej: socjolożka, filolożka, psycholożka, pedagożka, politolożka, antropolożka, polityczka, marszałkini, a nawet weterynarka: *Dorota Sumińska – weterynarka z miłości do zwierząt* (Kozak 2012).

Formy te mają tyle samo zwolenników i zwolenniczek, jak i przeciwników, i przeciwniczek.

To współczesne rozedrganie w doborze konkretnych form opisuje Jan Miodek: „Rozmawiająca ze mną matematyczka chce być nauczycielem matematyki (broń Boże nauczycielką!), jej koleżanka przedstawia mi się jako biolożka. Jakaś pani grzmi na psycholożkę i socjolożkę, za to nie ma zastrzeżeń do profesorki i polonistki” (Miodek 2010). Wspomina Miodek dla ilustracji zjawiska przeczytany nekrolog wybitnej uczonej: „Wybitna socjolog, długoletni pracownik, przewodnicząca Rady Naukowej, kierownik Zakładu, oddana pracy” albo wymienia wykaz form żeńskich z jednego tylko wydania „Gazety Wyborczej”: „psycholog seksuolog kliniczny, wiceprezes, publicystka (dwa razy), socjolożka, autorka, adiunkt, członkini, krytyczka literacka, filozof, przewodnicząca Rady, przewodnicząca komisji, była komisarz, była minister” (Miodek 2010).

Piotr Komander w tekście *Żeńskie nazwy zawodów, czyli poślica i profesora* pisze, oceniając niektóre równouprawniające komunikację językową zabiegi językowe jako ironiczne, że:

Dobrym przykładem niefortunnej zmiany nazwy jest posłanka, która najpierw była posełką. Tymczasem profesor Bralczyk zwraca uwagę, że obie formy są błędne, ponieważ na wzór orlicy, diablicy prawidłowa forma powinna brzmieć: poślica. Formy z końcówką *-a* nie zawsze się jednak sprawdzają. Walecznym autorkom proponowanych zmian umyka, że ich pomysły to dobra pożywka dla ironii i dowcipów. Premiera brzmi tak samo jak premiera teatralna lub filmowa, ministra jak forma dzierzawcza (czyja? ministra), profesora kieruje wyobraźnię jedynie w stronę słusznych gabarytów, a nie tytułu. [...] Dodanie przyrostka *-ka* też niczego nie załatwia. Często kojarzy się niepoważnie, infantylnie (cecha zdrobnień – gwiazdka, kurka), a nawet obraźliwie. Ryzykowne odezwać się do pani profesor na uczelni: pani profesorko. Złe, moim zdaniem, brzmi: mecenaska, ministerka, doktorka, filozofka. Oficerka to kobieta oficer czy but skórzany? Marynarka, pilotka, literatka, tokarka to kobiety czy przedmioty? Podobnie drukarka i tapicierka. Reżyserka to pomieszczenie w studiu radiowym lub telewizyjnym. Dochodzi jeszcze problem fonetyczny: wymowa takich form, jak adiunktka, pediatrka, architektka do łatwych wcale nie należy (Komander 2017).

Mirosława Mycawka wspomina o zdezaktualizowanych na przestrzeni ostatnich lat zasadach, o których 40 lat temu pisała Halina Satkiewicz. Należy do nich ta powiązana z dystrybucją formantu *-ka*. Zdaniem autorki za pomocą sufiksu *-ka* „nie możemy utwo-

rzyć formacji żeńskiej od rzeczowników męskich kończących się zbiegiem spółgłosek (np. architekt). Ta bariera zdaje się już nie istnieć, *Słownik współczesnego języka polskiego* odnotowuje tę formę i jest ona coraz częściej stosowana” (Mycawka 2001: 18). Jan Miodek, aby przybliżyć emocje towarzyszące mu podczas czytania niektórych tekstów, informuje:

Z oczywistym sarkazmem stwierdzam w tych cytatach pomieszanie z poplątaniem: wybitna socjolog, psycholog, seksuolog kliniczny obok socjolożki, pracownik i kierownik obok członkini i krytyczki literackiej, oddana pracy publicystka, przewodnicząca, ale wiceprezes, komisarz, minister. Gdybym do tych przykładów dołączył chociażby stopki redakcji, na czele których stoją kobiety, zobaczylibyśmy połączenia: redaktorka naczelna, redaktor naczelna albo redaktor naczelny – tak jak pieczętki i tabliczki z formą główna księgową funkcjonują obok tych, na których pełniąca tę funkcję kobieta jest głównym księgowym (Miodek 2010).

Odnosząc się do innych języków, Jan Miodek dodaje:

Żadnego problemu nie mają Czesi i Słowacy, którzy tradycyjnie operują przyrostkowymi wykładnikami żeńskości i tworzą formacje typu rektorka, dekancka, profesorka, docentka, doktorka, prezeska – tak jak w codziennym oficjalnym i nieoficjalnym obiegu języka niemieckiego – typologicznie słabiej przecież eksponującego rodzajowość gramatyczną niż języki słowiańskie – znajdują się *Kanzlerin, Ministerin, Rektorin, Dekanin, Professorin* z przyrostkiem *-in* – odpowiednikiem naszego *-ka* (kanclerka, ministerka, rektorka, dziekanka, profesorka) (Miodek 2010).

## W języku bułgarskim

Nazwy zawodów wykonywanych przez kobiety tworzone są od rzeczowników rodzaju męskiego.

Wiele zawodów wykonywanych przez kobiety, takich jak: *адвокат, министър, нотариус, професор, прокурор, съдия* i inne opisywanych jest przez rzeczownik męski, mimo że istnieją w języku bułgarskim nazwy (budowane z pomocą przyrostka *-ka*) będące żeńskimi odpowiednikami męskich nazw zawodów, na przykład *адвокатка, министърка, професорка, прокурорка, съдийка*. Ciekawe, że przeciętni użytkownicy języka nie do końca wiedzą, kiedy należy je stosować.

Użycie rzeczownika męskiego zamiast żeńskiego w przypadkach takich zawodów, jak: *нотариус, прокурор, адвокат* tłumaczy Vladko Murdarov jako te, które mają dwa znaczenia. Jednym, głównym znaczeniem jest nazwa stanowiska pracy, a drugim pozycja osoby lub jej tytuł. Gdy słowo typu: *нотариус, прокурор, адвокат* jest używane w pierwszym znaczeniu, rodzaj nie ma dla mówiącego znaczenia, gdyż jest on wspólny dla kobiet i mężczyzn, w drugim znaczeniu istotną rolę odgrywa płeć opisywanej osoby. Dla tego wytłumaczenia przywołuje Murdarov następujące przykłady: *съдия Петрова, адвокат Николова, нотариус Емилова, дознавател Бойчева, прокурор Стаменова, доктор Абаджиева*. Do tego takie formy pojawiają się w odniesieniu do pracy z wyrażeniami typu: *работи като..., назначена е за..., в качеството си на...* Przykładem ilustracji tego zjawiska jest zacytowane przez Murdarova zdanie: „За пример ще посоча само изречението *За министър на околната среда беше избрана Нона Караджова*” (Murdarov 2011: 1).

Współczesny bułgarski styl urzędowy i dziennikarski miesza formy żeńskie i męskie. Dochodzi do śmiesznych sytuacji (w przypadku języka polskiego pisał o tym także Jan Miodek), w których o tej samej osobie na przykład w dwóch różnych gazetach pisze się tak: *Министърът е бил посрещнат на аерогарата* i tak: *Министърът е била посрещната на аерогарата*.

Wybór odpowiedniej formy rzeczownika zależy (podobnie jak w języku polskim) od negatywnej konotacji jednej z możliwych do wyboru form. Ma to najczęściej związek ze zmniejszeniem prestiżu osoby wykonującej określony zawód. Popularne i neutralne semantycznie są zawody, takie jak: *лекарка, учителка, тъкачка*. Jednakże inne nazwy typu: *президентка, министър-председателка, премиерка, главна редакторка, кметка, ректорка, заместник-ректорка* nie charakteryzują się już taką jak poprzednie neutralnością. Od dziesięcioleci kobiety zajmowały stanowiska i wykonywały zawody związane z opieką nad słabszymi, mniejszymi czy potrzebującymi pomocy, na przykład *медицинска сестра, директорка (на ясла, детска градина, училище)*, dlatego nazewnictwo ich profesji jest od dawna ustanowione. Inaczej jest z zawodami czy stanowiskami, w których kobiety są od niedługo czasu, stanowiskami elitarnymi. Wtedy ukazuje się asymetria języka bułgarskiego, jego obecne niedostosowanie do współczesnych realiów (Georgiev 2011).

## Podsumowanie

W tym roku – roku 2018 – w Polsce obchodzone jest stulecie uzyskania praw wyborczych kobiet. Najpewniej w związku z tym obserwowane jest szczególne, inne niż w poprzednich latach, zainteresowanie tzw. końcówkami żeńskimi. Rozmowy na ten temat inicjują osoby i grupy, które nigdy dotychczas nie zajmowały się tematem. Dla niektórych, upraszczających zagadnienie, zainteresowanie to jest modą, która jak każda inna przemienie. Dla innych jest to wyraźny początek niemożliwych do zatrzymania zmian społecznych, ilustrowanych także w języku – i odwrotnie, to początek zmian zainicjowanych w języku, wpływających na przemiany w społeczeństwie.

Omawiane w artykule języki – polski i bułgarski – posiadają (jak pozostałe języki słowiańskie) podobne środki morfologiczne i mechanizmy słowotwórcze umożliwiające kształtowanie żeńskich odpowiedników nazw zawodów. Mimo to ani w języku polskim, ani w bułgarskim nie obserwuje się symetrii w tej językoznawczej kwestii. Jest za to zauważalny zamęt formalny, czego dowodem są liczne przykłady, w obrębie których dochodzi do mieszania nazw męskich z żeńskimi w odniesieniu do jednego żeńskiego podmiotu. Tendencje te i zapatrywania użytkowników języka stoją w opozycji na przykład do języka słowackiego (Košková, Satoła-Staškowiak 2017).

Bez względu na poglądy polskich i bułgarskich badaczy języka opowiadających się za pozostaniem przy „klasycznych” formach nazw zawodów wykonywanych przez kobiety lub odwrotnie – za włączaniem równoważnych form żeńskich, typu: *ministra, prezydentka, socjolożka, filozofka* – efekty obserwowane we współczesnym języku polskim i bułgarskim zależą od postawy „zwyczajnych” użytkowników języka, którzy dzięki



częstotliwości używania określonych jednostek języka przychyliły się do jednej z grup. Jeśli dostrzegalna będzie znacząca tendencja używania słów typu *chirurgini*, *adiunkta* itp., wtedy słowa te staną się normą użytkową w języku, wymuszając jednocześnie konkretne zachowania prawne, choć z powodu asymetrii tworzenie tych żeńskich nazw zawodów od słów typu kierowca czy marynarz nie daje wielu ciekawych rozwiązań, bo te najbardziej oczywiste (*kierownica*, *marynarka*) zostały już wykorzystane w innym znaczeniu.

Język w zasadniczy sposób może wpłynąć na przemiany społeczne i postrzeganie świata, a w nim płci. Nie warto zatem potępiać powstających żeńskich nazw zawodów – zwalczanie każdej dyskryminacji ma zawsze pozytywny wydźwięk. Potrzebny i wydany ostatnio *Słownik nazw żeńskich polszczyzny* pod red. Agnieszki Małochy-Krupy, jak referuje Izabela Desperak: „dowodzi niezbicie i naukowo, że żeńskie formy rzeczowników, w tym nazwy zawodów, to nie wynalazek feministek przełomu tysiącleci, ale polska tradycja językowa [...]”. Słownik zawiera oprócz zestawienia współczesnych form, przegląd nazw używanych dawniej, np. *filantropka*, *freelancerka*, *monarchini*, *gastrolożka* i *bogini*, *couchsurferka*, *krawczydni* (Małocha-Krupa 2015).

Autorki przypominają, jak w roku 1901 z oburzeniem komentowano używanie męskich form dla określenia kobiecych stopni naukowych, takich jak doktor. Mimo pierwotnej tendencji do używania żeńskich form jako nazw zawodów wykonywanych przez kobiety, mimo powojennego wysypu określeń nowych ról i zajęć, od traktorzystek czy agronomek po murarki, gdzieś nam umknęły te wszystkie historie (herstorie?) i cofnęliśmy się w użytkowaniu feminatywów (czyli nazw żeńskich) o ponad stulecie (Desperak 2018).

Na koniec zacytuję fragment tekstu Rafała Dziurli zatytułowany *Kobieta w języku* – autor słusznie zwraca w nim uwagę na inne, istotne kryterium wyboru właściwej formy:

Przedstawiane powyżej problemy tożsamości są wzmacniane tradycją prawną obowiązującą w naszym kraju. Jestem bowiem przekonany, że kobieta przedstawiająca się jako psycholożka podpisała umowę o pracę jako psycholog. I znowu nie są to tylko akademickie dywagacje, ponieważ formuły prawne pociągają za sobą określone konsekwencje. Na przykład, czy możliwe jest umieszczenie w umowie o pracę nazwy zawodu, której nie ma w oficjalnym spisie? Czy można podpisać umowę z psycholożką? Czy istnieje stanowisko profesorki, wykładowczynie etc. Można powiedzieć, że forma prawna jest odzwierciedleniem tradycji, ale znajdujemy się właśnie w sytuacji zmiany tradycji. Sądzę zatem, że należy pomyśleć nad dostosowaniem prawa do istniejącej dynamiki zdarzeń (Dziurła 2012).

Gdyby prawo nadało za „dynamiką zdarzeń” opisywanych przez Rafała Dziurłę, omawiana w niniejszym artykule asymetria z całą pewnością nie byłaby aż tak wyraźna.



## Załącznik 1

### Stanowisko Rady Języka Polskiego w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów przyjęte na posiedzeniu plenarnym Rady 19 marca 2012 roku

W ostatnich tygodniach w mediach ukazały się liczne wypowiedzi dotyczące form nazw zawodów uprawianych przez kobiety i funkcji przez nie sprawowanych. Dotyczy to także takich wysokich funkcji, jak *minister/ministra, marszałek/marszałkini* czy *premier/premiera*. Tym samym ożywiona została, nienowa przecież, znana językoznawcom od kilkudziesięciu lat, kwestia żeńskich form nazw zawodów i tytułów. W większości wypowiedzi na ten temat kobiety zabierające głos opowiadały się za tym, żeby konsekwentnie używać obok męskiej – formy żeńskiej zawodu czy stanowiska, a więc *psycholog* i *psycholożka, architekt* i *architektka, minister* i *ministra, premier* i *premiera* itd. W niektórych wypadkach w propozycjach tych wykorzystuje się możliwości słowotwórcze polszczyzny, co prowadzi do utworzenia nazw zgodnych z systemem językowym, obecnych zresztą w języku potocznym. Przypomnijmy, że rzeczownikowe nazwy żeńskie tworzy się zasadniczo od nazw męskich za pomocą przyrostka *-ka* (por. *nauczyciel* – *nauczycielka, socjolog* – *socjolożka*) lub *-ini/-yni* (*władca* – *władczyni*). Końcówka *-a* jest wykorzystywana wtedy, gdy mamy do czynienia z nazwą o charakterze przymiotnikowym, np. *przewodniczący* – *przewodnicząca, służący* – *służąca, habilitowany* – *habilitowana*. Zastosowanie jej do tworzenia rzeczownikowych nazw zawodów nie ma tradycji w polszczyźnie, ale jej użycie w proponowanych formach typu *ministra, premiera* czy *profesora* bierze się zapewne stąd, że potencjalne formy *ministerka, premierka, profesorka* są odczuwane jako nacechowane potocznością (np. *profesorka*) lub wskazują na małość desygnatu (np. *premierka*; przyrostek *-ka* tworzy bowiem też zdrobnienia w polszczyźnie). Należy jednak zaznaczyć, że także nazwy żeńskie utworzone elementem *-a* mają swoje wady. Po pierwsze, w niektórych wypadkach są one tożsame brzmieniowo z nazwami już istniejącymi (*premiera* to ‘pierwsze przedstawienie teatralne lub wyświetlenie filmu’), po drugie – mogą być odczuwane jako nazwy zgrubiałe (por. *ta profesora*), po trzecie wreszcie, bywają dwuznaczne w połączeniu z określeniem grzecznościowym *pani*: wyrażenia *pani ministra, pani podsekretarza stanu* mogą zostać odczytane jako dzierżawcze (*pani czyja?* – *ministra, pani czyja?* – *podsekretarza stanu*), co pozostaje w jawnej sprzeczności z intencją osób, które chcą ich używać.

Językoznawcy od dawna opisywali pary rzeczowników takie, jak *ten inżynier* i *ta inżynier, ten minister* i *ta minister, ten psycholog* i *ta psycholog*, i wskazali, że jeden z nich odnosi się do mężczyzny, a drugi do kobiety. Znajduje to wyraz w ich użyciu w zdaniu, por. *Rozmawiałem z ministrem* (mężczyzną) i *Rozmawiałem z minister* (kobietą), *Minister podpisał rozporządzenie* i *Minister podpisała rozporządzenie, Nowy minister przyszedł* i *Nowa minister przyszła*. We wszystkich przytoczonych wyżej zdaniach jest jawnie wskazana płeć osoby, o której mowa, bez tworzenia odrębnych, pochodnych słowotwórczo, nazw żeńskich. Argument, że takie nazwy są regularnie tworzone słowotwórczo w innych językach (np. w niemieckim), nie jest trafny, gdyż w każdym języku wyzyskuje się inne sposoby jego wzbogacania, co zależy od budowy gramatycznej danego języka, możliwości słowotwórczych i zwyczajów w nim ugruntowanych.

Jednocześnie pragniemy przypomnieć, że od kilkadziesiąt lat nie używa się w oficjalnej polszczyźnie żeńskich form nazwisk innych niż przymiotnikowe. Nazwisko *Nowak* czy *Rodziewicz* odnosi się zarówno do mężczyzny, jak i do kobiety i nie słychać wobec tego sprzeciwów kobiet.

Jednakże, jak stwierdziliśmy na początku, formy żeńskie nazw zawodów i tytułów są systemowo dopuszczalne. Jeżeli przy większości nazw zawodów i tytułów nie są one dotąd powszechnie używane, to dlatego, że budzą negatywne reakcje większości osób mówiących po polsku. To, oczywiście, można zmienić, jeśli przekona się społeczeństwo, że formy żeńskie wspomnianych nazw są potrzebne, a ich używanie będzie świadczyć o równouprawnieniu kobiet w zakresie wykonywania zawodów i piastowania funkcji.

Językowi nie da się jednak niczego narzucić, przyjęcie żadnej regulacji prawnej w tym zakresie nie spowoduje, że Polki i Polacy zaczną masowo używać form *inżyniera* bądź *inżynierka*, *docentka* bądź *docenta*, *ministra* bądź *ministerka*, *maszynistka pociągu*, *sekretarza stanu* czy jakichkolwiek innych tego rodzaju.

## Bibliografia

- Bralczyk J. (2014), „Premiera, megiera, hetera”. *Prof. Bralczyk: już łatwiej być ministram*, <https://www.tvp.info/16784222/premiera-megiera-hetera-prof-bralczyk-juz-latwiej-byc-ministra> [dostęp: 21.09.2018].
- Desperak I. (2018), *Leksykolożka, couchsurferka i korposuka, czyli „Słownik nazw żeńskich polszczyzny”*, „Krytyka Polityczna”, <http://krytykapolityczna.pl/kultura/czytaj-dalej/leksykolozka-couchsurferka-i-korposuka-czyli-sloownik-nazw-zenskich-polszczyzny/> [dostęp: 21.09.2018].
- Dryjańska A. (2016), *Przodkini, reformatorka, twórczyni. Żeńskie nazwy doczekały się własnego słownika*, <http://natemat.pl/171807.przodkini-reformatorka-tworczyni-zenskie-nazwy-doczekaly-sie-wlasnego-sloownika> [dostęp: 21.09.2018].
- Dziurła R. (2012), *Kobieta w języku*, [https://republika kobiet.pl/psychologia/walka\\_ze\\_stresem/kobieta-w-jezyku/](https://republika kobiet.pl/psychologia/walka_ze_stresem/kobieta-w-jezyku/) [dostęp: 21.09.2018].
- Georgiev B. (2012), *Myzhzhkiyat i zhenskiyat rod pri syshtestvitelni za profesii i dlyzhnosti*, 2012, <https://bogeo.net/2012/03/12/gender2/> [dostęp: 21.09.2018].
- Handke K. (2008), *Językowe wyznaczniki płci*, [w:] tejże, *Socjologia języka*, Warszawa.
- Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J. (2010), *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin.
- Komander P. (2017), *Żeńskie nazwy zawodów, czyli poślica i profesora*, <http://secundum.pl/zenskie-nazwy-zawodow-czyli-kierownica-albo-elektryczka/> [dostęp: 21.09.2018].
- Košková M., Satoľa-Staškoviak J. (2017), *Všobecný mužský rod a maskulinizácia v slovenskom, poľskom a bulharskom jazykovom prostredí*, „Slavica Slovaca”, nr 52(1), Bratislava.
- Kozak A. (2012), *Dorota Sumińska – weterynarka z miłości do zwierząt*, [http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1.96856.11917522.Dorota\\_Sumińska\\_weterynarka\\_z\\_miłości\\_do\\_zwierząt.html?disableRedirects=true](http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1.96856.11917522.Dorota_Sumińska_weterynarka_z_miłości_do_zwierząt.html?disableRedirects=true) [dostęp: 21.09.2018].


- Malinowski M. (2006), *Psycholożka, socjolożka, reżyserka*, Obcy język polski, <https://obcy-jezykpolski.pl/psycholozka-socjolozka-rezyserka/> [dostęp: 21.09.2018].
- Małocha-Krupa A. (red.) (2015), *Słownik nazw żeńskich polszczyzny*, Wrocław.
- Miodek J. (2010), *Socjolożka czy (pani) socjolog?*, <http://www.gazetawroclawska.pl/arttykul/311691,jan-miodek-socjolozka-czy-pani-socjolog,id,t.html> [dostęp: 21.09.2018].
- Morfologia slovenského jazyka* (1966), SAV, Bratislava.
- Murdarov W. (2011), *Tazi prodavach dnes obsluzhi edna advokat i edna ministyr. \* Razvitye na ezika ili osakatyavane na ezika*, [http://www.legalworld.bg/25351.tazi-prodavach-dnes-obsluji-edna-advokati-edna-ministyr-\\*.html](http://www.legalworld.bg/25351.tazi-prodavach-dnes-obsluji-edna-advokati-edna-ministyr-*.html) [dostęp: 21.09.2018].
- Murdarov W. (2012), *Gramatichesky kolebanya pri novozaetite chuzhdi dumi*, [w:] *Magyata na dumite. Ezikovedski izsledvaniya v chest na prof. Liliya Krumova-Tzvenkova*, Sofia.
- Mycawka M. (2001), *Produktywne formanty słowotwórcze we współczesnej polszczyźnie (wybrane zagadnienia)*, [w:] K. Machalewski (red.), *Współczesna leksyka*, cz. II, Łódź 2001.
- Sarata N. (b.r.), *Androcentryzm*, <https://rownosc.info/dictionary/androcentryzm/> [dostęp: 21.09.2018].
- Satoła-Staškowiak J. (2015), *Najmłodsza leksyka polska i bułgarska*, Warszawa.
- Sokolová M. (1998), *Jazyk ako zrkadlo sociálneho postavenia ženy a muža (na príklade slovenčiny). Sociálna práca – ľudské práva – vzdelávanie dospelých. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*, Prešov.
- Sokolová M. (2007), *Nový deklinačný systém slovenských substantív*, Prešov.
- Wierzchoń M. (2012), *Język a dyskryminacja ze względu na płeć* [dostęp: 5.06.2014].

## Abstract

### A gendered perspective on the issue of contemporary names of occupations: A contrastive outline

The paper discusses the process of creating feminine names derived from pre-existing masculine names (including names of occupations) and its reception. A consideration of contemporary trends leads to conclusions relating to how the users of natural languages perceive phenomena and reality, including their hierarchy of values and social relations. It is people (common language users, non-specialists) that (as demonstrated by practice) decide the final shape of language communication. Intergender relations, communication and social role assignment (and the reasoning behind them) are also considered.

**Keywords:** masculinisation, Polish language, Bulgarian language, linguistic asymmetry, contrastive linguistics

Natalya Didenko  <https://orcid.org/0000-0003-3610-0866>  
Uniwersytet Wrocławski

## Потенциальные слова со значением лица в казахстанской прессе (особенности окказионального и неологического слова)

### Аннотация

Данная статья посвящена анализу потенциальных слов со значением лица, встречающихся на страницах казахстанских газет с 2008 по 2011 годы. С помощью критериев, разделяющих окказиональную лексику и неологизмы, были сделаны выводы о развитии отобраной лексики. Также были обнаружены противоположные тенденции в группах слов разного происхождения. Итак, большей тенденцией к усвоению русским языком обладают слова, образованные от казахских и иностранных корней; они становятся неологизмами и переходят в узус. Слова же, образованные от русских корней, как правило остаются в сфере окказиональной лексики.

**Ключевые слова:** неологизм, окказионализм, потенциальное слово

Стремительно меняющиеся условия жизни, вызванные техническим прогрессом, а также социально-культурными нововведениями, появившимися в связи с модификацией политической карты Евразии и с приобретением независимости бывшими советскими республиками, определили вектор развития русского языка в Казахстане. Потребность в названии новых явлений действительности способствовала активизации языковой продуктивности. Исследователи отмечают лавинообразный характер процесса неологизации русского языка на рубеже веков, его значительное влияние на культурно-речевую ситуацию в постсоветском пространстве, образно определяемую как «праздник вербальной свободы» (Raciburskaâ 2001).

Неологизмы как предмет исследования рассматривались в монографиях, диссертационных исследованиях, многочисленных статьях с разных точек зрения: словообразовательной, лексикологической, социолингвистической, когнитивной, социокогнитивной, нормативной, стилистической. Это работы: Н.Г. Бабенко, А.А. Брагиной, О.П. Ермакова, Е.А. Земской, Л.П. Катлинской, Н.З. Котеловой, Л.П. Крысина, И.С. Улуханова, Н.М. Шанского и многих других языковедов (Kas'anova 2005).

В современной теории окказиональности дискуссионным является вопрос о соотношении окказиональных и потенциальных новообразований. Н.Г. Бабенко пишет:

...все речевые образования являются окказиональными независимо от того, созданы они по деривационным законам языка или с нарушением этих законов. При таком решении потенциальные слова являются разновидностью окказиональных (Babenco 1997).

Н.А. Лаврова справедливо замечает:

В сущности, каждое слово в момент своего возникновения может считаться окказиональным, а переходит ли оно в общее употребление или исчезает после единичного использования, становится известным только после испытания временем (общественной апробации) (Lavrova 2010).

Таким образом, каждый окказионализм имеет потенциальную возможность стать неологизмом и войти в словарь языка. Чтобы перейти в разряд неологической лексики, а также в активный словарный запас носителя языка окказионализм должен, на наш взгляд, отвечать одному важному критерию – актуальности. Кроме того, окказиональное слово должно пройти следующий ряд: «индивидуальная речь – узус – норма – система» (Lavrova 2010).

В данной статье объектом исследования являются особенности развития окказиональной лексики, эксплицированной из региональной (восточно-казахстанской) и республиканской публицистики в Казахстане. Предметом исследования являются окказионализмы / неологизмы со значением лица (образованные от казахских, русских и иностранных корней), встречавшиеся на страницах газет с 2008 по 2011 годы. Концепция исследования предполагает, что «судьбы» окказионализмов, образованных от разных с этимологической точки зрения корней, будут принципиально отличаться.

Прежде чем перейти к анализу собственно окказиональной / неологической лексики необходимо разграничить такие понятия, как «окказионализмы», «потенциальные слова» и «неологизмы». Приведем несколько определений, которые станут основой для дальнейших рассуждений.

Окказиональные слова – это такие неологизмы, которые носят характер единичного (одноразового) явления в языке одного автора и тесно связаны с окружающим контекстом (Lavrova 2010).

Окказиональное слово – это такое слово, которое является речевой единицей, обладающей свойствами невоспроизводимости, синхронно-диахронной диффузности, ненормативности, номинативной факультативности и словообразовательной производимости (Lavrova 2010).

Потенциальные слова – это возможные, незакрепленные лексические единицы в языке, созданные по высокопродуктивным словообразовательным моделям (Serula 2010).

Неологизмы – такие единицы, которые вошли в систему языка и которые используются в речи как готовый материал, обладающий сложившимися семантическими и стилистическими свойствами (признаками) <...> Понятие «неологизм» обозначает новое, свежее слово, которое уже вошло в систему языка, закрепилось в ней (Denisova i Nemceva 2008).

Главным отличием неологизмов от окказионализмов исследователи называют то, что неологизм является порождением языка (системным явлением), тогда как окказионализм остается в рамках речи (внесистемное явление), в связи с этим функция неологизма – номинативная, тогда как окказионализма – прагматическая. Н.А. Лаврова следующим образом различает две данные лексические категории: «неологизм может быть определен как информема, окказионализм – как прагмема» (Lavrova 2010).

А.Г. Лыков проводит дихотомию признаков данных категорий:

- 1) принадлежность к речи – принадлежность к языку.
- 2) продуцируемость – репродуцируемость
- 3) функциональная одноразовость – многократность употребления
- 4) индивидуальная принадлежность – достояние общества в целом и каждого в отдельности.
- 5) производность – непроизводность
- 6) связь с контекстом – независимость от контекста
- 7) ненормативность – нормативность.
- 8) экспрессивность – стилистическая нейтральность (Lavrova 2010).

В данной работе базовыми критериями окказиональной лексики будут являться: экспрессивность, связь с контекстом, функциональная одноразовость, авторская принадлежность. Критериями неологической лексики будут: номинативность как основная функция неолексемы, независимость от контекста, воспроизводимость в других текстах, «достояние общества» (Lavrova 2010).

Таким образом, окказиональные новообразования как потенциальные лексические единицы со временем могут приобрести статус неологической лексики. Окказионализмы при этом трансформируются под углом функциональности: на первый план выдвигается функция номинативности, тогда как экспрессия становится факультативным компонентом либо нейтрализуется. Слово становится «достоянием общества», выходя за рамки авторского текста, его характеризует многократное использование. Здесь также хотелось бы отметить, что главной причиной перехода потенциального слова в ранг неологии является его актуальность для пользователя языка.

В данном ракурсе представляется интересным рассмотреть окказиональные / неологические образования, появившиеся в казахстанских русскоязычных газетах 8–10 лет назад и проследить путь их развития – перехода / неперехода из окказиональных новообразований в неологизмы. Для этих целей потенциальные слова будут подвергаться анализу на основе выше приведенных критериев, предложенных А.Г. Лыковым, а также верификации дальнейшего функционирования лексемы

в интернет-ресурсах – информационных порталах (которые также являются разновидностью публицистики).

Все потенциальные слова (с этого момента мы будем употреблять нейтральный термин, который после анализа будет конкретизироваться: окказионализм или неологизм) со значением лица, встречавшиеся в казахстанской публицистике 2008–2011 гг., можно поделить на три большие группы:

1. Потенциальные слова, образованные от казахских корней.
2. Потенциальные слова, образованные на основе русских корней.
3. Потенциальные слова, образованные от иностранных корней (главным образом от английских).

1. Потенциальные слова (ПС), образованные на основе казахских корней.

Данную группу ПС со значением лица отличает факт, что 90% лексических единиц образовано от имен собственных:

А) названий политических партий и общественных движений: абыроевец – ‘деятель молодежного движения «Абырой», активного в 2007 – 2010 гг.’ («Взгляд», 13.11.2009, 25.06.2010 г.), азатовец – ‘деятель партии «Азат», существовавшей в 2005–2009 гг.’ («Время», 20.05.2010, 12.08.2010; «Взгляд» 12.02.2010), алговец – ‘деятель партии «Алга!», существовавшей в 2004 – 2012 гг.’ («Взгляд», 26.02.2010, 23.06.2010; «Голос республики», 14.01.2011, 25.03.2011), нуротановец – ‘деятель партии «Нур Отан»’ («Взгляд» 13.11.2009; «Республика», 25.03.2011, 15.04.2011; «Свобода слова», 20.01.2011), жасотановец – ‘деятель молодежного крыла партии «Нур Отан»’ («АиФ Казахстан», 21–27.04.2010).

Даже в случае, если ПС отвечают большинству критериев, отличающих окказионализмы от неологизмов, в пользу последних, главным условием вхождения лексики в словарный состав носителей языка является его актуальность. Так, ПС азатовец и алговец уже неактуальны для страниц современной казахстанской прессы, так как партии «Азат» и «Алга!» были официально закрыты по решению суда. Молодежное же движение «Абырой» лишь снизило свою активность, однако все еще функционирует на политической арене. В связи с этим слово абыроевец можно встретить в интернет-пространстве Казахстана, причем, не в основном тексте газетной статьи («Активисты Уральска вышли на площадь в масках сайги», 2015 г.; «В Уральске гражданский активист освобожден в зале суда», 2016 г.), а в комментариях читателей, что может свидетельствовать о том, что слово пошло «в массы»:

- 1) «Ракета упала, абыроевец с поросенком бегал как дурачок у Российского консульства. По-моему у «Абырой» стоит задача нагнетать антироссийскую пропаганду, а на экологию им начхать» (пользователь «Автор Неизвестен», стиль и орфография – как в оригинале)<sup>1</sup>;
- 2) «...акимы плохие, все плохие, армию распустить, ментов распустить. и сдать. только кому?))) где они Абыроевцы зарплату получают? туда и сдать на верное» (пользователь «sake», стиль и орфография – как в оригинале)<sup>2</sup>

<sup>1</sup> <http://mgorod.kz/nitem/aktivisty-uralska-vyshli-na-ploshhad-v-maskax-sajgi/> [dostęp: 15.05.2018].

<sup>2</sup> Там же.



3) «Скорее, он уже не активист и не пессимист, а информатор...))) И не бард он теперь, а абыроевец – «барабанщик»))) И не поет он теперь, а «стучит»)))» (пользователь «Автор Неизвестен», стиль и орфография – как в оригинале)<sup>3</sup>;

ПС со значением лица нуротановец и жасотановец являются особенно активно используемыми на страницах казахстанских газет, поскольку партия «Нур Отан» является самой многочисленной и главной партией Казахстана. Стоит подчеркнуть, что слово нуротановец уже отмечено в викисловаре, где приведены морфологические, синтаксические свойства слова, а также его значение: «полит. жарг. член казахстанской политической партии Нур Отан»<sup>4</sup>.

Лексема жасотановец также является активно используемой в современной прессе Казахстана. Свидетельствуют об этом последние интернет-публикации за 2018 г.: «Избран главный жасотановец»<sup>5</sup>, «Жасотановец подарил детям-сиротам поход в парк развлечений в Астане»<sup>6</sup>, «Жасотановец накормил жителей Шымкента 25 кг плова»<sup>7</sup> и т.п.

Б) названий населенных пунктов: арнасаец – ‘житель села Арнасай, которое в данный момент не существует’ («Время», 18.02.2010), ботакаринец – ‘житель поселка Ботакара, бывш. Ульяновский’ («Караван», 30.10.2009), сарыкемерец – ‘житель села Сарыкемер, бывш. Михайловка’ («Караван», 16.10.2009), жанаозенец – ‘житель города Жанаозен, бывш. Новый Узень’ («Время», 1.04.2010; «Свобода слова», 10.03.2011), семейчанин, семеец – ‘житель города Семей, бывш. Семипалатинск’ («Устинка плюс», 19.11.2009; «Flash!», 22–28.04.2010; «Мой город», 11.03.2010; «Караван», 11.12.2009), астанчанин, астанинец – ‘житель столицы Астаны, бывш. Акмола, ранее – Целиноград’ («АиФ Казахстан», 24.02–2.03.2010, 14–20.07.2010; «Караван», 18.06.2010), кызылагашец – ‘житель села Кызылагаш’ («Взгляд», 26.03.2010, 16.04.2010), караколец – ‘житель села Караколь’ («Республика», 18.03.2011, 1.04.2011).

После распада Советского Союза в Казахстане активизировалась деятельность по переименованию населенных пунктов, причем чаще всего встречаемое направление: от русских названий к казахским. К примеру, три села Алексеевки в Восточно-Казахстанской области получили следующие названия – Жанаауыл, Казымбет, Теректы, село Большевик стало называться Тассай, населенный пункт Карл Маркс получил название Коктубек и т.д. В связи с этим стали появляться определения жителей данных местностей, которые не были привычны для русскоговорящих жителей страны и в связи с этим воспринимались как новое языковое образование.

<sup>3</sup> <http://mgorod.kz/nitem/v-uralske-grazhdanskij-aktivist-osvobozhden-v-zale-suda/> [dostep: 15.05.2018].

<sup>4</sup> <https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%BD%D1%83%D1%80%D0%BE%D1%82%D0%B0%D0%B-%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%86> [dostep: 15.05.2018].

<sup>5</sup> <http://azh.kz/ru/news/view/12477> [dostep: 15.05.2018].

<sup>6</sup> <http://today.kz/news/zhizn/2018-03-28/762816-zhasotanovets-podaril-detyam-sirotam-pohod-v-park-razvlechenij-v-astane/> [dostep: 15.05.2018].

<sup>7</sup> <https://otyrar.kz/2018/02/zhasotanovec-nakormil-zhitelej-shymkenta-25-kg-plova/> [dostep: 15.05.2018].

Частотность появления выше представленных ПС со значением лица на страницах газет зависит от тематики освещаемых проблем и связи жителей данных местностей с описываемой ситуацией. Стоит отметить высокую продуктивность модели при образовании данных ПС, которая представляется следующим образом: название населенного пункта + суффиксы -ец-, -анин-, -инец-. Говорит это в пользу «читабельности» лексического новообразования, его нормативности и легкой воспроизводимости в последующих контекстах, а значит и высокой вероятности того, что лексема войдет в состав узуса языка.

В) от других названий: аятовец – ‘приверженец религиозного движения «Алля аят»’ («Устинка плюс», 2.04.2009), атажоловец – ‘член секты «Ата жолы»’ («Flash!», 8.04.2018), «болашаковец – ‘стипендист программы «Болашак»’ («Время», 17.12.2009; «Республика», 03.03.2011; «Караван», 11.03.2011; «Взгляд», 6.11.2009), гульдеровец – ‘участник ансамбля «Гульдер»’ («Караван», 4.12.2009), достаровец – ‘участник ВИА «Достар»’ («Караван», 16.10.2009), барысовец – ‘хоккеист хоккейной команды «Барыс»’ («Комсомольская правда Казахстан», 31.11.2009–7.01.2010, 11–18.03.2010), сункаровец – ‘работник спецподразделения МВД «Сункар»’ («Караван», 2.07.2010).

Функционирование выше приведенных ПС напрямую зависит от актуальности общественной проблемы. Так, секта «Ата жол» на территории Казахстана официально запрещена, а аятовцы свою деятельность перенесли на территорию России. В интернет-версии газеты «Московский комсомолец» в статье «Адепты разоблаченной в Москве зомби-секты: «Человек полностью попадает под магию»<sup>8</sup> (2017 г.) можно встретить ПС со значением лица аятовец. Подобная «миграция» лексемы свидетельствует в пользу ее освоенности, однако в кругу лиц, которым известна описываемая проблематика.

ПС болашаковец можно с уверенностью назвать неологизмом, поскольку международная стипендия президента Республики Казахстан «Болашак», учрежденная 25 лет назад, известна каждому казахстанцу. Лексема болашаковец отвечает всем критериям неологии: отражает актуальное явление действительности, многократно употребляемо, независимо от контекста, стилистически нейтрально.

Интересна «судьба» неологизмов со значением лица достаровец (‘участник ВИА «Достар»’) и сункаровец (‘работник спецслужб МВД «Сункар»’). Слова казахского языка «достар» и «сункар» переводятся на русский как «дружба» и «сокол», соответственно. В связи с положительно ассоциируемой семантикой неудивительно, что данные лексемы используются для наименования и других реалий, например, спортивных: футбольный клуб «Достар» и хоккейный клуб «Сункар». В интернет-пространстве на информационных спортивных порталах можно встретить ПС достаровец и сункаровец с другим значением<sup>9</sup>. Это может свидетельствовать о высокой

<sup>8</sup> <http://www.mk.ru/social/2017/12/19/adepty-razoblachennoy-v-moskve-zombisekty-chelovek-polnostyu-podpadaet-pod-magiyu.html> [dostep: 15.05.2018].

<sup>9</sup> <https://sportsffa.kz/ffa/football/news/18111748-dostarovtsy-vystupyat-za-tselinograd/> [dostep: 15.05.2018]; <https://www.sports.kz/news/eks-sunkarovets-vostrebovan-v-rossii> [dostep: 15.05.2018].

продуктивности формы ПС со значением лица, обусловленной также «благоприятной» семантической наполненностью исходного слова.

ПС гульдеровец остается в рамках окказиональной лексики, так как нами не выявлено ни одного случая повторного использования данной лексемы. В то время как ПС барысовец далее функционирует на страницах спортивных информационных источников, поскольку данная хоккейная команда является гордостью жителей столицы Казахстана.

Таким образом, потенциальные слова со значением лица от казахских корней, встречавшиеся на страницах газет регионального (восточно-казахстанского) и республиканского уровней 2008–2011 гг., имеют достаточно высокий потенциал, чтобы из окказиональной лексики перейти в ранг неологии и узуса языка. Связано это со следующими причинами:

- 1) образование ПС от имен собственных, что увеличивает вероятность лексемы быть актуальной для носителей языка. Однако данная актуальность может быть характерна только для определенного круга людей, объединенных на основе какого-либо признака (места проживания, интересов, политических или религиозных взглядов и т.п.);
- 2) высоко продуктивная модель создания ПС со значением лица: имя собственное + суффиксы -ец-, -овец-, -инец. Редки случаи использования суффикса -анин-. Систематическое использование одной и той же модели создания ПС способствует ее легкой воспроизводимости в других контекстах и другими авторами.

## 2. Потенциальные слова, образованные на основе русских корней.

В отличие от рассмотренных ранее ПС (от казахских корней), в данной группе не представляется возможным провести тематическую классификацию, поскольку ПС со значением лица достаточно разнородны: бензинщик – ‘предприниматель, реализующий топливо’ («Устинка плюс», 28.01.2010), групповичок – ‘спортсмен, выступающий в группе’ («Устинка плюс», 28.01.2010), дотепа – ‘антоним к «недотепа»’ («Время», 17.12.2009), водоканальщик – ‘работник предприятия «Водоканал»’ («Караван», 9.04.2010), открывашка – ‘представитель власти, который открывает новые объекты’ («Взгляд», 26.03.2010), стоянщик – ‘работник стоянки’ («Караван», 7.05.2010), образованец – ‘работник городского отдела образования’ («Время», 3.12.2009), телевесельчак – ‘юмористы, работающие на телевидении’ («Караван», 9.11.2009), возвращенец – ‘спортсмен, который вернулся в премьер-лигу’ («Мой город», 17.03.2011), недайбог – ‘человек, который часто употребляет выражение «Не дай Бог!»’ («Время», 15.10.2009), помогайка – ‘посредник в каких-либо делах’ («Караван», 21.05.2010), сороковушка – ‘женщина около сорока лет’ («Комсомольская правда Казахстан», 3–10.03.2011), пополямходитель – ‘тот, кто ходит по полям’ («Комсомольская правда Казахстан», 22–29.07.2010), нефтеец – ‘тот, кто добывает нефть’ («Свобода слова», 10.02.2011) и др.

У выше представленных слов можно проследить разные способы образования:

- 1) суффиксальный (+ -щик-, -ец-, -тель-, -к-, -ушк-);
- 2) сложение + суффиксация (телевесельчак, пополямходитель, нефтеец);

- 3) отсечение (дотепа);
- 4) семантическая деривация (открывашка – изменение семантики, переход слова в категорию значения лица),
- 5) сложение (недайбог).

Главной характеристикой ПС со значением лица, образованных от русских корней, является ярко выраженная экспрессивность, причем в большинстве случаев с отрицательным вектором. К примеру, ПС образованец: «При этом в голосе главного «образованца» района звучала нешуточная угроза» («Время», 3.12.2009). Ассоциации, вызванные от прочтения данного ПС однозначно негативны, выстраивается цепочка: «голодранец», «оборванец» и т.п. В слове нефтепиец однозначна связь с таким словом как «кровопиец», что способствует негативной экспрессии данного слова. Нейтральными в данном отношении представляются только два ПС: телевесельчак и групповичок. Негативную окраску слов водоканальщик, бензинщик, пополямходитель можно эксплицировать из контекста. К примеру: В Уральске объявлена чрезвычайная ситуация из-за аварии на канализационном коллекторе ... Водоканальщики сначала пытались ликвидировать ее собственными силами... В некоторых местах трубы, которым больше 40 лет, полностью прогнили... («Караван», 9.04.2010), или У многих коллег в голове вектор неправильный. Называют себя кладоискателями, а на самом деле «пополямходители». Гоняются за единичными монетками. Хобби. А я – профессионал («Комсомольская правда Казахстан», 22–29.07.2010).

В случае большинства ПС наблюдается высокая степень их зависимости от контекста, который помогает читателю понять смысл окказионализма: Полку жамбылских мошенников прибыло: таразский суд №2 вынес приговор бывшему начальнику УКУИС области Абдимажиту Тохтарову, прозванному Недайбогом за привычку отчитывать своих подчиненных с присказкой: «Не дай Бог, я узнаю, что вы занимаетесь коррупцией» («Время», 15.10.2009). Булат, у нас президент открывал много разных объектов. Его пенсионеры даже ласково называли «наш открывашка» («Взгляд», 26.03.2010). Из интервью: – У одного из персонажей пьесы, Фирса, есть золотое словцо – «недотепы»... – Вам не кажется, что в наше время гораздо страшнее как раз быть «дотепой»? («Время», 17.12.2009).

Таким образом, можно сделать вывод, что в большинстве случаев ПС, образованных от русских корней, мы имеем дело с окказиональной лексикой, которая обладает яркой экспрессивностью, контекстуальной обусловленностью, невоспроизводимостью в других текстах.

### 3. Потенциальные слова, образованные от иностранных корней.

ПС со значением лица от иностранных корней, как правило, означают молодого человека, который занимается новым видом спорта, танца или какой-либо другой деятельностью: скейтер – ‘тот, кто катается на скейте’ («Устинка плюс», 03.06.2010), тектонер – ‘тот, кто танцует тектоник’ («Устинка плюс», 3.06.2010), анимешник – ‘приверженцы аниме-сериалов’ («Караван», 6.11.2009), бокер – ‘тот, кто ходит на пружинистых ходулях’ («Мой город», 8.07.2010), пейнтболист – ‘тот, кто играет

в пейнтбол' («Устинка плюс», 1.10.2009), трейсер – 'тот, кто занимает паркур, от названия «Tracer Dash»' («Вестник Казцинка», 23.04.2010), страйкболист – 'тот, кто играет в страйкбол' («Устинка плюс», 22.11.2009; «Вестник Казцинка», 28.05.2010), снорклингист – 'тот, кто занимается снорклингом' («Комсомольская правда Казахстан», 23–30.12.2010).

В данной группе можно наблюдать только один способ образования ПС со значением лица – суффиксальный. Самый распространенный – суффикс -ер-, довольно частотный – суффикс -ист-, единичный случай – суффикс -шник-.

Без сомнения все выше приведенные слова можно назвать неологизмами, поскольку отвечают одному важному критерию, который V. Cerula вслед за В.В. Виноградовым считает определяющим для неологической лексики: «называть новые предметы мысли» (Cerula). Все представленные выше названия лиц отражают деятеля, который занимается новым, до сих пор неизвестным видом спорта, танца, является приверженцем нового типа культуры, для которых необходимы были актуальные номинанты. Данные лексемы отвечают критериям воспроизводимости в других контекстах, образованы по продуктивным моделям русского словообразования, не являются экспрессивно окрашенными лексемами, не зависят от контекста. Главной их функцией является номинация.

## Выводы

Выше проведенный анализ ПС со значением лица, эксплицированных из казахстанской региональной и республиканской публицистики, представляет возможность сделать следующие выводы относительно пути развития ПС от момента их появления (2008–2011 гг.) по настоящее время:

1. ПС со значением лица, образованные от казахских корней (имен собственных), имеют высокий потенциал, чтобы перейти от уровня окказионализма до уровня неологической лексики, а впоследствии войти в языковой узус. Причем, освоение подобных лексем русским языком в Казахстане, с большой вероятностью, произойдет / произошло полностью. Связано это с семантикой ПС, которые отражают явления казахстанской современной действительности.
2. ПС со значением лица, образованные от русских корней, имеют тенденцию к исчезновению, являясь окказиональным произведением автора. Подобные лексемы характеризуются высокой степенью экспрессивности, связью с контекстом и невозможностью воспроизводимости в текстах других авторов.
3. ПС со значением лица, образованные от иностранных корней, осваиваются русским языком как проявление новых понятий. А это подтверждает факт, что перед нами не окказионализмы, а неологические образования.

## Литература

- Babenko N. (1997), *Okkazional'noe v hudožestvennom tekste. Strukturno-semantičeskij analiz: učebnoe posobie*, Biblioteka Gumer – językoznanie [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/Article/baben\\_okk.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Article/baben_okk.php) [dostęp: 15.05.2018].
- Cerula, V. (2018), *Problematika okkazional'nogo slova*, [www.ff.unipo.sk/jak/4\\_2010/cerula.pdf](http://www.ff.unipo.sk/jak/4_2010/cerula.pdf) [dostęp: 18.05.2018].
- Denisova È., Nemceva E. (2008), *Strategii identifikacii novogo slova (na materiale associativnogo eksperimenta)*, <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-identifikatsii-novogo-slova-na-materiale-svobodnogo-assotsiativnogo-eksperimenta> [dostęp: 20.04.2018].
- Kas'anova L. (2009), *Kognitivno-diskursivnye problemy neologizacii v russkom âzyke konca XX – načala XXI veka: avtoref. dis. dok. fil. Nauk*, Dissercat – elektronnaâ biblioteka dissertacij, <http://www.dissercat.com/content/kognitivno-diskursivnye-problemy-neologizatsii-v-russkom-yazyke-kontsa-xx-nachala-xxi-veka> [dostęp: 15.05.2018].
- Lavrova N. (2010), *O sootnošenii ponâtij kontaminat, okkazional'noe slovo, neologizm. Priznaki kontaminirovannyh obrazovanij (na materiale anglijskogo âzyka)*, Cyberleninka, <https://cyberleninka.ru/article/v/o-sootnoshenii-ponyatij-kontaminant-okkazionalnoe-slovo-neologizm-priznaki-kontaminirovannyh-obrazovanij-na-materiale-angliyskogo> [dostęp: 5.05.2018].
- Raciburskaâ L. (2001), *Slovoobrazovatel'nye neologizmy v sovremennyh SMI kak smyslovaâ dominanta èpohi*, Russkoe slovoobrazovanie, <http://www.philol.msu.ru/~rlc2007/pdf/8.pdf> [dostęp: 15.05.2018].

## Źródła

- „AiF Kazahstan” – wydanie ogólnokrajowe.
- „Flash!” – wydanie regionalne.
- „Golos respubliki” («Голос республики») – wydanie ogólnokrajowe.
- „Karavan” («Караван») – wydanie ogólnokrajowe.
- „Moj gorod” («Мой город») – wydanie regionalne.
- „Respublika” («Республика») – wydanie ogólnokrajowe.
- „Svoboda slova” («Свобода слова») – wydanie ogólnokrajowe.
- „Ustinka plûs” («Устинка плюс») – wydanie regionalne.
- „Vremâ” («Время») – wydanie ogólnokrajowe.
- „Vzglâd” («Взгляд») – wydanie ogólnokrajowe.

## Abstract

### Potential words meaning a person in the Kazakh press (particular qualities of occasionalisms and neologisms)

This article offers an analysis of words meaning 'a person' found in the Kazakh press between 2008 and 2011. On the basis of the criteria distinguishing occasionalisms from neologisms, conclusions were drawn about the development of the selected words. Some trends have been observed in groups of words of different origins.

The words created on the basis of Kazakh and foreign roots have a greater tendency to be assimilated by the language, they become neologisms with general linguistic usage. However, words created on the basis of Russian roots usually remain in the occasional lexical zone.

**Keywords:** neologism, occasionalism, potential word

## Streszczenie

### Wyrazy potencjalne oznaczające osobę w prasie kazachstańskiej (okazjonalizm vs. neologizmy)

Niniejszy artykuł poświęcony jest analizie wyselekcjonowanych wyrazów potencjalnych oznaczających osobę z prasy kazachstańskiej w latach 2008–2011. Na podstawie kryteriów odróżniających leksykę okazjonalną od neologizmów wysunięto wnioski o rozwoju wybranych słów. Zaobserwowano odmienne tendencje w grupach wyrazów mających różne pochodzenie. Większą tendencję do przyswojenia przez język rosyjski mają wyrazy utworzone na podstawie rdzeni kazachskich oraz obcych, stają się one neologizmami przechodząc do uzusu językowego. Natomiast wyrazy stworzone na podstawie rdzeni rosyjskich najczęściej pozostają w strefie leksyki okazjonalnej.

**Słowa kluczowe:** neologizm, okazjonalizm, wyraz potencjalny



Maria Zając  <https://orcid.org/0000-0003-2097-2221>

Zakład Historii Języka Polskiego, Instytut Języka Polskiego im. I. Bajerowej,  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Relacje nadawczo-odbiorcze w dawnych językoznawczych tekstach naukowych

### Streszczenie

Artykuł stanowi próbę charakterystyki eksplicytnych wykładników relacji nadawczo-odbiorczych w dawnych językoznawczych tekstach naukowych (z przełomu XIX i XX w.) i wskazania ich funkcji w analizowanych tekstach. Jako materiał badawczy posłużyły cztery dawne publikacje naukowe (Antoniego Kaliny, Jana Łosia, Aleksandra Brücknera i Zenona Klemensiewicza). Opisano specyfikę procesu komunikacji naukowej (z uwzględnieniem wszystkich komponentów aktu komunikacji), zastosowano metodę próbki 100-wyrazowej (analizy wszystkich predykatów występujących we fragmencie w środkowej partii tekstu) i na tej podstawie skonstruowano wnioski dotyczące częstotliwości ich występowania w dawnych tekstach.

**Słowa kluczowe:** nauka, styl naukowy, cechy stylowe, językoznawstwo, relacje nadawczo-odbiorcze

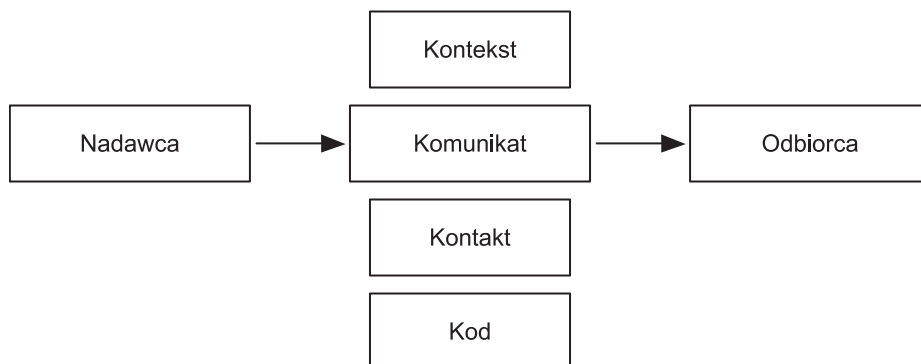
### 1. Stan badań i cele pracy

Omawianie specyfiki dawnego stylu naukowego (z przełomu XIX i XX w.) rozpocząć należy od wskazania, że opublikowane dotąd teksty poświęcone temu zagadnieniu rzadko mają charakter badań diachronicznych (z próbą wskazania sposobu kształtowania się odmiany naukowej), powstałe dotychczas prace częściej dotyczą tekstów matematyczno-przyrodniczych, a do teraz najwięcej uwagi poświęcano terminologii<sup>1</sup>. Stworzenie opracowania na temat stylu naukowego dziedzin humanistycznych (językoznawstwa, pedagogiki itp.) wciąż zdaje się pozostawać w sferze postulatów. Z tego też względu ni-

<sup>1</sup> Przeglądu prac poświęconych dawnym tekstom naukowym dokonała Agnieszka Szczaus (2015: 253–268).

niejszy artykuł poświęcę dawnym językoznawczym tekstom naukowym, a ściślej analizie relacji nadawczo-odbiorczych.

Próbie charakterystyki relacji między nadawcą i odbiorcą w dawnych tekstach naukowych rozpocząć należy od opisanego właściwości tej specyficznej komunikacji, czyli procesu porozumiewania się podmiotów działalności naukowej (Biniewicz, Szczaus 1995: 65). Omówienia wymagają wszystkie komponenty zamieszczone na schemacie procesu komunikacji opracowanym przez Romana Jakobsona (Jakobson 1960: 435):



Rysunek 1. Jakobsonowski schemat procesu komunikacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie tekstu Romana Jakobsona (Jakobson 1960: 435).

Stanisław Gajda uznaje, że przy prezentacji stylu naukowego niezbędne jest odwołanie do **kontekstu socjokulturowego**. Zdaniem badacza podstawowy czynnik kontekstowy stanowi nauka, którą rozumieć należy jako rodzaj działalności ludzkiej, zorientowanej na wytwarzanie i komunikowanie wiedzy. Integralną częścią zachowań poznawczo-komunikacyjnych są niewątpliwie **działania językowe** (Gajda 1993: 173). Istotną wydaje się więc relacja między myśleniem a językiem, za pomocą którego człowiek wyraża i przekazuje jego wyniki. Gajda wskazuje na istnienie dwóch rodzajów myślenia, zaznaczając, że w każdym z nich język uczestniczy w innym stopniu. Myślenie poznawcze jest odbiciem obserwowanej rzeczywistości. Cel myślenia komunikacyjnego stanowi natomiast uporządkowanie swoich wniosków w celu ich przekazania. Te dwa pozostające ze sobą w ścisłym związku typy myślenia determinują rozróżnienie dwu – kluczowych dla stylu naukowego – funkcji języka, to jest poznawczej i komunikatywnej. Funkcja poznawcza (denotatywna, oznaczająca) to – w rozumieniu Jakobsona – nastawienie na oznaczanie, orientacja na kontekst (Jakobson 1960: 435). Na potrzeby niniejszego opracowania – ze względu na jego przedmiot – poznawcza rola języka ograniczona zostanie jedynie do działalności naukowej<sup>2</sup>. Język w funkcji komunikatywnej jest środkiem porozumiewania się. Wskazuje się również na jego funkcję kumulatywną jako narzędzia umożliwiającego

<sup>2</sup> Wyczerpująco o roli języka w procesie poznawczym pisze m.in. Antoni Furdal (2000: 55–58).

gromadzenie wiedzy, jej przechowywanie i przekazywanie kolejnym pokoleniom (Gajda 1993: 185).

Spośród wszystkich elementów aktu komunikacji najistotniejszymi pozostają **komunikanci – nadawca i odbiorca** oraz ich współdziałanie (kto mówi i do kogo mówi). Czynności nadawcze i odbiorcze w tekście naukowym wymagają odrębnego omówienia przede wszystkim ze względu na dezintegralny charakter komunikacji pisemnej<sup>3</sup>. Z zaprezentowanych wyżej społecznych funkcji języka wynikają bezpośrednio cele naukowca-nadawcy, czyli zdobycie wiedzy o świecie oraz uczynienie jej wartości społeczną poprzez syntetyczne opracowanie wyników swoich obserwacji oraz ich ujęcie językowe (proces przygotowywania tekstu do publikacji) (Gajda 1982: 89). W naukoznawstwie zwykło się wyróżniać kilka poziomów podmiotów. W analizowanych tekstach w roli podmiotu poznającego występuje zawsze **indywidualny uczony**, którego definiuje się jako osobowość zdeterminowaną psychicznie, biologicznie i społecznie. Za istotny w procesie komunikacji językowej uznać należy styl poznawczy konkretnego naukowca, a składają się na niego takie elementy jak „względnie stały sposób organizacji czynności intelektualnych, kompetencja naukowa, intuicja, twórcza wyobraźnia i fantazja” (Gajda 1993: 174). Na kształt tekstu naukowego niebagatelny wpływ mają również intencje nadawcy, które Danuta Ostaszewska określa następująco: „po pierwsze nadawca ma do zakomunikowania odbiorcy pewną nowość; po drugie nadawca chce, by uznać, zaakceptować jego koncepcje; po trzecie chęć wpłynięcia na emocje jest sprawą drugoplanową – wynika z dwu poprzednich elementów pragmatyki przekazu” (Ostaszewska 2001: 192). Jerzy Bartmiński podkreśla, że nadawca to przyczyna sprawcza i punkt odniesienia dla wszystkich właściwości tekstowych (formalno-semantycznych i pragmatycznych), dlatego też niemożliwie jest definiowanie pojęcia stylu bez tej kategorii (Bartmiński 1981: 40).

Stanisław Gajda wyróżnia trzy etapy działalności naukowej: orientację, programowanie i realizację. W badaniach nad stylem naukowym najważniejszy wydaje się ostatni z nich, w którym proces psychiczny zostaje zwerbalizowany za pomocą odpowiednio dobranych środków językowych. W komunikacji naukowej podmiotem poznającym jest – obok nadawcy – również odbiorca, ponieważ jego działalność polega na przyswajaniu informacji zawartych w tekście. Odbiorcę tekstu naukowego uznać należy za wyspecjalizowanego, zdolnego do recepcji treści naukowej. Najczęściej jest nim specjalista z określonej dziedziny, uczeń, student lub początkujący naukowiec, rzadziej natomiast laik. Przedmiotem zainteresowania w niniejszej pracy będzie **komunikacja zewnątrz naukowa**, w której stronami są językoznawcy oraz mniej wyspecjalizowani użytkownicy języka<sup>4</sup>. Proces odbioru nie wymaga obszernej charakterystyki ze względu na jego drugorzędne znaczenie w niniejszym opracowaniu<sup>5</sup>.

Przy omawianiu procesu komunikacji naukowej trzeba również podkreślić, że nadawca (autor) i odbiorca (czytelnik) odgrywają w nim niejako podwójne role: nadawcy/odbiorcy

<sup>3</sup> Etapy konstruowania i odczytywania tekstu odbywają się w innym miejscu i czasie, na co szczególnie uwagę zwracają w swoich tekstach między innymi Franciszek Nieckula (1993: 105) oraz Janusz Lalewicz (1977: 9–19).

<sup>4</sup> W opracowaniach dotyczących stylu naukowego odróżnia się ją od komunikacji wewnątrz naukowej, między specjalistami w danej dziedzinie (Gajda 1990: 12).

<sup>5</sup> Więcej na temat specyfiki procesu odbioru w komunikacji naukowej, zob. (Gajda 1982: 66).

oraz nadawcy/odbiorcy wyobrażonego (modelowego). Gajda wskazuje, że ostatecznie występują w tym specyficznym akcie cztery role: „nadawca obiektywnie mówi (pisze) do konkretnego odbiorcy, właściwie jednak stwarza sobie subiektywny obraz odbiorcy oraz odbiorca obiektywnie słucha (czyta) realnego nadawcę, właściwie jednak nadawcę wyobrażonego” (Gajda 1988: 184).

Komunikat stanowi konkretna **informacja naukowa**, potocznie rozumiana jako treść będąca obiektem przechowywania, przekazu i przekształcania. Informacja naukowa pozostaje nierozzerwalnie związana ze swoim nośnikiem fizycznym (językiem). Aby dany komunikat był efektywny, konieczny jest **kod** w pełni lub przynajmniej w części wspólny dla nadawcy i odbiorcy (Jakobson 1960: 435). Szczególne znaczenie mają tu przede wszystkim stosunki semantyczne i składniowe. **Kontakt** natomiast – rozumiany jako kanał fizyczny – w przypadku komunikatów naukowych zapewnia przede wszystkim pismo. To ono stanowi punkt docelowy ostatniego etapu procesu nadawania (realizacji). Naukowe teksty pisane (artykuł, monografię, przegląd literatury, recenzję, bibliografię, referat etc.) uznaje się za środki komunikacji formalnej w środowisku naukowym (najczęściej między osobami zajmującymi się tymi samymi lub pokrewnymi dziedzinami, ale nie tylko) oraz wykładniki produktywności danego uczonego i fundament jego awansów naukowych (Gajda 1990: 18–19).

## **2. Relacje nadawczo-odbiorcze w dawnych tekstach naukowych (analiza zgromadzonego materiału badawczego)**

**Materiał badawczy** stanowią cztery dawne teksty językoznawcze opublikowane na przełomie XIX i XX w. Są to kolejno: *Historia języka polskiego* (t. 1, *Formy gramatyczne języka polskiego do końca XVIII wieku*) Antoniego Kaliny (Kalina 1883), *Walka o język Aleksandra Brücknera*<sup>6</sup> (Brückner 1917), *Krótką gramatyka historyczna języka polskiego* Jana Nepomucena Łosia (Łoś 1927) oraz *Gramatyka współczesnej polszczyzny kulturalnej w zarysie* Zenona Klemensiewicza (Klemensiewicz 1946). W dalszej części artykułu zastosowano następujące skróty: HJP, WOJ, KGHJP, GWPK.

Ze świadomością istnienia eksplicytnych i implicytnych wykładników zależności interpersonalnych w publikacjach naukowych – uznaję, za Aleksandrą Okopień-Sławińską, że nie każdy tekst „mówi o nadawcy i odbiorcy, czyli przedstawia ich w sposób stematyzowany. Każdy natomiast czyni to w sposób implikowany” (Okopień-Sławińska 1988: 168) – w prezentowanym opracowaniu zajmę się analizą tych pierwszych, to znaczy badaniem form czasownikowych i zaimkowych, będących jawnym sygnałem relacji wewnątrztekstowych.

Jeśli chodzi o zaimki, we wszystkich analizowanych tekstach w przeważającej większości stosuje się różne formy zaimka dzierżawczego *nasz*, jednoznacznie wskazującego na istnienie wspólnoty między nadawcą i odbiorcą, z tego też względu zaprzestano

---

<sup>6</sup> W tym miejscu zastrzec należy, że zdaję sobie sprawę z faktu, że Aleksander Brückner nie był językoznawcą. Za najważniejsze kryterium doboru materiału badawczego uznano temat pracy (tu: charakterystykę określonych zjawisk językowych).

szczególonych badań statystycznych. W wielu publikacjach dotyczących stylu naukowego uznaje się historyczny (dawny) przekaz naukowy za bliski współczesnym tekstom popularnonaukowym, dlatego też za uzasadnione uznaje zastosowanie metody badawczej wypracowanej na potrzeby analizy stosowanych w nich mechanizmów (Klemensiewicz 1974: 433; Skubalanka 1984: 188; Ostaszewska 1944: 85–94). Z tego względu aby dokonać charakterystyki sposobów uobecniania się nadawcy w tekście oraz prezentacji odbiorcy, posłużono się metodą *Anny Starzec* – poddano analizie wszystkie postacie predykatów w próbie 1000-wyrazowej, pochodzącej ze środkowej części tekstu (Starzec 1999: 191). Specyficzny typ analizowanych tekstów (pełnych przykładów użycia danych form wyrazowych oraz ich definicji) wymagał jednak modyfikacji prezentowanej metody. Dlatego też przy badaniach statystycznych pominięto w analizowanych tekstach przykłady i przytaczane definicje<sup>7</sup>. Wyniki badań zestawiono w tabeli 1.

Janusz Lalewicz uznaje, że tekst pisany (komunikacja pośrednia w ogóle) „stwarza zupełnie odmienne relacje komunikacyjne i wprowadza role komunikacyjne istotnie niekiedy różniące się od tych ról znanych z kontaktów ustnych [...]”. Ponadto „niektóre formy komunikacji pośredniej rozgrywają się w układach [...] osobowych tak zbudowanych, że nie ma w systemie gramatycznym kategorii, które nadawałyby się do wskazywania poszczególnych elementów, tj. ról komunikacyjnych” (Lalewicz 1983: 271). Dodatkowo – zdaniem badacza – każde użycie danej kategorii osobowej jest w pewnym stopniu nacechowane retorycznie, „ponieważ implikuje jakieś szczególne ujęcie wskazywanego podmiotu” (Lalewicz 1983: 272). Dlatego też w niniejszym podrozdziale podjęto próbę określenia funkcji zastosowanych w tekście form czasownikowych – odnoszących się zarówno do nadawcy, jak i odbiorcy. To, którego z uczestników komunikacji określają dane czasowniki, stało się podstawą ich klasyfikacji.

**Tabela 1. Rodzaje form czasownikowych w próbie 1000-wyrazowej<sup>8</sup>**

		HJP	Woj.	KGHJP	GWPK
1	formy 1. os. l. poj. (ja)	–	–	–	–
2	formy 1. os. l. mn. (my eksklusywne)	–	2	–	–
3	formy 1. os. l. mn. (my inkluzyjne)	–	22	21	12
4	formy 2 os. l. poj. (ty)	–	2	–	–

<sup>7</sup> Przykładowo: „Przykładem pierwszych [zapóżyczek – dopisek M.Z.] niechaj będą takie wyrazy: buchalter (niem. *Buchhalter*), ansambl (fr. *ensemble*), żandarm (fr. *gendarme*) [...]” (GWPK, s. 85). Do próby 1000-wyrazowej nie wliczono przykładów, w konkretnym przypadku wyrazów od *buchalter*. Notabene gdyby przy analizie wybranych dawnych tekstów językoznawczych brać pod uwagę przykłady zastosowania danych końcówek, form wyrazowych oraz definicje to przy HJP ustalenia dotyczące relacji między nadawcą a odbiorcą musiałyby zostać oparte na badaniach (jedyne) około 45% form czasownikowych, które ostatecznie stały się przedmiotem analizy (stąd potrzeba zaktualizowania metody).

<sup>8</sup> Zastrzec należy w tym miejscu, że 1) to, że w tabeli nie zamieszczono danej formy czasownikowej, nie oznacza, że w ogóle nie występuje ona w tekście (próba czasownikowa służy jedynie wskazaniu pewnych tendencji w konkretnej publikacji), 2) chociaż próba 1000-wyrazowa przeprowadzona na danym tekście wykazuje jasno przewagę pewnych form czasownikowych, nie zawsze są one stosowane konsekwentnie. Dodatkowo formy ponumerowane od 6 do 10 zamieszczono w prezentowanym zestawieniu tylko po to, by wskazać na proporcje między formami osobowymi (bezpośrednio wskazującymi na charakter relacji nadawczo-odbiorczych) i innymi czasownikami.

		HJP	Woj.	KGHJP	GWPK
5	formy 2 os. l. mn. (wy)	–	–	–	–
6	agens nie autor	–	3	2	3
7	czasownik opisowy	70	59	58	58
8	przedmiotowy i żywotny	–	–	3	–
9	forma bezosobowa	10	15	13	7
10	forma strony biernej	2	–	1	1
11	razem	82	103	98	81

- (1) – ja autora wyrażone eksplicitnie  
 (2) – my o znaczeniu ja + ja  
 (3) – my o znaczeniu ja + ty, ja + wy  
 (4) – ty  
 (5) – wy  
 (6) – agens osobowy, który nie jest autorem<sup>9</sup>  
 (7) – czasowniki wykorzystywane do opisu i przekazu informacji, np. *tematy zaimków kończą się wszystkie na -a; w XVII w. pojawia się forma* itp.<sup>10</sup>  
 (8) – w miejscu agensa występuje nazwa przedmiotu lub zwierzęcia, np. *mleko kipi, gady są [...]*<sup>11</sup>  
 (9) – formy bezosobowe i imiesłowy przysłówkowe współczesne, np. *trzymając, trzeba zaliczyć, można sprowadzić, nie należy zapominać, przeniesiono* itd.  
 (10) – formy w stronie biernej, np. *dane formy są używane, pewne formy zostały oznaczone*.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Starzec 1999: 249).

## 2.1. Czasowniki określające nadawcę

### Forma 1 os. l. poj. i zaimek osobowy ja

Chociaż w zamieszczonej powyżej tabeli nie odnotowano użycia form czasownikowych w 1 os. l. poj., to nie sposób ich nie omówić, chociażby ze względu na ich obecność w innych partiach tekstu (przede wszystkim we wstępach i przedmowach do publikacji stanowiących materiał badawczy). Aby określić funkcję spełnianą przez dane formy czasownikowe i konkretne zaimki, należy zestawzić ze sobą kilka różnych przykładów ich użycia<sup>12</sup>:

<sup>9</sup> Chodzi tutaj o czasowniki z nieautorskim podmiotem osobowym. Sformułowanie to – w badaniach Anny Starzec – odnosi się wyłącznie do sytuacji, kiedy w roli subiekta czynności pojawia się postać historyczna, np. *Karłowicz objaśnił* etc. W niniejszym opracowaniu do kategorii tej włączono także – służące autorom za przykład – nazwy narodowości, np. *Rosjanin prześcignął nas, Polak nie potrafi* itp. czy określenia typu *naród polski, współczesne pokolenie* itp.

<sup>10</sup> Ze względu na charakter omawianych publikacji, w których przedmiotem opisu jest język, różne formy wyrazowe, stosowane końcówki itp., repertuar stosowanych form czasownikowych jest powtarzalny: *ustępuje, występuje, zachodzi, pojawia się, kończy się, zachowała się* etc.

<sup>11</sup> Formy te występują wyłącznie jako przykłady użycia konkretnych wyrazów.

<sup>12</sup> Tu zastosowanie ma poczynione wcześniej zastrzeżenie 1) do stosowanej metody badawczej. Przytoczone poniżej przykłady zastosowania danych form czasownikowych nie pochodzą jedynie z omawianych już części publikacji oraz przeprowadzonej próby 1000-wyrazowej, ale również z innych partii tekstu, aby jak najdokładniej wyjaśnić pełnione przez nie funkcje. Dla ułatwienia odbioru interesujące mnie formy – podobnie jak Anna Starzec – wyróżniam przy użyciu pogrubienia. W cytatach zachowano pisownię oryginalną.

- (1) *Zwracam się* zaś nie do zawodowców, lec do najszerszego ogółu (WOJ, s. 5);
- (2) [...] *wychodzę* bowiem z zasady, że [...] (WOJ, s. 4);
- (3) [...] *cofam i ja* własne wywody: *zgodzałem się* przecież powyżej [...] (WOJ, s. 269);
- (4) Przy transkrypcji spółgłoskowych znaków *trzymałem się* dzisiejszego sposobu pisania (HJP, s. 25);
- (5) [...] *zawdzięczam* mu niejedną trafną uwagę [...] *Składam* im za to szczere podziękowania (KGHJP, s. XIV).

Zastosowanie formy 1 os. l. poj. oraz/lub zaimka osobowego *ja* uznaje się za formę maksymalnie nacechowaną i w jednoznaczny sposób denotującą osobę mówiącą/piszącą, czyli nadawcę komunikatu (Topolińska 1962: 88–95; Lalewicz 1983: 269). Z analizy zgromadzonego materiału wynika, że omawiana forma pojawia się najczęściej na początku i na końcu analizowanych prac językoznawczych. W przykładach 1 i 2 służy autorowi przede wszystkim do dokonania charakterystyki własnych założeń badawczych. W przykładach 3 i 4 zachodzi zjawisko, które Starzec określa mianem „utożsamienia agensa czynności z nadawcą”. Zdaniem badaczki takie użycie omawianej formy czasownikowej (poza swoim prymarnym znaczeniem) wnosi do tekstu element **wiarygodności**. Językoznawca relacjonuje w ten sposób własne obserwacje, dodatkowo natomiast – (w przykładzie 3) poprzez zastosowanie czasu przeszłego (*zgodzałem się*) informuje odbiorcę o zasadniczej zmianie własnego stanowiska (*zgodzałem się* kiedyś, teraz *się nie zgodzam*). W przykładzie 5 nadawca, stosując formę 1 os. l. poj., wyróżnia konkretne osoby spośród szerokiego grona odbiorców publikacji. Zastosowane przez Jana Łosia czasowniki *zawdzięczam* oraz *składam* pod koniec wstępu do KGHJP zdają się istotne także ze względu na fakt, iż w całej tej partii tekstu stosowano konsekwentnie formy 1 os. l. mn. (patrz: *my* ekskluzywne i inkluzywne). Eksplicitne wyjawienie własnego *ja* stanowi więc przypadek jednostkowy, służy do wyrażenia własnych uczuć (w tym wypadku głębokiej wdzięczności) względem określonych badaczy<sup>13</sup>, co oczywiście również wpływa znacząco na wiarygodność tekstu.

### Forma 1 os. l. mn.

Na podstawie wyników przeprowadzonej próby 1000-wyrazowej można wyraźnie stwierdzić, że językoznawcy (oprócz autora HJP, który konsekwentnie unika stosowania jakichkolwiek form osobowych) w analizowanych tekstach preferują formy 1 os. l. mn. Najistotniejsza (zdecydowanie dominująca) jest **postać inkluzywna** *my*, czyli *ja* – nadawca + *wy* – odbiorcy:

- (1) *Przyjrawszy się bliżej formie tych zapożyczeń, stwierdzamy*, że [...] (GWPK, s. 85);
- (2) *Nazwijmy ten typ w odróżnieniu od poprzedniego* [...] (GWPK, s. 85)<sup>14</sup>;

<sup>13</sup> Jan Łoś we wstępie dziękuje między innymi (ówczesnemu) dr. Tadeuszowi Lehowi-Splawińskiemu za trafne uwagi.

<sup>14</sup> Czasem trudno jest jednoznacznie odróżnić *my* ekskluzywne od inkluzywnego. Wydaje się, że w omawianym przypadku mamy do czynienia z *my* ekskluzywnym, ponieważ nadawca i odbiorca wnoszą na podstawie przyswojonych wcześniej informacji (w odróżnieniu od poprzedniego), ale Anna Starzec podobny przypadek, por. *Był to początek rewolucji w elektronice narodziny ery półprzewodników, klasy materiałów, do których zaliczamy właśnie siarczek ołowiu, german i krzem* (Starzec 1999: 194–195), uznała za przykład *my* inkluzywnego, sytuując kompetencje do nazywania i klasyfikowania zjawisk jedynie po stronie odbiorcy. Dlatego też przy omawianiu *my* inkluzywnego zamieszczone zostaną jedynie przykłady jednoznaczne, niewzbudzające podobnych wątpliwości.



(3) [...] **urabiamy** tylko od jednego pnia nowe słowo, co przez to traci na wyrazistości i dokładności (WOJ, s. 36);

(4) [...] **ale jak przyzwyczailiśmy się** do pisowni mylnej [...] (WOJ, s. 142);

(5) [...] **musimy wychodzić** od znanej najstarszej formy wyrazu (KGHJP, s. 187);

(6) **Wiemy już**, że wyrazy obce na gruncie innego języka (KGHJP, s. 88).

Zdaniem Anny Starzec forma *my* służy w tekście przede wszystkim do pomniejszenia i maskowania dystansu między odbiorcą i nadawcą komunikatu (Starzec 1999: 194). Podobne stanowisko w tej kwestii ma Aleksandra Okopień-Sławińska, stwierdza bowiem, że przyjęcie takiej strategii konwersacyjnej sprzyja osiągnięciu porozumienia nadawczo-odbiorczego i zwiększa fortunność wypowiedzi, czyli jej możliwość osiągnięcia w odbiorze swoich założeń illokucyjnych (Okopień-Sławińska 1988: 173). Zastosowanie przez nadawcę komunikatu form 1 os. l. mn. sprawia, że odbiorca ma poczucie istnienia pewnej wspólnoty, dodatkowo otrzymuje swego rodzaju zapewnienie, że sam (we współpracy z autorem językoznawcą) jest w stanie orzekać o pewnych zjawiskach, nazywać je i odpowiednio interpretować (przykłady 1 oraz 2), szczególnie jeśli wyciągnie odpowiednie wnioski z lektury i przyswoi sobie pewne informacje (przykład 6: *wiemy już* = posiadamy pewną wiedzę (zdobyliśmy ją w trakcie czytania), którą teraz możemy wykorzystać). Wypowiedź z przykładu 6 można więc także traktować jako komunikat metatekstowy, sygnalizujący powrót do omawianych wcześniej zagadnień. Istotny zdaje się ponadto fakt, że nadawca komunikatu (językoznawca) przez zastosowanie omawianej formy nie dokonuje bezpośredniej krytyki pewnych poczynań użytkowników języka, ale **utożsamia się** z tą grupą (zaznaczając oczywiście przy tym nieustannie, że istnieje możliwość poprawy). Przyznawanie się do błędów i własnej niedoskonałości bez wątpienia czyni go bardziej wiarygodnym (przykład 3). Forma *my* pełni również istotną funkcję perswazyjną: stosując 1 os. l. mn. (szczególnie przykład 1 – *stwierdzamy*), nadawca uniknął przedstawiania prezentowanych sądów jako własnych („jako **mojej** oceny, do której **ja was** przekonuję”), artykułując ją ostatecznie jako: „**naszą** wspólną ocenę, którą **ja** wypowiadam w imieniu **nas** wszystkich”. *My* inkluzywne służy w tym wypadku do nadania temu, co pisze nadawca, sensu wspólnej oceny sytuacji, a więc „sensu **naszego** zdania”, czyli – jak twierdzi Janusz Lalewicz – w pewnym stopniu wymuszania na **was** (odbiorcach), abyście je przyjęli jako **wasze**, w myśl przywoływanej już zasady skonstruowanej przez Danutę Ostaszewską: „nadawca chce, by uznać, zaakceptować jego koncepcje” (Lalewicz 1983: 278).

Ekskluzywna postać *my*, czyli *ja + ja* (wymienne z *ja + oni* = ja językoznawca + inni językoznawcy), stosunkowo rzadko znajduje swoje zastosowanie w dawnych tekstach naukowych, dodatkowo jej użycie traktować należy jako niewłaściwe z gramatycznego punktu widzenia (ponieważ żadna z omawianych publikacji nie jest pracą zbiorową – nie może więc być mowy o żadnym zespole redakcyjnym czy grupie badawczej):

(1) **Jakież damy** piszącemu wskazówki co do wyboru różnych postaci? (WOJ, s. 136);

(2) [...] **właśnie w ustępie ostatnim zebraliśmy** przykłady znacznej dowolności [...] (WOJ, s. 142).

Starzec twierdzi, że identyfikowanie się z bliżej nieokreśloną zbiorowością (z której wyraźnie wykluczony jest odbiorca komunikatu) daje autorowi możliwość **asekuracji** –

„uchylania się od jednoznacznego określenia własnej roli w tekście, a jednocześnie broni [...] [go – dopisek M.Z.] przed indywidualną odpowiedzialnością za wypowiedzane słowa” (Starzec 1999: 194). Dodatkowo wydaje się, że poprzez zastosowanie takiej formy nadawca uwidacznia własne kompetencje (które posiada w odróżnieniu od „niekompetentnego” odbiorcy), należy przecież do pewnej „ekskluzywnej” i uprzywilejowanej (bo posiadającej określone zdolności) grupy użytkowników języka.

## 2. Czasowniki określające odbiorcę

Skomplikowanie procesu odbioru (a więc i ściśle z nim skorelowanego procesu nadawania) polega przede wszystkim na tym, że odbiorca jest jednocześnie indywidualną jednostką oraz częścią pewnej – mocno zróżnicowanej – zbiorowości (Starzec 1999: 188). Jawne wskazywanie na adresata uznaje się za czynnik podnoszący stopień dialogowości przekazu i wartościuje pozytywnie jako element ułatwiający osiągnięcie „tożsamości horyzontów” między nadawcą i odbiorcą tekstu (Gajda 1988: 187). Oprócz wskazanego powyżej *my* inkluzywnego w tekście naukowym zastosowanie znajdują inne sposoby prezentacji odbiorcy, które wymagają omówienia.

### Forma 2 os. l. poj. ty

Bezpośredni zwrot do czytelnika wystosowany poprzez użycie postaci *ty* odnotowano tylko w WOJ:

(1) *Gramatykom naszym nie zawsze dowierzać można – jedna z tego nauczka, a druga: dowolności językowej granic nie **zakreślisz*** (WOJ, s. 140);

(2) [...] *o czym łatwo się **przekonasz**, porównyując* (WOJ, s. 139).

Zjawisko „tykania adresata” (określenie Alfreda Zaręby) – zdaniem A. Okopień-Sławińskiej wyraźnie nacechowane familiarnością i bezpośredniością – wydaje się w WOJ uzasadnione ze względu na przyjętą perspektywę (czyli chęć dotarcia do „jak najszerszego” grona odbiorców) (Zaręba 1974: 378–388; Okopień-Sławińska 1985: 196)<sup>15</sup>. Anna Starzec w swojej pracy zaznacza, że jest to sposób identyfikowania odbiorcy charakterystyczny dla tekstów popularnonaukowych (Starzec 1999: 197)<sup>16</sup>. Dodatkowo za pomocą tak bezpośredniego zwrotu nadawca zachęca odbiorcę do podjęcia aktywności – porównywania ze sobą zjawisk i wnioskowania na tej podstawie (wnioski sugeruje autor).

### Forma 3 os. l. poj. (ty jako on)

Forma 3. os. l. poj. (*on*) również znajduje swoje zastosowanie przede wszystkim w WOJ, w tym konkretnym przypadku odbiorca nazywany jest *czytelnikiem*. Rzeczownik pojawia się w tekście sześciokrotnie (a przy rozważaniach na temat jego funkcji niezmiernie istotny okazuje się kontekst językowy):

(1) *Po takim wstępie odgadł już **czytelnik**, o co chodzi, i zachnął się niechętnie* [...] (WOJ, s. 13);

<sup>15</sup> Brückner w partii tekstu zatytułowanej *Zamiast przedmowy* podkreśla: *zwracam się więc nie do zawodowców, lecz do najszerszego ogółu* (WOJ, s. 4), a dalej dookreśla modelowe grono odbiorców swojej publikacji, zob. [...] *to wykażą uwagi poniższe, przeznaczone dla ogółu czytającego, dla szkoły, ale i dla grona tych ludzi, jakich obiorą obie Rady Szkolne* [...] (WOJ, s. 6).

<sup>16</sup> Wniosek ten potwierdza przytaczana już tezę dotyczącą bliskości dawnych tekstów naukowych i współczesnych tekstów popularnonaukowych.

(2) *Lecz i na to wszystko zarzuci czytelnik, niespokojny i niecierpliwy: [...] (WOJ, s. 14);*

(3) *Jeżeli się znalazł czytelnik, co aż dotąd cierpliwie wywoływałem, toć teraz przynajmniej – jeśli nie o wiele wcześniej – zawoła: cóż to za sposób obchodzenia się z językiem? (WOJ, s. 132);*

(4) *Niejednemu czytelnikowi wyda się może mowa moja zbyt twardą, wymagania zbyt wygórowanymi [...] (WOJ, s. 142);*

(5) *Zapyta jednak czytelnik: po czemto poznać czeskiego właza (intruza)? (WOJ, s. 210);*

(6) [...] *nie myślimy czytelnika trudzić [...] (WOJ, s. 260).*

W przytoczonych przykładach widać wyraźnie, że nadawca przyjął określoną **strategię konwersacyjną**, jaką jest odpowiadanie na potencjalne zarzuty odbiorcy – czytelnika (przykłady 1–5). Za pomocą takiego zwrotu autor określa również jednoznacznie własną postawę wobec grona odbiorców (przykład 6). Kompleks pytanie–odpowiedź służy uwydatnieniu dialogowości tekstu (przykład 5). Zwrot do czytelnika stanowi też dla nadawcy okazję do pochwalenia cierpliwości grona odbiorców (przykład 3).

### 3. Wnioski

W dawnych językoznawczych publikacjach naukowych autorzy – przede wszystkim, żeby przekonać odbiorców do uznania własnych koncepcji – stosują najczęściej czasowniki w 1 os. l. mn. *my* w wariacie inkluzywnym (*ja* – językoznawca + *wy* odbiorca), które służą głównie do minimalizowania dystansu między uczestnikami komunikacji i ułatwiają realizację założeń illokucyjnych (zakomunikowanie nowości, nakłonienie czytelnika do uznania prezentowanych koncepcji).

Ze względu na wysoki odsetek form osobowych w zgromadzonym materiale badawczym – poza dominującym *my* inkluzywnym także *my* ekskluzywne i wszystkie formy liczby pojedynczej (*ja*, *ty*, *on*) – stwierdzić należy, że dzisiejsze założenia dotyczące **bezosobowości** stylu naukowego zasadniczo nie znajdują odzwierciedlenia w dawnych tekstach naukowych z zakresu językoznawstwa. Stosowanie osobowych form czasownika uznaje się obecnie raczej za charakterystyczne dla tekstów popularnonaukowych (ze względu na inną koncepcję odbiorcy)<sup>17</sup>.

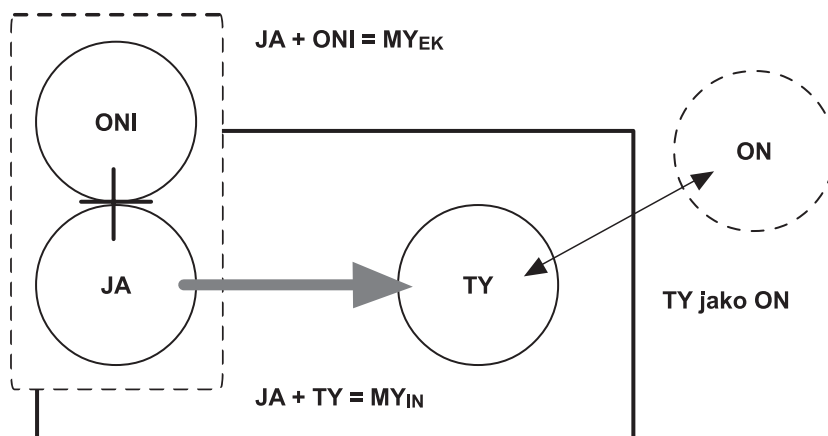
Fakt, iż w jednym z analizowanych tekstów (HJP) przeprowadzona próba 100-wyrzowa nie wykazała obecności osobowych form czasownika<sup>18</sup>, świadczy przede wszystkim o tym, że wybór strategii konwersacyjnej („sposób językowej konstrukcji wypowiedzi”) zależy od „określonej postawy światopoglądowej i poznawczej” nadawcy, jego „intencji i strategii wobec odbiorcy” (Witosz 2009: 115). Ponadto zasadnicza bezosobowość językoznawczej publikacji z 1883 roku sprawia, że spostrzeżenie Ostaszewskiej, że „im będziemy się dalej zanurzać w historię, tym znajdziemy więcej śladów eksplicytności językowego dialogu z odbiorcą”, nie znajduje potwierdzenia w tym konkretnym przypadku

<sup>17</sup> W okresie, z którego pochodzą publikacje stanowiące materiał badawczy, nie stosowano rozróżnienia na teksty naukowe i popularnonaukowe.

<sup>18</sup> Anna Starzec negatywnie ocenia proces depersonalizacji nadawcy, który w jej mniemaniu osłabia więzi nadawczo-odbiorcze (lub prowadzi do ich zaniku) (Starzec 1999: 195).

(Ostaszewska 2001: 194). Choć z pewnością istnieje taka **tendencja**, a dobór środków językowych – jak już wskazano – w dużej mierze zależy od indywidualnych preferencji nadawcy i celu pracy badawczej.

Na zamieszczonym poniżej schemacie przedstawiono relacje nadawczo-odbiorcze charakterystyczne dla dawnych tekstów naukowych:



Rysunek 2. Schemat relacji nadawczo-odbiorczych w analizowanych tekstach

Źródło: opracowanie własne.

## Bibliografia

### Źródła

Brückner A. (1917), *Walka o język*, Lwów.

Kalina A. (1883), *Historia języka polskiego*, t. 1, *Formy gramatyczne języka polskiego do końca XVIII wieku*, Lwów.

Klemensiewicz Z. (1946), *Gramatyka współczesnej polszczyzny kulturalnej w zarysie*, Wrocław–Warszawa.

Łoś J. (1927), *Krótką gramatyka historyczna języka polskiego*, Lwów.

### Literatura

Bartmiński J. (1981), *Derywacja stylu*, [w:] tegoż (red.), *Pojęcie derywacji w lingwistyce*, Lublin.

Biniewicz J., Szczaus A. (1995), *Styl naukowy*, [w:] S. Gajda (red.), *Przewodnik po stylistyce polskiej*, Opole.

Gajda S. (1982), *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa.

Gajda S. (1988), *Dialogowość w tekstach naukowych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich w Opolu”, z. XI „Językoznawstwo”.

Gajda S. (1990), *Współczesna polszczyzna naukowa: język czy żargon?*, Opole.

- Gajda S. (1993), *Styl naukowy*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej*, t. 2, *Współczesny język polski*, Wrocław.
- Jacobson R. (1960), *Poetyka w świetle językoznawstwa*, „Pamiętnik Literacki”, R. 51.
- Klemensiewicz Z. (1974), *Historia języka polskiego*, Warszawa.
- Lalewicz J. (1977), *Semantyczne wyznaczniki lektury*, [w:] T. Bujnicki, J. Sławiński (red.), *Problemy odbioru i odbiorcy*, Wrocław.
- Lalewicz J. (1983), *Retoryka kategorii osobowych. Zarys problematyki*, [w:] T. Dobrzyńska, E. Janus (red.), *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, Wrocław.
- Malinowska E., Nocoń J., Żydek-Bednarczuk U. (red.) (2013), *Style współczesnej polszczyzny: przewodnik po stylistyce polskiej*, Kraków.
- Nieckuła F. (1993), *Język ustny a język pisany*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej*, t. 2, *Współczesny język polski*, Wrocław.
- Okopień-Sławińska A. (1985), *Semantyka wypowiedzi poetyckiej (Preliminaria)*, Wrocław.
- Okopień-Sławińska A. (1988), *Teoria wypowiedzi jako podstawa komunikacyjnej teorii dzieła literackiego*, „Pamiętnik Literacki”, z. 1.
- Ostaszewska D. (1944), *Z zagadnień stylu naukowego: XVI-wieczne początki kształtowania się przebiegu procesu myślowego*, „Prace Językoznawcze”, t. 22.
- Ostaszewska D. (2001), *Relacje nadawczo-odbiorcze w tekście naukowym (perspektywa historyczna)*, [w:] B. Witosz (red.), *Stylistyka a pragmatyka*, Katowice.
- Skubalanka T. (1984), *Historyczna stylistyka języka polskiego. Przekroje*, Wrocław.
- Starzec A. (1999), *Współczesna polszczyzna popularnonaukowa*, Opole.
- Szczaus A. (2015), *Teksty naukowe i techniczne doby średniopolskiej jako źródło badań historycznojęzykowych*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza”, t. 22(42), z. 1.
- Topolińska Z. (1962), *Kategorie osoby w języku polskim*, „Język Polski”, XLVII, z. 2.
- Witosz B. (2009), *Dyskurs i stylistyka*, Katowice.
- Zaręba A. (1974), *Czasowniki określające sposób zwracania się do drugiej osoby*, „Język Polski”, nr 5.

## Abstract

### Sender-receiver relations in former scholarly linguistics-related texts

The purpose of this article is to describe and classify clearly formulated indicators of sender-receiver in old scholarly linguistics-related texts (published at the turn of the 20<sup>th</sup> century). The research material includes four linguistic publications (written by Antoni Kalina, Jan Łoś, Aleksander Brückner and Zenon Klemensiewicz). The specifics of the academic communication process (taking into account all components of the act of communication) are outlined, and the method of the 100-word sample (analysis of all predicates occurring in a fragment from the middle part of the text) is used, and on this basis conclusions were drawn regarding the frequency of their appearance in the old texts.

**Keywords:** science, linguistics, scientific writing style, stylistics, sender-receiver relations

# **FRAZEOLOGIA**

Irina Kuznetsova  <https://orcid.org/0000-0003-2038-5879>

Czuwaski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. I. Jakowlewa (Rosja)/

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary (Russia)

## Устойчивые сравнения о сходстве и различии реалий

### Аннотация

В статье на материале разных генеалогически и структурно-типологически языков рассматривается образность фразеологических сравнений с семантикой ‘очень похожи’ и ‘абсолютно непохожи’. Анализ проводится с позиций структурно-семантического моделирования, позволяющего выявить универсальность или национальную специфику образа сравнения.

**Ключевые слова:** устойчивые сравнения, структурно-семантическое моделирование, семантика, сходство, непохожесть, мотивированность

Видение мира этносом часто отражается в образности фразеологизмов. Объект нашего внимания – славянские устойчивые сравнения со значением сходства и непохожести реалий на фоне других языков, отличающихся генеалогически и структурно-типологически. Сравнения анализируются с позиций структурно-семантического моделирования, для которого важен эталон – „характерологическая образная подмена свойств человека или предмета какой-либо реалией, персоной, культурным объектом, вещью, которая становится знаком доминирующего в них, с точки зрения обиходно-культурного опыта, свойства” (Telija 1966: 241–241), позволяющий выявить универсальность либо идиоэтничность образного конкретизатора. Заметим, что сравнения типа рус. *похожи как [родные] братья // сёстры (две сестры) // [друг на друга] как братья // родные // похожи как двойняшки* (кит. 亲兄弟; 双胞胎); бел. *як аднаé ма́церы дзёткі, падобны ўсё адно як браты, як родныя браты*



и т.п. мы не рассматриваем, так как нас интересует похожесть-непохожесть не только одушевлённых, но и неодушевлённых предметов; кроме того, сходство-несходство касается не только внешности, но и внутренних качеств (что далеко не всегда отмечается и разграничивается в словарях).

Образ сравнения *капля* известен как славянским языкам: рус. (*похожи [друг на друга], схожи*) кто, что как две капли воды, [*похожи один на другого*] как капли воды, устар. *похожи как капля воды на другую* (XVIII в.); бел. як дзве кроплі (каплі) вады [*падобны*], не даць, не ўзяць як дзве каплі вады, дабрацца (дабраліся) як дзве каплі (кроплі) вады, падобны як дзве кроплі вады, бы капелька вады; укр. [*схожі*] як дві краплі [води] (наче дві каплі [води]), подібний як крапля води, подібні (схожі, схожий) як дві краплі води, як дві краплі (краплини) води схожі; болг. приличаме (приличат) си като две капки вода; серб. као две капи воде слични; хорв. [*slični*] као dvije kapi vode; польск. *podobny do kogoś, czegoś jak dwie krople wody*, так и неславянским: дат. *som to dråber vand*, нем. *so ähnlich wie kaum ein Tropfen Wasser dem andern*, норв. *som to dråper vann*, молд. *ка доуэ пикэтурь де анэ*, рум. *ca două picături de apă*, итал. *come due gocce d'acqua*, исп. *parecerse come dos gotas de agua*, фр. *se ressembler comme deux gouttes d'eau*, лит. [*panašus*] kaip [du] vandens lašai; вьетн. *giống nhau như hai giọt nước*. Как видно из примеров, в одних языках сравнение имеет варианты (квалитативные – лексические, грамматические и структурно-квантитативные – с разным количеством компонентов), а в других нет. Считается, что оборот мотивирован замеченной человеком онтологической особенностью воды образовывать крошечные шарики; метафорически человек, реалии окружающего мира, обстоятельства уподобляются капле (воды), выступающей эталоном полной идентичности (BFRSJ). Ассоциативно с образом капли связаны карел. *похож на кого как окапанный*; бел. як выкапаны хто; укр. як викапаний хто; польск. *jak wykapany*.

Сравнение с компонентом *капля* (в полной или эллиптической форме) относится: – к людям (чаще характеризую сходство внешности, чем внутренних качеств): рус. [...] как ты *схож с* покойным твоим родителем: *как две капли воды!*.. (М.Н. Загоскин. *Юрий Мирославский, или русские в 1612 году*. 1829); Он был поэт в душе [...] и этим только отличался от незабвенного друга моего, Александра Сергеевича Грибоедова, с которым Лантинг был *схож нравственно*, как две капли воды (Ф.В. Булгарин. *Воспоминания*. 1846–1849); укр. А зовні обидві сестри були *схожі між собою*, як дві краплі води (В. Кучер. *Голод*. 1964), – Та вже ж і синок у Василя Семеновича, – сказано: якби такий розум – батько, як дві каплі води (П. Мирний. *Хіба ревуть воли, як ясла повні?* 1880); болг. [...] войнодата се прощаваше с двама едри планинци, близнаци, види се, защото си приличаха като две капки вода (Ст. Загорчинов. *Ден последен*. 1955); польск. Byli to dwaj chłopcy podobni do siebie jak dwie krople wody (Jan Brzechwa. *Gdy owoc dojrzewa*. 1958); лит. Buvo broliiai kaip du vandens lašai (FŽ) [Были братья как две капли воды]. В авторском употреблении может быть замена слов: рус. Белокурый, на меня *похожий*, как две капли крови (Васильев Б. *Картежник и бретер, игрок и дуэлянт*. 1998); – к животным: рус. Улиссова собака в «Одиссее» *похожа*, как две капли воды, на всех наших собак (А.И. Герцен. *Былое и думы*. Часть шестая. Англия. 1864);

– к неодушевлённым реалиям: рус. Губернские города *похожи один на другого как две капли воды* и все ужасно скучны (М.В. Авдеев. *Тамарин*. 1851); бел. Здаецца, усё пройдзенае – такое будзённае, папярэдні навучальны год *як дзве кроплі вады падобны* на наступны, хіба што толькі з некаторымі нязначнымі адметнасцямі (*Пакліканне словам: інтэв’ю з М.А. Даніловічам*. 2015); болг. – Защото всички-те събори си приличат като две капки вода (Н.П. Филипов. *Разкази на ловеца*. 1928); польск. *Ala przecie wszystkie obrazy są do siebie podobne jak dwie krople wody* (St. Żeromski. *Ludzie bezdomni*); лит. *Kiek jau praėjo metų, kurių dienos viena į kitą panašios kaip vandens laša* (Ibidem) [Сколько уж прошло лет, дни которых один на другой похожи как капли воды].

Образность устойчивого сравнения с образным конкретизатором *глаз* может быть мотивирована способностью этого органа воспринимать окружающее и сравнивать, тем, что воспринятое – точная копия реалии. Часто слово сочетается с глаголом *выпасть* или причастием от него: бел. *як з вока выпаў*; укр. *як [би] з ока выпав кому*; лемк. *як з вока выпало*; серб. *[као] да му је из ока испао*; чеш. *jako by komu z oka vypadl* [он словно у кого из глаза выпал]; словц. *akoby bol komu z oka vypadol*; польск. *jakby [ojcu (matce)] z (spod) oka wypadł*; в.-луж. *jako by (kaž) z wočow (woči) wupadnył něкому и kaž z wočow (woči) wupadnjenu něкому*; лит. *kaip iš akių motinos kritusi* [как из глаз матери выпал = ‘очень похож на мать’] и *kaip iš akių kritęs* [как из глаз выпавший]. В модели встречаются и другие причастия: бел. *падобны як з вока выдраны, як з вока вырвана (з вочка вырваны)*; укр. *як з ока взятый*; кашуб. *jak z oka wejāti ktos* [как из глаза вынутый]; лит. *kaip iš akies (akių) išplėštas (plėštas), kaip iš akies ištrauktas (akies (akių) luptas, išluptas)* [как из глаза (глаз) вырванный (вынутый, выданный)]; нем. *jmdm wie aus den Augen geschnitten sein* [как из глаз вырезанный]. В литовском языке сравнение чаще относится к людям: *Dukrelė į mane panaši, lyg iš akių lupta* [Дочь на меня похожа, точно из глаз вынутая], *...tikras tėvas, kaip iš akies išplėštas* [...настоящий отец, как из глаза вырванный], но не только: *Tavo raštas kaip iš akies trauktas Albino* (FŽ: 50) [Твой почерк как из глаз Альбинаса вынутый]. В нем. *jmdm wie aus dem Gesicht* (= лицо) *geschnitten sein* варьируется дополнение. Образность сравнения типа укр. *як із (з) ока викапаній (викапав каму)* возводят к народным представлениям о зрачке («человечке»), который «выкапывается» (выливается) из глаза. Семантический параллелизм глаголов прослеживается в парной конструкции *лито-накапано* ‘о чём-л. похожем’ (Tolstaya 2000: 166–178).

В разных языках „похожие внешне люди уподобляются вылитым из одного слитка (по одной форме) предметам” (Pliaskova 2014: 115): рус. [*похож*] как *вылитый* (брян. *вылитный*); бел. *увесь бацюта як выліты, як поліваны кто*; укр. *як (наче) вилитий, як би вилляв*; чув. *шăратнăй нек*; вьет. *giống như đúc*. В русском языке возможна разная сочетаемость фразеологизма: «Узнала: Генька-то на меня *похож как вылитый*» (В.Ф. Панова. *Времена года. Из летописей города Энска*. 1953); – А у нас Лыска наша отелилась, корова наша, целую ночь с ней не спала. Телёночек весь в неё, как *вылитый*... (П.С. Романов. *Чёрные лепёшки*. 1928). Квантитативные варианты представляют собой бел. *як з яйца выліты* и укр. *вилілась як з воску; як з воску вилитий (викапаній, викапаній)*. Последние восходят к традиции изготов-

ления с помощью специальных форм восковых кукол, которые своим сходством с человеком значительно отличались от сделанных из дерева или глины игрушек. Идея выражать внешнее подобие по схеме „оригинал : его визуальная копия (подобие, отражение, оттиск)” известна разным языкам, но устойчивые сравнения в них различаются образностью и конструкцией: рус. диал. *как портрет* кто, чей; нем. *wie aus dem Spiegel* (= зеркало) *gestohlen*; вьет. *giống như in (tạc)* (= печать, изваяния). Эта концепция прослеживается и в рус. диал. *похоже на кого как кожу сдёр* – ср. с болг. *той е одрал кожата на баща си* [он ободрал кожу своему отцу = ‘он вылитый отец’]; вьет. нейтр. *giống như lột* [похожи как содранные].

Финно-угорской мифологии и этимологическим легендам южных славян известен мотив созидательной силы плевка, к которому восходит венг. *mintha egy szájból köpték volna* [будто выплеванные из одних и тех же уст]. В вологодских говорах России есть устойчивое сравнение с той же образностью: *как со рта плюнутый*. Приведем также тексты: серб. *Онај један сасвим је налик на Ивића, испљунути Ивић*; Син му је *налик на њега*, и *нарави је плунути отац*. Да га је [Алагу] само нагавити, био би *плунути* Арапин<sup>1</sup> и некомпаративные фразеологизмы: серб. *плунути отац (мајка)*, хорв. *pljunuti otac (majka)*; венг. *kiköpött mása vkinek* [выплеванная копия кого-л.]; *arja szájból köpött rofa* [морда, выплеванная из рта отца].

Эталон «одинаковости» на славянском ареале считается *яйцо*; структурно устойчивые сравнения в разных языках могут различаться: рус. нижегород. *как из одного яичка [вылупились]*; бел. *падобны як два курыныя яйкі*; укр. *схожі як яєчко на яєчко*; болг. *приличат си като две яйца*; серб. *личити на кога, на што (сличити, наликовати, бити слични) ко јаје јајету; бити сличан коме, чему као јаје јајету; налик ко јаје на јаје*; макед. *си личат со некога како јајце со јајце* (Fink 2006: 197); словн. *biti [si] podoben kot jajce jajcu komu*; хорв. *liče jedno na drugo kao jaje jajetu, biti sličan (nalik, sličiti [jedno drugomu], ličiti, nalikovati) komu, čemu kao jaje jajetu (jaje na jaje)*; в.-луж. *podobny kaž jejko na jejko*; чеш. *podobat se (být podobný) jako vejce vejci komu, čemu*; словц. *podobat' sa niekomu ako vajce vajcu*. Ср. также нем. *sich gleichen (sich ähnlich) [sehen] wie ein Ei dem anderen, einander wie zwei Eier gleichen*; венг. *mint egyik tojás a másikra*; чув. *пёр пёрнери çамартасем нек* [как яйца в одном лукошке]. В русском языке сравнение малоупотребимо: Это – мои статисты. [...] они стали *похожи друг на друга, как яйца из одной корзины* (Л.Н. Андреев. *Реквием*. 1915); И все креститься начали. Боком – Чубайс, а обернулся – Черномырдин! На лицо – не различишь. *Два лица как два яйца*. Даже как два овца из одного яйца (А. Трушкин. *208 избранных страниц*. 1990–2002); *Дни похожи, как яйцо на яйцо*, скучные, однообразные, противные, тошнотные (А.В. Амфитеатров. *Марья Лусьева за границей*. 1911); Миновали центр города, пошли окраинные *микрорайоны*, во всех городах бывшего СССР они – на одно лицо, *похожи, как куриные яйца* (Володарский Э. *Дневник самоубийцы*. 1997); Когда настал им черед повзрослеть, пришли они

<sup>1</sup> *Речник српскохрватскога књижевног језика*. Друго фототипско издање, Нови Сад – Загреб 1967–1976, Т. 2, с 501; Т. 4, с. 484.

в бар „Санта-Фэ”, ибо неясное брожение *одинаковых, как два яичка, душ* поманило их в злчное место (Симонова Д. Курбан. 2002).

Соотношение *род : вид* мы видим в рус. *похожи (походить) [друг на друга] (одинаковы) как монеты* и укр. диал. *похожі як дві копійки*. Русское сравнение не зафиксировано словарями, но его авторские варианты встречаются в текстах, например: *похожи (походить) [друг на друга] как монеты* (Д.Н. Мамин-Сибиряк. Приваловские миллионы. 1883); *одинаковы как монеты* (В.М. Глушков. ЭВМ и творческая индивидуальность, „Студенческий меридиан” 1985); *похожие друг на друга как полтинники* (В. Токарева. День без вранья. 1964); *похожие как сторулёвки* (Л. Улицкая. Ветряная оспа. 1998). В словаре зафиксировано лишь *схожи как медные пятаки* ‘об очень похожих друг на друга в чём-л. людях’ (Zimin, Spirin 1996: 519).

Семантику внешнего и внутреннего сходства выражают парные предметы: укр. диал. *схожі як пара черевиків* (= башмаки, ботинки); *мов чоботи з одного копита*; нем. *egal wie ein Paar Strümpfe* (= чулки). Бел. диал. *пахожы як пантоплі* (= шлёпанцы) *з адной кожи* зафиксировано в 1974 г. (Slounik 2011: 305) в регионе кучного проживания евреев, ср. со строками письма: [...] евреи действуют солидарно только потому, что они характеризуются песенкой: „Мы все брат на брат *похожи, как две туфли с одной кожи...*” (В.В. Шульгин. В.А. Маклакову 15 января 1930 года).

Часто в сравнении есть числительное *два*, а образный конкретизатор обозначает одинаковые (по форме, размеру и т.д.) предметы: рус. диал. *как два глазочка*; бел. *падобны як два пшанічныя зерні*; болг. *приличаме си като два стръка иглика* [быть похожими как два стебля (ростка) примулы]; польск. *podobni jak [dwa] ziarnka grochu* [похожи как [два] зёрнышка гороха]; англ. *as (like) two peas* [как две горошины]; *as like as two beans* [как два боба]; швед. *lika som [två] bär* [похожи как [две] ягоды]; фин. *kuin kaksi marjaa* [как две ягоды].

Мерило тождества, одинаковости – и слово *один*. Структурно-семантические модели сравнения при этом могут быть разными, ср.: южнорус. *как одним бондарем струганы*; укр. *схожий як одним бондарем стругані; неначе (наче) на одному сукачі зсукані* (где *сукач* – станок, приспособление для ссучивания, т.е. изготовления путем скручивания, свивания пряжи, канатов, дратвы), *як з одного копита (мішка); однакові як пальці однієї руки*; бел. *як адным грэбенем пачасаліся; чув. пёр пуслăхри чăх чѣппи нек [как цыплята из одного выводка], пёр пёрнери пёрлѣхен нек [как косяника из одного кузова]*. Периферийны в силу ухода в пассив или регионального употребления рус. устар. [*похожи*] *как два ведра воды* (XVIII в.); *схожи как берёзы в роще* (XIX в.); ирк. *как на одно бало* (= приспособление для загибания полозьев, ободьев, колес, дуг); пск. *как на одну колодку деланы*; волгоград. *как в одной купели купаные (крещёные)*.

Иногда даже в разных генеалогически и структурно-типологически языках устойчивые ассоциации, которые вызывает в языковом сознании носителя языка то или иное слово в контексте фразеологизма с значением ‘очень похожи’, могут совпадать полностью или частично: укр. *як з одної бочки – чув. пёр пичкери сăра нек [как пиво из одной бочки]*; в.-луж. *z jednoho (ze samsneho) hnězda być – чув. пёр йăвара ўснѣ нек [словно в одном гнезде выросли]* ‘быть похожими по характеру’.

Близкую образность иллюстрируют рус. устар. *будто из одной плахи вытесаны* (*плаха* – кусок бревна, расколотого пополам) и фин. *kuin yhdestä puusta veistetyt* [как вырезанные из одного дерева]; кит. 个模子刻出来的 [как вырезанные по одной модели] – ср. с некомпаративным в.-луж. *su z jednoho drjewo* ‘о похожем характере’.

В то же время в каждом языке есть сравнительные обороты со значением сходства, присущие лишь ему: рус. *точно два цыплёнка под одной скорлупой*; бел. *як чорт лапатай збіў*; болг. *приличаме (приличат) си като зайци*; серб. *као да си јабуку располовио*. При сопоставлении с другими языками эта специфичность становится особенно наглядной, помогая тем самым лучше понять происходящие в языке процессы. Идеографическая группа с антонимичным значением – ‘быть абсолютно непохожими, очень сильно отличаться друг от друга’ – представлена двумя типами устойчивых сравнений: с непротивопоставленными и противопоставленными планами содержания и выражения. Рассмотрим их.

В первом случае антонимичные компоненты содержатся в компаративной части. Многим языкам известно сравнение, где противопоставлены небо как символ обители Бога и земля – вместилище грехов и пороков (BFRSJ 2006): рус. [*разные*] *как небо и земля; [отличаться] как земля и небо (небо и земля); [отличаться друг от друга] как небо от земли*; устар. [*различие (разность)*] *как между небом и землёй (землёю)*; бел. *як неба з зямлёй; як неба і зямля*; укр. *різні (відрізнятися) як небо і земля; [різнитися] як небо від землі*; болг. *разлика колкото от небето до земято (от земято до небето)*; макед. *се (се разликуват) како небо и земја*; серб. [*као*] *небо и земља*; хорв. *као небо и земља [biti, razlikovati se]*; словц. *to je [ako] nebo a zem*; польск. *różni się jak niebo i ziemia (jak niebo do ziemi)*; чув. *çёрне нёлёт нек* [как земля с небом]. В белорусских говорах с этой же образностью и семантикой зафиксирован и фразеологизм с противопоставленными планом содержания и планом выражения: *так падобна як неба да зямлі* ‘о чём-либо совсем непохожем’.

В другой модели в компаративной части противопоставляются день и ночь: рус. [*это*] *разнится как день и ночь; [это] как день и ночь (как ночь и день); розниться как день от ночи*; бел. *падобна як дзень да ночы*; словн. *biti [si] (razlikovati se, biti različen) kot noč in (pa) dan*; хорв. *biti (razlikovati se) kao dan i noć*; польск. *być (różnić się) jak dzień i noc*; чеш. *to je [jako] den a noc*; нем. *verschieden wie Tag und Nacht*; фр. *comme le jour et la nuit*. Считается, что в сравнении отражены не только чисто временные представления, но и мифологические (Mokienko 1990: 44). У авторов встречается и ироничное сравнение *похож как день на ночь* (А. Львов. *Двор*. 1981).

Различаясь структурно, иногда компаративные фразеологизмы с антонимичными и неантонимичными планами содержания и выражения совпадают в семантике. Приведем пример не из славянских языков: англ. [*as*] *different as chalk from cheese* [различаться как мел от сыра]; англ. *as like as chalk and cheese* [похоже как мел и сыр]. Такие примеры в рассматриваемом тематическом поле единичны.

Христианским народам известны сравнения с именами библейских персонажей: рус. [*как*] *Давид и Голиаф; как Давид с Голиафом; [выглядят] как Давид и Голиаф*; чеш. *jsou jako David a Goliáš*; польск. *wygląda jak Dawid przy Golieacie; [są jak] Dawid i Goliat*; словц. *sú ako Dávid a Goliáš*; кашуб. *wëzdrzec jak Dawid i Goliôt*; хорв.



[kao] *David i Golijat, kao David protiv Golijata*; англ. *David and (against) Goliath; [they are like] David and Goliath*; нем. *wie David und Goliath aussehen* – 1) ‘о резко отличающихся друг от друга, неравноценных по качествам и внешнему виду соперниках: один очень малого роста и слабый (но умный, ловкий и хитрый), другой – чудовищно большой и сильный (но неповоротливый, тяжеловесный, медлительный, туго соображающий)’; 2) ‘о людях низкого и высокого роста’; 3) ‘о людях хрупкого и мощного телосложения’. В текстах оборот может менять предметную отнесённость: рус. «Это истина „откровения” – и она стоит, малая и незаметная, не видимая даже и *oculis mentis* (духовным зрением), безоружная и беззащитная пред неисчислимым воинством аргументов всей исторической философии, как *библейский Давид* стоял *пред* огромным, вооруженным с головы до ног *Голиафом* (Шестов Л.И. *Афины и Иерусалим*. 1938); слов. *Malý opel a obrovský mercedes vuzerali ako Dávid a Goliáš* [Маленький „Опель” и огромный „Мерседес” выглядели как Давид и Голиаф] (*MY Zvolensko-podpolianske noviny*, 21.08. 2007 – SNK); хорв. *Vjerojatno su tražili mlade nezavisne glazbenike kako bi pjesmi dali malo integriteta, malo dubine. Suradnja je, za nas, bila kao David i Golijat, kao uh, nije baš ugodno upustiti se u ovo. Predstavljala je ogroman izazov, strahovit, a opet uzbudljiv* [Вероятно, они искали молодых независимых музыкантов для придания песне большей силы, немного глубины. Сотрудничество для нас было как **Давид и Голиаф**, как – эх, не очень-то приятно погружаться во всё это. – Оно представляет собой серьёзный вызов, устрашающий, но одновременно притягивающий] (hrWaC).

По одной модели образованы ушедшие в пассив рус. [они] как *Таранулька и Штенсель* (Mokienko, Nikitina 2008: 674); как *Пат и Паташоно* ‘о двух людях до смешного разных по комплекции (один – очень маленький и толстенький, другой длинный и худой)’. По иным параметрам противопоставлены образные основы в компаративной части в макед. *се (се разликуват) како цар и говедар* [= 1) ‘пастух (крупнорогатого скота)’; 2) ‘скотник’]; серб. *као Бог и шеширџија* [= ‘шляпник’]; хорв. *biti (razlikovati se) kao bog i šeširdžija* ‘о двух очень отличающихся друг от друга людях’.

В редких случаях в компаративной части нет противопоставления: болг. *различавам се като два полюса*

Во втором случае планы содержания и выражения фразеологизмов антонимичны, что придаёт сравнению оттенок иронии. Частотны компаративизмы с противопоставлением представителей фауны; компоненты сравнения имеют дополнительный оттенок семантики ‘благородный’ – ‘неблагородный’: рус. *похож как свинья на коня*; ирк. *похож как воробей на сокола*; укр. *схожий (подібний) як свиня на коня (кота) <тільки шерсть не така>; схожий (похожий, подібний) як сова на ястреба (яструба)*; бел. *падобны як свіння да лебедзя*; серб. *личи ка магарац [осёл] коњу*, но не всегда: рус. *похож как курица на ястреба; похож как поросё на карася*; укр. *похожий як молодий ведмідь на їжака*; серб. *личи ка зец на курјака* [заяц на волка]. Можно заметить, что большую роль в образовании некоторых фразеологизмов играет рифма.

Сопоставляться могут разноплановые реалии: рус. *похожи как шайба с клюшкой (клюшка с шайбой)*; диал. *(дочки) как вилка с бутылкой; похож (похожа) как вилка*

на бутылку; похаж как дождь на кастрюлю; укр. похажий як макогін на ночви [пест на корыто]; похажий як олія на дзвіницю [растительное масло на колокольню]; похажий як личак на реактивного літака [лапоть на реактивный самолёт]; серб. жарг. бити сличан ко јаје говну; чеш. *podobný jako motovidlo k sudlici*, одушевлённые и неодушевлённые предметы: укр. похажий як цуцена на пиріг [щенок на пирог]; схожий як корова з літаком; схожий як руда ганчірка [тряпка] на бугая; серб. жарг. бити сличан ко Краљевић Марко и пинг-понг, разнородные понятия: похажий як свиня на великий піст; похажий як хвіст на панихиду. Даже в близкородственных языках тождества здесь редки: рус. походить (похаж, похаже) как гвоздь на панихиду – укр. подібний як гвіздок на панихиду; рус. устар. похаж как колесо на укусу (укусу на колесо) – укр. похажий як колесо на оцет.

Материал показывает, что национальное своеобразие встречается как на уровне образной основы, так и на уровне безэквивалентных фразеологизмов, так как одни эталоны могут быть в одном языке активны, в другом – периферийны или лакунарны.

## Литература

BFRSJ: *Bolshoj frazeologicheskij slovar russkogo jazyka. Znachenije. Upotreblenije. Kulturologicheskij kommentarij*, pod red. V.N. Telija. Moscow 2006. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: [http://phrase\\_dictionary.academic.ru/?f=0JHQldCX0J4%3D&t=0J-HQoNCQ0KI%3D&nt=36](http://phrase_dictionary.academic.ru/?f=0JHQldCX0J4%3D&t=0J-HQoNCQ0KI%3D&nt=36).

FŽ: *Frazeologijos žodynas. Lietuvių kalbos institutas* (2001), J. Paulauskas (red.), Vilnius.

Mokienko V.M. (1990), *Zagadki russoj frazeologii*, Moskva.

Mokienko V.M., Nikitina T.G. (2008), *Bolshoj slovar russkikh narodnykh sravnienij*, V.M. Mokienko (red.), Moskva.

Pliaskova E.A., Dong Tkhi Tkhan Tam (2014), *Uchebnyj tematiceskij slovar russkikh i vetnamskikh komparativnykh frazeologizmov (s lingvokulturologicheskiimi kommentarijami)*, Z.D. Popova (red.), Voronezh.

Rechnik – *Rechnik srpskohrvatskoga knjizhevnoг jezika* (1967–1976), Drugo fototipsko izdanje, Novi Sad – Zagreb.

Slounik: *Slounik belaruskikh narodnykh paraunanniau* (2011), navuk, V.M. Mokienka (red.), Minsk.

Telija V.N., *Russkaja frazeologia. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokulturologicheskij aspektj* (1996), G.A. Lilich (red.), Moskva.

Tolstaya S.M. (2000), „Lito-nakapano”, [w:] *Slovo vo vremeni i prostranstve*, Sankt-Petersburg, s. 166–178.

Zimin V.I., Spirin A.S. (1996), *Poslovcy i pogovorki russkogo naroda*, Moskva.



## Abstract

### Similes about the similarities and differences of some realities

This article considers imagery associated with the phraseological compounds of 'very alike' and 'absolutely unlike' in languages of different structure and type. The analysis is conducted from the standpoint of structural and semantic modelling to identify the universality or national specificity of the comparison imagery.

**Keywords:** similes, semantic and structural modelling, semantics, resemblance, otherness, motivation

## Streszczenie

### Trwałe wyrażenia porównawcze o podobieństwie i odmienności realiów

W artykule na materiale kilku języków, o odmiennym pochodzeniu i strukturze, rozpatrywana jest obrazowość frazeologicznych związków porównawczych ze znaczeniem „bardzo podobne” i „całkowicie odmienne”. Analiza została dokonana z pozycji modelowania strukturalno-semantycznego, pozwalającego wyjawic uniwersalność lub specyfikę narodową obrazu porównania.

**Słowa kluczowe:** trwałe wyrażenia porównawcze, modelowanie strukturalno-semantyczne, semantyka, podobieństwo, odmiennosc, motywacja

Alexandr Savchenko  <https://orcid.org/0000-0002-4337-9925>

Uniwersytet Państwowy Chengchi (Tajwan)

Mikhail Khmelevskiy  <https://orcid.org/0000-0002-1980-5453>

Petersburski Uniwersytet Państwowy (Rosja)

## «Культура питья» и её отражение в украинском языке: лексике, фразеологии и паремиологии<sup>1</sup>

### Аннотация

Алкоголь и алкогольные напитки уже давно стали неотъемлемой частью славянской культуры. Названия некоторых традиционных алкогольных напитков часто становятся своеобразным символом определённой нации, основой стереотипных представлений о ней. лексические единицы (отдельные слова и словосочетания, фразеологизмы, пословицы и поговорки), формирующие идеографическую группу «Культура питья», обнаруживаются на всех функционально-стилистических уровнях языка. В статье анализируется «алкогольный портрет» украинцев. Отдельное внимание уделяется концептуальному для украинской культуры понятию *gorilka* (*горилка*, *горелка*). Особо рассматривается номинация алкогольных напитков в украинском языке: разговорной речи, сленге, диалектах, а также во фразеологии.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, лингвокультурология, украинская фразеология, фразеологизмы, пословицы, поговорки, национальные стереотипы

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований. Проект "Проведение комплексного социолингвистического исследования роли и функций русского языка в украинском полиязычном пространстве и описание положения русского языка в современной языковой ситуации на Украине" (№ 18-012-00754; шифр ИАС 31.15.69.2018).

*На роботу запізнився, за пивбар зачепився.*  
(украинский городской фольклор)

*По козацькому звичаю, п'ють горілку до чаю.*  
(украинская пословица)

«Культура питания», связанная с употреблением алкогольных напитков, является неотъемлемой частью традиций и культур всех славянских народов, а наименования «горячительных» напитков нередко выступают в качестве ассоциативно-стереотипных национальных символов, а иногда и шире – концептов, нашедших своё отражение в фольклоре, культуре и языке. Так, например, в славянском и европейском стереотипном восприятии водка вызывает ассоциации с русскими и русским культурным пространством, а также польским (в частности, в связи с распространённой в Польше разновидностью данного крепкого напитка, настоящего на траве, произрастающей на востоке страны, – зубровкой). Зубровка объединяет поляков с белорусами, для которых это тоже один из главных национальных напитков. С белорусами также ассоциируется паленка или кармбамбуля (‘настоялка на меду и пряностях’). Ракия – крепкий алкогольный напиток из фруктов – «визитная карточка» южных славян. У чехов традиционный национальный крепкий напиток из трав – бехеровка, у словаков – сливовица и боровичка (крепкий алкогольный напиток, настоянный на сливах и ягодах можжевельника, соответственно) или «Татранский чай» – крепкий алкогольный напиток на основе чая, крепостью около 70%, употребляемый в охлажденном виде).

В данной статье мы рассмотрим «алкогольную картину мира» украинцев и её отражение в языке и фольклоре с некоторыми параллелями из русского языка в качестве иллюстративного фона.

«Питейный» портрет украинцев неразрывно связан с горилкой (укр. *горілка*). Данное слово вследствие взаимопроникновения близких культур и общности восточнославянского культурного пространства давно вошло в русский язык наряду с другими гастрономическими реалиями, напр., салом, варениками, борщом. В сознании носителей русской культуры оно стало основой стереотипных ассоциаций с Украиной и украинцами. Горилка прочно вошла в украинский традиционный и городской фольклор – песни, присказки, прибаутки, анекдоты и тосты, что нашло своё отражение в лексике, фразеологии, пословицах и поговорках. Достаточно вспомнить такие хорошо известные каждому украинцу тексты, как: *«Пили горілку, пили наливку, Ще й мед будем пить! А хто з нас, браття, буде сміятися, Того будем бити!»* (из песни, ставшей народной), *«Хто п'є – наливайте, хто не п'є – тому не давайте, хто покаже в чарці дно, тому щастя і добро»* (из популярной народной песни); или вариант: *«Ой хто п'є, тому наливайте, Хто не п'є, тому не давайте, А ми будем пити і бога хвалити і за вас, і за нас, і за неньку стареньку, Що навчила нас Горілочку пить помаленьку»* (текст из пьесы М. Храпивецкого «По ревизии»). В связи с этим нельзя не вспомнить и такую хорошо узнаваемую в украинской культуре строку из казацкой песни: *«Гей, наливайте повнії чари, Щоб через вінця лилося, Щоб наша доля нас не цуралась, Щоб краще в світі жилося!»*,

которую можно даже назвать неофициальным гимном Украины, а последние две фразы употребляются в качестве традиционного и расхожего тоста в украинском застолье наряду с классической украинской здравицей «*Будьмо!*».

Анализ языкового (прежде всего пословичного) материала свидетельствует о том, что украинцы, с одной стороны, с уважением относятся к своему национальному напитку, с другой – с иронией, понимая, что этот их концептуальный культурологический образ и национальный символ устойчиво закрепился в сознании иностранцев (в первую очередь – русских), и поэтому он может служить основой для создания юмористического, а порой даже саркастического текста. В качестве иллюстрации приведём, например, слова из песни персонажа современной массовой культуры – Верки Сердючки (сценический псевдоним артиста Андрея Данилко), читающей свои монологи и исполняющей песни на центральноукраинском суржике (а именно, его полтавском варианте), т.е. русско-украинской смеси: «*Я сама недавно в городе была, // Зашла под вечер к другу по делам. // Он налил мне не шампанского вина, // Я подавилась – химия одна. // А горилка – це горилка // А горилка – це горилка.*».

Далее рассмотрим некоторые тематические группы лексико-семантического поля «алкогольные напитки» (в том числе с компонентом *горілка*) в украинском языке и продемонстрируем, как данный концептуальный образ представлен в современном языковом и культурном сознании украинцев.

## 1. Синонимический ряд названий горилки в украинском языке

Прежде всего отметим, что украинское слово *горілка* далеко не всегда соответствует русской лексеме *водка* (как это обычно указывается во многих словарях русского языка, напр., в словаре Т.Ф. Ефремовой (Efremova 2000)), и слово *водка* даётся как единственный эквивалент украинскому *горілка*, вследствие чего в сознании русских возникает ошибочное представление о том, что «*горілка = водка*»). Данная лексема в украинском языке имеет более широкое значение: это любой крепкий напиток, в том числе и самогон, и различные наливки, настоянные или произведённые с использованием горилки (ср. более точный эквивалент в русском языке – *спиртное*, или белорусском – *гарэлка*, польском – *gorzalka*, чешском *kořalka*, словацком и чешском – *pálenka*, словенском – *žganje*, немецком – *Schnaps* и т.д.).

Как и в других славянских языках, в частности, в русском, помимо основного названия алкогольные напитки часто имеют целый ряд различных по стилистике и принадлежности к определённому лексическому уровню номинаций: просторечных, разговорных, жаргонных, профессиональных и т.д. (ср. например, русские: *горькая, беленькая, бухло, крепкие спиртные напитки*, просторечное *áлкоголь* с ударением на первом слоге и т.п.). Слово *горілка* в украинском языке имеет большое количество синонимов и составляет достаточно большой синонимический ряд. Горилку иногда называют *оковита* от лат. *aqua vitae* – “живая вода”, причём *оковита* считается лучшим сортом горилки (правда, сейчас это, скорее, историзм или «коммерческий трюк»: обыгрывание в названии напитка омонимии *оковита* и *око*).

Академический толковый словарь украинского языка определяет слово *оковита* как “крепкая горилка самого высокого качества” (SUM 1974: Т. 5). Приведём еще такие синонимы к слову *горілка*, как, например, *житня*, *смага* (прямое значение – “жажда”), *самогонка*, *бімбер* (западноукраинский диал., ср. пол. *bimber* – букв. “самогон”), *палінка* (закарпатские диалекты, ср. чеш., словац. *pálenka*), *трунок* (напиток, преимущественно алкогольный).

Целый ряд синонимов к лексеме *горілка* приводят различные синонимические словари украинского языка (Karavanskij 2014). В своей мотивировке названия отражают способ приготовления крепкого алкогольного напитка, например: *мокруха* (на замоченных ягодах и травах), *калінівка* (на калине), *полинівка* / *полинна* (на полыни), *горобинівка* / *горобинова* (на рябине, от укр. *горобина* – “рябина”), *калганівка* / *калганова* / *калганна* / разг. *калганка* (на калгане), *перцівка* / *перчаківка* / *перчикова* (на перце), *тютюноква* (на листьях табака, от укр. *тютюн* – “табак”), *лимонівка* / *цитринівка* (на лимоне), *зубрівка* (на траве зубровке), *слив'янка* / карпатские диалекты: *сливовиця* / *сливник* (из слив), *буряківка*, *бурячиха* (из свёклы, от укр. *буряк* – “свёкла”).

В украинском языке мы встречаем также и целый ряд синонимов с образным, метафорическим обозначением *горилки*. Этот ряд можно разделить на подгруппы по типу метафорического переноса значения:

- а) физические свойства: разг. *гірка*, разг. *запридух* (об очень крепкой горилке), *со-рокоградусна*, *оковита* / *оковитка* (устар. высокого качества), *сивуха* и др.;
- б) способ приготовления и рецептура: *варенуха* / *варена* (сваренная с мёдом и сушёная с фруктами и ягодами), устар. *пінна* (хлебная горилка, ср. пример: *Еней з дороги налигався і пінної так нахлистався, Трохи виперсь з його дух* (Kotlarevskij 1952), *первак* (выдержанная в начале самогонения), *самогон* / разг. *самогонка*, диал. *паленка* / *палінка* (горилка, приготовленная из различных фруктов с помощью процесса «випалювання», то есть перегонки), *запіканка* (запеченная в печи), *заіканка* / *заікана* (горилка, заправленная пряностями и выдержанная в горячей печи) и др.
- в) метафорично-оценочные номинации: *спотикач* / разг. *спотикайло* (горилка, настоянная на орехах и пряностях (с метафорично-оценочной мотивировкой от глагола *спотикатися*), разг. *димка* (обычно о горилке кустарного производства), *зілля*, разг. *пальне*, шутол. *веселуха*, *ледащица* (эвфемизм в значении “лодырь” общего рода, ругательное), *живиця* (прямое значение “смола, выделяемая хвойным деревом”) – ср. пример из Т. Шевченко: [Речь Кобзаря]: *Аби була ласка слухати, поки не охрип, співатиму; а охрипну — чарочку, другу тій ледащиці-живиці, як то кажуть, та й знову* (Shevchenko 1990: 105) и др.;
- г) различные перифрастические наименования, например: шутол. *скляний бог*, *грішна вода*, а также интернационализмы – *адамові сльози* / *слізки*, *зелений змій* и мн. др.

В номинациях *горилки*, как и вообще любых других спиртных напитков, в украинском языке встречается большое количество жаргонизмов, которые стали активно возникать в основном под влиянием русской массовой культуры, начиная с 90-ых

годов XX в. (жёлтая пресса, так называемый «русский шансон», кино низкого качества и т.п., оставившие значительный след в разговорном языке как русскоязычных, так и украиноязычных жителей Украины). В качестве примеров приведем такие жаргонизмы, бытующие в украинском просторечии и суржике, как *бух*, *бухало*, *бухло*, *випивон*, *дрінк*, *кайф*, *пійло*, а также *бормотуха*, *паливо*, *шмурдяк* (обычно низкого качества) и т.п. (Stavicka 2003).

Отдельно следует кратко остановиться на лексеме *сивуха*, существующей как в украинском, так и русском языках в значении “недостаточно очищенный самогон, горилка” (напомним, что слово *горилка* в украинском языке употребляется по отношению к любому крепкому алкогольному напитку), а также на её восприятии двумя близкородственными народами с точки зрения прозрачности мотивировки. Так, в русском языке прилагательное *сивий* имеет значения “серовато-сизый”, причём «Словарь русского языка» распределяет значения в следующем порядке: 1) о масти животных, обычно лошадей, 2) седой, с проседью (Ozhegov 1999), тогда как мотивировка украинской лексемы *сивуха* весьма прозрачна ввиду того, что прилагательное *сивий* является довольно частотным и выступает в значениях: 1) “утративший свою окраску, ставший белым, серебристым (например, о волосах)”; “седой”, 2) “имеющий серовато-белый, тёмно-серый окрас шерсти или перьев (о животных)”, а также “серый с синеватым оттенком”: *Сиві очі*, 3) “серовато-белый, беловатый”: *Блакитні гори хмар прикрилися ніби сивим туманом диму*; также “бесцветный, однотонный, невыразительный” или даже “облачный, хмурый”: *Сиві дні*, 4) употребляется в переносном значении «очень старый»: *історія сива, ще до нашої ери* (FSUM 1978: Т. 9). Примечательно и показательно и то, что третью главу рассказа «Сорочинская ярмарка» Гоголь предваряет эпиграфом из «Энеиды» И.П. Котляревского: «*Чи бачиш, він, який парнище? На світі трохи єсть таких. Сивуху так, мов брагу, хлище!*») (Gogol 1996: 6).

В заключение данного раздела отметим, что слово *горилка* вошло в русский лексикон, закрепилось в его составе, стало узнаваемым и употребительным во многом благодаря Н.В. Гоголю, причём в форме *горелка* (достаточно вспомнить хотя бы персонажей его «Вечеров на хуторе близ Диканьки»). Слово *горелка* неоднократно встречается и в его цикле «Миргород». Для иллюстрации приведём такие фрагменты: «*Ступай, да ставь нам на стол все, что есть. Не нужно пампушек, медовиков, маковников и других пундиков; тащи нам всего барана... Да горелки побольше, не с выдумками горелки, не с изюмом и всякими вытребеньками, а чистой и пенной горелки, чтобы играла и шипела, как бешеная*» («Тарас Бульба») или: «*Ритор Тиберий Горобець еще не имел права носить усов, пить горелки и курить люльки. Он носил только оселедец*» («Вий»).

## 2. Глаголы с общим значением “употреблять крепкие алкогольные напитки”

Здесь следует сделать оговорку относительно словоформ нижеприведённых глаголов. Частично они имеют украинское инфинитивное окончание *-ти*, частично *-ть*. Последнее явление (*-ть*) попадает в сферу либо украинских диалектов, либо украинского просторечия, сформированного по большей части под влиянием русского языка, а точнее – в результате многовековой языковой конвергенции двух близкородственных языков, или же являются одним из признаков так называемого *суржика* – языкового явления Центральной и Юго-Восточной Украины, который представляет собой смесь русского и украинского языков, зачастую выступая в функции просторечия, жаргона, молодёжного сленга или в качестве языка мещанских слоёв, для которого как раз и характерна рассматриваемая ниже экспрессивно-эмоциональная лексика.

В украинском языке существует большое количество глаголов с общим значением “употреблять спиртные напитки”, имеющих широкий спектр стилистических оттенков и оттенков значений. Коротко представим некоторые из них, распределив на группы по их лингвистической природе.

а) Звукоподражательные:

*Бухнути* (от *бухати* – “издавать глухие, отрывистые звуки”, а также “стрелять, бросать с силой”, производное от междометия *бух*), *бздикнуть*, *чебурдикнуть*, *хлобистнуть*, *тараракнуть*, *чпокнуть*, *шибанути* (от *шибати* – “ударять по чему-л., ударять”), *хряпнуть*, *дерябнуть*, *сьорбнути* (от *сьорбати* – “есть жидкую пищу, набирая ложкой, издавая при этом характерные звуки”), *грюкнути* (от *грюкати* – “создавать сильный шум при ударе, грохотать, с силой ударять, стучать”) и др.

б) Экспрессивные переносные, метафорические значения

*Вмазати*, *спивати*, *клюкнути*, *кружжати* / *кружляти*, *хилити* / *хиляти* (прямое значение “наклонять”), *черкати* (от прямого значения “скрести, тереть”), *лигати* (от прямого значения “есть, пить со вкусом, жаждой”), *глушити*, *тягати* / *тягнути*, *жлуктити* / *жлуктати* (от прямого значения “жадно и много пить”), *вдарити*, *махнути*, *піддати*, *прийняти*, *засадити*, *газануть*, *пропустити*, *покуштувати*, *смикнути* (FSUM) (от *смикати* – многозначный глагол, на формирование переносного экспрессивного значения “выпить алкоголь” повлияло его основное значение “делать резкое движение какой-л. частью тела”, а также переносное, вульгарное “пить спиртное” (ср. и глагол совершенного вида *смикнути* – разг. “быстро пить”): *Ти чого шиєю смикаєш? Зроду в тебе так чи, може, від якої хвороби?* (SUM 1979: Т. 9) – “тянуть, толкать резкими и порывистыми движениями”, сравним пример из литературы, где данный глагол, помимо основного значения, также вызывает и метафорическую ассоциацию с состоянием алкогольного опьянения человека: *Потяг мчав. Вагони смикало, вони хитались, мов п'яні* (SUM 1979: Т. 9), а также значение “втягивать в себя, вырывать что-л. и поглащать”: *Коло ясел стояла ряба корова й смикала з драбини свіжу траву* (SUM 1979: Т. 9), *погрітися*, *вхопнути* (от *ухопити* – “быстро, резко взять, схватить что-л.”), *уконтранупити* (украинское



жаргонное слово, возникшее, вероятнее всего, под влиянием русского жаргона, где по своему происхождению имело значение “прекратить чью-л. деятельность, уничтожить кого-л., что-л.”, т.е. в метафоризированном значении рассматриваемого лексико-семантического поля – “выпить полностью, до дна”).

В особую группу выделим глаголы, за счёт внутренней формы которых достигается их яркая экспрессивная стилистическая окраска: *вмандариніть, квакнути, вландиріть, вшендяїть, закерогазіть, запуїрїть, розмагнітїтися, чебурахнутїся, застаканїть, здригнутїся* и т.п. (Kondratiuk 2006).

Целый ряд глаголов формирует подгруппу экспрессивных глаголов с общим значением “напиться”: *нахреначїтися* и *уконтрапуїтїся* (оба глагола – пример типичных русизмов в суржике, украинском жаргоне и молодёжном сленге), *на-свінячітїся, нахрюкатїся* (от устойчивого сравнения *п'яний як свиня*), а также контекстуально метафоризированные: *надегустїриватїся, нажертїся, ужратїся* и т.п. (Kondratiuk 2006).

в) Жаргонизмы из узкой социально-ограниченной сферы употребления или авторские:

возникшие под влиянием российской масскультуры: *алкати, банячити, бодяжити, киряти*; исключительно украинские или авторские, но зафиксированные «Словарём жаргонной лексики»: *голитися* (букв. “бриться”), *заливати сливу / сливити, жлуктати* (“много выпивать”), *ковбасити, лигати, цмуїтати* (основное значение – “пить с наслаждением, смаковать”) и т.п. (Stavicka 2003; Kondratiuk 2006].

г) жаргонно-разговорные глаголы-англицизмы (т.е. возникшие на базе английских слов): *дрінкануть* (ср. англ. *drink*), *отхеннібездіть* (ср. англ. *Happy birthday!*) и т.п. (Kondratiuk 2006).

Потенциально «открытый», т.е. постоянно пополняющийся за счёт разговорного (resp. жаргонного) языкового пласта ряд глаголов с общим значением “употреблять алкогольные напитки” свидетельствует о степени актуальности этой семантической группы, «языковой востребованности» такой экспрессивно-эмоциональной лексики и потребности языкового отражения данной культурологической реалии в зависимости от различных коммуникативно-прагматических ситуаций: степени экспрессии, «коммуникативного фона» (официальное – неофициальное общение) и многих других экстралингвистических факторов – социального, гендерного и т.п. Это весьма подвижная с точки зрения дихотомии «устаревшее – новое» лексико-семантическая группа.

### 3. Украинские фразеологические единицы (ФЕ) с компонентом *горілка*

Являясь неотъемлемой традиционной чертой культуры нации на протяжении многих веков, «культура питья» не могла не найти богатого отражения во фразеологии и паремиологии славянских языков, в том числе и украинского. Во «Фразеологическом словаре украинского языка» находим, например, следующие ФЕ с компонентом

*горілка*: не виходити з горілки – “постоянно находиться в алкогольном опьянении”, *припадати до горілки* – “проявлять пристрастие к алкогольным напиткам, пьянствовать”, *затоплювати / затопити лихо* (*розум, горе, біду* и т.д.) *в чарці* (в *горілиці*) – “утолять, приглушать тяжёлые чувства, мысли, притуплять сознание, чрезмерно употребляя алкогольные напитки”, со схожим значением: *заливати лихо горілкою* – ср. русск. *залить горе водкой; ударитися в горілку / до горілки* – “начать пьянствовать, запить”, *в горілиці киснути* – “пьянствовать”; *заливати / залити очі* (вульг. *сліпи*) (*горілкою*) – 1) “сильно напиваться”; 2) «спивать кого-л.», *заливати голову горілкою* – “напиваться, становиться пьяным”, *полоскатися в горілиці (у вині)* – “злоупотреблять спиртным”, а также *в горілиці розум втопити* – “спиться” (FSUM 1993).

В словарях фиксируется большое количество ФЕ, различающихся по экспрессивной окраске и отнесённости к определённом стилю лексике: *зіграти сурмача* (сурма – старинный украинский духовой инструмент, изготовленный из дерева, прямой продолговатой формы (напоминающий трубу), который у украинских казаков использовался как сигнальный инструмент: *Козацьки сурми грали до бою*, а также современный духовой сигнальный инструмент в виде медной трубки, согнутой кольцом: *Чуєш: сурми заграли! Час розплати настав* (SUM 1978: Т. 9). Соответственно – сурмач – “человек, подающий сигнал” или “музыкант, играющий на сурме, трубач, горнист”. В словарях украинского жаргона уточняется дефиниция данной ФЕ, а именно – “выпить из горла”; в русском разговорном дискурсе существует аналогичная ироничная номинация – *горнист* – по аналогии с пионерским духовым инструментом – горном (здесь отметим, что украинский образ восходит к народной музыкальной казацкой традиции, тогда как русский образ сравнительно новый и возник под влиянием советской идеологии XX в.). Также встречаются такие фиксации ФЕ в украинской разговорной речи, как, например: *з їздити до Бухари* (от жаргонного глагола *забухарити* – “запить, уйти в запой”, ироничное производное от звукоподражательного *бухати / бухнути* с тем же значением и ироническим обыгрыванием названия города в Узбекистане для усиления экспрессивной окраски), *вмочить роги, подивитися на денце* (“доньшко”), *кинути під зябра* (букв. “под жабры”), *закласти за комір* (ср. русский аналог: *заложить за воротник*), *залити очі, вгамувати спрагу* (ср. русский аналог: *утолить жажду*), *промочити труби, розчавити чарочку* (здесь компонентом ФЕ выступает экспрессивный глагол *розчавити / розчавлювати* – “крепко сжимая или сдавливая, мять, давить”, ср. русский аналог: *раздавить рюмочку*), *прийняти на душу*, а также иронично-разговорное *поїсти горілочки*. Отдельно выделим подгруппу с компонентами-соматизмами: *змочити / промочити горло, вдарити по печінці, здивувати шлунок* (букв. “порадовать желудок”), *залити зенки* и др. (Yurchenko, Ivchenko 1993).

#### 4. Устойчивые сравнения (УС)

Рассмотрим и некоторые украинские устойчивые сочетания в значении “пьяный как” на фоне русского языка. Тут также обнаруживается богатство единиц, восходя-

щих либо к народному творчеству: *п'яний як земля / як дим / як ніч*, либо имеющих общие восточнославянские корни: *п'яний як швець / як свиня*, а также достаточно большое количество индивидуально-авторских УС, созданных по устоявшимся семантическим моделям, например *п'яний як цар Миколай*. Наиболее частотны такие УС, как *п'яний як чіп* (где *чіп* – «пробка», причём экспрессивность в характеристике подобного состояния усиливается и уточняется за счёт существующего в литературном языке УС *дурний як чіп*, ср. русск. *глупый как пробка*).

Приведём лишь некоторые УС с общим значением “пьяный”: *такий як ясочка* (ср. рус.: *такой хорошенький/красивенький* в аналогичном переносном ироничном употреблении), *п'яний як чіп / як чопок* (“пробка”), *як швець* (“портной”), *як земля* (ср. серб. *rijan kao zemlja*), *п'яний як квач* („намотанная на конец палки тряпка, кусок старой тряпки“), *п'яний як свиня*, *як [темна] ніч [на Різдо]*, *гарний як сойка*, а также УС, выступающие в качестве интенсификатора: *п'яний як башимак / як черевик, віхоть* (“охапка соломы, сена”), *вуж* (“уж”), *галоша, ганделик* (“шинок, кабак”), *грязь, [гречаний] сніп, двері, деко* (диал. “лист”), *дзюзя, дим [з сусідського комина]*; *дрова, хоч у пічку підкидай* (Romanova, Fedorova 2015: 393); а также – *п'яний як дурень / дурний, зюзька, зюзя, комаха в бочці* (букв. “насекомое в бочке”), *мочалка, небесна брама* (букв. “небесные врата”), *сапожник, як сім дружок разом* (букв. “как семь подруг на свадьбе со стороны невесты”, где исконное *дружка* – “девушка, принимающая участие на свадьбе по приглашению невесты, подруга невесты”), *слуп* (“столб”), *смик* (от ранее рассмотренного глагола *смикати / смикнути*), *як [старий] чобіт, стелька* (русизм в украинском просторечии, ср. русск. *пьяный в стельку*), *телесик* (“деревянная колодка”), *три дороги, хмара, ципка, ціп* (“ручное приспособление для молотьбы с длинной ручкой и прикреплённым к ней ремнем или верёвкой коротким деревянным бичом”), *цьма* (“ночная бабочка”), *чмир* (“острый, неприятный запах”), *чорт* (где компонент *чорт* выступает в качестве интенсификатора), *синій як ізолента* и др. (Dobroljozha 2003; Nomis 1993; Yurchenko, Ivchenko 1993; Pyrkalo 1999 и др. – см. список использованной литературы).

В украинском просторечии и жаргоне мы находим такие примеры употребления УС, как *п'яний в драбадан / в сосиску / у хлам*, которые пришли под влиянием российской массовой культуры начала 90-ых годов, а также жаргонное – *у сраку, в дупу* (последнее регионально ограничено – Западная Украина). Словарь жаргонной лексики украинского языка также отмечает такие употребления, которые явно возникли в результате усечения УС и, скорее, являются более авторскими, чем общепотребительными, например: *в пополам, готовальня, пиломатеріали, повний повалій, реанімація, російська нерухомість* (букв. “русская недвижимость”) и под. (Stavicka 2003).

## 5. Пословицы и поговорки с компонентом *горілка*

Богат также и украинский пословичный материал, где компонент *горілка*. Так, например, в словаре Б. Гринченко на слово *горілка* находим такие пословицы, как

Як горілку п'ють, то мене минають, а як ся б'ють, то від мене починають; Без горілки нема говірки (Grinchenko 1958: 311–312). Украинские паремии, отражающие ассоциативную образность данного слова в украинской культуре и мировоззрении, представлены в сборнике М. Номиса, например: *Що буде, то буде, а горілки пить не покину; И горілки не хочу, и лица (віжки) не дам; Дурень нічим ся не журисть: горілку п'є и люльку куристь; Горілка не дівка, а мачуха не мати; Як у болоті не без дідька, так у селі не без горілки (дідько в украинской мифологии – это своеобразный аналог русского мифологического лешего, чёрта, беса, которое в современном языке также употребляется в качестве ругательства по отношению к человеку); Ой Грицю, Грицю, Грицю, не вдавайся у дурницю, бо дурниця тебе зрадить, що горілка не порадить (припевают во время танца); Горілка не дівка – не треба їй цілувати – з ума зведе й сама пропаде; Горілка не дівка, здоров'ю злодійка; Горілка, як та дівка – хоч кого підведе; Тут горілка кап, а там хап (з кишені); Нема й шаноби, як нема горілки; Поставивши тарілки, по чарці горілки. Поставивши ложки, напіймося трошки; По нашому українському звичаю треба пить горілку до чаю; Гарна горілка, коли не з шинка; Коли ж горілка проїде з милю, – не буде вже в неї першого хмілью; Горілку пий та жінку бий – нічого не бійся; Щоб було на горілку и на тарілку; Мені не багацько треба: соли дубок, хліба шматок, та горілки чарка; Хрін та редька живіт упушили – мед та горілка все те потушили; Горілка така вода, що з убогого зробить багатим, з сліпого видющим, а з слабого сильним; Хоч и кажуть, що горілка серце веселить – чого ж від неї ледачої голова дуже болить?; И вже, не стоїть и на світі жити, коли й горілка вже замерзає и т.п. Nomis 1993; Romanova, Fedorova 2015).*

Для украинского культурологического дискурса весьма показательна следующая паремия: *Сало без горілки, що свиня без риля*, иллюстрирующая две главные украинские «кулинарные» стереотипные реалии: сало и горилку, с которыми ассоциируется украинское застолье и которые формируют общую картину любого застолья: тематическая пара «алкогольный напиток – закуска» (ср. рус. «водка и солёный огурец»).

Пословицы и поговорки, относящиеся к идеографической группе «распитие алкогольных напитков», также в большом количестве обнаруживаются в украинском языке. Приведём в качестве иллюстрации лишь несколько: *Вибирай жінку не в п'яниці, а в ланці; Було ремесло, та хмелем заросло!; Баба сім літ похмелялась та з похмілья і вмерла; Збувся тато клопоту: жито змолотив і гроші пропив; Козак, коли не п'є, то ворогів б'є, а все не гуляє; П'яному й кози золоті; П'яниця – проспиться, а дурень – ніколи; Сонний як п'яний, а п'яний як дурний; У п'яниці коли не під очима синє, так плечі в глині; У п'яного кулаки дрова рубають, а як прокинеться, то й сокира не візьме; Як ковбаса та чарка, то минеться й сварка (последняя паремия использована в названии одноимённой пьесы М.П. Старицкого) (Romanova, Fedorova 2015). Нередко можно встретить шутивно-ироничные паремии, например, *Горілочка, як дівочка: попробуєш, то ще схочеш*. Примечательно, что под влиянием русской массовой культуры и современного российского городского фольклора в украинском языке также возникает и жанр «антипословиц», например: *Не вмієш пить, не мучай горло* (суржик, Верка Сердючка).*

Таким образом, поводя итоги, необходимо отметить следующее:

1. Лексема *gorilka* в современном украинском языке и языковом сознании стала основой концептуального понятия (гесп. концепта) «крепкие алкогольные напитки», который нашёл отражение в языке. Данный концепт входит в более широкое понятие – «культура питья». В украинском языке (в том числе и суржике) он отражается, с одной стороны, на лексическом, фразеологическом уровнях (отдельные лексеммы, устойчивые сравнения, фразеологизмы и поговорки), функционируя при этом в различных стилистических пластах (фольклор, литературная речь, разговорная лексика, сленг и жаргон), а с другой – на понятийно-стереотипном, что в совокупности формирует лексико-семантическую (гесп. идеографическую) группу «алкоголь» в самом широком её понимании (включая различные номинации алкогольных напитков, процессы – глаголы с общим значением «пить, выпивать»);
2. Рассматриваемая лексико-семантическая группа, номинирующая алкогольные напитки – «горилка» («спиртное»), состоит из достаточно большого количества лексем, которые отражают различные характеристики: физические качества (вкусовые, цветовые и прочие качества напитка) и особенности производства, способы приготовления или исходный продукт, а также характеризуется различными метафорическими и экспрессивными наименованиями с позитивными и негативными коннотациями.
3. Идеографическая группа «алкоголь; культура питья» представлена значительным количеством устойчивых сравнений, фразеологических единиц и поговорок, выражающих различные номинации данной понятийной сферы, а также семантические и стилистические оттенки значений.
4. Став национальным стереотипом и формируя собой концептуальное понятие, лексема «горилка» постоянно обретает новые коннотации и контексты употребления, а рассматриваемая тематическая (идеографическая) группа постоянно пополняется за счёт неологизмов, в том числе фразеологизированных сочетаний (включая так называемые антипоговорки). Это явление, в первую очередь, проявляется в живой разговорной речи и отражается на страницах современной украинской литературы (произведения Ю. Андруховича, С. Жадана, Л. Дашвар (И. Черновой) и др.), однако указанное явление пока не в полной мере фиксируется словарями современного украинского языка.

Итак, в настоящей статье мы рассмотрели лишь часть материала, связанного с «культурой питья» в украинском языке. Представленный материал свидетельствует о богатстве и разнообразии, а следовательно – о степени актуальности данного пласта лексики и фразеологии в украинском языке. Следующим шагом должно стать более глубокое сопоставление в этом аспекте украинского языка с русским (на фоне других славянских, в частности – польского) и выявление типологических сходств и, что самое важное, – различий между этими языками. Особого внимания в исследовании номинационных процессов внутри лексико-семантической и идеографической группы «алкоголь, культура питья» заслуживает суржик и вопрос влияния русского языка на этот вариант разговорного украинского языка.

## Литература

- Boguslavskij V.V. (2004), *Slavianskaja enciklopedija: XVII vek v 2-tomakh*, T. 2, Moscow.
- Dobroljozha G. (2003), *Krasne slovo – jak zoloyj kliuch: Postijni narodni porivnannia v go-virkakh Seredniogo Polissia na sumizhnykh teritorij*, Zhytomir: Volyn.
- Efremova T.F. (2000), *Novyj slovar russkogo jazyka. Tolkovo-slovoobrazovatelnyj*, Moscow.
- FSUM: *Frazeolohichnyj slovnyk ukrainskoj movy* (1993), Kyiv.
- Gogol N.V. (1996), *Sorochinskaja jarmorka*, Kaliningrad.
- Grinchenko B.D. (1958–1959), *Slovar ukrainskoj movy*, T. 1–4, Kyiv.
- Karavanskij S. (2014), *Praktychnyj slovnyk sinonimiv ukrainskoj movy*, Lviv.
- Kondratiuk T. (2006), *Slovnyk suchasnogo ukrainskogo slengu*, Kharkiv.
- Kotlarevskij I.P. (1952), *Povne zibrannia tvoriv v 2-kh tomakh*, T. I, Kyiv.
- Nomis (1993), *Ukrainski prykazky, pryslivja i take inshe*, Kyiv.
- Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. (1999), *Tolkovyj slovar russkogo jazyka*, Moskva.
- Poljuga L.M. (2006), *Slovnyk sinonimiv ukrainskoj movy*, Kyiv.
- Pyrkalo S. (1999), *Molodizhnyj sleng siogodni*, Kyiv.
- Romanova T.N., Fedorova N.A. (2015), *Lingvokulturologicheskie osobennosti russkikh i ukrainskikh paremii s komponentami-nazvanijami napiotkov* // “Science XXI century: Proceedings of materials the international scientific conference”, Karlovy Vary – Moskva, c. 390–400.
- Shevchenko T.G. (1990), *Kobzar*, Kyiv.
- Stavicka L.O. (2003), *Korotkyj slovnyk zhargonnoi leksyky ukrainskoj movy – A Short Dictionary of Ukrainian Slang*, Kyiv.
- SUM: *Slovnyk ukrainskoj movy: v 11 tt.* (1970–1980), I.K. Bilodida (red.), Kyiv.
- Uzhchenko V.D., Uzhchenko D.V. (1998), *Frazeolohichnyj slovnyk ukrainskoj movy*, Kyiv.
- VSUM: *Vsesvitnyj slovnyk ukrainskoj movy. Slovnyk sinonimiv*. URL: <https://uk.worldwide-dictionary.org> [dostep: 25.06.2018].
- Yurchenko O.S., Ivchenko A.O. (1993), *Slovnyk stijkykh narodnykh porivnian*, Kharkiv.

## Abstract

### The “culture of drinking” and its reflection in the Ukrainian language: lexicon, phraseology and paremiology

Alcohol and alcoholic beverages became an essential part of Slavonic culture a long time ago. The names of some traditional drinks often become a stereotypical national symbol of a certain country. Lexicological units (single words and expressions, idioms, proverbs and sayings) which constitute the ideographic group “The culture of drinking” can be found at every functional and stylistic level of the language. This article provides an overview of the “alcoholic portrait” of the Ukrainians. Particular attention is paid to the concept of *ropilka* (*horilka*). A special place is given to the descriptions of alcoholic drinks in Ukrainian – in colloquial speech, slang, dialects as well as in phraseology.



**Keywords:** intercultural communication, cultural linguistics, Ukrainian phraseology, idioms, proverbs, national stereotypes

## Streszczenie

### „Kultura picia” i jej odzwierciedlenie w języku ukraińskim: w leksyce, frazeologii i paremiologii

Alkohol i napoje alkoholowe od dawna stały się nieodłączną częścią kultury słowiańskiej. Nazwy niektórych tradycyjnych napoi alkoholowych często stają się swoistym symbolem określonego narodu, podstawą stereotypowych wyobrażeń o nim. Jednostki leksykalne (poszczególne wyrazy i połączenia wyrazowe, frazeologizmy, przysłowia i porzekadła) tworzące kategorię pojęciową „kultura picia” występują na wszystkich funkcjonalno-stylistycznych poziomach języka.

W artykule analizowany jest „portret alkoholowy” Ukraińców. Szczególną uwagę poświęcono konceptualnemu dla kultury ukraińskiej pojęciu gorilka (горилка, горелка). Oddzielnie rozpatrywana jest nominacja napojów alkoholowych w języku ukraińskim: w języku potocznym, slangu, dialektach oraz we frazeologii.

**Słowa kluczowe:** komunikacja międzykulturowa, lingwokulturologia, frazeologia ukraińska, frazeologizmy, przysłowia, porzekadła, stereotypy narodowe



Anastasia Bezuglaya  <https://orcid.org/0000-0003-3656-2374>

Uniwersytet Wrocławski

## Языковое сознание русского народа на примере фразеологизмов с компонентами 'жизнь' и 'жить': идеографический анализ

### Аннотация

Для культуры и ментальности любого народа одной из важнейших является тема жизни и смерти. Целью статьи является реконструкция и представление фрагмента языковой картины мира россиян на примере фразеологизмов с компонентами 'жизнь', 'жить'. В ходе анализа были отмечены фразеосемантические группы, которые являются ключом к постижению русской аксиосферы, системы и иерархии ценностей представителей русской лингвокультуры. Объектом исследования являются фразеологические единицы в широком понимании, отобранные методом сплошной выборки из 15 лексикографических источников. Представленный в статье корпус фразеологических оборотов содержит 136 единиц.

**Ключевые слова:** фразеология, фразеологическая картина мира, русская языковая картина мира, компонент 'жизнь', фразеосемантические группы, культурно маркированные языковые единицы

Анализ фразеологических единиц, содержащих компоненты 'жизнь' и 'жить', и деление выявленных фразеологизмов на группы, которые представлены определенными семантическими моделями, «дает возможность прикоснуться к системе ценностей русского народа, раскрывает отношение к «самому главному», что есть у человека» (Usenko, Šžan 2015).

Целью статьи является реконструкция и моделирование стереотипных представлений носителей русской лингвокультуры, вербализованных фразеологическим фондом русского языка и объединенных темой «жизнь». Поставленная цель предполагает решение следующих задач: во-первых, выявить корпус фразеологизмов

с компонентами 'жизнь' и 'жить', во-вторых, определить фразеосемантические группы (ФСГ) фразеологизмов, объединенных названными выше компонентами.

Настоящее исследование выполнено в русле популярных ныне поисков языковой картины мира, что, в свою очередь, определяет его актуальность и интерес к представленной проблеме. Данная статья, посвященная изучению русской фразеологии, особенно полезна в рамках практических занятий по русскому языку как иностранному (РКИ), поскольку знание фразеологической картины мира помогает не только развитию речевых навыков иностранных студентов, изучающих русский язык, но также способствует неотъемлемой составляющей всего учебного процесса – знакомству с картиной мира русской лингвокультуры: фразеологический фонд языка является богатым источником знаний о культуре народа.

Фразеологические единицы с компонентами 'жизнь' и 'жить', несмотря на свой универсальный характер, являются культурно-маркированными языковыми единицами, отмеченными этнокультурной спецификой. По мнению известного российского лингвиста В.Н. Телия, являющейся классиком в области общей и русской фразеологии, фразеологизмы – это культуруносные единицы, которые относятся к ментальному уровню восприятия и отражения действительности; они не только описывают окружающую реальность, но прежде всего интерпретируют, оценивают и выражают свое особое национально-культурное отношение к нему (Teliâ 1995: 9, 82).

В процессе идеографического анализа фразеологических единиц, помогающего смоделировать фрагмент русской языковой картины мира, релевантным является выявление базовой идеи фразеосемантической группы выбранных фразеологизмов (особое значение придается оценочно-эмотивным оттенкам и смыслам фразеологических оборотов) и представление их семантического поля – все это отражает специфику культуры, а также мироощущение и мировосприятие ее представителей.

В рамках исследования выделено 7 фразеосемантических групп. Примеры ФЕ приводятся из 15 лексикографических источников: Molotkov 1968; Fedorov 1991; Belânin, Butenko 1994; Teliâ 1995; Biriĥ, Mokienko, Stepanova 1998; Kuz'miĥ 2002; Tihonov, Lomov, Lomova 2003; Miĥel'son 2004; Tihonov 2004; Meleroviĥ, Mokienko 2005; Ožegov, Švedova 2006; Mokienko, Nikitina 2007; Dal' 2009; Ožegov 2009; Vasil'ev 2016.

Остановимся подробно на каждой из этих идеографических (тематических) групп фразеологизмов.

Табл. 1.

Фразеосемантическая группа	Количество ФЕ в группе
<b>1. Способ / образ / стиль жизни</b>	<b>50 ФЕ</b>
1.1. Поведение и способ жизни	26
1.2. Образ разгульной жизни	4
1.3. Образ жизни нищего человека	2
1.4. Взаимоотношения между людьми	4

Фразеосемантическая группа	Количество ФЕ в группе
1.5. Знания	3
1.6. Влияние на жизнь другого человека	11
1.6.1. Положительное влияние	5
1.6.2. Негативное влияние	6
<b>2. Счастье / радость / удовольствие</b>	<b>14 ФЕ</b>
2.1. Отрада	10
2.2. Материальное благополучие	4
<b>3. Горе / несчастье / разочарование / проблемы</b>	<b>26 ФЕ</b>
3.1. Тяжелая, неблагоприятная жизнь	18
3.2. Оппозиция «тяжелая жизнь – смерть»	4
3.3. Жить непросто	4
<b>4. Временной фактор</b>	<b>37 ФЕ</b>
4.1. Долгая жизнь	5
4.2. Жизнь на исходе	8
4.3. Смерть, кончина	20
4.4. Никогда	2
4.5. Навсегда, постоянно	2
<b>5. Ценность</b>	<b>3 ФЕ</b>
<b>6. Школа</b>	<b>3 ФЕ</b>
<b>7. Армия</b>	<b>3 ФЕ</b>

Первая идеографическая группа, самая многочисленная, образована фразеологизмами, обозначающими процесс жизнедеятельности (50 ФЕ). Жизнь – это процесс, который включает в себя определенный образ жизни и стиль поведения, взаимоотношения с другими людьми, повседневные занятия, набор привычек. К данной тематической группе, отражающей разные стороны жизнедеятельности в границах фразеологической картины мира русской лингвокультуры, можно отнести 26 ФЕ с признаком **способ жизни и поведение**, а именно: *Житье-бытие* (повседневная жизнь обычных людей); *Водить жизнь* (жить); *Из жизни в жизнь* (из поколения в поколение); *Воплощать в жизнь* (осуществлять что-либо); *Начинать / начать новую жизнь* (резко изменять свою жизнь с намерением стать лучше); *Покрасоваться жизнью*; *Делать жизнь* (с кого, брать за образец чью-либо жизнь, подражать кому-либо); *Вступать в жизнь* (начинать жить самостоятельно); *Жить своим трудом*; *Жить сегодняшним днем*; *Жить для себя*; *Жить умом* (следовать трезвым практическим расчетам; стараться понять, разобраться в чем-либо); *Жить своим разумом*; *Жить чужим разумом*; *Жить в душе / сердце / памяти / сознании / уме* (не быть забытым); *Отпасть от жизни* (потерять интерес к чему-либо); *Выпасть из жизни* (совершенно, совсем забыть что-либо); *Вычеркнуть из жизни* (кого, что); *Жить в стороне* (от чего); *Светская жизнь*; *Сидячая жизнь*; *Зря жить*.

Необходимо также выделить несколько фразеологических единиц, описывающих *образ разгульной жизни* (4 ФЕ) и праздного беззаботного существования, полного развлечений и удовольствий и непосредственно связанного с тратой денег, сил и здоровья, как-то: *Куражить жизнь* (жить беззаботно, развлекаться, гулять); *Терять жизнь* (предаваться разгульной жизни); *Прожигать жизнь* (проводить время в развлечениях, удовольствиях, растрачивая деньги, силы и здоровье); *Ломать жизнь* (праздно проводить время, вести праздное существование).

Стоит также отметить два фразеологических оборота, которые образуют отдельную идеографическую подгруппу и относятся к *образу жизни нищего человека*, а именно: *Христа ради жить* (устар. прост. побираться); *Жить милостыней* (раз. нищенствовать, побираться).

В данной фразеосемантической группе можно выделить две тематические подгруппы: первая характеризует *взаимоотношения между людьми* (4 ФЕ), вторая включает фраземы, объединенные семантической пресуппозицией '*знания*' (3 ФЕ).

К фразеологизмам, характеризующим взаимоотношения между людьми, можно отнести следующие примеры: *Жить одним домом* (вместе, сообща вести хозяйство); *Жить крепким житием* (держат семью, детей в большой строгости); *Жить душа в душу*; *Жить как кошка с собакой*. В русском языке для описания процесса взаимодействия и отношений между людьми наиболее распространены из этого списка две идиомы: *Жить как кошка с собакой* (постоянно ссорясь, враждуя) и *Жить душа в душу* (жить дружно, согласно, любовно).

Необходимо отдельно выделить фраземы, обозначающие *знания*. Кроме самой популярной из них *Век живи – век учись*, в состав которой входят императивы *живи, учись*, отметим такие фразеологические обороты, как *Жить старым багажом* и *Жить в лесу, молиться колесу* (пренебр. о темных, необразованных людях). В первом примере мы видим, что жизнь мыслится как «багаж», соответственно, *жить старым багажом* – не пополнять свой запас знаний, останавливаться в своем развитии.

Представленная выше идеографическая группа имеет еще одно стереотипное представление, вербализованное во фразеологическом фонде русского языка. Особое значение имеют фразеологизмы, выражающие *влияние на жизнь другого человека* (11 ФЕ), которые содержат в себе негативные коннотации (6 ФЕ) и связаны с причинением кому-либо неприятностей, неудобств, невыносимых условий жизни, т.е. отражают негативное влияние, ср.: *Устраивать / устроить веселую жизнь* (причинять неприятности кому-либо с целью вывести из равновесия, унижить, опозорить); *Заедать жизнь* (всячески мешая, вредя, притесняя, создавать для кого-либо невыносимые условия жизни); *Разбивать / разбить жизнь* (заставлять кого-либо испытывать беды, неприятности; лишить кого-либо радости, смысла жизни); *Не давать жизни* (кому, постоянно мучить кого-либо, причинять какие-либо неудобства, неприятности); *Нарушить жизнь*; *Сжить со света* (кого, погубить, замучить, довести до смерти). Фразеологические единицы, которые также вербализуют способность влиять на чужую жизнь, однако с положительными коннотациями (5 ФЕ) могут быть представлены следующими примерами: *Вдохнуть жизнь* (оживить, сделать кого-либо, что-либо жизнеспособным); *Возвращать к жизни*

(приводить в чувство, в сознание; вылечивать); *Дать жизнь* (родить, произвести на свет); *Даровать жизнь* (произвести на свет); *Подарить жизнь* (произвести на свет; оставить в живых, помиловать).

Вторая фразеосемантическая группа в количестве 14 фразеологических единиц связана с эмоционально-чувственной сферой и вербализует такое психическое состояние человека, которое определено следующими положительными эмоциями: счастье, радость, удовольствие. Семантическая пресуппозиция '*отрады*' (10 ФЕ), существующая в сознании носителей русского языка, реализуется в нижепредставленных широко известных в русском языке фразеологизмах: *Райская жизнь*; *Жизнь / жить, как в сказке*; *Жизнь бьет ключом*; *Жизнь бьет через край*; *Не жизнь, а малина*; *Не жизнь, а Масленица*; *Жить – (да) поживать*; *Жить не тужить*; *Жить как у Христа в пазухе / за пазухой* (жить беззаботно, вольготно); *Прожить жизнь в сорочке*. Последний фразеологический оборот из этого списка не столь распространен, как фразеологизм с похожим значением 'быть удачливым, счастливым' – *Родиться в сорочке*. Счастливая и благополучная жизнь в рамках данной идеографической группы ассоциируется и сравнивается с *раем*, *малиной*<sup>1</sup>, *Масленицей*<sup>2</sup>, *со сказкой*.

Представленная выше семантическая модель переключается с фразеологизмами с близким смысловым оттенком, которые объединены пресуппозицией '*материальное благополучие*', '*достаток*' (4 ФЕ) и создают отдельную тематическую подгруппу в рамках данной ФСГ, ср.: *Жить на широкую ногу* (богато, не ограничивая себя в расходах); *Жить припеваючи / припевая* (жить в достатке); *Жить в жизни* (жить спокойно, в достатке); *Жить на (всем) готовом* (быть обеспеченным, не заботиться о средствах к существованию).

Не только радость и удовольствие вербализованы фразеологическим корпусом русского языка. Большую группу (26 ФЕ) составляют фразеологизмы, выраженные идеей тяжелой жизни, полной лишений и проблем. Данную фразеосемантическую группу образуют фраземы, обозначающие горе, несчастье, разочарование, проблемы. Пресуппозиция '*тяжелая, неблагоприятная жизнь*' (18 ФЕ) отражена в таких адъективных фразеологизмах, как: *Волчья жизнь*; *Собачья жизнь*; *Сарайная жизнь*. Таким образом, в русских фразеологических единицах жизнь номинируется зоонимами – *волк*, *собака*. Необходимо также выделить следующие слова-символы, с которыми сравнивается жизнь: *каторга*, *вулкан*, *копейка*, ср.: *Жить, как на вулкане*; *Не жизнь, а каторга*; *Жизнь – копейка*. Метафорически компоненты '*жизнь*'

<sup>1</sup> Малина – яркий пример культурно-национальной коннотативной лексики русского языка. Малина в русской лингвокультуре является положительным символом, обозначая «что-либо вкусное, красивое приятное». Это антипод калины, которая, несмотря на свою внешнюю красоту, имеет горький вкус ягод (Melerovich, Mokienko 2005: 232).

<sup>2</sup> Масленица является еще одним хорошим примером культурнозначимой лексики русской лингвокультуры: Масленица – древний славянский праздник с многочисленными обычаями, который отмечается в течение недели перед Великим постом и связан с проводами зимы. Этот праздник пришел из язычества и сохранился в русской культуре по сей день, несмотря на принятие христианства.

и 'жить' номинируются в широко известных речениях: *Жизнь дала трещину; Жизнь прошла мимо; Маячить жизнь*<sup>3</sup>.

Данная подгруппа, главной идеей которой является «не жизнь, а горе», включает в себя фразеологические единицы, которые выражают качественную характеристику плохих жизненных условий, значительных трудностей, испытаний, нужды и лишений: *Не житье (кому, о плохих, скверных условиях, тяжелом образе жизни); Жизни / жителя нет; Жизнь не жизнь; Живем, (да) хлеб жуем; Жизни не рад; Мыкать*<sup>4</sup> *жизнь* (жить в нужде, испытывать лишения); *Не от хорошей жизни* (при значительных трудностях, недостатках прибегать к чему-либо); *Тяжко на свете жить. Тяжел крест, да надо несть*. Особый интерес представляет современное разговорное выражение, которое в процессе трансформации, приобрело негативные коннотации, ср.: *Жизнь бьет ключом, и все по голове* (ключ – тяжелый слесарный инструмент, прим. авт.). Эта идеографическая подгруппа является одной из самых многочисленных.

Следующая подгруппа с близким значением включает в себя фраземы (4 ФЕ), объединенные семантической пресуппозицией '*жизнь непросто*': *Жизнь прожить – не поле перейти; Жизнь прожить, что море переплыть; Жизнь изжить – не рукой махнуть; Жизнь изжить – и других бить и битую быть*.

В рамках этой группы также можно выделить четыре фразеологизма, в которых отражена дихотомия *жизнь : смерть* и которые основаны на параллелизме конструкции; эти ФЕ подчеркивают, что несмотря на все трудности жизни, лишения и проблемы, смерть – худшее, что может случиться с человеком. Сама мысль о смерти пугает и подтверждает отношение к жизни как к высшей ценности, ср.: *Хоть жить и тошно, а умирать тошнее; Жить тяжело, да и умирать нелегко; Жить – мучаться, а умереть не хочется; Жизнь надокучила, а и к смерти не привыкнешь*.

**Временной фактор** жизненного процесса, безусловно, также нашел свое отражение во фразеологическом фонде русского языка (37 ФЕ). В первую очередь к этой группе можно отнести модель с семантической пресуппозицией '*долгая жизнь*' (5 ФЕ): *Жить в веках* (надолго, навсегда остаться в памяти потомков); *Жизнь жизненноски* (на протяжении всей долгой жизни); *Жизнь тянется; Жить живи, да честь знай: чужого века не заедай; Он чужой век живет*.

Необходимо отметить, что встречаются фразеологические обороты, в которых слово «век» выступает синонимом слова «жизнь», как-то: *Век вековать* (проводить всю жизнь в одних и тех же условиях, в одном каком-либо положении); *Весь век* (всю свою жизнь); *До скончания века* (навсегда, до конца дней, до конца жизни); *На своем веку* (в течение всей своей жизни).

Во-вторых, это фразеологизмы идеографической подгруппы, в которой вербализован главный признак *смерть, кончина* (20 ФЕ): *По гроб жизни* (до самой смерти, до конца жизни); *Жизнь оборвалась; Уходить / уйти из жизни* (книжн. умирать);

<sup>3</sup> Маячить жизнь означает трудную и безрадостную жизнь. Во внутренней форме данного фразеологизма представлен образ маяка (света) (Ho Son Tè 2001: 28).

<sup>4</sup> Мыкать: горе мыкать (устар. и прост.), т.е. подвергаться жизненным невзгодам (Ožegov, Švedova 2006: 372).



*Отходить / отойти от жизни* (разг. устар. умирать); *Лишиться жизни*; *Класть / положить жизнь*; *Прощаться с жизнью* (готовиться к смерти, ждать смерти; умирать); *Распроститься с жизнью* (умереть); *На вечную жизнь* (отправиться); *Отдать жизнь*; *Кончат / кончить жизнь*; *Приказать / велеть долго жить*; *Лишать жизни*; *Покончить с жизнью*; *Загробная жизнь* (по религиозным представлениям: существование человека после смерти в потустороннем мире). Можно выделить в рамках этой фразеосемантической группы также несколько фразеологизмов с семантикой **‘риск’**, **‘опасность’** (5 ФЕ): *Находиться между жизнью и смертью*; *Рисковать жизнью*; *Подвергать / подвергнуть свою жизнь опасности*; *Поплатиться жизнью*; *Терять жизнь*.

Пресуппозиция, существующая в языковом сознании носителей русского языка, **‘жизнь на исходе’** (8 ФЕ) реализуется в следующих широко известных фразеологических оборотах: *На склоне жизни*<sup>5</sup>; *Только и жил*; *Жизнь подошла*; *Жизнь на волоске* (у кого, существование кого-либо ненадежное, возможен скорый конец его); *Жили с локоть, а жить с нокоть*; *Жили сажень, а доживать пядень*<sup>6</sup>; *Жил не жил, а помирай*; *Не в гору живется, а под гору*. Большинство представленных фразем строятся по одной синтаксической схеме, то есть на параллелизме конструкции.

В рамках фразеосемантической группы **‘временной фактор’** следует отметить также наречные фразеологизмы с характеристикой **навсегда** (2 ФЕ) и **никогда** (2 ФЕ), как-то: *Ни в жизнь / -и* (никогда, ни при каких обстоятельствах); *В жизни* (никогда); *На всю жизнь* (навсегда); *Жить в веках* (надолго, навсегда).

Несмотря на все лишения, трудности и проблемы, которые вынужден человек решать в течение своей жизни, для него это самая большая ценность. Семантическая пресуппозиция **‘ценность’** (3 ФЕ) представлена в таких примерах, как: *Цепляться за жизнь*; *Живи, не тужи: помрешь, заплачешь*; *Вволю наешься, а вволю не наживешься*.

Необходимо также выделить еще две модели с семантикой **‘служба в армии’** и **‘учеба в школе’**. Фразеосемантическое поле<sup>7</sup> группы **‘армия’** представлено следующими армейскими жаргонизмами: *Жизнь прошла стороной* (о службе в армии); *Жить в раю* (пребывание солдата в санчасти); *Я люблю тебя, жизнь* (о сигнале отбой; о прыжке с парашютом). К фразеосемантической группе **‘школа’** относятся жаргонизмы, как-то: *Большая жизнь* (каникулы); *Клевая жизнь* (каникулы); *Райская жизнь* (последняя парта в классе).

<sup>5</sup> Во внутренней форме этого фразеологизма представлен образ склона, что, в свою очередь, выявляет имплицитный образ *жизнь-гора*, с которой человек спускается на протяжении всего своего существования (Ho Son Tè 2001: 27).

<sup>6</sup> Сажень – старая русская мера длины, равная трем аршинам (2,13 м); пядень (то же, что пядь) – старинная русская мера длины, равная расстоянию между раздвинутыми большим и указательным пальцами (Ožegov, Švedova 2006: 636, 692).

<sup>7</sup> Примеры данных ФЕ приводятся по: Mokienko, Nikitina (2007), *Большой словарь русских поговорок*, Москва.



Хотелось бы также кратко остановиться на молодежном сленге и привести несколько примеров молодежной фразеологии<sup>8</sup>, которые не содержат компонентов 'жизнь', 'жить', но тем или иным образом отражают и описывают жизнь с разных сторон, ср.: *геморрой* – вар. *гемор* – острая проблема, которая мешает жить и постоянно напоминает о себе; *перекантоваться* – прожить какое-то время, преодолевая трудности; *житуха* – вар. *жизня* – жизнь; *личка* – комп. личные сообщения в социальных сетях; личная жизнь. Все большую роль и значение начинают играть в современном обществе компьютер и Интернет, а также распространение и популярность социальных сетей, и естественным языковым процессом является появление устойчивых слов и выражений, которые характеризуют данное явление компьютеризации, например, *личка*.

Итак, в ходе исследования выделено 7 идеографических (тематических) групп с компонентами 'жизнь' и 'жить': 1. *Способ / образ / стиль жизни* (50 ФЕ); 2. *Временной фактор* (37 ФЕ); 3. *Горе / несчастье / разочарование / проблемы* (26 ФЕ); 4. *Счастье / радость / удовольствие* (14 ФЕ); 5. *Ценность* (3 ФЕ); 6. *Школа* (3 ФЕ); 7. *Армия* (3 ФЕ). В рамках данных ФСГ фразеологические единицы иллюстрируют стереотипные представления носителей русского языка, а также репрезентируют специфику их менталитета и помогают представить фрагмент русской языковой картины мира.

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть, что фразеологизмы хранят в себе систему ценностей и общественную мораль, что является важным основополагающим элементом в процессе моделирования языковой картины мира и отношения к окружающему миру представителей определенного социокультурного пространства. Фразеологические единицы иллюстрируют образ жизни и репрезентуют специфику менталитета народа, а также помогают картировать реальность, то есть «выделять, фрагментировать, осваивать действительность» (Karasić 2002: 91). Данное исследование является попыткой представить языковое сознание представителей русской лингвокультуры на основе фразеологического фонда, поскольку в устойчивых словесных комплексах «закодированы сообщения о мире конкретной страны» (Georgieva 2002: 108), что, в свою очередь, способствует познанию мировоззрения носителей языка.

Безусловно, в данной статье представлено лишь начало исследования этого вопроса и первые пробы лингвокультурологического анализа фразеологических единиц с компонентами 'жизнь' и 'жить', которые призваны репрезентировать языковое сознание русского народа и продемонстрировать важность и актуальность этой темы. Для дальнейших выводов планируется провести сопоставительный анализ фразеологизмов с вышеназванными компонентами в польском и русском фразеологических фондах и расширить исследование примерами из Национального корпуса русского и польского языков.

<sup>8</sup> Примеры приводятся по: Zaharova, Šuvaeva (2014), *Словарь молодежного сленга (на материале лексикона студентов Томского государственного университета): учебно-методич. пособие*, Томск.

## Литература

- Belânin V.P., Butenko I.A. (1994), *Živaâ reč'. Slovar' razgovornych vyraženij*, Moskva.
- Birih A.K., Mокienko V.M., Stepanova L.I. (1998), *Slovar' russkoj frazeologii. Istoriko-ètimologičeskij spravočnik*, Sankt-Peterburg.
- Dal' V.I. (2009), *Tolkovyj slovar' živogo velikorussskogo âzyka: izbrannye stat'i*, Moskva.
- Dubrovina K.N. (1995), *Osobennosti funkcionirovaniâ v âzyke frazeologičeskikh edinic*, [w:] *Funkcional'noe opisanie russkogo âzyka. Sbornik naučnyh trudov*, Moskva, s. 53–58.
- Fedorov A.I. (1991), *Frazeologičeskij slovar' russkogo literaturnogo âzyka*, Tom 1, Novosibirsk.
- Georgieva S. (2002), *Poznanie kul'tury čerez frazeologiû*, [w:] *Slovo. Fraza. Tekst. Sbornik naučnyh statej k 60-letiiu M.A. Alekseenko*, (s. 108–115), Moskva.
- Ho Son Tè (2001), *Âzykovoè soznanie russkogo naroda (na materiale frazeologizmov, vozglavlâemyh imenami ŽIZN' i SMERT')* [w:] *Âzyk, soznanie, kommunikaciâ. Sbornik statej*, Vyp. 20, (s. 26–34), Moskva.
- Karasik V.I. (2002), *Âzykovej krug: ličnost', koncepty, diskurs*, Volgograd.
- Kuz'mič V. (2002), *Žgučij glagol: Slovar' narodnoj frazeologii*, Moskva.
- Melerovič A.M., Mокienko V.M. (2005), *Frazeologizmy v russkoj reči*, Moskva.
- Mihel'son M.I. (2004), *Bol'soj tolkovo-frazeologičeskij slovar'*, Akademik, [https://dic.academic.ru/contents.nsf/michelson\\_old](https://dic.academic.ru/contents.nsf/michelson_old) [dostęp: 19.10.2018].
- Mокienko V.M., Nikitina T.G. (2007), *Bol'soj slovar' russkikh pogovorok*, Moskva.
- Molotkov A.I. (1968), *Frazeologičeskij slovar' russkogo âzyka*, Moskva.
- Ožegov S.I. (2009), *Tolkovyj slovar' russkogo âzyka: okolo 100 000 slov, terminov i frazeologičeskikh vyraženij*, Moskva.
- Ožegov S.I., Švedova N.Û. (2006), *Tolkovyj slovar' russkogo âzyka: 80 000 slov i frazeologičeskikh edinic*, Moskva.
- Teliâ V.N. (1995), *Slovar' obraznyh vyraženij russkogo âzyka*, Moskva.
- Teliâ V.N. (1996), *Russkaâ frazeologiâ: semantičeskij, paradigmatičeskij i lingvokulturnyj aspekty*, Moskva.
- Tihonov A.N. (2004), *Frazeologičeskij slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo âzyka v dvuh tomah*, Tom 1, Moskva.
- Tihonov A.N., Lomov A.G., Lomova L.A. (2003), *Frazeologičeskij slovar' russkogo âzyka*, Moskva.
- Usenko I.Û., Čžan C. (2015), *Žizn' prožit' – ne pole perejti: semantika i funkcionirovanie russkikh idiom s komponentami 'žizn'' i 'žit''*, Evrazijskij sovet učěnyh, <http://euroasia-science.ru/filologičeskie-nauki/zhizn-prozhit-ne-pole-perejti-semantika-i-funkcionirovanie-russkix-idiom-s-komponentami-zhizn-i-zhit/> [dostęp: 19.10.2018].
- Vasil'ev A.I. (2016), *Frazeologičeskij slovar' âzyka V.I. Dalâ*, Elec.
- Zaharova L.A., Šuvaeva A.V. (2014), *Slovar' moloděžnogo slenga (na materiale leksikona studentov Tomskogo gosudarstvennogo universiteta): učebno-metodičeskoe posobie*, Tomsk.

## Abstract

### The linguistic consciousness of Russians as exemplified by phraseological units with the components 'жизнь' and 'жить': an ideographic analysis

The subject of life and death is significant for the culture and mentality of any nation. The aim of this article is to reconstruct representations of the linguistic image of the Russian world using examples from the Russian language which are united by the idea of "life". The group of phraseological units with the components 'жизнь' / 'life' and 'жить' / 'to live' is determined and the phraseosemantic groups united by the above-mentioned components are defined in the article. The group of phraseological units with these components is represented by 136 units, which are selected from 15 lexicographic sources.

**Keywords:** phraseology, phraseological depiction of the world, Russian linguistic picture of the world, component 'жизнь', phraseosemantic groups, culturally marked lexical units

## Streszczenie

### Świadomość językowa Rosjan na przykładzie frazeologizmów z komponentami 'жизнь' i 'жить': analiza ideograficzna

Dla kultury i mentalności każdego narodu temat życia i śmierci jest jednym z najważniejszych. Celem niniejszego artykułu jest rekonstrukcja oraz przedstawienie fragmentu językowego obrazu świata Rosjan na przykładzie frazeologizmów z komponentami 'жизнь' / 'życie' i 'жить' / 'żyć'. W ramach badania zostały wyróżnione grupy frazeosemantyczne, które reprezentują świadomość językową nosicieli języka rosyjskiego oraz odzwierciadlają aksjosferę lingwokultury rosyjskiej. Przedmiotem badania są jednostki frazeologiczne wyekscerpowane z 15 źródeł leksykograficznych. Przedstawiony w artykule korpus frazeologizmów zawiera 136 jednostek.

**Słowa kluczowe:** frazeologia, frazeologiczny obraz świata, rosyjski językowy obraz świata, komponent 'жизнь', grupy frazeosemantyczne, kulturowo markowane jednostki językowe

Lai Yen-Chun  <https://orcid.org/0000-0002-6197-3952>

Department of Slavic Languages, National Chengchi University (NCCU), Taiwan

## **Концепт «женщина» в зеркале русской фразеологии и паремиологии: ценности и антиценности**

### **Аннотация**

Фразеологизмы, пословицы и поговорки занимают важное место в культурном фонде и языке. Фразеологические и паремиологические единицы (ФЕ, ПЕ) – это результат длительного по времени процесса накопления и философского осмысления на языковом уровне народной культуры, фольклорных традиций, жизненного опыта носителей определенного языка и культуры. В них отражаются различные представления народа (бытовые, философские, исторические и т.п.). В то же время, фразеология представляет собой достаточно сложный для понимания и усвоения иностранцем пласт языка, особенно если ему не очень хорошо знаком исторический, культурологический, экстралингвистический фон данной нации.

В статье рассматривается вопрос о том, какие культурные образы лежат в основе концепта «женщина / баба» на примере русских фразеологизмов, пословиц и поговорок, связанных с различными образами женщин, а также какие стереотипы и образы как правило приписываются женщинам в традиционном русском обществе, характерны для русского сознания, какие позитивные качества считаются ценными и необходимыми для женщин.

**Ключевые слова:** фразеология, паремиология, концепт, женщина во фразеологии, гуманитарные ценности, стереотип восприятия

...и нашёл я, что горче смерти женщина, потому что она – сеть, и сердце её – силки, руки ее – оковы; добрый пред Богом спасётся от неё, а грешник уловлен будет ею. (Еккл. 7: 23–29)

**Введение.** Как известно, язык является не только средством, используемым людьми для обмена информацией, знаниями, а также своими мыслями и эмоциями, но одновременно и «хранителем культуры»: носителем всего комплекса культурных ценностей, связанных с жизнедеятельностью человека. В свою очередь, культура также оказывает глубокое влияние на язык, что, в первую очередь, находит отражение в лексическом составе языка. Особый интерес в этом аспекте представляет фразеология. По точному замечанию В.М. Мокиенко «фразеологизмы – своеобразный “чёрный ящик” историко-культурной и языковой информации. Поэтому за каждым из фразеологических выражений стоит история языка, культура, фольклор, литература. Тем самым фразеология становится памятью языка, храня давно изжившие из себя, но сыгравшие некогда важную роль, его элементы и свойства» (Walter, Malinski, Mokienko, Stepanova 2005: 7).

Одним из ключевых философских понятий-символов, широко распространённых и популярных не только в Азиатском регионе, но и в мире в целом, с древних времён является символ *инь* и *ян*, одна из философских интерпретаций которого трактует *инь* как негативное, холодное, тёмное, или женское начало, а *ян* – как позитивное, светлое, тёплое, – мужское начало. Если говорить об отражении этого принципа в реальности (в том числе и в языке), можно привести мнение М.А. Алексеенко, который отмечает: «К важным факторам внеязыкового характера, влияющим на особенности языка личности, относится физиологическая, психологическая и социальная дифференциация по половому признаку, т.е. принадлежности языковой личности к мужскому или женскому полу» (Alekseenko 2009: 59).

Уместно также вспомнить одно из основных свойств языка – его антропоцентризм, т.е. основополагающим, базовым для языка является понятие «человек». Дуализм знака «*инь – ян*», если его условно принять за общее понятие «человек», состоит, в частности, в том, что «одним из основных параметров макросистемы ‘лицо, человек’ является половой признак, разделяющий её номинанты на две подсистемы, объединённые значениями ‘Мужчина’ / ‘Мужик’, ‘Женщина’ / ‘Баба’» (Alekseenko 2009: 61). Исследователь также замечает: «Триада человек – мужчина – женщина – это та основа, то соотношение родовых, базовых концептуальных значений, на которых основываются все иные вербализованные лексически и фразеологические параметры родовых наименований» (Alekseenko 2009: 14). При этом, если говорить о чисто языковых характеристиках, связанных с концептами «мужчина» и «женщина», следует учитывать тот факт, что «любому языку присуща андроцентричность, следы патриархата, с одной стороны, и игнорирование, недооценка или негативная оценка женщины» (Alekseenko 2008: 16).

В настоящее время формально существует равноправие полов, и самосознание женщин активно развивается во всём мире, тем не менее, в семье и обществе настоящее равноправие полов пока не достигнуто. Это, как нам представляется, во многом связано с тем, что женщины продолжают заботиться о семье, а мужчины

зарабатывают и обеспечивают свои семьи – то есть по сути сохраняется идея, культивируемая уже не одно тысячелетие: ещё со времён возникновения аграрного общества. Наглядной иллюстрацией может послужить русская пословица: «*Кошка да баба в избе, мужик да собака на дворе*». В древности русские считали, что острые когти кошек изгоняют дьявола (метафора: «отплатить злым за зло»), поэтому появился обычай: во время новоселья первым в дом вступает кошка, потому что кошка – лучший друг домового и она может пригласить домового в дом. В данной пословице кошка сопоставлена с женщиной, и в пословице подчёркивается не только основное место женщины – дом, то есть хозяйство, быт, но и то, что она служит охраной, оберегом дома, домашнего очага. Данный пример – одно из «фразеологических доказательств» того, что женщины в семье играли важную роль, особенно что касалось различных домашних дел и забот.

Представим некоторые культурные образы, связанные с концептом «женщина / баба» и иллюстрирующие их восприятие в народном сознании, а также роль в обществе и традиционное отношение к образу женщины в российском обществе сквозь призму описания женщин в русской фразеологии и паремиологии<sup>1</sup>.

Прежде всего, следует особо подчеркнуть, что феминизмы, т.е. лексические и фразеологические наименования, объединённые значением ‘лицо женского пола’ представлены на всех ступенях иерархического членения макросистемы «человек», в том числе и в лексико-фразеологической системе языка и в целом составляют достаточно чётко организованную целостность (Alekseenko 2005, 2008).

## 1. «Социальный имидж» женщин, отражённый в пословицах и поговорках

В русских пословицах и поговорках о женщинах встречаются различные слова, номинирующие само понятие “женщина”. Посредством использования этих слов, выражающих особые значения и / или их оттенки, мы можем представить определённый имидж женщины в обществе, созданный в русской культуре и обществе. Как отмечает М.А. Алексеенко, «в качестве языковых экспонентов базового концепта ‘женщина’ выступает богатейшая ономаσιологическая парадигма лексических, фразеологических и паремиологических наименований лиц женского пола (феминизмов) с первичными (прямыми) и производными (переносными) значениями» (Alekseenko 2009: 61). Мы не будем углубляться в функционально-стилистический анализ подобных лексем, коротко отметим, что для языка вообще и фразеологии в целом, по наблюдениям исследователей, зачастую характерна отрицательная оценка женщин. При этом нельзя считать, что такая оценка всегда исключительно

<sup>1</sup> Пословицы и поговорки данного доклада собраны из: Никитина Т.Г., Мокиенко В.М. *Большой словарь русских поговорок*. Москва: «Олма Медиа Групп», 2008; Даль В.И. *Пословицы русских народов*. Москва: «Государственное Издательство Художественной Литературы», 1957; Зимин. В.И. *Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений*. Москва: «Аст-пресс книга», 2012; Гейвандов Э.А. *Женщина в пословицах и поговорках народов мира*. Москва: «Гелтоцентр», 1995.

негативная (показательный пример – две перифрастические номинации женщин: «слабый пол» (скорее, ближе к негативной оценке) и «прекрасный пол» (положительная оценка)). А. Эмирова по этому поводу пишет: «Обычно отмечается способность фразеологических единиц разного типа, преимущественно паремий, давать отрицательный аксиологический портрет женщины глазами мужчины» (Emirova 2005: 165). Эту мысль развивает и М.А. Алексеенко: «Негативные стереотипы концепта ‘женщина’ в самых разнообразных подробностях, мелочах и деталях содержатся в многочисленных текстах культовой, художественной и публицистической литературы, фольклорных текстах и малых жанрах, наконец, во фразеологии, паремиологии и словарном составе различных языков» (Alekseenko 2009: 62).

### 1.1. Номинации “мать и мачеха”

Подобно имиджу мачехи в китайском обществе, имидж мачехи в русской (и шире – не только в славянской, но и во многих других мировых культурах) представляет собой полную противоположность имиджу ласковой родной матери: *Так гладит мать, а так мачеха* (по и против шерсти), *Мать гладит по шерсти, мачеха против*; к тому же мачеху часто сравнивают с медведем из-за злого характера медведя: *В лесу медведь, а в дому мачеха*; в результате того, что мачеха склонна относиться к детям от бывшего брака мужа неблагоприятно, русские говорят: *Из дому гонит мачеха, а из лесу медведь*.

В этой связи показателен и эксплицитный метафорический перенос образа «неродной матери» на столицу России – Москву – в поговорке: *Москва – кому мать, кому мачеха*. Происхождение этой фразы связано с негативным восприятием слова “мачеха” в российском обществе: в русских пословицах и поговорках данное слово традиционно имеет негативную коннотацию. Эту фразу можно интерпретировать так: Москву, которая для многих приезжих стала своеобразной «мачехой»: условия жизни здесь суровее, чем в родном, «материнском» доме, любят одни и ненавидят другие.

### 1.2. Номинации “девушка, дева, девка и девица”

В русских пословицах и поговорках существует много различных слов с общим значением “молодая женщина”, например *девушка, дева, девка, девица* и др. Сегодня слова *дева, девка, девица* уже воспринимаются как устаревшие, а слово *девка* в зависимости от контекста и ситуации может приобретать и негативные экспрессивные значения и коннотации). Однако выражение “в девках” или “в девицах” засидеться употреблялось по отношению к девушке, которая до сих пор не вышла замуж (с этим же значением связана и ФЕ *старая дева*, см. об этом ниже). Таким образом, данные ФЕ иллюстрируют тот факт, что в историческом прошлом под понятием “девушка” в русском обществе чаще всего подразумевали незамужнюю деву в ожидании замужества.

Раньше русские девушки начали искать свою вторую половину с 16 лет. Считалось, что девушка, которой исполнилось 20 лет, уже переступила границу брачного



возраста. Однако чёткой возрастной границы не было: *«уж как прошло выше 22-х, так уж старая дева»* (донск.), *«пожилая девка – это 20 лет и выше, а прожила 30 лет – это старая дева»* (сиб.) (Alekseenko, Belousova, Litvinenkova 2004: 26). Приведём фрагмент о том, как с возрастом женщины изменяли свои требования к потенциальному супругу: *когда ей было только восемнадцать, ей говорили, что есть мужчина, интересующийся ей, и она спрашивала: “Какой он?” Когда ей было двадцать, она спрашивала: “Чем он занимается?” Когда ей было двадцать пять, она спрашивала: “Где он?”,* то есть в последнем случае для неё уже главное *“Хоть за старца, лишь бы в девках не остаться”*. Отсюда можно заключить, что для незамужней женщины, которой исполнилось 25 лет, раньше уже не было никаких надежд выйти замуж, поэтому её считали старой девой (Zimin 2012: 296). Это находит отражение во фразеологии, в том числе и диалектной, где помимо ФЭ: *старая дева*, *“в девках”* или *“в девицах” засидеться* представлены, например, и такие: *пожилая дева* (сибир.), *старая девка (девица)* (перм., донск.), *барышня Петра Первого, вековая девка* (все – донск.), *непётый волос / непётые волоса, домовая девка (девица), перелётная невеста, невеста без места* (все – яросл.), *белая косоплётка* (пск.), *домашняя сестра* (вят.), и др.

### 1.3. «Женщина» и «баба»

В разделе “женщина” в словарях русских пословиц и поговорок наряду со словом “женщина” встречается слово “баба”, являющееся разговорно-просторечным вариантом данной номинации. Подобную стилистико-прагматическую трактовку можно встретить практически во всех словарях русского языка, что отчасти подтверждает наше наблюдение о неоднозначном и чаще всего негативном отношении к женщинам, пренебрежении к ним.

Слово *«баба»* в русской культуре издавна служило общим наименованием взрослых женщин, и постепенно стало популярной номинацией одного из фольклорных русских (сказочных) персонажей. Во фразеологии же мы находим расхождение в языке и повседневной речи поговорки, имплицитно указывающие на то, что женщины занимали более низкое положение, чем мужчины, например, *Курица не птица, [а] баба не человек* или *Баба с возу – кобыле легче* (или её шуточный вариант – т.н. «анти-пословица» *баба с возу – легче паровозу*). Кроме того, можно обнаружить немало примеров критического отношения к женщине посредством сравнения с мужчинами: *В чём деду стыд, в том бабе смех; Собака умней бабы: на хозяйина не лает. Курице не быть петухом, а бабе мужиком* и др.

## 2. Негативный имидж женщин, отражённый в пословицах, поговорках

### 2.1. Распространённый стереотип: имидж “слабой” женщины

*“Прекрасный пол”* – расхожее выражение, которым в речи часто перифрастически называют женщин. Наряду с этим выражением не менее часто в повседневном языке

ковом обиходе встречается ФЕ “слабый пол” с тем же значением, но уже несколько негативной оценочностью.

В поэме Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо» есть строчка: «*Горох – что девка красная, кто ни пройдёт, щипнёт*», представляющая собой «опоэтизированный» вариант пословицы, зафиксированной, в частности, в словаре М.И. Михельсона: *Горох в поле, что девка в доме; кто ни пройдет, всяк щипнёт* (Mikhelson 1896: 79). Есть ещё одна аналогичная поговорка: *Молодая баба без мужика – горох на дороге: кому надо, щипнёт*. В этой поговорке подчёркивается мысль о том, что женщины в обществе попали в зависимое положение: легче всего обижать тех беззащитных женщин, которые не могут полагаться на защиту своих мужчин.

Слеза – символ слабости, но в то же время и мощное оружие. Женские слёзы традиционно считаются своеобразным «психологическим оружием» против мужчин. В русских поговорках и пословицах образно продемонстрировано немало таких «психологических приёмов» женщин, что подтверждается выражением: *сила женщины – в её слабости*. В этом выражении-оксюморе объединены две противоположные концепции: “сила” и “слабость”, благодаря чему фраза обладает ярким образным и смысловым зарядом. Или такие примеры: *без плачу у бабы дело не спорится; бабы слёзы – не вода, а невода; бабы слёзы – божья роса; бабы слёзы чем больше унимать, тем хуже; девичьи слёзы – что роса на восходе солнца* и др. А поговорка “У женщины слёзы дешёво стоят” – прямой намёк на то, что женщины любят плакать. В качестве контрастной оппозиции по сравнению со слезами женщин находим и поговорку «*Дорого стоит мужская слеза*» или ФЕ *скупая мужская слеза*.

Интересно наблюдение, сделанное А. Эмировой: «Даже, казалось бы, нейтральные в аксиологическом отношении фразеологизмы *слабый пол, Евина дочка, старая дева, наша сестра, ваша сестра* имеют в своём содержании негативную потенциальную сему, которую можно эксплицировать с помощью ментальной процедуры выводного следствия: *наша сестра – ‘мы, женщины, следовательно, можем вести себя в соответствии с типичной моделью поведения женщины – кокетничать, лгать, плакать, говорить о пустяках и т.п.’*» (Emirova 2005: 168).

Хотя в русских поговорках и пословицах часто критикуются слабые женщины, однако и «слишком мужественные» по характеру, решительные женщины, *бой-бабы*, также нередко становятся объектом иронического описания за их “мужество”. Образы таких «мужеподобных» по характеру женщин в русской фразеологии как правило наделяются чертами животных, чтобы более образно описать качества характера таких мужественных женщин. Чаще всего, это “конь”: *не баба, а конь* (снова вспомним строчку Н.А. Некрасова: «*Коня на скаку остановит...*»).

Кроме сравнений женщин с животными, в русских пословицах в качестве образного сравнения-характеристики также используются элементы одежды: *ей не юбку, а штаны носить*; (ср. по контрасту ФЕ *мужик в юбке*) и др. В универсальной системе ценностей современного общества “брюки” и “юбка” – не только элементы одежды, но и своеобразный символ полов (к примеру, на дверях уборных в публичных местах часто нарисованы фигурки людей в брюках и в юбке соответственно,

чтобы отличать мужской и женский туалет. Такие знаки уже превратились в понятия, отличающие один пол от другого.

Использованием в качестве основы метафорического образа названия основных отличительных «гендерных элементов» – юбка / брюки, – выражается (негативное) мнение, отношение к тем женщинам, которые «подобны мужикам» и могут на их манер носить брюки.

## 2.2. Стереотип: «Неразумность» и «болтливость»

Данный стереотип иллюстрирует пословица “*Кто бабе поверит, трёх дней не проживёт*” – очевидно, что в традиционном русском обществе женщины считались не слишком умными. Нижеследующая поговорка также иллюстрирует то, что женщин считали и неразумными, и лишёнными логики: выражение *женская логика* означает, по сути, отсутствие всякой логики. Шутливое, ироничное выражение *женская логика* в русском языке имеет следующее толкование: ‘о суждениях, лишённых строгой последовательности, логичности, основанных на чувстве, а не на доводах рассудка’ (SRJa, t. 1: 478). В.И. Коваль подчёркивает, что «вполне очевидно, что определение *женская [логика]* ... имеет выразительную оценочную, ироничную окраску, и в этом своём употреблении оно аналогично использованию в словосочетании *женская литература [...]*» Далее он приводит интересное наблюдение: «[...] в женских интернет-форумах нередко встречается понимание этого оборота как искусственного образования, намеренно созданного мужчинами с целью дискриминации и унижения женщин: «Это всё выдумки мужчин, которым нравится ставить себе выше нас. Мужчины всегда стремятся показать себя умнее, чем женщины. Но они глубоко заблуждаются, так как женщина действует на интуиции и подсознании. Мне кажется, что логика у всех одинаковая. Просто мужчины считают, почему-то, что мы должны быть по определению глупее их» (Koval 2011: 38).

Часть русских поговорок и пословиц о женщинах описывает такую картину: когда женщины собираются вместе, они часто громко разговаривают, *как на рынке (базаре)*. С образом рынка, базара во многих культурах связано представление с очень шумным, оживлённым местом. В русском языке «рынок, базар» являются основой метафорической модели паремий, характеризующих женщин, как слишком разговорчивых, болтливых и даже порой скандальных, например, “*Где баба, там рынок; где две, там базар*” или “*Две бабы – базар, три бабы – ярмарка*”, при этом слово «*базар*» имплицитно добавляет восточный колорит, связанный именно с постоянным шумом-гамом, царящим на таком восточном базаре. Этот образ зафиксирован в широко используемом в разговорной речи фразеологизме *базарная баба*.

Нередко в русских поговорках и пословицах содержатся оксюморон и антитеза. В одном предложении «контрастно» употребляются противоположные значения. Ограничимся лишь одним примером: *Волос долог, да ум короток*. Длинные волосы – метафора, обозначающая женщину (аллюзия на длинные волосы, характерные для женских причёсок), а противопоставление «*долг*» и «*короток*» заключают в себе логический контраст.

Подобно тому, как мужественную женщину сравнивают с конём (*не баба, а конь*), болтливую женщину русские также сравнивают с курицей: «*Курица гогочет, а петух молчит*». Петух в этой фразе обозначает мужчину, а «молчание» в русских поговорках и пословицах считается хорошим качеством, что отражает общие культурные установки и нормы. К примеру, «*Слово – серебро, а молчание – золото*». Используя сравнение «болтливость» с «молчанием», поговорка демонстрирует, что женщины в традиционном русском обществе считались чересчур разговорчивыми, а следовательно, более молчаливые (а значит, более мудрые) мужчины лучше, чем женщины. В речи нередко используется и другое сравнение с использованием метафорического образа курицы по отношению к женщине, а само выражение имеет ироничную (даже уничижительную), негативную коннотацию: «*Курица не птица, баба (женщина) не человек*». Следует упомянуть и ФЕ *куриные мозги*, преимущественно используемую по отношению к женщинам. Само же слово *курица* сегодня также является распространённой экспрессивно-оценочной, пренебрежительной номинацией женщины (укажем, например, на частотность употребления данной номинации в речи автолюбителей-мужчин в адрес (неопытных) авто-леди).

### 3. Требования к женщинам, отражённые в русских пословицах, поговорках

#### 3.1. Совершенство женщин

Древнекитайский мыслитель Гао Цзы говорил, что любить прекрасные вещи – это натура человека. В русских поговорках и пословицах описывается очарование красивых женщин, к примеру: «*На красивый цветок летит и мотылёк*»; или сравнивая мужчину с котом, ПЕ описывают привлекательность очаровательных женщин для мужчин: *смотрит как кот на сметану (воробья)*. Вот ещё один пример, в котором женщина, по сути, отождествляется с предметом: *на хороший товар много купцов* (сходная метафора есть и в финальном эпизоде пьесы А.Н. Островского «Бесприданница», когда героиня произносит: «*Вещь... да, [я] вещь!*»). Однако традиционно считается, что ум важнее красоты. Говорят, *красота приглядится, а ум пригодится*. В качестве обобщения приведём русскую пословицу *красота завянет, а ум не обманет*, в которой подчёркнута важность ума как главного качества (причём, по сути, любого человека, независимо от пола).

Нельзя хотя бы вкратце не упомянуть и такую характерную и важную особенность женского ума, как хитрость: *баба и чёрта перехитрит, [пока] баба с печи летит, семьдесят семь дум передумает*.

Кроме ума, женщины должны обладать и иными привлекательными для мужчины качествами. Говорят, что красивая женщина без характерной особенности – *ни с чем пирога*. Легко понять, что у пирога без какой-либо начинки абсолютно отсутствует какой-либо вкус. Поэтому женщина должна быть прекрасной и внутри, и снаружи, иначе назвать её хорошим, «вкусным» пирогом просто невозможно.

## 3.2. Роль женщины в браке

### 3.2.1. Совершенство жены

Традиционно в русском обществе женщины должны были выйти замуж и полностью посвятить себя семье. В книге “Домострой” – сборнике правил, советов и наставлений, касающихся практически всех основных сфер жизни человека и семьи (например, в неё включены правила проведения религиозных обрядов – почитания Бога, правила ведения хозяйства, содержания дома, рекомендации по воспитанию детей и т.д.), в одном из параграфов написано: “[жена] Во всём она должна покоряться мужу; а что муж накажет, с любовью и страхом слушать и исполнять по его наказу и по сему писанию” (Domostroj).

В семье женщины играли важную роль. Как говорится, *Муж – голова, жена – шея: куда шея повернёт, туда и голова повернётся*. Отсюда следует, что мудрость и добродетельность являются весьма важными качествами жены, так как её поведение оказывает влияние на мужа. Если у жены характер злой, то муж будет страдать в таком браке. В этом случае можно сказать, что *“лучше в море утонуться, чем на злой жениться”*.

Важность жены для мужа подчёркивается и в поговорке, в метафорической основе которой заложена одна из главных климатических особенностей России – холод: *без жены – как без шапки*. Или, сравнение со временем года: *дом без женщины, что весна без цветов*. Расцветающие цветы – символ наступления весны, а без цветов весна будет вялой, унылой. Эта метафора означает, что семья будет неполноценной без жены, а хорошая жена – украшение семьи.

Обобщая сказанное, приведём ещё одну поговорку, в которой, по сути, сформулировано главное правило, по которому мужчина должен выбирать себе жену: *«Жену выбирай не глазами, а ушами»*, то есть, слушать, как она разговаривает, насколько она умна и практична. Послушание также является обязательным условием для будущей жены: она должна быть *«тише воды, ниже травы»*.

### 3.2.2. Мать – опора каждого человека

С течением времени приоритеты женщин могут меняться в зависимости от их возраста. Приведём такую поговорку: *«Мать плачет, что река льется; жена плачет, что ручей течет; невестка плачет, как роса падёт; взойдет солнце — роса высушит»*. В ней явления природы сравниваются с характером и уровнем проявления эмоций человека. Видно, что уровень огорчения, печали матери сильнее, чем жены и невестки, потому что матери не только нужно беспокоиться о семье и муже, она, в первую очередь, переживает, заботится о своих детях.

В русских пословицах и поговорках демонстрируется важность матери и её отношения к детям, например, *«Без отца – полсироты, без матери – полный сирота»*. В то же время, замужние женщины должны были заботиться о семье, и естественно мать для детей – самый дорогой человек: *«Птица радуется весне, а младенец матери»*. Мать – солнце в душе для детей. Как говорится: *«При солнышке тепло, при матери добро»*. Во фразе *«родная мать и высоко замахивается, да не больно*

*бьёт*» выражается самая глубокая любовь матери к детям, даже в те моменты, когда она ими недовольна, сердится на своих детей.

Вообще, семантические составляющие, образующие содержание концепта 'мать', весьма разнообразны. В совокупности они образуют сложную семантическую структуру, в которой выделяются основные, категориальные признаки (семантическое ядро) и частные, конкретизирующие (периферия). Семантическое ядро позволяет дать самое общее определение слова 'мать', которое приложимо к любому случаю его употребления. (Alekseenko 2005: 419). Понятие 'мать' тоже является символом, олицетворением понятия «родина». В качестве примера приведём одно из стихотворений Д.С. Мережковского, который был вынужден эмигрировать во Францию, где написал стихотворение «Чужбина-родина». Последние две строчки стихотворения звучат так: «О, чужая и родная. Мать и мачеха земля». Здесь «мачеха», как «чужая», обозначает чужбину, а «мать» и «родная», соответственно, родину. Отсюда следует, что слово «мать» – не только термин кровного родства, но более того, он обозначает объект, к которому человек испытывает сильное чувство и с кем имеет тесную душевную (и духовную) связь. Ещё одним подтверждением значимости данного образа-символа является сформировавшийся во второй половине 20-го века образ «Родины-матери», нашедший свою реализацию в архитектуре (монументальной скульптуре).

Концепт «мать» в понимании общества означает (и выражает) ласковую и «всемогущую» женщину, это проистекает из образа совершенства женщины-жены, то есть требований к роли «мать» стало намного больше и они стали более серьёзные.

В настоящей статье мы лишь совсем коротко можем коснуться рассмотрения образа матери как одного из компонентов семантического поля «Женщина», поэтому в качестве логического заключения снова процитируем М.А. Алексеенко: «Подавляющая позитивная аксиологичность и эмотивность языковых средств, выражающих концепт 'мать', значительно отличается от прагматики оязыковлённого концепта 'женщина', который реализуется в языке многочисленными лексическими, фразеологическими и паремийными единицами преимущественно негативного характера, что имеет свои исторические, культурные, социальные и другие причины. (Alekseenko 2005: 422).

## Заключение

В лингвокультуре каждой страны есть свой пласт фразеологии, которая отражает самые разные аспекты развития конкретной страны, народа, нации: их истории, культуры, особенностей менталитета и т.п. Своими корнями фразеология глубоко уходит в фольклорные традиции – в устное народное творчество, где веками аккумуляровался и находил яркое метафорическое, экспрессивное выражение житейский опыт и представления людей. То, что находит своё отражение во фразеологии – это своеобразный образ общества и страны, зафиксированный в языке. Фразеологизмы и паремии ёмко, точно и живо представляют культуру, обычаи и различные общественные явления, поэтому фразеология – это не только ценный источник



историко-культурной и языковой информации, но и чрезвычайно выразительный, образный, экспрессивный «инструмент» языка.

Если говорить о фразеологической вербализации женских стереотипов, то негативные характеристики здесь действительно преобладают, что объясняется проявлением общей тенденции негативной оценочности фразеологических номинантов, как женских, так и мужских (Alekseenko 2009: 73).

Таким образом, в целом подтверждается сделанный В.Н. Телия вывод о том, что среди наиболее характерных для русского менталитета взглядов на женщину, можно отметить следующие: ‘базарная баба’, ‘сосуд скудельный’, ‘куриные мозги’ и др. (Telija 1995: 261–268). Проведённое исследование подтверждает данное наблюдение. Нами было обнаружено больше негативных оценок женщин, чем положительных. Впрочем, это как раз и характерно для фразеологии, которая акцентирует своё внимание, главным образом, на «отклонениях от нормы», причём в основном в «негативную сторону». Тем не менее, нельзя сказать, что в сознании русского народа существует «абсолютное женоненавистничество». Примером служит поговорка *Муж – голова, жена – шея. Куда шея повернёт, туда и голова смотрит*. Данная поговорка подчёркивает важность женщины. Кроме того, понятие «мать» имеет положительные коннотации, но изучение этого концепта – это уже материал для другого исследования.

## Литература

- Alekseenko M.A., Belousova T.P., Litvinenkova O.I. (2004), *Chelovek v russkoj dialektnoj frazeologii*, Slovar. M.: ITI Tekhnologii.
- Alekseenko M.A. (2005), *Koncept „mat” v sinkhronnoj dinamike jazykovoj kartiny mira // Grani slova: sbornik nauchnykh statej k 65-letiju prof. V.M. Mokiенko*. рани слова: сборник научных статей к 65-летию проф. В.М. Мокиенко, М.: ELPIS, s. 415–422.
- Alekseenko M. (2008), *Zhenskije stereotypy v russkoj narodnoj rechi // Wyraz i zdanie w językach słowiańskich 6. Opis, konfrontacja, przekład*, M. Sarnowski, W. Wysoczański (red.), Wrocław, s. 13–23.
- Alekseenko M. (2009), *Koncept „zhenschchina” v russkoj dialektnoj rechi // Varietten im Slavischen. Substandartnye varianty slavjanskikh jazykov. Ausgewählte Beiträge. Izbrannye stati, Heidelberg Publikationen zur Slavistik. Linguistische Reihe. Band 17*, Alexander Bierich (Hrsg.), Peter Lang. Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, s. 59–75.
- Domostroj, *Junosti chestnoje zercalo. Russkije poslovicy i pogovorki osemje*, <http://www.wco.ru/biblio/books/domostroy/main.htm> [dostęp: 26.11.2017].
- Emirova A. (2005), *Oppozicija «muzhchina – zhenshchina» v russkoj frazeologii // Grani slova: Sbornik nauchnykh statej k 65-letiju prof. V.M. Mokiенko*, M.: ELPIS, s. 165–169.
- Koval V.I. (2011), *Frazeologizm zhenskaja logika: semantika, konceptualizacija, upotreblenije // Frazeologija i jazykovaja dinamika: sbornik nauchnykh trudov, posviashchennykh 55-letiju profesora Harry Waltera, pochotnogo doktora Sankt-Petersburgskogo universiteta. Materialy XXXIX Mezhdunarodnoj filologicheskoy konferencii (15–19 marta 2010 goda)*. Vyp. 22 / Prof. V.M. Mokiенko, doc. A.V. Savchenko (red.), SPb: Filologicheskij fakultet SPbGU: Ernst-



Moritz-Arndt Universität Greifswald: Philosophische Fakultät, Institut für Fremdsprachliche Philologen. Greifswald, s. 259–263.

Mikhelson M.I. (1896), *Khodiachije i metkije slova. Sbornik russkikh i inostrannykh cytat, poslovic, poslovichnykh vyrazhenij i otdelnykh slov (inoskazanij)*, SPb.: tip. Imperatorskoj Akademii Nauk.

SRJa – *Slovar russkogo jazyka v chetyriokh tomakh* (1981), „Russkij jazyk”, Moskva.

Teliya V.N. (1996), *Russkaja frazeologia. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingwokulturologicheskij aspekty*, Moskva, Shkola „Jazyki ruskoj kultury”.

Walter H., Malinski T., Mokenko V.M., Stepanova L. (2005), *Russkaja frazeologia dla niemcev*, SPb.: Zlatoust.

Zimin V.I. (2012), *Slovar tezaurus russkikh poslovic, pogovorok i metkikh vyrazhenij*. Moskva: Ast-press.

## Abstract

### The concept of “woman” in Russian phraseology and paremiology: values and anti-values

Phraseologisms, proverbs and common sayings play an important role in the cultural heritage and language of any nation. Phraseological and paremiological units are a result of long-term accumulation and philosophical reflection on the language level of national culture, folk traditions, life-experiences by native speakers of one concrete language and culture. Phraseological and paremiological units are among the oldest and widespread types of language units, in which various images of a nation (everyday life, philosophical, historical and so on) are reflected. At the same time, phraseology is fairly difficult for foreigners to understand, especially if they don't know the historical, cultural, non-linguistic background of a nation.

This article deals with the cultural images that underlie the concept of “woman” in samples of Russian phrases, proverbs and sayings, related to various images of women. The article considers the stereotypes, particularly negative images, that are usually attributed to women in traditional Russian society and which characterise Russian consciousness. In addition, the article looks at the qualities that are considered precious and necessary for women.


**Keywords:** phraseology, paremiology, concept, woman in phraseology, humanitarian values, the stereotype of perception

## Streszczenie

### Koncept „kobieta” w rosyjskiej frazeologii i paremiologii: wartości i antywartości

Frazeologizmy, przysłowia i porzekadła zajmują ważne miejsce w dziedzictwie kulturowym oraz w języku każdego narodu. Jednostki frazeologiczne paremiologiczne (JF, JP) to wynik długotrwałego nagromadzenia i przemyśleń filozoficznych na płaszczyźnie językowej kultury narodowej, tradycji folklorystycznych, doświadczenia życiowego użytkowników określonego języka oraz kultury. Odzwierciedlają się w nich rozmaite wyobrażenia narodu (bytowe, filozoficzne, historyczne itp.). Jednocześnie frazeologia reprezentuje sobą dość skomplikowaną warstwę językową, trudną do zrozumienia i przyswojenia przez cudzoziemca, szczególnie gdy nie jest on wystarczająco obeznany z historycznym, kulturologicznym, pozalingwistycznym tem daną nacji. Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, jakie obrazy kulturowe leżą u podstaw konceptu „kobieta/baba” na przykładzie rosyjskich frazeologizmów, przysłów oraz porzekadeł związanych z różnymi obrazami kobiet, a także jakie stereotypy i obrazy zazwyczaj przypisywane są kobietom w tradycyjnym społeczeństwie rosyjskim, typowe dla świadomości rosyjskiej, jakie cechy pozytywne uważane są za wartościowe i niezbędne dla kobiet.

**Słowa kluczowe:** frazeologia, paremiologia, koncept, kobieta we frazeologii, wartości humanistyczne, stereotyp percepcji

Julia Klyus  <https://orcid.org/0000-0002-9257-0937>  
Uniwersytet Wrocławski

# Inwektywy związane z nazwami części ciała we frazeologii polskiej i rosyjskiej. Analiza leksykalno-semantyczna

## Streszczenie

Niniejszy artykuł stanowi analizę inwektyw we frazeologii polskiej i rosyjskiej z komponentem somatycznym. Zawiera opis pojęcia inwektywy oraz funkcji, jakie pełni ona w komunikacji. Rozpatrywane są w nim frazeologizmy o wydźwięku inwektywnym zawierające nazwy części ciała bądź odwołujące się do nich znaczeniowo. Do analizy zastosowano metodę pól semantycznych. Wydzielono 15 subkategorii porównawczych stanowiących swoiste inwektywne pola semantyczne określonych części ciała. Wyróżniono 52 zasadnicze znaczenia, zwane dalej cechami, które są konotowane przez znaczenie badanych frazeologizmów. Cechy te tworzą swoiste mikropola semantyczne. Analiza ukazuje podobieństwa i różnice w badanym obszarze polskiego i rosyjskiego językowego obrazu świata.

**Słowa kluczowe:** inwektywa, związki frazeologiczne, komponenty somatyczne, językowy obraz świata, pola semantyczne

## 1. O rozumieniu inwektywy jako pojęcia i jej funkcjach

Wyraz *inwektywa* definiowany jest we współczesnych słownikach języka polskiego jako: obelga, zniewaga słowna, obrażający, zniesławiający zarzut (Dunaj 1996; Dubisz 2006) lub bardziej opisowo: „inwektywy to obraźliwe i gwałtowne słowa, w których ktoś komuś zarzuca coś” (Bańko 2000). Według *Słownika terminów literackich* Sławińskiego z 1976 roku inwektywa to „wypowiedź będąca napastliwym wystąpieniem przeciw jakiejś osobie lub instytucji, operująca określeniami obraźliwymi i zniesławiającymi; stanowi instrument m.in. satyry politycznej” (Kamińska-Szmaj 2007: 54). Rosyjski słownik

Ushakova definiuje inwektywę jako wściekle wystąpienie przeciwko komuś, wypowiedź obraźliwą, nadużycie, atak (Ushakov b.r.), a *Słownik synonimów* jako naganę, wulgaryzm, ośmieszenie (Abramov 1999). Z kolei badaczka A. Krakovak w swojej rozprawie doktorskiej wypowiada się o inwektywie w sposób następujący:

Термин „инвектива” все чаще употребляется в научной литературе как в области лингвистики и социолингвистики, так в литературоведении. В социолингвистических и лингвистических исследованиях под инвективой понимается „разновидность ругательства со стилистической пометой низкого стиля”, просто „ругательство”, „ненормативная лексика”, „обценное выражение”, „слова оскорбительные или клеветнические”, „оскорбительная номинация человека” или „любое слово воспринимаемое как оскорбление (Krakovak 2010: 2).

Pierwsze próby naukowego opisu wulgarnej i inwektywnej leksyki na gruncie językoznawstwa rosyjskiego pojawiły się na łamach wydanego na początku XX wieku słownika W.I. Dala pod red. J.N. Badouina de Courtenay<sup>1</sup>, który to jest rejestracją żywego języka i kodyfikacją jednostek nieliterackich i frazeologicznych.

Termin *inwektywa* jako pojęcie językoznawcze został wprowadzony do obiegu lingwistycznego języka rosyjskiego przez V.I. Zhelvisa (2000). To właśnie on uznał za stosowne objęcie wszelkich rodzajów agresji słownej danym określeniem. V.I. Zhelvis proponuje w pojęciu *inwektywa* zawrzeć wszelkie przejawy niechęci i agresji. Inwektywą jest według niego dowolny wyraz lub wyrażenie, które potencjalnie może być odebrane jako obraźliwy lub niecenzuralny i skierowany przeciw konkretnemu odbiorcy komunikat (przy czym sam nadawca może być jednocześnie odbiorcą komunikatu) (Zhelvis 2008: 75).

Zhelvis bada strategię i taktykę budowy inwektywy w różnych językach. Zaznacza on przy tym, że jest to tematyka, do której językoznawcy i inni badacze odwołują się dość rzadko, mimo że dotyczy tak ważnego aspektu wypowiedzi, jak emocjonalność. Badacz porównuje człowieka widzianego przez pryzmat behawioryzmu do królika doświadczalnego, a przez pryzmat kognitywizmu do komputera. W jednym i drugim badawczym punkcie widzenia emocje człowieka albo są rozpatrywane marginalnie albo wcale. Tymczasem żywe wypowiedzi pełne są emocji, a najbardziej epatują nimi wypowiedzi inwektywne, mające na celu obrazę przeciwnika (Zhelvis 2001: 6–10).

Z kolei profesor psychologii T. Jay, badacz zajmujący się przekleństwami i leksyką inwektywną, podkreśla, że przekleństwa i inwektywy mają ogromne znaczenie w sferze emocjonalnej i że nie można pomijać czy lekceważyć tego obszaru języka, chociażby ze względu na to, by mieć świadomość, w jaki sposób możemy być obrażani:

All adult speakers acquire curse words, which means we know what words are curse words, as well as how to use those words correctly and effectively in multiple contexts. Whether one decides to use curse words or not is a different matter. It is essential for us to know what kinds of curse words exist in our native language so that we can tell when someone is emotional or when someone is insulting us. An implicit knowledge of cursing is necessary for understanding how native speakers express emotions verbally (Jay 2000: 96).

<sup>1</sup> Badouin de Courtenay uzupełnił słownik Dala o tę część leksyki, ponieważ przez Dala była ona pominięta.

V.I. Zhelvis traktuje pojęcie *leksyka inwektywna* jako obszar słownictwa wulgarnego i pełnego silnej ekspresji, niekoniecznie odnoszący się do konkretnego odbiorcy – czasami przeciwnik jest wyimaginowany. Ta zasadnicza dyferencjacja pojęciowa odróżnia jego metodologię od punktu widzenia autorki. Jednak dzieło Zhelvisa jest pierwowzorem i drogowskazem dla badaczy inwektyw, zwłaszcza w języku rosyjskim (Zhelvis 2001: 10).

Należy stwierdzić, że (zwłaszcza na gruncie rosyjskiego językoznawstwa i juryslingwistyki) pojęcie inwektywy jest dość rozmyte, a jego znaczenie szerokie i niekiedy niejednoznaczne. Chociażby V.I. Zhelvis w monografii *Pole brani* definiuje inwektywę jako wyrażenie obraźliwe, ale następnie używa tego terminu zamiennie z pojęciem wulgaryzmu. Często w rosyjskich tekstach określenie *leksyka inwektywna* funkcjonuje w znaczeniu leksyki obsceniczej.

Przychyłam się jednak ku stwierdzeniu I. Kamińskiej-Szmał i uważam, że na omawiane pojęcie należy patrzeć przede wszystkim przez pryzmat takich aktów mowy, jak obraza, obelga i zniewaga (Kamińska-Szmał 2007: 54), co wcale niekoniecznie musi iść w parze z wulgarnością.

## 2. Frazeologia jako dyscyplina badawcza w polskiej i rosyjskiej lingwistyce

Frazeologia uważana jest za relatywnie młodą dyscyplinę lingwistyczną. Jej powstawanie jako odrębnej gałęzi naukowej związane jest ze szwajcarskim językoznawcą Ch. Ballym, który w swojej książce *Traite de stylistique française* wydanej w 1909 roku zaprezentował pierwszą klasyfikację jednostek frazeologicznych. Natomiast w latach czterdziestych XX wieku rosyjski lingwista V.V. Vinogradov uszczegółowił tę klasyfikację i dał podwaliny naukowego badania frazeologii jako odrębnego i szczególnego działu językoznawstwa na gruncie językoznawstwa rosyjskiego, wprowadzając do obiegu pojęcie *фраzeологические единицы* (Starichenok 2012: 147). W obszarze polskiej lingwistyki tradycję frazeologiczną zapoczątkował w latach sześćdziesiątych XX wieku S. Skorupka, a początki polskich badań frazeologicznych pokrywają się z wydaniem w 1967 roku dwutomowego *Słownika frazeologicznego języka polskiego* autorstwa Skorupki, który nie licząc niewielkiego *Słownika frazeologicznego* A. Krasnowolskiego wydanego w 1894 roku, jest pierwszym polskim słownikiem poświęconym wyłącznie frazeologizmom.

W polskiej frazeologii dochodzi do wielu przekształceń i w związku z tym nie ma jednogłośnego stanowiska w sprawie obrębu frazeologii ani tego, co do niego należy. Postrzeganie związków frazeologicznych jako leksemów jest kryterium wyznaczonym przez takich badaczy, jak A.M. Lewicki czy A. Pajdzińska. W związku z tym ważne jest używanie związków frazeologicznych zawsze w niepodzielnej całości. Według Pajdzińskiej zjawiska frazeologiczne są na tyle złożone, że nie istnieje ogólne kryterium pozwalające wytyczyć ich granice (Lebda 2016: 13).

Granice frazeologii jako nauki w ujęciu językoznawców rosyjskich nie są do dziś jednoznacznie określone. Rosyjska literatura lingwistyczna reprezentowana jest przez

dwa podstawowe nurty wyznaczające podejście do tego zagadnienia. Przedstawiciele pierwszego nurtu, między innymi B.A. Larin (1997) oraz A.G. Rudnev (1963), do frazeologizmów zaliczają tylko jednostki semantyczne, które są ekwiwalentem leksemu i podlegają metaforyzacji. Tym samym z obszaru frazeologii wyłączone zostają przysłowia, powiedzenia, cytaty oraz związki wyrazowe, które nie są jeszcze niepodzielnymi zwrotami, idiomami ani związkami zmetaforyzowanymi. Przedstawiciele drugiego nurtu (m.in. Bulachovskij 1953; Reformatskij 1967; Jefimov 1961; Shanskij 1996; Archangelskij 1964; Mokienko 1980) zaliczają do frazeologii przysłowia i powiedzenia, zwroty przysłowiowe, porzekadła, cytaty, które stały się skrzydlatymi słowami oraz terminy złożone. W niniejszym artykule pojęcie frazeologii potraktowane jest w ujęciu szerokim i ujmuje także wymienione wyżej zjawiska językowe.

## 2.1. Definicja i cechy związku frazeologicznego

Jak wspomina językoznawczyni B. Krucka: „Badania konfrontatywne są bardzo utrudnione ze względu na rozbieżności i niekonsekwencje dotyczące podstawowych pojęć z zakresu frazeologii” (Krucka 1996: 24). Rozbieżności te tak naprawdę zaczynają się już w momencie definicji samego pojęcia związku frazeologicznego. Zgodnie ze słowami W. Chlebdy:

frazeologizmy są takie, jakie są kryteria frazeologiczności, przyjęte przez danego badacza, są tym, za co uznaje dany językoznawca. Powołujemy frazeologizmy do życia od nowa w analizowanych tekstach mocą tak lub inaczej sformułowanej definicji (Chlebda 2003: 39).

Według autora jednego z najważniejszych słowników frazeologicznych w Polsce – Piotra Mueldnera-Nieckiego – związek frazeologiczny to:

utrwalone połączenie co najmniej dwóch wyrazów, przy czym podstawowym wyznacznikiem ich powiązania jest znaczenie frazeologizmu jako całości (znaczenie frazeologizmu nie wynika ze znaczeń jego składników) (Mueldner-Nieckiowski 2003: 15).

Wybitny frazeolog V.M. Mokienko w swojej książce *Vglub' pogovorki* pisze, że niektórzy zaliczają do frazeologizmów zaledwie takie kombinacje słów, których znaczenie jest przenośne i uogólnione, niepodzielne na części. Inni uważają, że wszystkie kombinacje wyrazowe odtwarzane w gotowej formie są jednostkami frazeologicznymi (nawet takie sztampy, jak np. zwrot *szanowni państwo*). Jeszcze inni zaliczają do frazeologizmów przysłowia, aforyzmy i cytaty literackie (Mokienko 2005: 3).

Najbliższa jest mi definicja V.M. Mokienki i to do niej będę się odnosić, ponieważ odwołuje się ona do ekspresywności związków frazeologicznych, która według mnie jest niezwykle istotną cechą frazeologii. W ujęciu Mokienki związek frazeologiczny to: „относительно устойчивое, воспроизводимое, экспрессивное сочетание лексем, обладающее (как правило) целостным значением<sup>2</sup>” (Mokienko 1989: 5).

<sup>2</sup> Szerzej definicja ta została omówiona w innej pozycji bibliograficznej, którą zacytuje: „под фразеологизмом понимается такое сочетание, которое может воспроизводиться в готовом виде, обладает слитностью значения составляющих его слов и экспрессивностью [...]. *Воспроизводимость в готовом виде* – это регулярность

### 3. Frazeologizmy o wydźwięku inwektywnym

Związki frazeologiczne charakteryzują się tym, że częściej opisują negatywne sytuacje i z tego powodu (tak samo zresztą jak przysłowia i powiedzenia) mają „w rezerwarze” więcej jednostek nacechowanych pejoratywnie niż pozytywnie czy neutralnie. Natomiast analizując obszary, na których skupia się frazeologia, można wnioskować na temat tego, co jest istotne dla przedstawicieli określonego narodu czy społeczności językowej, także na temat ich bolączek i miejsc zapalnych. Frazeologia jest nie tylko zwierciadłem mentalności i tendencji, ale dzięki swojej obrazowości, ekspresywności oraz nierzadko humorowi – swoistym „lekiem na całe zło”.

A.M. Lewicki i A. Pajdzińska piszą, że „w zasobie frazeologicznym współczesnej polszczyzny możemy znaleźć wiele [...] wskazówek, jakie postępowanie jest dobre, a jakie złe” (Lewicki, Pajdzińska 2001: 333), dodając przy tym: „wszystko, co odbiega od porządku przyrodniczego lub społecznego, od przyjętych zwyczajów, jest wartościowane zdecydowanie negatywnie” (Lewicki, Pajdzińska 2001: 331).

Zgodnie ze słowami V.M. Mokienki: „экспрессивный характер фразеологии заставляет „фонтанировать” и качественно, и количественно такие концепты, которые характеризуют не положительные, а отрицательные понятия – Глупость, Пьянство, Лень и т.п.” (Mokienko 2016: 142). Między innymi dlatego tak powszechne we frazeologii jest zjawisko inwektywizacji.

Dzieje się tak, ponieważ:

każda próba mówienia o uczuciach bardzo szybko uświadamia fakt jak niewieloma wyrazami o nieograniczonej łączliwości dysponujemy w tym zakresie. Posługujemy się frazeologizmami i połączeniami pozornie swobodnymi, a jednak nieswobodnymi, ciągle sięgamy po metafory językowe i – rzadziej – metonimie (Pajdzińska 1999: 99).

Autorka dodaje, że często kiedy mówimy o uczuciach, elementami wiążącymi składniki wypowiedzi są presupozycje, czyli zbiory informacji, które wypowiedź w pewnym kontekście zawiera jedynie implicytnie, ale nie wyraża ich eksplicytnie (Wilkoń 2002: 99).

K. Kusal twierdzi, że:

[...] русский и польский языки [...] богаты субстандардными лексическими и фразеологическими единицами [...] близкими по форме, но различными по содержанию, которые, вступая в омонимические отношения<sup>3</sup>, создают иллюзию взаимопонимания при фактическом отсутствии такого (Kusal 2012: 38).

---

употребления такого сочетания [...]. *Слитность значения* – способность сочетанием нескольких слов выражать одно неделимое понятие или тесная «привязка» значения одного из слов сочетания к другому. *Экспрессивность* – выразительность, эмоциональная окрашенность фразеологизмов, во многом обусловленная их образностью (Mokienko, *Vglub' pogovorki* b.r.: 3–4).

<sup>3</sup> K. Kusal wyróżnia dwa rodzaje relacji homonimicznych dotyczących polsko-rosyjskich frazeologizmów i ich ekwiwalentów. Jest to homonimia wewnątrzpoziomowa (*внутриуровневая*) – frazeologizmy są tożsame formalnie, ale ich znaczenie się różni; oraz międzypoziomowa (*межуровневая*) – relacja, w której jednostce frazeologicznej w jednym języku odpowiada dopuszczalne przez gramatykę, aczkolwiek luźne połączenie wyrazów w drugim (Kusal 2005: 52).

Podkreśla on też, że relacja typu frazeologizm z zakresu leksyki nienormatywnej (substandardowej) i odpowiadający mu frazeologizm z tegoż zakresu w drugim języku (w przeciwieństwie do licznych takich par z obszaru leksyki normatywnej) zdarza się niezmiernie rzadko (Kusal 2012: 41). Z tego powodu badania kontrastywne w językoznawstwie są zasadne i ważne, stanowią bowiem nie tylko próbę określenia specyfiki pewnego językowego obrazu świata danej społeczności językowej, ale i zapobiegają błędom i faux pas w komunikacji międzyjęzykowej.

Jakie obszary najczęściej ulegają inwektywizacji? Często są to dziedziny związane z tabu oraz stereotypami, charakterystycznymi dla określonej społeczności językowej. Bartmiński i Panasiuk twierdzą, że:

wiele frazeologizmów i przysłów wskazuje na treści stereotypowe. [...] Wykładniki językowe (takie jak chociażby frazeologizmy) stanowią bez wątpienia ważniejszą podstawę identyfikacji stereotypów, to bowiem, co utrwalone zostało w języku, jest (było) także utrwalone w społecznej świadomości w jej określonym historycznym okresie (Panasiuk 2001: 381).

Do tych najstarszych i zarazem wywołujących najwięcej konotacji należą stereotypy ze świata zwierząt i roślin, a także te określające relacje rodzinne i powinowactwa. W ostatnich latach na nowo zaktywizowała się we frazeologii sfera stereotypów narodowych. Również nazwy części ciała w określonych kulturach i tradycjach językowych należą do elementów podlegających stereotypizacji, tabuizowanych i często używanych w charakterze inwektywnym.

Zarówno w polskiej, jak i w rosyjskiej frazeologii istnieje uwarunkowana stereotypowo opozycja mężczyzna–kobieta. A. Pajdzińska twierdzi, że polega ona na „przeciwstawianiu odwagi, śmiałości, zdecydowania, mądrości, precyzji myślenia – tchórzliwości, niezdecydowaniu, głupocie, nielogiczności.

V.N. Telia ma hipotezę, że idiomy obrazowe charakteryzuje moc illokucyjna zawartego w nich jako uczucie określonego spektrum. Użycie frazeologizmu w wypowiedzi jest równoznaczne z celowym aktem mowy służącym wywołaniu określonych uczuć lub chęci zmiany opinii czy zachowania odbiorcy (Telia 1996: 213). Funkcja ta (illokucja) realizuje się w dużej mierze przez użycie idiomów w znaczeniu inwektywnym.

Warto zaznaczyć, że charakterystyczne dla związków frazeologicznych o wydźwięku inwektywnym jest użycie ich z podmiotem wyrażonym w 3 osobie (*он-подлежащее*), np. *образ нędzy i rozpачы, szajba komuś odbiła*. Umieszczenie podmiotu w 2 osobie (*ты*) miałoby wydźwięk zbyt brutalny i nieprzyzwoity, natomiast w 1 osobie (*я*) wszystko to, co byłoby podane w gamie relacji negatywnych, odbierane jest jako chwalenie się, skarga lub ironia (Telia 1996: 212).

Frazeologizmy o wydźwięku negatywnym, w tym inwektywy we frazeologii, często wyróżniają się obniżonym rejestrem stylistycznym oraz należą do szeroko pojętej leksyki substandardu<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> A. Birih podaje następującą definicję tego zjawiska: „Под субстандардом в настоящей работе понимаются все разновидности языка, которые не кодифицированы [...] и не являются вариантами литературного языка (как например русская разговорная речь [...]) Таким образом в русском языке к субстандарту относятся



Forma wewnętrzna to obraz utrwalony w treści frazeologizmu, a także wyczuwana intuicyjnie przez nosicieli określonego języka obrazowa motywacja znaczenia związku frazeologicznego i jego komponentów – słów i morfemów. Gry językowe z użyciem idiomów często wymagają od nadawcy komunikatu wycucia wewnętrznej formy jako części semantyki określonego idiomu (Baranov, Dobrovolskij 2013: 102–130).

Za A. Baranovem i D. Dobrovolskim wyróżnia się następujące cechy formy wewnętrznej, które wpływają na użycie w idiomach obniżonego rejestru stylistycznego:

- obecność koncepcji brutalności – gwałtownych działań fizycznych, np. *хоть за лоб тyani; skoczyć komuś na głowę;*
- obecność w formie wewnętrznej odniesienia do działań, gestów itp., które są postrzegane jako nieprzyzwoite, naruszające normy zachowań przyjęte w społeczeństwie, np. *на хуй нитки мотать; całować kogoś po dupie;*
- opis w formie wewnętrznej niektórych przejawów fizjologii, np. *насрать в руки, чтобы прилипло!; mózg ci się poci;*
- zawarte w formie wewnętrznej poniżające albo niewłaściwe użycie (skryte bądź jawne), np. *блин с ушами; rzucić się komuś na mózg;*
- absurdalność (która często jest osiągnięta przez zastosowanie hiperbolizacji albo kontaminacji idiomów), np. *жопы с глазами на колесиках;*
- obecność w formie wewnętrznej symboli i quasi-symboli, kojarzących się w określonej społeczności językowej z negatywną sferą, np. *в голове тараканы; świńskie oczka.*

Jeśli wśród komponentów frazeologizmu są leksemy o obniżonym rejestrze stylistycznym, to cały związek frazeologiczny nabiera takiego wydźwięku. Istotnym czynnikiem obniżenia rejestru stylistycznego frazeologizmu jest obecność w nim elementów podobnych fonetycznie (np. rymów). Jest to typowe dla *prostorechija* oraz dla slangu młodzieżowego, np. *башка овечья, попа человечья; nogi jak u świni, a spódniczka mini* (Baranov, Dobrovolskij 2013: 182–184).

Pochodzenie i granice jednostek frazeologicznych o wymowie inwektywnej są płynne i często trudne do wyznaczenia. Do ich powstawania przyczynia się zarówno normatywna baza leksykalna, jak i ta o substandardowym podłożu. Tym samym analizowanie ich często pozostawia wiele pytań i kwestii spornych, a nawet sprzecznych. Nie zmienia to jednak zasadności tych badań, zwłaszcza w aspekcie konfrontatywnym.

Ciało ludzkie i jego poszczególne elementy są jedną z podstawowych kategorii językowych, które są eufemizowane lub inwektywizowane. Następna część stanowi szereg przykładów frazeologizmów polskich i rosyjskich zawierających nazwy części ciała bądź określających części ciała o wydźwięku inwektywnym, jak również ich semantyczną, pragmatyczną i językową analizę.

---

просторечие, жаргоны, арг, сленг и мат, которые чрезвычайно богаты фразеологией” (Birih 2017: 54). Autor zaznacza też, że pojęcia *argo*, *zargon* i *slang* w języku rosyjskim coraz częściej używane są synonimicznie. Moja obserwacja polskiego dyskursu naukowego prowadzi do podobnych wniosków.

## 4. Inwektywy we frazeologii związane z nazwami części ciała

Analizie poddano 474 frazeologizmy z komponentem somatycznym wyekscerpowane z polskich i rosyjskich słowników frazeologicznych, Narodowego Korpusu Języka Polskiego, oraz Narodowego Korpusu Języka Rosyjskiego (Национальный корпус русского языка), for internetowych, komentarzy użytkowników strony gazeta.pl oraz portalu yandex.ru. Niektóre przykłady są zasłyszane. 166 przykładów to polskie frazeologizmy, a 308 – rosyjskie. Wydzielono 15 subkategorii porównawczych stanowiących swoiste, inwektywne pola semantyczne określonych części ciała.

Często o illokucji decyduje sam odbiorca komunikatu i nie zawsze jest oczywiste i jednoznaczne, że określenie, czy potencjalny przykład należy rozpatrywać jako inwektywę. Starałam się jednak wybrać takie przykłady, które nawet bez osadzenia w określonym kontekście są inwektywami. O inwektywności wybranych przykładów świadczy między innymi to, że każdy zawiera w sobie określone cechy formy wewnętrznej, które wpływają na użycie w związkach frazeologicznych obniżonego rejestru stylistycznego. Większość wymienionych przykładów w oczywisty i intuicyjny sposób jest dla potencjalnego odbiorcy obraźliwa, obelżywa lub poniżająca. W przypadkach kiedy o wydźwięku inwektywnym decyduje kontekst, przytoczono konteksty użycia określonych związków frazeologicznych.

Aby wyodrębnić funkcje składniowe badanych związków frazeologicznych, zastosowano klasyfikację Lewickiego i Pajdzińskiej, zgodnie z którą wyróżniono: frazy, wyrażenia określające, wyrażenia rzeczownikowe oraz zwroty (Lewicki, Pajdzińska 2001: 315–334).

W celu zbadania podobieństw i różnic między polskimi i rosyjskimi przykładami frazeologizmów zastosowano metodę pól semantycznych. Frazeologizmy o podobnym znaczeniu zostały przyporządkowane do określonych pól semantycznych. Wyróżniono 52 zasadnicze znaczenia, zwane dalej cechami, które są konotowane przez znaczenie badanych frazeologizmów. Cechy te tworzą swoiste mikropola semantyczne odwołujące się do polskiego i rosyjskiego językowego obrazu świata. Są one przytoczone niżej wraz z liczbą porządkową odpowiadającą każdej cesze i następnie przyporządkowaną odpowiednim związkom frazeologicznym w zależności od znaczenia.

Tabela 1. Cechy konotowane w znaczeniu rozpatrywanych związków frazeologicznych

Lp.	Cecha	Lp.	Cecha	Lp.	Cecha
1	agresja	18	małoznaczność	35	poniżenie
2	alkoholizm (pijaństwo)	19	nadwrażliwość	36	ponuractwo
3	bezczelność	20	naiwność	37	prymitywizm
4	bezguście	21	namolność	38	rozrzutność
5	brzydota	22	niechlujstwo	39	skapstwo
6	chaotyczność	23	nieuczciwość	40	słabość
7	chudość	24	niezdarność	41	starość
8	dwulicowość	25	obżarstwo	42	szaleństwo
9	dziwactwo	26	okrucieństwo	43	tchórzostwo

Lp.	Cecha	Lp.	Cecha	Lp.	Cecha
10	egoizm	27	otyłość	44	upór
11	gadulstwo	38	pechowość	45	wścibstwo
12	głupota	29	pejoratywnie o czynności	46	zakłamanie
13	ignorancja	30	pejoratywnie o wyglądzie	47	zapominalstwo
14	irytacja	31	pejoratywnie o wykonawcy czynności	48	zarozumiałość
15	kadzenie	32	pejoratywnie o zjawisku	49	zazdrość
16	lekkomyślność	33	podłość	50	złorzeczenie
17	lenistwo	34	pogarda	51	żal

Komponenty badanych związków frazeologicznych łączą się ze sobą w określony sposób. Starano się wyodrębnić pewne prawidłowości, zależności i relacje zachodzące w przytoczonych niżej frazeologizmach zarówno polskich, jak i rosyjskich, rozpatrując je nie tylko od strony semantycznej, ale też syntaktycznej, morfologicznej i prozodycznej.

#### 4.1. Tabele porównawcze - nazwy części ciała

Kolejność poszczególnych subkategorii jest zgodna z kolejnością liter alfabetu polskiego.

Tabela 2. Zestawienie inwektyw związanych z nazwami części ciała. Subkategoria: *głowa*

Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
<b>głowa jako metafora pojemnika</b>	<b>głowa jako metafora pojemnika</b>
Mieć cipę w głowie – 12	Вакуум в голове – 12
Mieć kielbie we łbie – 12	Дым в голове – 12
Mieć kotleta na głowie – 22	Моча в голову ударила – 12
Mieć nasrane/najebane we łbie / w głowie – 12	Со звоном в голове – 12
Mieć nie po kolei w głowie – 42	В голове не сеяно – 12
Mieć pstro w głowie – 12	В голове петуны поют – 42
Mieć pustkę/pustki w głowie/mózgu – 12	В башке опил – 12
Mieć pusto w głowie – 12	В голове тараканы – 12
Mieć siano w głowie – 12	Сею-сею в голове – 12
Mieć sieczkę w głowie – 12	Голова соломой набита – 12
Mieć szmery pod czaszką/kopułą – 42	Винтика в голове не хватает – 12
Mieć trociny w głowie – 12	
Mieć zielono w głowie – 12	
Mieć źle w głowie – 12	

Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
Mieć coś z głową – 42	<b>co można robić z głową?</b>
Mieć fiu-bździu w głowie – 12	<b>wyrażenia czasownikowe</b>
Mieć klopsa w głowie – 12	Пойти по головам – 8
Mieć źle poukładane w głowie – 42	Срать / насрать на голову – 10
Człowiek z drewnem w głowie – 12	Трясти головой – 12
W głowie cyrk, w dupie karuzela – 12	Делать беременную голову – 21
<b>co można robić z głową?</b>	Сгибать / согнуть голову – 8
<b>wyrażenia czasownikowe</b>	Не дружить с головой – 42
Robić coś bez głowy – 12	Поссориться с головой – 12
Woda sodowa uderzyła komuś do głowy – 48	Морочить голову – 21
Upaść na głowę – 42	Хоть кол на голове теши – 44
Suszyć komuś głowę – 21	Расчесать голову – 21
Ściągnąć coś komuś na łeb – 21	Голова не туда пришита – 12
Tańczyć/skakać komuś po głowie – 21	<b>wyrażenia porównawcze</b>
Chować głowę w piasek – 43	Голова два уха – 12
Komuś pokręciło się w głowie – 42	Голова с поклонцем – 8
Skok na głowę – 42	Голова тёсом покрыта – 30
<b>wyrażenia porównawcze</b>	Голова вверху – 48
Kapuściana głowa – 12	Башка из табачного горшка – 12
Stalowa głowa – 12	Маленько головы – 12
Zakuty łeb – 12	
Łeb zryty jak meteoryty – 12	

W językowym obrazie świata języka polskiego inwektywne frazeologizmy z leksemem *głowa* konotują takie cechy, jak: **głupota**: 20 przykładów, **szaleństwo**: 7 przykładów, **namolność**: 3 przykłady, **zarozumiałość**: 1 przykład, **tchórzostwo**: 1 przykład, **niechlujstwo**: 1 przykład. W 18 przypadkach *głowa* występuje jako ontologiczna metafora pojemnika.

W językowym obrazie świata języka rosyjskiego inwektywne frazeologizmy z leksemem *głowa* często odwołują się do świata zwierząt poprzez porównanie: (9 przykładów wobec braku tego typu frazeologizmów wśród polskich). Konotują takie cechy, jak: **głupota**: 32 przykłady, **dwulicowość**: 4 przykłady, **szaleństwo**: 3 przykłady, **pejoratywnie o wyglądzie**: 3 przykłady, **namolność**: 3 przykłady, **zapominalstwo**: 2 przykłady, **słabość**: 2 przykłady, **pijaństwo**: 2 przykłady, **bezczelność**: 1 przykład, **pechowość**: 1 przykład, **nieuczciwość**: 1 przykład, **zarozumiałość**: 1 przykład, **zapominalstwo**: 1 przykład, **upór**: 1 przykład, **egoizm**: 1 przykład, **irytacja**: 1 przykład. *Głowa* jest metaforą pojemnika w 11 przykładach.

Tabela 3. Zestawienie inwektyw związanych z nazwami części ciała. Subkategoria: *jądra*

Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
Robić komuś koło jaj – 23 Bez jaj – 40	В жопе детство играет, а в яйцах дети пишат – 16 Крутить яйца – 16 Баба с яйцами – 30

Według przykładów z języka polskiego frazeologizmy mające semantykę związaną z *jądrami* wyrażają **nieuczciwość**, natomiast kiedy mówimy o ich braku, konotuje to **słabość** i brak własnego zdania. Przykłady z języka rosyjskiego odwołują się do pola semantycznego **lekkomyślności**, konotują brak odpowiedzialności. *Баба с яйцами* to kobieta z wyglądu i zachowania przypominająca mężczyznę. Przeciwnie znaczenie ma podobny polski frazeologizm *baba z jajami*, określający kobietę silną oraz zdecydowaną i niemającą inwektywnego wydźwięku.

Tabela 4. Zestawienie inwektyw związanych z nazwami części ciała. Subkategoria: *język*

Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
<b>co można robić? wyrażenia czasownikowe</b> Język komuś kołkiem staje – 29 Mieć niewyparzony język – 11 Mieć za długi język – 11 Mleć językiem – 11	<b>wyrażenia czasownikowe (czasownik być w domyśle)</b> Грудь на распашку. Язык на плечо – 8 Чесать / почесать язык – 8 Язык к жопе прилип – 31
	<b>wyrażenie przymiotnikowe</b> Длинный язык – 11
	<b>wyrażenie rzeczownikowe</b> Язык без костей – 11

Przykłady polskie konotują takie cechy, jak **gadulstwo**: 3 przykłady oraz **pejoratywne postrzeganie czynności**: 1 przykład. Rosyjskie frazeologizmy także konotują **gadulstwo**: 2 przykłady, **pejoratywną wypowiedź o wykonawcy czynności**: 1 przykład, a także **dwulicowość**: 2 przykłady.

Tabela 5. Zestawienie inwektyw związanych z nazwami części ciała. Subkategoria: *nogi*

Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
<b>wyrażenia czasownikowe</b> Sikać/szczać po nogach – 43 Traktować kogoś per noga – 34 Mieć charakter w nogach – 43	<b>wyrażenia czasownikowe</b> Стоять одной ногой в могиле – 40 Задавить ногой – 30 Болтай нога – 30 Ползай у ног – 35

Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
<p><b>wyrażenia rzeczownikowe</b> Kolos na glinianych nogach – 40 Kula u nogi – 21</p> <p><b>obecność rymu</b> Nogi jak u świni, a spódniczka mini – 27</p>	<p>Ног своих не видит – 27 Протянуть ноги – 40</p> <p><b>wyrażenia rzeczownikowe</b> Культура на босу ногу – 12 Колесо между ног – 5</p> <p><b>wyrażenia przymiotnikowe</b> Лишняя нога у таракана – 14 Коровья нога – 12 Макаронные ноги – 30</p>

Przykłady odwołujące się do **językowego obrazu świata języka polskiego** konotują następujące cechy: **tchórzostwo**: 2 przykłady, **namolność**: 1 przykład, **pogarda**: 1 przykład, **słabość**: 1 przykład, **otyłość**: 1 przykład.

Z kolei przykłady odnoszące się do rosyjskiego językowego obrazu świata konotują: **pejoratywne wypowiedzi o wyglądzie**: 3 przykłady, **glupota**: 2 przykłady, **słabość**: 2 przykłady, **irytacja**: 1 przykład, **otyłość**: 1 przykład, **brzydota**: 1 przykład, **poniżenie**: 1 przykład.

Tabela 6. Zestawienie inwektyw związanych z nazwami części ciała. Subkategoria: *nos*

Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
<p><b>wyrażenia czasownikowe</b> Zadzierać nosa – 48 Widzieć tylko koniec własnego nosa – 48 Mieć muchy w nosie – 14 Mieć kogoś w nosie – 13</p> <p><b>wyrażenia przymiotnikowe</b> Kaczy nos – 30 Czekoladowy nos – 15</p> <p><b>wyrażenia porównawcze</b> Nos jak lotnia – 30 Nos jak wytrych – 30 Nos jak hamulec od karuzeli – 30</p>	<p><b>wyrażenia czasownikowe</b> Совать (сунуть) нос – 45 Торчать носом – 45 Насорить/начинить нос – 2 Оставить с носом – 46 Нос не тем концом пришит – 12 Любопытной Варваре нос оторвали – 45 Дуть в свой нос – 44 Задирать нос – 48 Водить за нос – 46</p> <p><b>wyrażenia przymiotnikowe</b> Гнилой нос – 14 Один нос – 7</p> <p><b>wyrażenia rzeczownikowe</b> С мухами в носу – 9 Нос до небес – 48</p> <p><b>powiedzenie</b> Бог за пазухой и на стене, а в носу черт – 8</p>

W językowym obrazie świata języka polskiego inwektywne frazeologizmy z leksemem *nos* konotują takie cechy, jak: **pejoratywne wypowiedzi o wyglądzie nosa**: 4 przykłady, **zarozumiałość**: 2 przykłady, **irytacja**: 1 przykład, **kadzenie**: 1 przykład, **ignorancja**: 1 przykład.

W języku rosyjskim przykład *С мухами в носу* konotuje dziwactwo w przeciwieństwie do języka polskiego, gdzie pozorny ekwiwalent *Mieć muchy w nosie* oznacza irytację i rozdrażnienie.

Przykłady w języku rosyjskim konotują: **wścibstwo**: 3 przykłady, **zakłamanie**: 2 przykłady, **zarozumiałość**: 2 przykłady, **dwulicowość**: 1 przykład, **dziwactwo**: 1 przykład, **pijaństwo**: 1 przykład, **upór**: 1 przykład, **irytacja**: 1 przykład, **chudość**: 1 przykład, **głupota**: 1 przykład.

Tabela 7. Zestawienie inwektyw związanych z nazwami części ciała. Subkategoria: *oczy*

Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
<b>wyrażenia czasownikowe</b>	<b>wyrażenia czasownikowe</b>
Mieć bielmo na oczach – 12	Настрять в глазах – 21
Oczy komuś pizdą zarosły – 12	Мозолить глаза – 14
Mieć klapki na oczach – 12	Аж глаза режет – 14
Chuj komuś w oko (domyślnie: włożyć) – 34	Скосить глазки – 12
Jedno oko na Maroko, a drugie na Kaukaz (domyślnie: patrzy) – 30	Даёт глазами – 52
Wilkiem komuś z oczu patrzy – 50	Продавать глаза – 12
Wybałuszać/wytrzeszczać/wywalać gały – 12	Светлить глаза – 46
Źle komuś z oka patrzy – 50	Лягушкам глаза колоть – 17
Diabeł, diabłem patrzy komuś z oczu – 26	Плевать / плюнуть в глаза – 34
	Замазывать / затереть глаза – 46
<b>wyrażenia przymiotnikowe</b>	Заморозить глаза – 3
Źabie oczy – 5	Выгрызть глаза – 1
Złe oko – 50	Остались одни глаза – 40
Szklane oczy – 12	Едва глаза смотрят – 2
Świńskie oczka – 5	Глаза разбегаются – 12
	Резать глаза – 14
<b>oko jako ontologiczna metafora pojemnika</b>	Быть бельмом в (на) глазу – 14
Być komuś cierniem w oku – 14	<b>wyrażenia przymiotnikowe</b>
Pustka w oczach – 12	Совиные глаза – 39
Mieć obłęd w oczach – 42	Собачьи глаза – 3
	Анютина глазка – 30
	Овчий глаз – 33
	Мороженые глаза – 3
	Долгие глаза – 49
	Оловянный глаз – 50
	Вертучие глаза – 16



Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
	Ашные глаза – 39 Бесстыжие глаза – 3 Рыбий глаз – 8 Копчёный/карий/куриный глаз – 30 Отмороженные глаза – 3  <b>oko jako ontologiczna metafora pojemnika</b> Чуть блеск в глазах – 40 Пускать дым в глаза – 46 В глаза без масла влезет – 15  <b>wyrażenia rzeczownikowe</b> Глаза на затылке – 24 Глаза синус на косинус – 12 Бельмо на глазу – 14 Ни глаз ни рожи – 5 Ни зуба во рте, ни глаза во лбе – 41 Один глаз поперёк – 2

Polskie przykłady konotują cechy, takie jak: **glupota**: 6 przykładów, **zlorzeczenie**: 3 przykłady, **brzydota**: 2 przykłady, **pejoratywnie o wyglądzie oczu**: 1 przykład, **pogarda**: 1 przykład, **okrucieństwo**: 1 przykład, **szaleństwo**: 1 przykład, **irytacja**: 1 przykład.

W językowym obrazie świata języka polskiego inwektywne frazeologizmy z leksemem *oczy* konotują takie cechy, jak: **bezczelność**: 5 przykładów, **irytacja**: 5 przykładów, **glupota**: 4 przykłady, **zakłamanie**: 3 przykłady, **słabość**: 2 przykłady, **skapstwo**: 2 przykłady, **pejoratywnie o wyglądzie**: 2 przykłady, **pijaństwo**: 2 przykłady, **namolność**: 1 przykład, **dwulicowość**: 1 przykład, **podłość**: 1 przykład, **zlorzeczenie**: 1 przykład, **kadzenie**: 1 przykład, **brzydota**: 1 przykład, **rozpusta**: 1 przykład, **lenistwo**: 1 przykład, **pogarda**: 1 przykład, **agresja**: 1 przykład, **niezdarność**: 1 przykład, **starość**: 1 przykład.

Tabela 8. Zestawienie inwektyw związanych z nazwami części ciała. Subkategoria: *palce*

Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
<b>wyrażenia czasownikowe</b> Wyssać coś z palca – 46 Maczać w czymś palce – 23	<b>wyrażenia czasownikowe</b> Палец о палец не ударить – 17 Держать палец в ухе – 17 Пробовать пальчик – 29 Пальчики не шевелятся – 2

Polskie przykłady inwektyw ze słowem *palec* zawierają znaczenie **zakłamania** oraz **nieuczciwości**, natomiast rosyjskie – **lenistwa** i **pijaństwa**. Przykład *Пробовать пальчик* stanowi pejoratywne, prześmiewcze określenie seksu lesbijskiego.

Tabela 9. Zestawienie inwektyw związanych z nazwami części ciała. Subkategoria: *penis*

Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
<p><b>wyrażenia czasownikowe</b></p> <p>Stać jak chuj na weselu – 12</p> <p>Idź w chuj – 34</p> <p>Ciąć w chuja – 46</p> <p>(domyślnie: jest) Inteligentna w chuj – 12</p> <p>Rozmowa chuja z butem – 12</p> <p>Chuj ci na imię – 34</p> <p>Czarny chuj – 31</p> <p><b>penis jako narzędzie</b></p> <p>Chuj komuś w dupę – 34</p> <p>Chuj komuś w oko – 34</p> <p>Mieć chuja w uchu – 32</p> <p>Chuj komuś w duszę – 34</p>	<p><b>wyrażenia czasownikowe</b></p> <p>Хуем груши околачивать – 17</p> <p>Хуем говяжину рубить – 12</p> <p>На хуй нитки мотать – 46</p> <p>Хуй на блюде – 9</p> <p>Доедать девятый хуй без соли – 32</p> <p>Кинуть через хуй – 46</p> <p>Целовать в хуй – 35</p> <p>Засандалить хуй – 32</p> <p>Лазить под хуй – 32</p> <p>С хуя сорваться – 1</p> <p>Бросаться на хуй – 52</p> <p>Не считать за хуй – 34</p> <p>На хуй не нужен – 18</p> <p>Чтобы хуй на лбу вырос – 50</p> <p>Вынь хуй изо рта – 29</p> <p>В чужих руках и хуй толще (czasownik <i>быć</i> domyślnie) – 49</p> <p><b>wyrażenia przymiotnikowe</b></p> <p>Семиголовый восьмихуй – 33</p> <p>Старый хуй – 41</p> <p>Хуй в очках – 31</p> <p>Хуй звонковый – 8</p> <p>Хуй маринованный – 17</p> <p>Профессор хуев – 34</p> <p>Козел хуев – 33</p> <p>Аграрный вопрос – 30</p> <p>Средняя нога – 30</p> <p>Карл Маркс</p> <p>Волосатый Джон</p> <p>Луис Альбертович</p> <p>Отсос Петрович</p> <p>Василий Алибабаевич</p> <p>Старик Гордеич</p> <p>Отец Онуфрий</p> <p>Гусья шея</p> <p>Кукиш волосатый</p> <p>Волосатый Джон</p>

W językowym obrazie świata języka polskiego inwektywne frazeologizmy odwołujące się znaczeniowo do męskiego organu płciowego konotują takie cechy, jak: **pogarda**: 5 przykładów, **głupota**: 3 przykłady, **zakłamanie**: 1 przykład, **pejoratywnie o zjawisku takim, jak zły gust muzyczny**: 1 przykład, **pejoratywnie o policjancie**: 1 przykład. Wśród polskich przykładów – w przeciwieństwie do rosyjskich – można wyróżnić subkategorię *penis jako narzędzie*.

Z kolei w językowym obrazie świata języka rosyjskiego konotują następujące cechy: **pejoratywnie o zjawiskach (bieda, wulgarnie o stosunku płciowym)**: 3 przykłady, **podłość**: 2 przykłady, **zakłamanie**: 2 przykłady, **lenistwo**: 2 przykłady, **pejoratywnie o wyglądzie**: 2 przykłady, **pogarda**: 2 przykłady, **poniżenie**: 1 przykład, **małoznaczność**: 1 przykład, **złorzeczenie**: 1 przykład, **pejoratywnie o czynności**: 1 przykład, **pejoratywnie o wykonawcy czynności**: 1 przykład, **zazdrość**: 1 przykład, **głupota**: 1 przykład, **starość**: 1 przykład, **brzydota**: 1 przykład, **dwulicowość**: 1 przykład, **agresja**: 1 przykład, **dziwactwo**: 1 przykład, **zazdrość**: 1 przykład, **rozpusta**: 1 przykład.

Dodatkowo wśród rosyjskich przykładów chciałabym wyróżnić 10 ostatnich (nie są one oznaczone numerami konotacyjnymi *cech*), które mogą, ale nie muszą być inwektywami; jest to bowiem uwarunkowane kontekstualnie. Stanowią one swoiste eufemizmy zastępujące użycie wulgaryzmu *chuj*, jednak często stosowane są prześmiewczo lub ironicznie, co nadaje im już charakter inwektywy. Ich specyfika polega na tym, że uległy substandardowej deonimizacji, czyli nie są już typowymi nazwami własnymi, a nie przeszły do kategorii nazw pospolitych.

Tabela 10. Zestawienie inwektyw związanych z nazwami części ciała. Subkategoria: *piersi*

Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
<b>wyrażenie czasownikowe</b> Bić się w cudze piersi – 46	<b>wyrażenia rzeczownikowe</b> Грудь на распашку. Язык на плечо – 11 Всё не как у людей: ни пизды и ни грудей – 5 Грудь моряка, жопа старика – 41 Грудь на блюде – 52

Polski przykład konotuje **zakłamanie**, a rosyjskie **gadulstwo**, **brzydotę**, **starość** i **rozpustę**.

Tabela 11. Zestawienie inwektyw związanych z nazwami części ciała.  
Subkategoria: *pośladki*

Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
<b>wyrażenia czasownikowe</b> Wyglądać jak dupa z za krzaka – 9 Komuś koło dupy (domyślne: robi) – 33 Ktoś wyżej sra niż dupę ma – 48 O kant dupy potłuc – 18	<b>wyrażenia czasownikowe</b> Лезть голой жопой на пулемёт – 20 Делать через жопу – 22 Целовать / поцеловать в жопу – 15 Детство в жопе играет – 16

Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
<p>Być zalanym w trzy dupy – 2  Świnia świni dupę ślini – 15  Truć komuś tyłek/dupę – 21  Dać dupy – 18  O dupę potłuc – 18  Bulczeć jak niezdrowa dupa – 46  Rąbać dupę – 8  Całować kogoś po dupie – 15  Lizać dupę – 15  Żal dupę ściska – 51</p> <p><b>wrażenia porównawcze</b>  Jak wrzód na dupie/tyłku – 21  Dupa jak niedźwiedź polarny – 5  Cienki jak dupa węża – 18  Kacza dupa – 5  Patrzeć się jak szpak w dupę – 12  Dupa zaskrońca – 24  Dupa z uszami – 24</p> <p><b>metafora ontologiczna pojemnika</b>  A w dupie cię mam – 13  Mieć robaki w dupie – 6  Włazić/wskakiwać komuś do dupy – 15  W głowie cyrk, w dupie karuzela – 6</p> <p><b>wrażenie rzeczownikowe</b>  Babskiego tyłka wójt/brat – 18</p>	<p>Сушить задницу – 17  Морщить попу – 44  Язык к жопе прилип – 29  Крутить / вертеть жопой – 35  Давать в жопу – 29  Тарахтеть попкой – 46  Жопу колет – 14  Пристать как банный лист к жопе – 21  Ковыряться в жопе – 17  Жопа голову перевешивает – 12  В жопе детство играет, а в яйцах дети  пищат – 16  Не надо попой тарахтеть – 18  Греть попку – 17  Вода в попке не удержится – 11  Сверкать голый задницей – 32  Лизать зад – 15  Задом груши околачивать – 17  Сверкать / засверкать голым задом – 32  Рвать жопу – 15  Греть зад – 17  Просиживать жопу – 17  Пьяный в жопу – 2  Лизать жопу – 15  Напиться / упиться в жопу – 2  Думать жопой – 12  Лежать сверху жопой – 17  Жопа не слипнется? – 25  Пока жареный петух в жопу не клонет – 16  Отвались говно от жопы! – 18</p> <p><b>wrażenia rzeczownikowe</b>  В жопу пьяный – 2  Как из моей жопы драмкружок – 18  Грудь моряка, жопа старика – 41  Жопа на два базара – 8  Жопа с ручкой – 12  Жопа вместо головы – 12  Жопа с глазами на колесиках – 12  Жопа с ушами – 24  Жопа шире плеч – 27</p>

Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
	<p>Жопа не соловей – 29  Жопа с глазами на колесиках – 12  Башка овечья, попа человекья – 5  Одна извилина и та на жопе – 12  Святой жопы калчок – 48</p> <p><b>wyrażenia przymiotnikowe</b>  Сраная жопа – 22  Хитрая жопа – 8  Старая жопа – 41  Задние ворота – 30  Говорящая задница – 12</p> <p><b>ontologiczna metafora pojemnika</b>  Копать жир в попке – 17  Без мыла в жопу влезет – 15  Как из жопы достаёт – 17  Шило в жопе – 6  Лезть в жопу – 15  Ковырять в жопе – 17</p> <p><b>wyrażenie zaimkowe</b>  Я не я – жопа не моя – 48</p>

W językowym obrazie świata języka polskiego inwektywne frazeologizmy o znaczeniu *pośladki* konotują takie cechy, jak: **małoznaczność**: 5 przykładów, **kadzenie**: 4 przykłady, **chaotyczność**: 2 przykłady, **namolność**: 2 przykłady, **niezdarność**: 2 przykłady, **brzydota**: 2 przykłady, **zakłamanie**: 1 przykład, **pijaństwo**: 1 przykład, **żal**: 1 przykład, **głupota**: 1 przykład, **ignorancja**: 1 przykład, **dwulicowość**: 1 przykład, **dziwactwo**: 1 przykład, **podłość**: 1 przykład, **zarozumiałość**: 1 przykład.

Z kolei w językowym obrazie świata języka rosyjskiego konotują następujące cechy: **lenistwo**: 10 przykładów, **głupota**: 8 przykładów, **kadzenie**: 6 przykładów, **pijaństwo**: 3 przykłady, **lekkomyślność**: 3 przykłady, **pejoratywnie o czynnościach**, takich jak niewyraźne mówienie, seks homoseksualny, oddawanie gazów: 3 przykłady, **małoznaczność**: 3 przykłady, **niechlujstwo**: 2 przykłady, **dwulicowość**: 2 przykłady, **starość**: 2 przykłady, **zarozumiałość**: 2 przykłady, **pejoratywnie o zjawisku** typu bieda: 2 przykłady, **niezdarność**: 1 przykład, **niechlujstwo**: 1 przykład, **pejoratywne określenie wyglądu** (prześmiewcza nazwa pośladków): 1 przykład, **naiwność**: 1 przykład, **upór**: 1 przykład, **zakłamanie**: 1 przykład, **irytacja**: 1 przykład, **namolność**: 1 przykład, **gadulstwo**: 1 przykład, **rozpusta**: 1 przykład, **obżarstwo**: 1 przykład, **otyłość**: 1 przykład, **brzydota**: 1 przykład, **chaotyczność**: 1 przykład.

Frazeologizmy często charakteryzują się ograniczeniami gramatycznymi w wykształceniu różnych form (np. formy 1 os.). Zjawisko to nazywa się morfologiczną defektywnością idiomu (Baranov, Dobrovolskij 2013: 62). Frazeologizmy mają wówczas zwykle formę zapytań lub wykrzyknień. Możemy to zaobserwować w powyższych przykładach rosyjskich: *Жона не слипнется?*, *Отвались говно от жопы!*.

Tabela 12. Zestawienie inwektyw związanych z nazwami części ciała. Subkategoria: *ręce*

Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
<p><b>wyrażenia czasownikowe</b></p> <p>Pchać się z łapami – 3</p> <p>Coś się komuś klei do rąk – 23</p> <p>Dostać/wziąć w łapę – 23</p> <p>Mieć maślane łapy/ręce – 24</p> <p>Wyciągać kasztany z ognia czyimiś rękami – 23</p> <p>Mieć lepkie ręce – 23</p> <p>Mieć dwie lewe ręce – 24</p> <p>Robić (coś) cudzymi rękami – 23</p> <p>Mieć smołę w ręku – 23</p> <p>Wydawać lekką ręką – 38</p> <p>Zabierać lekką ręką – 10</p> <p>Trzyma jak umarły ręką – 24</p> <p>Mieć brudne ręce – 23</p> <p>Mieć długie ręce – 23</p> <p>Mieć dwie lewe ręce – 24</p> <p>Mieć ręce (jak) z marchwi – 24</p> <p>Mieć śliskie ręce – 23</p> <p>Być ślepy m narzędziem w czyichś rękach – 20</p> <p>Smarować/posmarować komuś rękę/łapę – 23</p> <p>Grać na cztery ręce – 24</p> <p><b>wyrażenia czasownikowe; czas przeszły</b></p> <p>(czyjeś) ręce splamiła krew – 26</p> <p>Przyschło (coś) do (czyjejś) ręki – 23</p> <p><b>wyrażenia przymiotnikowe</b></p> <p>Ciężka ręka – 24</p> <p>Drewniana ręka – 24</p> <p>Dziurawe ręce – 24</p> <p>Gliniane ręce – 24</p> <p>Niewprawna ręka – 24</p> <p>Ręka macosza – 50</p>	<p><b>wyrażenia czasownikowe</b></p> <p>Отбиться от рук – 17</p> <p>Сидеть сложа руки – 17</p> <p>Насрать в руки, чтобы прилипало! – 24</p> <p>За сиську и за письку одной рукой хватать – 39</p> <p><b>wyrażenia rzeczownikowe</b></p> <p>Меткий глаз – кривые руки – 24</p> <p>Руки крюки – 24</p> <p>Руки короткие – 18</p> <p>Руки крюки, морда ящиком – 5</p> <p><b>wyrażenie przymiotnikowe</b></p> <p>Средней руки – 18</p> <p><b>powiedzenie</b></p> <p>В чужих руках и хуй толще – 49</p>

W językowym obrazie świata języka polskiego inwektywne frazeologizmy o znaczeniu *ręce* konotują takie cechy, jak: **nieuczciwość**: 11 przykładów, **niezdarność**: 11 przykładów, **okrucieństwo**: 1 przykład, **złorzeczenie**: 1 przykład, **rozzrutność**: 1 przykład, **naiwność**: 1 przykład, **bezczelność**: 1 przykład.

Z kolei w językowym obrazie świata języka rosyjskiego konotują następujące cechy: **niezdarność**: 3 przykłady, **małoznaczność**: 2 przykłady, **brzydota**: 1 przykład, **zazdrość**: 1 przykład, **lenistwo**: 2 przykłady, **skapstwo**: 1 przykład.

W przykładzie *За сиську и за письку одной рукой хватать* ręka ma znaczenie inwektywne oraz metonimiczne.

Należy podkreślić, że w przypadku danego mikropola wbrew ogólnej tendencji o wiele więcej jest polskich (28) niż rosyjskich (10) przykładów.

Tabela 13. Zestawienie inwektyw związanych z nazwami części ciała.  
Subkategoria: *usta/wargi*

Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
<b>wyrażenia czasownikowe</b>	Граната во рту разорвалась – 5
Gęba się komuś nie zamyka – 11	Вьнь хуй изо рта – 32
Mieć gębę/mordę/pysk od ucha do ucha – 1	Вода в роте не удержится – 11
Zazdrość mówi/przemawia przez kogoś / czyjeś usta – 49	<b>specjalnie użyta forma niepoprawna</b>
Latać z pyskiem – 8	Ебанный в рот – 35
Mieć niewyparzony pysk – 11	<b>wyrażenia przymiotnikowe</b>
Mieć niewyparzoną gębę – 11	Сердитая губа – 36
	Кислая губа – 36
	Мокрая губа – 2
	Губа толста – 39
	<b>wyrażenia rzeczownikowe</b>
	Губка с дыркой – 2
	Губа до пола, играет в поло – 5
	Губы на локоть – 46
	Губы в полоску – 36
	С губой – 39
	<b>wyrażenia czasownikowe</b>
	Через губу не переплюнуть – 2
	Тянуть губу – 36
	Растрепать губы – 6
	Мордить губы – 48
	Губу переплюнуть не может – 2
	Раскатать губы – 39
	Лгать во всю губу – 46



Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
	Надувать губы – 36 Брехать собачьей губой – 46 На губках мед, а на сердце лед (domyślnie: есть) – 8

W językowym obrazie świata języka polskiego inwektywne frazeologizmy o znaczeniu *usta/wargi* konotują takie cechy, jak: **gadulstwo**: 3 przykłady, **dwulicowość**: 1 przykład, **agresja**: 1 przykład, **zazdrość**: 1 przykład.

Z kolei w językowym obrazie świata języka rosyjskiego konotują następujące cechy: **ponuractwo**: 5 przykładów, **pijaństwo**: 4 przykłady, **zakłamanie**: 3 przykłady, **zazdrość**: 2 przykłady, **brzydota**: 2 przykłady, **skąpstwo**: 2 przykłady, **dwulicowość**: 1 przykład, **chaotyczność**: 1 przykład, **gadulstwo**: 1 przykład, **agresja**: 1 przykład, **pejoratywnie o zjawisku** – ktoś niewyraźnie mówi: 1 przykład, **poniżenie**: 1 przykład, **zarozumiałość**: 1 przykład.

W przykładzie *Вода в роте не удержится* celowo jest użyta forma niepoprawna *rote* zamiast *pme*. Podkreśla to niski rejestr związku wyrazowego.

Tabela 14. Zestawienie inwektyw związanych z nazwami części ciała. Subkategoria: *uszy*

Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
<b>wyrażenia czasownikowe</b> Kłaść/tulić uszy po sobie – 43 Mieć długie uszy – 23 Słoń nadepnął komuś na ucho – tylko w czasie przeszłym – 32 Jednym uchem chwycić/słuchać/wpuszczać (a drugim wypuszczać) – 6 Mieć chuja w uchu – 32 Dojebać piździe uszy – 12 Mieć swoje za uszami – 23 Mieć uszy jak nietoperz – 5 Mieć uszy jak Jezus sandały – 5	<b>wyrażenia czasownikowe</b> Золотом уши завешены – tylko imiesłów – 32 Компотом уши мыть – 46 Медведь на ухо наступил – tylko czas przeszły – 32 Резать ухо – 14 Из-за щёк ушей не видно – 27
<b>wyrażenia przymiotnikowe</b> Gumowe ucho – 23 Cienki w uszach – 12	<b>wyrażenie przymiotnikowe</b> Дурак ты, и уши у тебя холодные – 12
<b>wyrażenia rzeczownikowe</b> Дупа z uszami – 24 Spółdzielnia ucho – 23	<b>ontologiczna metafora pojemnika</b> Бананы в ушах – 32 Козы ночевали в ушах – 22 Держать палец в ухе – 12  <b>wyrażenia rzeczownikowe</b> Бревно с ушами – 12 Блин с ушами – 12

W językowym obrazie świata języka polskiego inwektywne frazeologizmy o znaczeniu *uszy* konotują takie cechy, jak: **nieuczciwość**: 4 przykłady, **pejoratywnie o zjawisku**, jakim jest zły słuch muzyczny: 2 przykłady, **głupota**: 2 przykłady, **brzydota**: 2 przykłady, **chaotyczność**: 1 przykład, **tchórzostwo**: 1 przykład, **niezdarność**: 1 przykład. W przykładzie *Słoń nadepnął komuś na ucho* zachodzi zjawisko defektywności idiomu, ponieważ forma czasownika występuje tam jedynie w czasie przeszłym.

Z kolei w językowym obrazie świata języka rosyjskiego konotują następujące cechy: **głupota**: 4 przykłady, **pejoratywnie o zjawisku**, jakim jest słaby słuch: 3 przykłady, **lenistwo**: 1 przykład, **irytacja**: 1 przykład, **zakłamanie**: 1 przykład, **otyłość**: 1 przykład.

Tabela 15. Zestawienie inwektyw związanych z nazwami części ciała. Subkategoria: *wagina*

Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
<b>wyrażenia czasownikowe</b> Iść w piździec – 1 Mieć cipę w głowie – 12 Dojechać piździec uszy – 12 Dać w pizdę/pizdeczkę – 21 Oczy komuś pizdą zarosły – 12	<b>wyrażenia czasownikowe</b> Драть пизду – 26 Пизду смешить – 12 Пиздой накрыться – 43 Шлепнуть нижней губой – 29 Торговать пиздой – 29
<b>wyrażenie rzeczownikowe</b> Pizda z drutu – 19	<b>wyrażenia porównawcze</b> Голосок как с пизды волосок – 32 Нужен как пизде будильник – 18
	<b>wyrażenie rzeczownikowe</b> Пизда с ушами – 24
	<b>wyrażenie przymiotnikowe</b> Шерстяной вареник – 30 Гималайский зяблик – 30 Пизда немытая – 22 Пизда ебаная – 1
	<b>antropomorfizacja</b> Каких только дураков пизда не рождает! – 12 За рулём пизда – 31 При пизде кувшинчик – 31
	<b>rym</b> Смех смехом, а пизда сверху мехом – 16 Междуножное пирожное – 30 Всё не как у людей: ни пизды и ни груди – 5

Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
	<b>ontologiczna metafora pojemnika</b> Мать в пизду – 1 Идти к матери в пизду – 1 Идти в пизду – 1

W językowym obrazie świata języka polskiego inwektywne frazeologizmy dotyczące żeńskich narządów płciowych konotują takie cechy, jak: **głupota**: 3 przykłady, **agresja**: 1 przykład, **namolność**: 1 przykład, **nadwrażliwość**: 1 przykład. Frazeologizmu *Oczy komuś pizdą zarosły* używa się tylko w czasie przeszłym (defektywność idiomu).

Z kolei w rosyjskich przykładach odzwierciedlają się następujące cechy: **agresja**: 4 przykłady, **głupota**: 2 przykłady, **pejoratywnie o czynności** (pogardliwie o uprawianiu seksu i prostytuowaniu się): 2 przykłady, **pejoratywnie o wykonawcy czynności** (kobieta-kierowca, zły aktor): 2 przykłady, **pejoratywnie o zjawisku** (cienki głos): 1 przykład, **małoznaczność**: 1 przykład, **pejoratywnie o wyglądzie** (prześmiewczo o żeńskich narządach płciowych): 3 przykłady, **niechlujstwo**: 1 przykład, **niezdarność**: 1 przykład, **okrucieństwo**: 1 przykład, **tchórzostwo**: 1 przykład, **lekkomyślność**: 1 przykład, **brzydota**: 1 przykład.

Tabela 16. Zestawienie inwektyw związanych z nazwami części ciała. Subkategoria: *zęby*

Przykłady inwektyw polskich	Przykłady inwektyw rosyjskich
<b>wyrażenia czasownikowe</b> Pokazywać zęby – 1 Mieć zęby jak w ruskim szeregu – 5	<b>wyrażenia czasownikowe</b> Заговорить зубы – 46 Из зубов кровь идет – 39 Колотить зубом – 11 Давно последний зуб съел – 41 Баляскачь зубами – 12 Загибать зубы – 46 Зуб с зубом не стыкается – 11
<b>wyrażenie przymiotnikowe</b> Szczurze zęby – 5	<b>wyrażenie przymiotnikowe</b> Зубы длинные – 48
	<b>rym</b> Ни зуба во рте, ни глаза во лбе – 41

Przykłady polskie konotują następujące cechy: **brzydota**: 2 przykłady, **agresja**: 1 przykład.

W przeciwieństwie do nich rosyjskie konotują: **starość**: 2 przykłady, **zakłamanie**: 2 przykłady, **gadulstwo**: 2 przykłady, **zarozumiałość**: 1 przykład, **skapstwo**: 1 przykład, **głupota**: 1 przykład.

## Podsumowanie

Analizowane przykłady często dotyczą cech zewnętrznych człowieka, związanych z wyglądem, ale nie tylko. Najczęściej odzwierciedlają cechy ludzkiego charakteru, konotując w sobie znaczenie tych cech.

Różne nazwy części ciała wywołują różne konotacje w zależności od języka. Według pól semantycznych wykształconych na podstawie omówionych frazeologizmów w inwektywnym obrazie świata języka polskiego *usta* konotują przede wszystkim **gadulstwo**, a w rosyjskim jest to głównie **ponuractwo**. Z kolei *ręce* według polskich przykładów najbardziej implikują **nieuczciwość**, a zgodnie z rosyjskimi – **niezdarność**. (Pozostałe najbardziej zasadnicze różnice w najczęściej konotowanych cechach to: *nogi*: polski – **tchórzostwo**, rosyjski – **głupota, słabość**; *nos*: polski – **zarozumiałość**, rosyjski – **wścibstwo**; *oczy*: polski – **głupota**, rosyjski – **bezczelność**; *palce*: polski – **zakłamanie**, rosyjski – **lenistwo**; *penis*: polski – **pogarda**, rosyjski – **podłość, lenistwo**; *pośladki*: polski – **małoznaczność**, rosyjski – **lenistwo, głupota**; *uszy*: polski – **nieuczciwość**, rosyjski – **głupota, zęby**: polski – **brzydota**, rosyjski – **starość**).

Na podstawie powyższych przykładów można zauważyć, że językowy inwektywny obraz świata języka polskiego związany z nazwami części ciała we frazeologii szczególnie implikuje takie cechy, jak **nieuczciwość** i **zakłamanie**, natomiast języka rosyjskiego – **lenistwo** i **głupotę**.

W wielu przypadkach związki frazeologiczne zawierające w sobie nazwy części ciała lub odnoszące się do nich są ontologicznymi metaforami pojemnika. Zjawisko to polega na nadaniu czemuś abstrakcyjnemu statusu czegoś konkretnego, np. wewnątrz głowy to POJEMNIK (Lakoff, Johnson 1988); (niektóre z omawianych przykładów to: *mieć trociny w głowie, człowiek z drewnem w głowie, иди в пизду, шило в жопе*).

Warto także podkreślić, że poszczególne inwektywne pola frazeologizmów przyporządkowanych do określonych części ciała zawierają w sobie wręcz antonimiczne cechy, które są w opozycji względem siebie i można umieścić je w dwóch skrajnych punktach osi, np. *lenistwo–upór, rozrzutność–skąpstwo, otyłość–chudość*.

W pewnych przykładach występują rymy, co wraz z połączeniem z ironiczną, obelżywą lub wulgarną treścią jest charakterystycznym zabiegiem prozodycznym odwołującym się do poetyki niskiej i prymitywizmu.

Rosyjski – 11 przykładów: *Ни зуба во рте, ни глаза во лбе, Башка овечья, попа человекья, Я не я – жопа не, Руки крюки, На губках мед, а на сердце лед, Губа до пола, играет в поло, Междуножное пирожное, Смех смехом, а пизда кверху мехом, Всё не как у людей: ни пизды и ни груди, На животе кайтан, а на душе шайтан, Любопытной Варваре нос оторвали*.

Polski – 5 przykładów: *Łeb zryty jak meteoryty, Nogi jak u świni a spódniczka mini, Jedno oko na Maroko, a drugie na Kaukaz, Ktoś wyżej sra niż dupę ma, Świnia świni dupę ślini*.

Zjawisko to dodatkowo podkreśla prześmiewczość i inwektywny wydźwięk określonych frazeologizmów.

Badanie podobieństw i różnic w inwektywnym postrzeganiu świata, którego szeroki wachlarz widzimy zwłaszcza we frazeologii, jest zasadne, ponieważ może przyczynić się do poprawy wzajemnego zrozumienia i usprawnienia komunikacji między użytkownikami języka polskiego i rosyjskiego.

## Bibliografia

- Abramov N. (1999), *Slovar russkikh sinonimov i skhodnyh po smyslu vyrazhenij*, Moskwa.
- Bańko M. (red.) (2000), *Inny słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Baranov A., Dobrovolskij D. (2013), *Osnovy frazeologii*, Moskwa.
- Birih A. (2017), *Russkaja substandardnaja frazeologija v sovremennyh*, [w:] H. Walter, V.M. Mokienko, Zh. Fink (red.), *Slavanskaja frazeologija v sovremennyh SMI (publicistiche-skij diskurs)*, Greifswald–Sankt Petersburg–Zagrzeb.
- Chlebda W. (2003), *Elementy frazematyki: wprowadzenie do frazeologii nadawcy*, Łask.
- Dubisz S. (red.) (2006), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Dunaj B. (red.) (1996), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Jay T. (2000), *Why we curse. A neuro-psycho-social theory of speech*, Massachusetts.
- Kamińska-Szmaj I. (2007), *Agresja językowa w życiu publicznym. Leksykon inwektyw politycznych 1918–2000*, Wrocław.
- Krakovak A.S. (2010), *Invektiva kak literaturnyj zhanr: problemy struktury i genesis: na materiale russkoj i polskoj poezii XIX i XX w.: avtoreferat dis.*
- Krucka B. (1996), *Związki frazeologiczne z czasownikiem „robić” i ich ekwiwalenty w języku rosyjskim*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, z. 6.
- Kusal K. (2005), *Typy semanticheskich otnoshenij v sfere russko-polskoj mezhjazykovej omonimii*, „Žmogus ir žodis. Svetimosios kalbos. Mokslo darbai”, t. 7, nr 3.
- Kusal K. (2012), *Russko-polskije semanticheskije sblizhenija v sfere substandardnoj frazeologii*, „Anuari de filologia. Llengües i literatures modernes”, nr 2.
- Lakoff G., Johnson M. (1988), *Metafory w naszym życiu*, Warszawa.
- Lebda R. (2016), *Wstęp*, [w:] A. Latusek (red.), *Wielki słownik frazeologiczny*, Kraków.
- Lewicki A.M., Pajdzińska A. (2001), *Frazeologia*, [w:] J. Bartmiński, *Współczesny język polski*, Lublin.
- Mokienko V.M. (1989), *Slavanskaja frazeologia*, Moskwa.
- Mokienko V.M. (2016), *Mirolubie v dialoge kultur: muha, kurica ili muravej?*, [w:] B. Afeltowicz, J. Miturska-Bojanowska, H. Walter (red.) (2005), *Dialog kultur i obshchestv*, Szczecin.
- Mokienko V.M. (b.r.), *Vglub' pogovorki*, Sankt-Petersburg.
- Mueldner-Nieckowski P. (2003), *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa.
- Pajdzińska A. (1991), *Wartościowanie we frazeologii*, [w:] J. Puzynina, J. Anusiewicz, *Wartości w języku i tekście*, Wrocław.

- Pajdzińska A. (1999), *Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata*, [w:] J. Bartmiński, *Językowy obraz świata*, Lublin.
- Panasiuk J. (2001), *Stereotypy językowe*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin.
- Reformatskij A.A. (1967), *Vvedenije v jazykovedenije*, Moskwa.
- Starichenok V.D. (2012), *Sovremennyj russkij literaturnyj jazyk*, Mińsk.
- Telia V.N. (1996), *Russkaja frazeologia. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokulturologičeskij aspekty*, Moskwa.
- Ushakov D.N. (red.) (b.r.), *Tolkovyj Slovar' Ushakova*, <http://ushakovdictionary.ru/> [dostęp: 20.05.2018].
- Wilkoń A. (2002), *Spójność i struktura tekstu: wstęp do lingwistyki tekstu*, Kraków.
- Zhelvis V.I. (2000), *Slovo i delo: juridicheskij aspekt skvernoslovija*, [w:] N.D. Golov (red.), *Jurisljngvistika – 2: Russkij jazyk v ego jestestvennom i juridicheskom bytii*, Barnauł.
- Zhelvis V.I. (2001), *Pole brani. Skvernoslovije kak socialnaja problema*, Moskwa.
- Zhelvis V.I. (2008), „Grubost’”: *Problemy klassifikacii leksiki*, [w:] *Frazeologizm i slovo v nacionalno-kulturnom diskurse (lingvisticheskij i lingvometodicheskij aspekt)*, Moskwa.

### Literatura zalecana

- Archangelskij V.L. (1964), *Ustojchivye frazy v sovremennom russkom jazyke*, Rostów nad Donem.
- Bulachovskij L.A. (1953), *Vvedenije v jazykoznanije*, Moskwa.
- Jefimov A.I. (1961), *Stilistika hudozhestvennoj rechi*, Moskwa.
- Larin B.A. (1997), *Očerki po frazeologii*, [w:] B.A. Larin, *Istorija rruskogo jazyka i obshcheje jazykoznanije*, Moskwa.
- Mokienko V.M. (1980), *Slavanskaja frazeologia*, Moskwa.
- Rudnev A.G. (1963), *Sintaksis sovremennogo russkogo jazyka*, Moskwa.
- Shanskij N.M. (1996), *Frazeologija sovremennogo russkogo jazyka*, Sankt-Petersburg.

### Abstract

#### Invectives with somatic components in Polish and Russian phraseology. Lexical-semantic analysis

The article provides an analysis of invectives in Polish and Russian phraseology with a somatic component. It contains a definition of invective and describes the functions it performs in communication. In this article, phraseological phrases with an invective, containing the names of parts of the body, are considered. The semantic field approach was used for analysis. 15 comparative subcategories were identified as specific, invective semantic fields of specific parts of the body. There are 52 essential meanings, hereinafter called traits, which are connotated by the meaning of the analysed phrasemes. These traits create specific semantic micro-fields. The analysis shows the similarities and differences in the studied area of the Polish and Russian linguistic worldview.

**Keywords:** invective, idioms, somatic components, linguistic worldview, semantic fields

# **JĘZYKOZNAWSTWO STOSOWANE**



Leonid Moskovkin

Petersburski Uniwersytet Państwowy

Krzysztof Kusal  <https://orcid.org/0000-0003-0409-5396>

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

## Учебники русского языка для иностранцев XVIII века как объект научных исследований

### Аннотация

В статье рассматриваются педагогический, культуроведческий, лингвистический и библиологический подходы к анализу учебников русского языка для иностранцев. Приводятся примеры научных исследований учебников XVIII века, выполненных с позиций указанных подходов. Делается вывод о необходимости комплексного подхода к изучению учебников.

**Ключевые слова:** методология научного исследования, подходы к анализу учебников, учебники русского языка XVIII века, педагогический подход, культуроведческий подход, лингвистический подход, библиологический подход

### Постановка проблемы

В литературе по методологии научных исследований принято различать объект и предмет исследований. Объект исследования противопоставлен познающему субъекту – под объектом понимают весь круг известных явлений, на который направлено внимание исследователя (Kraevskij, Berezhnova 2008: 283). Под предметом понимают пока еще не изученные стороны объекта – то, относительно чего исследователь стремится получить новое знание (там же). Соотношение объекта и предмета в науке в некотором смысле подобно соотношению темы и ремы в лингвистике, в котором также заложена идея взаимосвязи старого и нового знания.

Наилучшей иллюстрацией взаимосвязи объекта и предмета является соотношение учебника как некоего произведения, существующего в печатной или рукописной

форме и предназначенного для обучения учащихся, и различных аспектов его исследования. Анализ научной литературы показывает, что учебник является объектом исследования в разных науках. Соответственно, в каждом случае выделяются специфический предмет исследования, специфическая терминология и проблематика, специфический подход к рассмотрению конкретных сторон учебника. Не претендуя на максимально широкий охват подходов к исследованию данного объекта действительности, представим в данной работе основные из них.

Целью настоящего исследования является рассмотрение основных подходов к анализу учебника с позиций различных наук, метод исследования – теоретический анализ этих подходов, материал исследования – печатные учебники русского языка для иностранцев XVIII века.

## **Краткий обзор печатных учебников русского языка для иностранцев XVIII века**

Русский язык как иностранный до XVII века изучался исключительно по рукописным руководствам. Развитие книгопечатания и повышение интереса к русскому языку привели в тому, что в XVII веке в Европе были изданы сначала буквари, адресованные иностранцам (*Alphabetum Rutenorum*), а в конце этого века и полноценный учебник, включавший грамматику, разговорник, тематический словарь и краткое страноведческое описание России (*Ludolf 1696*). Повышение интереса к русскому языку за пределами России было вызвано потребностями торговли, миссионерской деятельности, а также в немалой степени политическими соображениями.

В XVIII веке подобного рода учебники издаются, главным образом, в самой России. Они адресованы нерусским гражданам страны, иностранцам, поступившим на русскую службу и их детям. Особое место занимает учебник Э. Копиевича (*Kopijewitz 1706*). Хотя он был издан в Пруссии, он также предназначался для изучения русского языка в России – его адресатом были ученики школ при протестантских храмах, дети иностранных специалистов.

Наиболее известным школьным учебником этого периода была краткая русская грамматика В.Е. Адодурова (*Adodurow 1731*), пользовавшаяся популярностью до конца XVIII века. Как доказал Б.А. Успенский (*Uspenskij 1975*), в 1730-е гг. Адодуров создал также пространную русскую грамматику, которая легла в основу учебника Михаила Гренинга, изданного в Стокгольме (*Groening 1750*).

Значительное влияние на создание учебников русского языка для иностранцев оказала «Российская грамматика» М.В. Ломоносова (*Lomonosov 1755*), которая тоже создавалась как учебник. Вслед за ней во второй половине XVIII в. появились грамматики русского языка для французов (*Charpentier 1768*), немцев (*Rodde 1773*, *Neim 1789*), поляков (*Lubowicz 1778*, *Zubakowicz 1800*), которые принято считать ее переводами, что не совсем верно – это не переводы ломоносовской грамматики, а ее авторские интерпретации.

Вместе с тем, появлялись и особые произведения, которые не вписывались в адодуровскую или ломоносовскую традиции создания учебников русского языка для

иностранцев. Это анонимная «Грамматика Французская и Русская» 1730 года, основанная на двуязычных европейских грамматиках XVII века (*Grammaire Francoise et Russe* 1730), учебник русского языка для армян К. Сарафовой, в котором видны следы влияния произведений Екатерины II (Sarafova 1788), учебник русского языка для поляков Ф. Макульского (Makulski 1795) и оригинальное пособие по русской фонетике и орфографии Ф.В. Каржавина (Karjavine 1791).

Если представлять все эти произведения в качестве отдельных объектов научных исследований, то следует отметить, что глубоко изучались только доломоновские учебники, да и то не все. Это было обусловлено интересом к доломоновскому периоду русского языка и русского языкознания, который в 1930-е гг. возбудил Б.А. Ларин (Larin 1937) и в 1960-е гг. развил Б.О. Унбегаун (Unbegaun 1958). Послеломоновские произведения почти не изучались.

Рассматривая учебники русского языка для иностранцев XVIII века как объект научных исследований, можно выделить несколько исследовательских подходов.

## Педагогический подход

Учебники XVIII века могут рассматриваться с позиций педагогики. Учебник исследуется как средство обучения: изучаются его цели, адресат, построение, заложенное в нем содержание обучения. На основе анализа учебника реконструируется методика обучения. Педагогический подход требует выявления источников данного учебника, а также последующих учебников, на которые он оказал влияние. Принципиально важно установление общепедагогического и собственно методического контекстов учебника, характеристика методической концепции автора и ее отражение в тексте учебника.

Примером реализации педагогического подхода к анализу учебника может быть серия исследований «Грамматики Французской и Русской» 1730 года, выполненная С.В. Власовым и Л.В. Московкиным (последняя работа из этой серии – Vlasov, Moskovkin 2017). В данных работах исследуются адресат, цели и содержание, структура учебника, предполагаемая последовательность действий преподавателя и учащихся при изучении русского языка. Кроме того, в них устанавливаются педагогические источники данного учебника.

## Культурологический подход

Учебник русского языка для иностранцев рассматривается как явление культуры определенного периода. В работах, посвященных анализу российских учебников русского языка, изучается отражение в них российской жизни: реалий, событий, персоналий, правил поведения и т.д. Исследования учебников, изданных за рубежом, интересны как образцы перцепции России и российской жизни иностранными авторами.

Основными источниками сведений о российской культуре являются включенные в учебники тексты и диалоги. Так, в учебнике И.К. Шарпантье дан ряд диалогов,

которые знакомят обучающегося с Санкт-Петербургом. Диалоги из учебника Я.М. Родде посвящены различным аспектам жизни русских дворян. Кроме того, источниками сведений о культуре является лексика учебника, в том числе и слова, используемые в грамматических примерах, а также фразеология. Так, например, в упомянутых выше учебниках Шарпантье и Родде даны большие списки русских пословиц, которые выступали в качестве своеобразных единиц обучения.

Одним из наиболее ярких трудов, выполненных в русле культурологического подхода, является монография С.К. Милославской, посвященная анализу образа России в записках иностранных путешественников и учебниках русского языка как иностранного, написанных в странах Европы (Miloslavskaja 2008).

В последние десятилетия широкий взгляд на учебник как на явление культуры становится все более характерным для исследований в области педагогики. В.Г. Безрогов и Т.С. Маркарова пишут: «В учебнике пересекаются культура обучения и воспитания (педагогика), культура индоктринации и убеждения (политика), культура повседневной практики (этнография), культура взаимоотношения статусов (социология), культура понимания сущности человека (философия), культура понимания возможностей человека (психология). Перечисление сфер, отраженных в учебнике, и имеющих к ним отношение научных дисциплин можно было бы продолжать еще, вписывая в него филологию (спектр и частотность слов), этику (иерархия приемлемых и неприемлемых норм поведения и отношений) и т.д. В итоге можно сделать вывод, что учебник представляет собой особый продукт культуры, содержащий многообразный набор закодированной информации, которую обучающийся с помощью наставника декодирует, осваивая одновременно и конвенционально принятые системы дешифрации и обозначения» (Bezrogov, Markarova 2012: 4).

## Лингвистический подход

Одним из наиболее распространенных научных подходов к исследованию учебников русского языка как иностранного XVIII века, да и вообще учебных руководств по русскому языку, многие из которых составлены не русскими, а иностранцами, является их анализ с позиций лингвистики. Существует несколько направлений лингвистических исследований этих источников.

Во-первых, эти источники интересуют специалистов по истории русского языка, так как в них отражаются особенности языка того или иного исторического периода. В российской лингвистической литературе XIX и отчасти XX века велись дискуссии о том, насколько достоверными являются факты русского языка в интерпретации иностранцев. В целом ряде научных работ XIX века иностранные авторы учебных руководств обвинялись в незнании русского языка и в неверной интерпретации его фактов, см., например, критические замечания в обзорной работе (Balickij 1876). Появившиеся же в 1930–1950-е гг. работы Б.А. Ларина (Larin 1937; Larin 1948; Larin 1959) показали, что языковые факты, отраженные в этих учебных руководствах, несмотря на некоторые их искажения под влиянием родного языка или недоста-

точной лингвистической квалификации их авторов, тем не менее являются вполне достойным материалом исследования.

Ларинская традиция продолжается в исследованиях его учеников и последователей – ученых Санкт-Петербургского государственного университета. Одной из их последних крупных работ является исследование обиходно-разговорной лексики в иностранных руководствах для изучения русского языка, выполненное О.С. Мжельской (Mzhelskaja 2003]. Учебные руководства по русскому языку для иностранцев являются важным материалом для группы петербургских исследователей, составляющих и издающих многотомный словарь обиходного русского языка XVII века.

Во-вторых, эти произведения, особенно грамматики, представляют интерес для специалистов по истории языкознания, так как они прямо или косвенно отражают эволюцию лингвистической мысли в Европе и в России. Первым на это указал Б.О. Унбегаун (Unbegaun 1958). В последние 30 лет лингвистические исследования грамматик, составленных иностранцами, проводили Б.А. Успенский (Uspenskij 1992), Л. Дюрович (Đurovič 1992), Г. Кайперт (Keipert 1986; 1992; 2006), С. Менгель (Mengel 2013) и другие исследователи.

Третье направление лингвистических исследований связано с возможностью рассмотрения указанных учебных руководств как источников данных о процессе овладения вторым языком. Примером такого исследования может быть работа Д.Г. Демидова и Л.В. Московкина, в котором рассматривается крайне несовершенное с позиций современной лингвистики описание русской грамматики английского врача Марка Ридлея (Demidov, Moskovkin 2015). Авторами исследования показано, что русская грамматика Ридлея – это отражение его промежуточного языка (*inerguage*), и ее анализ позволяет говорить о существовании некоторых универсальных особенностей процесса овладения русским языком иностранцами.

Четвертое направление, в некотором отношении сближающееся с третьим, – это лингвистический анализ анонимных учебников в целях их атрибуции. В качестве примера приведем указанную выше серию работ С.В. Власова и Л.В. Московкина, посвященную анализу «Граматики Французской и Русской» – анализ французской части текста учебника позволил выявить влияние немецкого языка и установить, что его автором был не И.С. Горлицкий, как считается в научном мире, а немецко-русский билингв, предположительно, И.К. Тауберт.

## **Библиологический (книговедческий) подход**

В рамках библиологического подхода исследуются вопросы создания и издания учебников, их распространения, времени появления их в библиотеках, их востребованности читателями и многое другое. К области книговедения относятся вопросы атрибуции анонимных учебников, установления места и года их издания, если они не указаны, то есть вопросы истории создания и дальнейшего существования учебников. При этом используются разнообразные методы исследования: изучение архивных документов, анализ текста учебника, анализ бумаги, типографского шрифта, обложки и ее оформления, библиотечных штампов, владельческих записей и пр.

Одним из направлений книговедческих исследований учебников является поиск путей их стандартизированного описания, позволяющая отразить в компактном виде основные данные, необходимые исследователям учебника, включая библиографические ссылки на работы, посвященные конкретному учебнику. Авторы данной статьи разработали стандартизированную схему описания учебников и выполнили на ее основе стандартизированное описание первых учебников русского языка для польских учащихся (XVIII в.) – учебников М. Любовича, Ф. Макульского и М. Зубаковича.

## Выводы

Приведенный в настоящей работе перечень исследовательских подходов (педагогический, культуроведческий, лингвистический и библиологический), вероятно, неполный, однако даже он демонстрирует разнообразие предметов исследования учебников. Все указанные подходы в значительной мере дополняют друг друга, например, для атрибуции учебника важны и лингвистический, и книговедческий, и педагогический подходы. Это значит, что исследователи учебника должны овладеть комплексом методов его изучения. Несомненно, можно говорить о возможности комплексного подхода к исследованию учебника.

## Литература

Adodurow V.E. (1731), *Anfangs-Gründe der Russischen Sprache // Nemecko-latinskij i ruskij Leksykon kupno s pervymi nachalami ruskaga jazyka k obshchej polze pri Imperatorskoj Akademii nauk pečatiju izdan*, SPb.

*Alfabetum Rutenorum* (b.d.), Stockholm: Ruscher Buchdrucker.

Balickij I.I. (1876), *Materialy dla istorii slavianskogo jazykoznanija, ch. 1*, Kijev.

Bezrogov V.G., Markarova T.S. (2012), *Shkolnyj uchebnik: sokrovischnica, translator, pro-vozvestnik? // „Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika”*, 4(7), s. 3–8.

Charpentier (1768), *Elemens de la langue russe ou Méthode courte et facile pour apprendre cette langue conformément à l'usage*, Saint-Pétersbourg.

Demidow D.G., Moskovkin L.V. (2015), *Russkaja grammatika Marka Ridleja kak cennyj istochnik dannykh ob ovladenii vtorym jazykom // “Cuadernos de rusística española”*, 11, p. 15–32.

Durovič L. (1992), *Grammatika akademicheskoy gimnazji // “Slavica Suecana”, Series B – Studies*, vol. 1, p. 171–211.

*Grammaire Francoise et Russe* (1730): *Grammaire Francoise et Russe en Langue moderne accompagnée d'un petit Dictionnaire pour la Facilité du Commerce*, St. Petersburg.

Groening M. (1750), *Rossijskaja grammatika. Thet är Grammatica Russica, eller Grundelig Handledning til Ryska Språket*, Stockholm.

Heim J. von (1789), *Russische Sprachlehre für Deutsche mit einer Chrestomatie*, Moskva.

- Karjavine Ph. (1791), *Remarques sur la langue russe et sur son alphabet, avec des Pièces relatives à la connoissance de cette Langue. Publiées et augmentées par Phéodore Karjavine, ancien Interprete pour le Roi à la Martinique*, Saint-Petersbourg.
- Keipert H.A. (1986), „Anfangsgründe der russischen Sprache“ und der Petersburger Lateinunterricht um 1730 // “Studia Slavica medievalia et humanistica. Riccardo Picchio dicata”, vol. II, Roma, p. 393–406.
- Keipert H. (1992) *Russkaja grammatika M. Shvanvica 1731 z. (Predvaritelnyje zamechanija o rukopisi BAN F.N. 250)* // “Slavica Suecana. Series B–Studies”, vol. 1, p. 213–237.
- Keipert H. (2006), *Das Russisch-Lehrwerk von Jacob Rodde. Zur Kenntnis der russischen Sprache im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert // Die Kenntnis Russlands im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert*, Dittmar Dahlmann (Hg.), Bonn, s. 85–110.
- Kopijewitz E. (1706), *Manuductio in grammaticam in sclavonico Rosseanum seu Moscoviticam*, Stolzenbergi.
- Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. (2008), *Metodologia pedagogiki: niovyj etap*, Moscow.
- Larin B.A. (1937), *Genrikh Vilgelm Ludolf. Russkaja grammatika (Oxford, 1696)*, Leningrad.
- Larin B.A. (1948), *Parizhskij slovar moskovitov 1586*, Riga.
- Larin B.A. (1959), *Russko-anglijskij slovar-dnievnik Richarda Dzhemsa*, Leningrad.
- Lomonosov M.V. (1755), *Rossijskaja grammatika*. SPb.
- Lubowicz M. (1778), *Grammatyka rossijska*, Poczajow.
- Ludolf H.W. (1696), *Grammatica Russica quae continet non tantum praecipua fundamenta Russicae linguae, verum etiam Manuductionem quandam ad Grammaticam Slavonicam. Oxonii, Oxonii: Theatrum Scheldonianum*.
- Makulski F. (1795), *Łatwy sposób nauczenia się po rossijsku i po polsku czytać i pisać w różnych odmianach liter, tak drukowanych, jako też i skoropisu, z przydaniem modlitw, rozmów, wierszów, anekdotów, listów, liczb arabskich, rzymskich, ruskich i słów pod alfabetem co potrzebniejszych a używanych najczęściej*, Warszawa.
- Mengel S. (2013), *Die Rudimenta Linguae Russicae von J.C. Stahl im Streitediskurs um die Stockholmer Paradigmatik: Neue Erkenntnisse // Deutsche Beiträge zum 15. Internationalen Slavistenkongress Minsk 2013*, Herausgegeben von S. Kempgen, M. Wingender, N. Franz, M. Jakiša. München, p. 209–220.
- Miloslavskaja S.K. (2008), *Russkij kak inostrannyj v istorii stanovlenija jevropejskogo obraza Rossii*, Moscow.
- Mzhelskaja O.C. (2003), *Leksika obikhodno-razgovornogo jazyka Moskovskoj Rusi XVI–XVII veka: Po dannym inostrannykh rukovodstv dla izuchenija russkogo jazyka*, SPb.
- Rodde J. von (1773), *Russische Sprachlehre zum bestem der deutschen Jugend eingerichtet von Jac. Rodde*, Riga.
- Sarafova K. (1788), *Kniga, sodержashchaja v sebe kluch poznania bukvaria, slovaria i nekotorykh pravil iz pravouchenija. Sochinennaja i perevedennaja s Rossijskago na armianskoj i s Armianskaga na rossijskoj jazyki deviceju Kleopatroju Sarafovoju; v polu maloletniago junoshstva, i vsekh zhelajushchikh semu obychatsia*, SPb.
- Unbegaun B.O. (1958), *Russian Grammars before Lomonosov* // “Oxford Slavonic Papers”, v. 8, p. 98–116.



Uspenskij B.A. (1975), *Pervaja russkaja grammatika na rodnom jazyke (dolomonosovskij period otechestvennoj rusistiki)*, Moscow.

Uspenskij B.A. (1992), *Dolomonosovskije grammatiki russkogo jazyka (itogi i perspektivy)* // „Slavica Suecana. Series B – Studies”, vol. 1, p. 63–169.

Vlasov S.V., Moskovkin L.V. (2017), «*Grammatika francuzskaja i russkaja » 1730 goda: problema avtorstva* // „Filologičeskije nauki. Nauchnyje doklady vysshej shkoly”, 5, p. 115–124.

Zubakowicz M. (1800), *Krótká Rossyjska grammatyka dla szkół narodowych Imperium Rossyjskiego za Najwyższym nakazem ś. p. Katarzyny II w 1790 roku wydana, na język Polski w Wilnie przy Szkole Głównej Lit. przetłomaczona y wielu uwagami sławniejszych w tym rodzaju Rossyjskich autorów pomnożona*, Wilno.

## Abstract

### 18<sup>th</sup> century Russian language textbooks for foreigners as an object of academic research

This article attempts to analyse Russian textbooks for foreigners, using pedagogical, cultural studies, linguistic and bibliological approaches. Studies of textbooks from the 18<sup>th</sup> century are presented. The article argues that there needs to be an integrated approach to study textbooks.

**Keywords:** methodology of scientific research, attempts at dictionary analysis, textbooks of the Russian language of the 18<sup>th</sup> century, pedagogical approach, cultural approach, linguistic approach, bibliological approach

## Streszczenie

### Podręczniki języka rosyjskiego XVIII wieku dla cudzoziemców jako obiekt badań naukowych

Artykuł podejmuje próbę analizy podręczników języka rosyjskiego dla cudzoziemców w aspekcie pedagogicznym, kulturoznawczym, lingwistycznym oraz bibliologicznym. Przytaczane są przykłady podręczników XVIII wieku; wprowadzony jest wniosek o konieczności kompleksowego podejścia do badań nad podręcznikami.

**Słowa kluczowe:** metodologia badań naukowych, próby analizy słownikowej, podręczniki języka rosyjskiego XVIII wieku, podejście pedagogiczne, podejście kulturoznawcze, podejście językoznawcze, podejście bibliologiczne

Magdalena Białek  <https://orcid.org/0000-0001-6840-5352>  
Uniwersytet Wrocławski

## Rozgrzewka językowa na lekcji języka obcego a dydaktyka konstruktywistyczna – kilka uwag

### Streszczenie

W artykule podjęta została próba zdefiniowania roli i funkcji sensybilizacji, zwanej również rozgrzewką językową, na lekcji języka obcego. Posługując się argumentacją osadzoną w paradygmacie konstruktywistycznym, wykazano, iż rozgrzewka językowa jest niezbędnym elementem skutecznego procesu dydaktycznego, pełniąc przede wszystkim funkcję motywującą i autonomizującą. W artykule wyeksponowano przede wszystkim rolę, jaką pełni rozgrzewka w aktywizowaniu wiedzy uprzedniej ucznia i zaakcentowano jej znaczenie dla możliwości wsparcia procesów „góra–dół” w przebiegu lekcji. Rozgrzewce przypisano również funkcję uaktywniania idei zakotwiczących, odwołując się do teorii schematów antycypacyjnych Ausubela i jego koncepcji uczenia się ze zrozumieniem. Ponadto opisano, jak interpretowana jest rozgrzewka językowa w programach nauczania języka niemieckiego, oraz przedstawiono krótko punkt widzenia autorki na kwestię sensybilizacji w procesie edukacji obcojęzycznej.

**Słowa kluczowe:** rozgrzewka, sensybilizacja, schematy antycypacyjne

### Wprowadzenie

Współczesna epoka postkomunikacyjna, zwana również fazą neokomunikacyjną lub erą postmetodyczną (Funk 2010: 941–952), charakteryzuje się brakiem spójności na poziomie koncepcji ogólnej (Wilczyńska 1999) i nie pozostawia miejsca na działanie po śladzie gotowych scenariuszy. Cechuje ją eklektyzm będący logicznym następstwem ponowoczesnego rozumienia procesu uczenia się. Tak w dwóch zdaniach można spróbować opisać istotę współczesnej dydaktyki. Wydaje się, że nie może być inaczej w sytuacji, kiedy ucznia definiuje się jako aktywny podmiot samodzielnie przetwarzający informacje i konstruujący wiedzę. Wobec braku wątpliwości co do absolutnej złożoności umysłu ludzkiego, jego nieredukowalności do uproszczeń i jedynie słusznych wizji, nie jest moż-

liwe sformułowanie jednego protokołu działania, który można przełożyć na modele lub formy i uczynić je normami (Crispiani b.r.). Wyrastające z psychologii humanistycznej podejście komunikacyjne odchodzi zatem od sztywnych schematów i procedur nauczania na rzecz dopasowania ich do indywidualnych potrzeb uczących się osób. W ten sposób podejście to staje się adekwatną odpowiedzią na nieaktualną już epokę metod nauczania, za pomocą których dozwolone byłoby wskazywanie form organizacyjnych i proceduralnych nauczania, zbudowanych na jednoznacznych i widocznych fundamentach teoretycznych istoty ludzkiej, uczenia się, kultury, kształcenia etc. Taki stan rzeczy daje nieograniczoną swobodę działania każdemu nauczycielowi, który – nie otrzymując ostatecznych zaleceń co do sposobu prowadzenia procesu dydaktycznego – kieruje się najczęściej osobistymi teoriami, nazywanymi także teoriami subiektywnymi lub wiedzą potoczną. Ta dydaktyczna niedookreśloność (co, jak należy podkreślić, nie jest zjawiskiem negatywnym, lecz całkowicie uzasadnionym w obliczu wiedzy na temat uczenia się, którą współcześnie dysponujemy), skutkuje również brakiem jednomyślności na poziomie mikro, czyli w odniesieniu do samej struktury lekcji. Każda lekcja ma zatem prawo być wypadkową m.in. doświadczeń, wiedzy, przekonań oraz teorii osobistych nauczyciela, który mniej lub bardziej świadomie realizuje ją według jakiegoś schematu – wynikającego z jego naukowej wiedzy i świadomości metodycznej lub (i) z intuicyjnego przekonania co do słuszności decyzji podejmowanych w odniesieniu do procesu dydaktycznego w określonej grupie uczących się. Pozostawienie nauczycielowi tak dużej autonomii działania w procesie dydaktycznym (nie mówię tutaj oczywiście o ograniczeniach formalnych ani instytucjonalnych, które z autonomią nie mają niczego wspólnego) nie jest równoznaczne z brakiem wskazówek metodycznych. Wręcz przeciwnie, szybki rozwój nauki, również w zakresie funkcji poznawczych człowieka i szeroko rozumianych procesów nabywania wiedzy, pozwala na formułowanie zasad szkolnego uczenia się i jego optymalizacji. Jednak zasady te „nie mogą być tłumaczone bezpośrednio i bez ogniów współpracujących na praktykę szkolną; dostarczają one jedynie pewnych wskazówek ogólnych, wzdłuż których należy rozwijać poszukiwania bezpośrednich działań w szkole” (Ausubel 1978).

Tymi wskazówkami mogą być propozycje schematów lekcji znajdujące się na przykład w programach nauczania, różniące się w swoich opisach terminologią oraz pewnymi szczegółami, zgodne jednak co do zasadniczego przebiegu lekcji, która powinna rozpoczynać się wprowadzeniem, a poprzez fazę reprodukcji i półprodukcji znaleźć swoje zakończenie w produkcji językowej uczestników procesu glottodydaktycznego. W niniejszym artykule podjęta zostanie próba scharakteryzowania pierwszej procedury lekcyjnej, za jaką uznaję sensybilizację (za: Lewicki 2002), zwaną popularnie „rozgrzewką językową”. W ramach charakterystyki „rozgrzewki językowej” podjęta zostanie próba zdefiniowania jej roli i statusu w dyskursie naukowym, a także miejsca, jakie zajmuje w programach nauczania. Ponadto celem artykułu jest również uzasadnienie konieczności rozpoczynania lekcji od tej procedury, na które to uzasadnienie pozwala argumentacja osadzona w konstruktywistycznym paradygmacie naukowym.

## Sensybilizacja w dyskursie naukowym

Wydaje się, że istnieje powszechna zgoda co do faktu, że rozgrzewka językowa jest ważnym elementem lekcji. Wielu badaczy podkreśla jej motywacyjny charakter, niektórzy przypisują jej nawet relaksacyjną funkcję, jak na przykład Rushidi (2013: 128–135), twierdząc, że rozgrzewka wprawia uczących się w pozytywny nastrój. Kay (1995) natomiast mianem rozgrzewki określa różne aktywności, które pomagają uczniom myśleć w języku obcym. W jej ramach powtarza się wcześniejszy materiał i próbuje zainteresować uczniów lekcją. Według Lewickiej (Lewicka 2007) sensybilizacja polega na ogólnym wprowadzeniu uczących się w planowany kontekst działania i jednoczesnym przygotowaniu bazy do prawidłowej semantyzacji. Przez odpowiednie działania językowe i pozajęzykowe następuje aktywizacja dotychczasowej wiedzy, doświadczeń i umiejętności. Farrell (2002), proponując pięciofazową strukturę lekcji, umiejscawia rozgrzewkę na drugim miejscu w 45-minutowym toku lekcji. Poprzedzona fazą „otwarcia” rozgrzewka, nazywana przez Farella (2002) stymulacją, ma za zadanie skierowanie uwagi ucznia na planowane działania oraz ich związek z realnym życiem uczniów. Nauczyciel, kierując uwagę uczniów na te działania, stosuje techniki ludyczne, przez które motywuje uczniów do działania. Siek-Piskozub (1990: 337–341) i Żyła (1990: 335–337) uważają za pożądane wprowadzenie na początku każdej lekcji rozgrzewki językowej, która pozwoli uczniom przestawić się z języka ojczystego na język obcy, a także ze spraw, które absorbowwały ich na poprzednich lekcjach i na przerwie, na nowe zadania. Treści, na których autorki zalecają skoncentrować rozgrzewkę, to bieżące wydarzenia w szkole czy aktualne doświadczenia poszczególnych uczniów lub wybrana technika ludyczna. Wiele podobieństw wykazują również inne modele lekcyjne, np. Janowskiej (2010) czy model Bimmela, Kasta i Neunera (2003), zgodnie z którymi „przygotowanie do zajęć” (Janowska 2010) czy też „wprowadzenie” (Bimmel, Kast, Neuner 2003) implikuje odwoływanie się do znanych umiejętności, zapowiedź tematu lekcji, wywoływanie skojarzeń czy też budowanie napięcia motywacyjnego.

Można zatem powiedzieć, że sensybilizacja na lekcji języka obcego pełni dwie podstawowe funkcje: motywującą oraz autonomizującą. **Motywująca** funkcja rozgrzewki, polegająca na zainteresowaniu ucznia tematem oraz wprowadzeniu go w stan gotowości do dalszego działania, wydaje się mieć tutaj zasadnicze znaczenie, albowiem może ona przesądzić o postawie uczącego się, jego nastawieniu i chęci do dalszego zaangażowanego uczestnictwa w lekcji (por. Lewicka 2007).

Drugi nurt rozważań w odniesieniu do roli rozgrzewki językowej koncentruje się na jej wartości **autonomizującej**, rozumianej jako rozwijanie konkretnych, indywidualnych strategii przygotowujących do samoregulacyjnych działań w opanowywaniu języka. Funkcja autonomizująca nabiera szczególnego znaczenia, gdy wiedza jest rozumiana nie jako zbiór wiadomości, lecz sposób ich funkcjonowania w umyśle (Klus-Stańska 2002). Jak pisze dalej Klus-Stańska:

Jeśli uczeń głównie śledzi rozumowanie nauczyciela, a potem ćwiczy to, co mu nauczyciel zademonstrował, jego umysł dysponuje głównie tymi użytymi w czasie lekcji

strategiami. Absolwent umie śledzić cudze wyjaśnienia i je replikować w sytuacjach podobnych treści i strukturą do sytuacji szkolnych, ale nie umie już wytwarzać własnej argumentacji ani własnych strategii myślenia i działania [...] Taki absolwent potrafi opanować stworzoną przez kogoś typologię, ale nie potrafi stworzyć swojej na podstawie określonych danych, potrafi wykonać eksperyment według instrukcji, ale nie potrafi zaplanować własnego eksperymentu (Klus-Stańska 2002: 110).

Najprostszym przykładem „śledzenia cudzych wyjaśnień i ich replikowania” w odniesieniu do lekcji języka obcego będzie powtarzanie przez ucznia zdań po nauczycielu, odtwarzanie przeczytanego tekstu „słowo w słowo”, odpowiadanie na pytania według wzoru (choć w szczególnych przypadkach jest to uzasadnione), relacjonowanie jakiegoś zdarzenia bez większej świadomości, o czym się mówi itd. Przeciwnieństwem transmisyjności i odtwórczości, będących barierą w konstruowaniu wiedzy przez uczniów, będzie świadome i refleksyjne używanie języka w klasie, w interakcji z innymi uczniami i nauczycielem. W tym kontekście García i Martín (2004: 6–44) definiują rozgrzewkę jako statek, który zabiera uczniów w podróż ze znanego w nieznaną i jest próbą aktywizowania ich potencjału oraz pasywnego słownictwa. Rozgrzewka pomaga uczniom „wywołać” ich istniejącą wiedzę i nakierować ich myślenie na podstawową, zaplanowaną dla danej lekcji aktywność. W ten sposób powstaje związek między nową i starą informacją (Nemati, Habibi 2012). Niezmiernie ważną rolę rozgrzewki, która stanowi pomost między „nowym” a „starym”, podkreśla również Brown (2006), definiując wiedzę uprzednią (aktywizowaną w rozgrzewce) jako zgeneralizowane reprezentacje naszego doświadczenia, które są w stanie pomóc nam zrozumieć nowe informacje. Cheung (2001: 55–61) wyróżnia dwa rodzaje wiedzy: przedmiotową oraz potoczną. Źródłem tej pierwszej jest formalna edukacja, natomiast jej drugi rodzaj nabywany jest w trakcie interakcji ze światem. „Kiedy uczniowie konfrontowani są z nowym materiałem, nowymi zagadnieniami poprzez łączenie wiedzy przedmiotowej z wiedzą potoczną, wtedy będzie im łatwiej połączyć nowe ze starym i będą uczyć się bardziej ochoczo (Cheung 2001: 58).

Aktywizowanie istniejącej wiedzy ucznia jest zatem konieczne, aby mogła ona wejść w relacje z nowymi informacjami, czyli, mówiąc inaczej, by mogło zaistnieć uczenie się jako aktywny, konstruktywny, indywidualny proces. Przyjrzyjmy się teraz, jak można uzasadnić sformułowaną wyżej tezę, opierając argumentację na konstruktywistycznej teorii poznania.

## **Wiedza uprzednia punktem wyjścia procesu uczenia się**

„Rozpoznawanie wiedzy i jej ujawnienie” stanowi pierwszy etap w procesie nauczania opartym na założeniach konstruktywizmu (Wynne 1996). Położenie silnego akcentu na uprzednią wiedzę ucznia i jej wpływ na proces uczenia różni zasadniczo konstruktywizm od innych współczesnych teorii dydaktycznych. Według konstruktywizmu radykalnego (Glaserfeld 2000: 119–122) postrzeganie dokonuje się nie poprzez zmysły, ale w umyśle: postrzegana rzeczywistość jest konstruowana, a punktem wyjścia tej konstrukcji jest wiedza uprzednia. Za Kruszewskim (1994: 254–283) można przytoczyć słowa Ausubela:

Jeśli miałbym sprowadzić całą psychologię pedagogiczną do jednej tylko zasady, to powiedziałbym: najważniejszym pojedynczym czynnikiem wpływającym na uczenie się jest to, co uczeń już wie. Określ to, co uczeń już wie, i nauczaj stosownie do tego.

Ausubel (1978) podkreśla wyraźnie, że nowe wiadomości przyswajamy, czyli włączamy w istniejące w naszych umysłach struktury poprzez łączenie ich z już istniejącymi. Jak podaje Kruszewski, tej zasadzie Ausubel poświęca 600 stron druku (Kruszewski 1994: 258). Rozgrzewkę uznać więc można za reakcję na diagnozę stanu wiedzy uczniów, która ma służyć im samym, stając się pomostem dla nowych informacji i umiejętności. Dylak ostrzega:

Jeżeli nauczyciel nie nawiązuje do wiedzy ucznia, to eliminuje sobie szansę na rekonstruowanie posiadanych przez ucznia pojęć z wykorzystaniem i jednoczesnym modyfikowaniem posiadanych już pojęć. Uczeń buduje wtedy nowe struktury wiedzy bez powiązania z poprzednimi. Te uprzednie pozostają jako wiedza gorąca (czynna) i bardziej operatywna – aktywizująca się w sytuacjach życia codziennego. Nowa wiedza pozostaje jako wiedza szkolna, do zaprezentowania w sytuacjach egzaminacyjnych (Dylak 2000).

W kontekście aktywizowania wiedzy uprzedniej rozgrzewka jest nieodzownym elementem zarówno w perspektywie ucznia, jak i nauczyciela. Dla ucznia jest punktem wyjścia do dalszego działania, rzec by można: momentem rozpoczynającym proces uczenia się. Dla nauczyciela natomiast ta swoista diagnoza jest drogowskazem do dalszego działania dydaktycznego, którego celem jest niedopuszczenie do sytuacji, aby te dwa rodzaje wiedzy nie znalazły jakiegoś wspólnego punktu zakotwiczenia i, nie wchodząc z sobą w interakcję, nie stworzyły nowej jakości. Tak rozumiany pierwszy etap lekcji pozwala nauczycielowi na wypełnienie jego najważniejszej roli, jaką jest umożliwienie uczniom samodzielnego uczenia się. Jak ostrzega Barnes (1988: 146): „ignorowanie przed-wiedzy uczniów zniechęca ich do wykorzystywania posiadanych przez nich wiadomości [...]”. Nie będą więc czynić użytku z tego, co wiedzą, kiedy trzeba będzie odpowiedzieć na postawione pytanie, lecz będą zgadywać na chybił trafił”.

Poszukując dalszej argumentacji przemawiającej za koniecznością aktywizowania wiedzy uprzedniej uczniów, warto powołać się na ustalenia psychologii poznawczej dotyczące rozumienia percepcji jako twórczego procesu, w który zaangażowane są wcześniejsze doświadczenia, wiedza i struktury umysłu (Strelau 2001: 36). Proces „góra–dół” (bo o nim mowa) polegający na połączeniu nowej informacji pochodzącej z bodźca z informacjami z pamięci długotrwałej, czyli z posiadaną wiedzą, może zostać uruchomiony w czasie rozgrzewki. Zasadniczą rolę w procesie „góra–dół” przypisuje się schematom poznawczym, czyli elementom wiedzy organizującym rozumienie i interpretowanie świata i zachodzącym wokół zdarzeń. Schematy te powstają dzięki konkretnym doświadczeniom i zawierają uogólnioną wiedzę płynącą z tych doświadczeń, pozwalającą na interpretację rzeczywistości. Schematy poznawcze są uznawane za „fundamentalne elementy, na których opiera się wszelkie przetwarzanie informacji” (Rummelhart 2001: 431–455), uogólnione interpretacje pewnego fragmentu rzeczywistości, ułatwiające rozpoznawanie, porządkowanie, klasyfikowanie, rozumienie czy rozwiązywanie problemów, konstru-

owane na podstawie gromadzonej i utrwalonej wiedzy, doświadczeń (indywidualnych, kulturowych, społecznych). Co jednak istotne, schematy nie są statyczne i zamknięte: można je „wypełniać” szczegółowymi czy kontekstowymi informacjami, są elastyczne i dynamiczne, umysł ludzki może je analizować, przetwarzać i posługiwać się nimi dla działań twórczych (Filar, Głaz b.r.).

Opis zmienności schematów, ich dynamikę oraz możliwości ich różnych modyfikacji znajdujemy u Neisser (1976), który włącza schematy w całościowy cykl percepcyjny, w skład którego wchodzi: schemat, eksploracja i informacja dostępna w otoczeniu. Dzięki schematom (często o wielozmysłowym charakterze) aktywizowanym w określonych sytuacjach, pobierana jest z otoczenia informacja, w tym wypadku istniejąca już w umyśle. Schemat zapoczątkowuje odbiór dostępnych danych. Bywa również i tak, że to działania eksploracyjne jednostki dostarczają informacji, które modyfikują schematy, a te z kolei pobudzają dalsze działania eksploracyjne (Maruszewski 2002). Schemat jest wykorzystany w porządkowaniu i interpretowaniu napływających z otoczenia informacji, ale jest przez nie również modyfikowany. I tutaj można powtórzyć za Wolffem, iż aktywizowane struktury, czyli schematy, są podstawą rozumienia docierających sygnałów. Wolff przyznaje wprawdzie, że rozumienie jest możliwe i bez ich aktywizacji, lecz może być ono niezbyt dokładne lub utrudnione. Żeby zatem zaistniała interakcja pomiędzy uczącym się a nowym materiałem, powinna być ona poprzedzona fazą aktywizacji wiedzy, aktywizacją strategii rozumienia wiedzy (Wolff 1992: 27–41). Uważam, że może to być właśnie zadanie rozgrzewki, która umożliwi uczniowi dotarcie do posiadanej wiedzy, jej wywołanie i wykorzystanie.

## Rozgrzewka jako uaktywnianie idei zakotwiczących

Wiadomo, że jednym z warunków skutecznej edukacji jest uczenie się ze zrozumieniem (por. *meaningful learnig* u Ausubela). Z biologicznego punktu widzenia chodzi o zmiany w określonym zespole komórek. Uczenie się powoduje zmiany w komórkach mózgu, a niektóre z nich, których te zmiany dotyczą, są komórkami, w których już jest zgromadzona informacja niejako przygotowana do zrozumienia nowej wiedzy. W procesie rozumnego uczenia się zespoły komórek neuronowych, w których była zgromadzona wiedza, modyfikują się, prawdopodobnie tworzą się nowe połączenia (Gołąb-Meyer 1996: 48). Z psychologicznego punktu widzenia natomiast włączanie nowych informacji to asymilowanie ich do już istniejących i odpowiednich do nowej informacji jednostek bazowych (*subsumers*) lub, jak podaje Czwartos (2018), „pojęć nadrzędnych”. Gołąb-Meyer podkreśla, że baza jednostek bazowych uzależniona jest oczywiście od historii osobniczej uczącego się i może być szeroka i bogata lub wąska. Początkowo gromadzona baza empiryczna jest słabo ustrukturyzowana (poziomo, drobnoskalowo), bez globalnych cech. Ta baza powinna być bogata, jak najszersza, by późniejsze nauczanie mogło z niej czerpać (Gołąb-Meyer 1996: 48).

W jaki sposób zatem rozgrzewka mogłaby być skutecznym początkiem uczenia się, zapewniającym postawieniem w stan gotowości pojęć nadrzędnych i umożliwienie porównania posiadanego stanu wiedzy z nowym materiałem? Chcąc uzyskać odpowiedź na



to pytanie, odwołajmy się do teorii „schematów antycypacyjnych” (*advanced organizer*) Ausubela.

„Schematy antycypacyjne” to krótkie informacje wstępne pojawiające się przed wprowadzeniem nowego materiału, których zadanie polega na aktualizowaniu posiadanych informacji. Najpierw nauczyciel orientuje się, jaki jest stan wiedzy uczniów (wiedza uprzednia), a następnie dostarcza im schematów antycypacyjnych, czyli krótkich informacji wstępnych, które będą stanowiły połączenie dwóch konceptów – tego, co uczniowie już wiedzą, z tym, co jest celem procesu dydaktycznego.

W tym kontekście Dylak (2013), powołując się na Potulicką (1998), mówi o „ideach zakotwiczących”, czyli rzeczach związanych z nowym tematem, ale już uczniom przynajmniej częściowo znanych. Dylak uważa, że istnienie idei zakotwiczących jest zasadniczym czynnikiem wpływającym na uczenie się ze zrozumieniem, w związku z czym istotne jest, aby dać czas i możliwości uczniom.

Zastanawiając się, jak przenieść teorie schematów antycypacyjnych na grunt dydaktyki szkolnej, czyli jak wykorzystać je dla wzbogacenia dydaktycznych rozwiązań, warto jeszcze przytoczyć podział schematów antycypacyjnych, które Ausubel dzieli na schematy ekspozycyjne i porównawcze (Groeben 1988: 140). Schemat ekspozycyjny (*expository organizer*) zaleca się stosować w sytuacjach, kiedy uczniowie nie są zaznajomieni z tematyką danego zagadnienia. Jego zadaniem jest postawienie w stan „gotowości” tych pojęć, które mają odniesienie do posiadanej wiedzy, a także do treści ujętych w danym tekście (tym, który będzie przedmiotem zajęć).

Stosowanie schematu porównawczego (*comparative organizer*) natomiast znajduje swoje uzasadnienie w sytuacjach, gdy prezentowana tematyka jest uczniom bliżej znana i ma odniesienie do zakodowanych w pamięci konceptów. Jak podaje Groeben (1988: 141), funkcją schematów porównawczych jest nie tylko postawienie w stan gotowości pojęć nadrzędnych (*subsumers*), lecz także umożliwienie porównania posiadanego stanu wiedzy z nowym materiałem.

Czym mogą zatem być schematy antycypujące w praktyce? Jak podaje Mayer, są to zazwyczaj krótkie informacje werbalne lub niewerbalne. Ważne jest, aby nie zawierały one specyficznych treści dotyczących nowych informacji, które mają być przyswojone przez uczniów. Ponadto informacje te mają dostarczać środków umożliwiających generalizację logicznych relacji do nowego materiału i wpływać pozytywnie na sposób dekodowania informacji uczniów (Mayer 1984: 133–169). Oczywiście jest, że ostateczna forma schematów antycypujących zależy od rodzaju materiałów dydaktycznych, które nauczyciel ma do dyspozycji, wieku uczących się i ich wiedzy. Wiedza uczniów i rodzaj stosowanych materiałów dydaktycznych zależą od bardzo wielu elementów. Między innymi – przynajmniej w pewnym stopniu – od dość uniwersalnego determinanta, jakim jest program nauczania. Przyjrzyjmy się zatem, jak definiuje się rozgrzewkę w programach nauczania. Poniżej zaprezentowane zostaną cztery programy, których treści przeanalizowano pod kątem roli, jaką przypisuje się w nich rozgrzewce językowej w nauczaniu formalnym.

## Status sensybilizacji w programach nauczania

W jednym z programów nauczania języka niemieckiego, dedykowanym liceom ogólnokształcącym, profilowanym i technikom (Łuniewska, Tworek, Wąsik, Zagórna 2010: 62), wyróżnia się następujące fazy lekcji: wprowadzenie, prezentację, semantyzację, fazę ćwiczeń oraz ewaluację. W fazie wprowadzenia nauczyciel sprawdza pracę domową, a następnie rozmawia z całą klasą na temat, który będzie przedmiotem lekcji (w analizowanym przykładzie są to imprezy kulturalne w Polsce i w Niemczech). W ramach wprowadzenia proponuje się tutaj sformułowanie pytań o najmniej i najbardziej udane imprezy kulturalne w Polsce. Za alternatywę uznaje się możliwość zaprezentowania zdjęć, spośród których uczniowie mogliby wybrać te, które przedstawiają najciekawszą lub (i) najmniej interesującą imprezę kulturalną. Pytaniem o preferencje kulturalne i ocenę imprez (w tym konkretnym przypadku, a uogólniając zachęcaniem do zajęcia osobistego stanowiska w jakiejś sprawie), nauczyciel umożliwia uczniom odwołanie się do wiedzy, którą posiadają, po to, by zwiększyć skuteczność procesu uczenia się. W przypadku wykorzystania pytań dla celów rozgrzewki ważna jest ich jakość, a także zaangażowanie nauczyciela. Jeśli pytania nie będą tendencyjne, nudne, czy też oczywiste, a nauczyciel autentycznie zaangażuje się w dialog z uczniami, zwiększy się również prawdopodobieństwo aktywności poznawczej uczniów.

W innym programie nauczania, przeznaczonym dla klas VII i VIII szkoły podstawowej (Piszczatowski 2017), autor wyróżnia następujące fazy lekcji: wprowadzenie, prezentacja nowego materiału i praca nad nimi, wprowadzenie materiału gramatycznego, ćwiczenia utrwalające nowy materiał, podsumowanie lekcji i objaśnienie pracy domowej. Podobnie jak w przypadku przytoczonego wyżej programu rozgrzewka to inaczej wprowadzenie i polega na rozmowie nauczyciela z uczniami (tu: o dyscyplinach sportowych, które najchętniej uprawiają w czasie wolnym). Uczniowie oglądają zdjęcia ilustrujące trzy dyscypliny sportowe i opowiadają, co na nich widzą. Po raz kolejny warto podkreślić, że jakość rozgrzewki zależeć będzie od jakości pytań stawianych przez nauczyciela. Pytania stają się narzędziem wspierającym funkcjonowanie mechanizmu przetwarzania informacji przez ucznia. Żeby tak mogło się stać, muszą zaciekawiać, prowokować, zachęcać do myślenia, a nawet wywoływać konflikt poznawczy. Jeśli pozwalają jednak, aby odpowiedź na nie zamknęła się w jednym wyrazie, czy zwrocie i była po prostu automatyczną reakcją na bodziec, to nie wpisują się w konwencję rozgrzewki, której rola to budowanie pomostu między „nowym”, a starym”.

W innym programie nauczania dla szkoły podstawowej (Gębał, Kołsut 2004) autorzy dzielą jednostkę lekcyjną na pięć części, przy czym pierwsza to wprowadzenie, a kolejne nazwane są etapami, w których wyróżnia się tzw. czynności dydaktyczne. W przykładowym scenariuszu lekcji nie zaplanowano rozgrzewki. Wprowadzenie jest czasem, w którym „po czynnościach organizacyjnych nauczyciel prosi uczniów o utworzenie par, a następnie przypomina wszystkim cel realizowanego projektu „Julius Familie”. Uczniowie mają możliwość zadawania pytań, aby rozwiązać wątpliwości na temat sposobu pracy podczas wykonywania zadań” (Gębał, Kołsut 2004: 57).

W kolejnym programie (Wawrzyniak 2011), prezentując przykładowe scenariusze lekcji, wymienia się w punktach kolejne czynności nauczyciela oraz uczniów, bez nazy-

wania faz lekcji. W programie tym zaprezentowane są trzy przykładowe scenariusze lekcji. W pierwszej propozycji lekcję rozpoczyna się rozgrzewką do tematu *Mój czas wolny*, która polega na zadaniu uczniom pytania o ich sposoby spędzania wolnego czasu. Jak podkreślają autorzy programu, „na podstawie słownictwa wprowadzonego na poprzedniej lekcji uczniowie mogą udzielić różnych odpowiedzi, aktywizując w ten sposób uprzednią wiedzę, mogą również wprowadzić nowe elementy” (Wawrzyniak 2011: 17). Drugi scenariusz odnosi się do tematu *Wspaniałe zakupy*, a rozgrzewka polega na „przypomnieniu uczniom przez nauczyciela pytania, z którym zetknęli się na wcześniejszym etapie nauki – *Was kostet das? Wieviel kostet das?* Przypomina także, w jaki sposób podaje się cenę w euro”. Trzeci scenariusz opisuje temat *Jedzenie w mieście*, a podczas rozgrzewki nauczyciel pyta o nazwy potraw, które można zjeść szybko w mieście. Uczniowie podają swoje propozycje i zapisują je na tablicy, po jednej stronie potrawy, po drugiej napoje. Nauczyciel zwraca uwagę na internacjonalizmy występujące w tym zakresie tematycznym (Wawrzyniak 2011: 20).

Przytoczone wyżej przykłady rozgrzewek mają dość jednostronny charakter. Ograniczają się do katalogu pytań bezpośrednio związanych z wprowadzaniem tematu. To jedna ze skutecznych technik, nie wymagająca większego przygotowania, lecz otwartego umysłu i refleksyjnej postawy wobec zastanej rzeczywistości. Obserwacje lekcji pokazują, że nauczyciele chętnie korzystają z tej formy rozgrzewki. Sztuką jest jednak stawianie inspirujących pytań. Tworzenie gotowych list czy katalogów pytań jest raczej ułudą prowadzącą w pułapkę pozornego profesjonalizmu i dobrego przygotowania się do lekcji. Rzetelne przygotowanie do lekcji nie oznacza wejścia do klasy z gotowym pomysłem i zaplanowanymi co do minuty zadaniami. Chodzi tu raczej o otwartość umysłu i gotowość do refleksyjnego i elastycznego dopasowania repertuaru aktywności do możliwości i potrzeb grupy. Dobre przygotowanie to również świadomość funkcjonowania ludzkiego umysłu i znajomość procesów poznawczych zachodzących w trakcie uczenia się i czynienie ich obu tłem, podstawą i punktem odniesienia w osiągnięciu zaplanowanego dla każdej lekcji celu.

Liczne przykłady, bardziej zróżnicowanych rozgrzewek językowych prezentują autorki artykułu *Rozgrzewka na zajęciach języka obcego* zamieszczonego w JOWS (Biełokożowicz b.r.). Autorki przedstawiają 27 propozycji dość krótkich i atrakcyjnych aktywności językowych, nazywając je rozgrzewką. Różnorodność i uniwersalny charakter zaprezentowanych przykładów sprawia, że różnią się zasadniczo od tych proponowanych w programach nauczania. Przypisuje się im również więcej ról. Jak podkreślają same autorki, „rozgrzewka może pełnić rolę wprowadzenia do nowego tematu, powtórzenia i utrwalenia poznanego materiału i kontroli wiedzy”. Ponadto rozgrzewka realizuje cele ogólne i cele szczegółowe. Do tych pierwszych autorki zaliczają cel wychowawczy, rozumiejąc go jako kształtowanie postaw młodzieży, integrację zespołu, wykształcenie nawyku spontanicznego wypowiedzania się w różnych sytuacjach, a także wprowadzenie ucznia w klimat lekcji języka obcego. Cele szczegółowe natomiast odnoszą się *stricte* do jednostki lekcyjnej i obejmują: utrwalanie i rozwijanie nawyków umiejętności mówienia, rozumienia, czytania i pisanie, wprowadzenie do nowego tematu lekcji, wprowadzenie nowego słownictwa, nawiązanie do poprzedniej lekcji – przypomnienie wprowadzonego

słownictwa lub materiału gramatycznego, doskonalenie umiejętności wypowiedzania się na dany temat, doskonalenie umiejętności zadawania pytań w określonej sytuacji – automatyzację wypowiedzi, ćwiczenie interakcji, ćwiczenie zapamiętywania, ćwiczenie umiejętności tłumaczenia i powtarzania (przetwarzania) informacji, doskonalenie umiejętności czytania ze zrozumieniem, poprawiania błędów oraz utrwalenie nowego materiału. Jak widać, autorki wspomnianego opracowania przypisują rozgrzewce niemalże wszelkie możliwe role, za które odpowiedzialne są kolejne etapy i fazy jednostki lekcyjnej, podkreślając przede wszystkim jej funkcję aktywizującą, motywacyjną oraz ludyczny charakter.

## **Krótką refleksją zamiast implikacji glottodydaktycznych**

Chcąc przekuć teoretyczne rozważania w dydaktyczne wskazówki w taki sposób, by nie nosiły one znamion apodyktycznych dyrektyw, na które nie możemy sobie dzisiaj pozwolić, a zarazem budować swojego rodzaju pomost między „teorią a praktyką”, posłużę się słowami Dylaka, które – wskazując właściwe kierunki – pozostają zarazem na odpowiednim stopniu ogólności, tak że nie istnieje obawa odczytania ich w sposób zbyt dosłowny, jednoznaczny i niedopuszczający wielu interpretacji. Powołując się zatem na te słowa, nazwałabym rozgrzewkę „wyzwalaczem krytycznego myślenia”, za który można uznać „trafnie postawione pytanie, pytanie zrozumiałe w kontekście doświadczeń osobistych ucznia oraz generujące albo zaciekawienie odpowiedzią, albo choćby ogólny zarys prawdopodobnej odpowiedzi. W ogóle pytania, zwłaszcza uczniowskie pytania oraz związane z nimi zadania, są solą edukacji naukowej (Brooks 2011).

Łącząc te słowa z przedstawioną w artykule argumentacją, można stwierdzić, iż kwestią zasadniczą każdego dobrego początku lekcji jest takie sformułowanie problemu, które będzie wywoływać konflikt poznawczy uczniów, co wiąże się bezsprzecznie z koniecznością nawiązywania do ich zainteresowań, świata pozaszkolnego i codziennego życia. To również takie formułowanie problemów, które nie będzie trącić banałem, zniechęcać tendencyjnością ani powodować znudzenia powtarzalnością i brakiem jakiegokolwiek emocjonalności.

Otwarta musi pozostać kwestia narzędzi na poziomie mikro, czyli pytania o konkretne aktywności, ćwiczenia i zadania, w których zmaterializują się wyżej przedstawione przekonania. Ich realizacja należy do wspomnianej w artykule autonomii nauczyciela, który, znając grupę uczących się oraz potrafiąc zdefiniować ich wiedzę uprzednią, w sposób refleksyjny dopasuje zadania i ćwiczenia do możliwości i potrzeb swoich uczniów.

Ta zgoda na niemożność formułowania ostatecznych rozwiązań dydaktycznych oraz przekonanie o słuszności pozostawienia marginesu wolności i autonomii w propozycjach dydaktyczno-wdrożeniowych nie pozostaje w sprzeczności z możliwością przedstawienia własnego punktu widzenia względem praktycznego wymiaru sensybilizacji. Wykorzystując tę możliwość, zaproponować można chociażby zadanie polegające na ułożeniu przez uczniów jak największej liczby pytań do zaproponowanego przez nauczyciela tematu. Wykonanie tak prostego z pozoru polecenia spełnia wiele warunków stawianych rozgrzewce w zaprezentowanym artykule.

Innym zadaniem mogłaby być debata lub dyskusja na określony temat. Taki sposób interakcji wymagałby podzielenia klasy na przynajmniej dwie grupy. Odgórny przydział ról spowodowałby przymus identyfikacji z rolą, postawą i światopoglądem, z którym uczeń nie utożsamia się w rzeczywistości. Należałoby zatem formułować poglądy i tezy zgodnie z narzuconą rolą, a nie z własnymi przekonaniem, co pozwala na zmianę perspektywy postrzegania rzeczywistości, jej krytyczny ogląd.

Kolejny przykład to zadanie polegające na dokończeniu rozpoczętego zdania z różnych perspektyw. Wyobraźmy sobie jedno zdanie, które należy dokończyć, wcielając się w rolę przedstawiciela konkretnego zawodu lub reprezentanta grupy społecznej, postaci historycznej, bohatera książkowego itp. – w zależności od zaplanowanego przez nauczyciela tematu, możliwości uczniów, ich potrzeb i zainteresowań.

To zaledwie trzy przykłady, celowo niedoprecyzowane, zapewniające szerokie możliwości adaptacji i pokazujące, za jakim rodzajem działań w ramach rozgrzewki optuje się w niniejszym artykule. Jednakże jakość poleceń to tylko jedna kwestia. Pozostają jeszcze techniki i formy pracy, formy socjalne czy też pomoce dydaktyczne, które dopiero zsumowane decydują o ostatecznym kształcie i jakości rozgrzewki. Udana połączenie wszystkich elementów daje możliwość dużego różnicowania zadań i może zapewnić dużą atrakcyjność oraz skuteczność tej procedury lekcyjnej.

## Zakończenie

Niniejszy artykuł miał przede wszystkim na celu wykazanie, iż sensybilizacja jest nieodzownym elementem lekcji, a jej podstawowa funkcja polegająca na tworzeniu „pomostu” między „nowym”, a „starym” jest również podstawą procesu uczenia się w ogóle. W tym sensie rozgrzewkę nazwać można początkiem skutecznego i sensownego procesu uczenia się ze zrozumieniem, bo w odniesieniu do wiedzy uprzedniej ucznia i na bazie jego schematów poznawczych umożliwiających interpretację rzeczywistości w specyficzny dla każdego uczącego się sposób. Rozgrzewka to wyzywianie dla nauczyciela, od którego oczekuje się subtelności w oscylowaniu między tym, co uczeń już wie, a tym, co powinien wiedzieć zgodnie z podstawą programową i programem nauczania.

Można również powiedzieć, że rozgrzewka to moment budowania scafffoldingu, czyli swego rodzaju rusztowania dla konstruowania wiedzy każdej uczącej się osoby. Mowa tu o takim uczeniu się, które zasada się na regułach samoorganizacji, odpowiedzialności osobistej i kooperacji.

Niniejszy artykuł prezentuje zaledwie pewną perspektywę interpretowania rozgrzewki jako niezbędnego elementu lekcji wyzwającego proces uczenia się. Jest to kilka refleksji, które mogą zostać pogłębione chociażby o kwestię relacji rozgrzewki do kolejnych procedur lekcyjnych i płynnego przechodzenia z jednej do drugiej. Ciekawym kierunkiem badań wydaje się również zorientowana praktycznie, pogłębiona analiza podręczników z uwzględnieniem etapów edukacyjnych i możliwości, jakie zapewniają one w prowadzeniu rozgrzewki w klasie szkolnej. Inaczej mówiąc: jaki potencjał – jeśli chodzi o sensybilizację – wykazują podręczniki.

Podobne badania i analizę można byłoby przeprowadzić w odniesieniu do działań nauczycieli. Wydaje się również, że ciekawym pomysłem jest stworzenie katalogu przykładowych poleceń czy też zadań pozostających na takim stopniu ogólności, który zapewniałby szerokie możliwości adaptacyjne.

## **Bibliografia**

- Ausubel D.P. (1978), *Edukacja i procesy kognitywne*, Nowy Jork.
- Barnes D. (1988), *Nauczyciele i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa.
- Bimmel P., Kast B., Neuner G. (2003), *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerklectionen*, Berlin.
- Brooks J.G. (2011), *Big Science for Growing Minds. Constructivist Classrooms for Young Thinkers*, New York.
- Brown S. (2006), *Teaching Listening*, Cambridge.
- Cheung C.K. (2001), *The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' English learning in Hong Kong*, "ELT Journal", 55(1).
- Dylak S. (2000), *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa.
- Dylak S. (red.) (2013), *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, Poznań.
- Farrel T. (2002), *Lesson planning*, [w:] J.C. Ricgards, W.A. Renandya, *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*, Cambridge.
- Funk H. (2010), *Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*, [w:] H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (red.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK), Band 35*.
- García A.M., Martín J.C. (2004), *Something Old and Something New. Techniques to Improve the Lexical Inventory of EST Students: A Proposal*, "Revista Estudios Ingleses", 17, 43.
- Gębał P.S., Kołsut S. (2004), *Program nauczania języka niemieckiego w szkole podstawowej. Wariant II.2 podstawy programowej dla szkoły podstawowej*.
- Glaserfeld E., *Die Schematheorie als Schlüssel zum Paradoxon des Lernens*, [w:] H.R. Fischer, S.J. Schmidt (red.) (2000), *Wirklichkeit und Welterzeugung. In Memoriam Nelson Goodman*.
- Gołąb-Meyer Z. (1996), *Wkład psychologii w rozwiązywanie problemów dydaktycznych*, „Foton. Zeszyt Dydaktyczny”, nr 1.
- Groeben H. (1988), *Leserpsychologie. Textverständnis. Textverständlichkeit*.
- Janowska I. (2010), *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków.
- Kay C. (1995), *Scott Foresman English series*, Baltimore.
- Kruszewski K. (1994), *Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa.



- Lewicka G. (2007), *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Wrocław.
- Lewicki R. (2002), *Poznaj język sąsiada. Program nauczania. Język niemiecki*, Warszawa.
- Łuniewska K., Tworek U., Wąsik Z., Zagórna M. (2010), *Program nauczania języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Kurs podstawowy dla rozpoczynających naukę na poziomie IV.0 lub ją kontynuujących na poziomie IV.1.*, Warszawa.
- Maruszewski T. (2002), *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*, Gdańsk.
- Mayer R.E. (1984), *Twenty-five years of research on advance organizers*, "Instructional Science", 8.
- Neisser U. (1976), *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*, New York.
- Nemati A., Habibi P. (2012), *Active Learning and Brainstorming*, "Switzerland Research Park Journal", 101(9).
- Piszczatowski P. (2007), *Program nauczania języka niemieckiego dla początkujących w klasach VII i VIII szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Potulicka E. (1988), *Uniwersytecka edukacja zdalna w krajach zachodnich*, Poznań.
- Rumelhart D.E. (2007), *Schematy – cegiełki poznania*, [w:] Z. Chlewiński (red.), *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku*, Gdańsk.
- Rushidi J. (2013), *The Benefits and Downsides of Creative Methods of Teaching in an EFL Classroom: A Case Study Conducted at South East European University*, "Journal of Education and Practice", 4(20).
- Siek-Piskozub T. (1990), *Rozgrzewka językowa*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5.
- Strelau J. (2001), *Psychologia poznawcza. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
- Wawrzyniak M. (2011), *Program nauczania języka niemieckiego dla klas I–III gimnazjum. Poziom III.0 – dla początkujących*, Poznań.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa.
- Wolff D. (1992), *Der Beitrag der kognitiv orientierten Psycholinguistik zur Erklärung der Sprach – und Wissensverarbeitung*, [w:] K. Gienow, K. Hellwig (red.), *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*.
- Wynne H. (1996), *The teaching of science in primary schools*.
- Żyła L. (1990), *Rozgrzewka językowa, czyli pierwsze pięć minut języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5.

### Źródła internetowe

- Bielokozowicz B., Gajowiecka M., Kancewicz-Sokołowska K., Nowaszewska J., Sosnowski W., Szpryngier M., Trześniowska A., Tulska-Budziak M., Woźniak J., Zawadzka B. (b.r.), *Rozgrzewka na zajęciach języka obcego*, [http://jows.pl/sites/default/files/JOWs\\_01\\_Kancewicz-Sokolowska.pdf](http://jows.pl/sites/default/files/JOWs_01_Kancewicz-Sokolowska.pdf) [dostęp: 12.06.2018].



Crispiani P. (b.r.), *Dydaktyka konstruktywistyczna*, [http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/Cogito/Crispiani\\_GK.pdf](http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/Cogito/Crispiani_GK.pdf) [dostęp: 12.06.2018].

Czwartos B. (b.r.), *Strategie pracy z tekstem czytany na lekcji języka obcego*, <http://kms.polsl.pl/prv/spnjol/referaty/czwartos.pdf> [dostęp: 12.06.2018].

Filar D., Głaz A. (2016), *Język a struktury wiedzy w umyśle (teoria schematów poznawczych w opisie semantycznym)*, [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-7d6ed1a0-9b99-475b-89ea-0fbd6b23ddf/c/DOROTA\\_FILAR.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-7d6ed1a0-9b99-475b-89ea-0fbd6b23ddf/c/DOROTA_FILAR.pdf) [dostęp: 12.06.2018].

## Abstract

### Linguistic warm-up in a foreign language lesson and constructivist didactics: a few remarks

This article attempts to define the role and function of sensitisation, also known as a "linguistic warm-up" in a foreign language lesson. Using arguments embedded in the constructivist paradigm, it is shown that the linguistic warm-up is an indispensable element of an effective didactic process, performing primarily a motivating and autonomising function. The article mainly demonstrates the role of the warm-up in activating the previous knowledge of a student and emphasises its importance for the possibility of supporting the "bottom-up" processes in the course of the lesson. The warm-up is also assigned the function of activating anchoring ideas by referring to Ausubel's theory of advance organisers and his concept of meaningful learning. In addition, the article describes how the linguistic warm-up is interpreted in the German language curricula, and briefly presents the author's point of view on the issue of sensitisation in the process of foreign language education.

**Keywords:** sensitisation, warm-up, advance organisers

Jakub Walczak  <https://orcid.org/0000-0002-4714-1762>  
Uniwersytet Wrocławski

## O autonomizowaniu aspektów w praktycznej nauce języka. Jak niwelować podziały, by uczyć skuteczniej?

### Streszczenie

Artykuł jest głosem w dyskusji na temat koncepcji zajęć praktycznych z języka obcego. Naczelną regułą przyświecającą nauczaniu języków obcych powinno być działanie ukierunkowane w stronę nadrzędnego celu kształcenia językowego – wypracowania u uczących się zdolności porozumiewania się, czyli umiejętności podjęcia działań językowych adekwatnych do danej sytuacji, akceptowalnych w danej kulturze. Lektorzy nie powinni zatem ograniczać się w swoich wysiłkach dydaktycznych jedynie do przekazania wiedzy o podsystemach języka, ponieważ ta wiedza nie gwarantuje rozwoju umiejętności i nawyków posługiwania się zapamiętanym materiałem, a więc skutecznej komunikacji. Pułapką przyjętego systemu może okazać się sytuacja, w której poszczególni wykładowcy, ograniczając się jedynie do swojego aspektu, będą mieli poczucie zwolnienia z obowiązku czuwania nad efektem końcowym. Zatem przekonanie, że należyte wykonanie pracy ze swojego zakresu (leksyka, gramatyka lub fonetyka) gwarantuje sukces dydaktyczny, jest w przekonaniu autora niniejszego artykułu zgubne i błędne. Może ono dać przy pozornie prawidłowej realizacji programu nauczania rezultaty niewspółmierne nikłe do wkładu pracy nauczyciela i studenta. Należy więc zastanowić się nad pewnymi naczelnymi zasadami i rozwiązaniami, które pozwolą w sposób efektywny osiągnąć cel, jakim jest doskonalenie i integracja poszczególnych aspektów, a co za tym idzie – skuteczna dydaktyka, czemu poświęca się niniejszy artykuł.

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka, kompetencje komunikacyjne, proces dydaktyczny, nauczyciel

Wydaje się, że problem hierarchii wartości, a więc zasadnicza kwestia: **na którą ze składowych kompetencji językowej powinniśmy zwracać szczególną uwagę w nauczaniu języka obcego**, został zniwelowany poprzez wprowadzenie obowiązującego na wydziałach neofilologicznych, ale i na niektórych kursach językowych, podziału na

aspekty w nauczaniu. Konsekwencją tego jest proporcjonalny podział czasu, jaki poświęca się nauczaniu leksyki, gramatyki i fonetyki<sup>1</sup>. Rozwiązanie może wydawać się słuszne przy założeniu, że taki podział prowadzi konsekwentnie do uzyskania kompleksowej kompetencji komunikacyjnej. I choć pojęcie to ciągle ewoluuje i definiowane było różnie przez wielu badaczy (N. Chomsky, D. Hymes, M. Canale, S. Moirand, L. Bachman, A. Palmer i in.), to stało się centralnym terminem glottodydaktyki, determinującym treści i metody nauczania<sup>2</sup>.

Ze względów organizacyjnych, a także uwzględniając fakt współistnienia różnych metod nauczania, idealna sytuacja, w której zrezygnowano by ze sztywnego podziału na aspekty jest nieosiągalna. W literaturze metodycznej ciągle jeszcze pokutuje utrwalony schemat separowania od siebie podsystemów języka w praktyce glottodydaktycznej. Przekłada się to również na zasadę opracowywania podręczników. Zarówno autorzy, jak i nauczyciele-praktycy powinni zatem stale zastanawiać się nad rozwiązaniami, które pozwolą w sposób efektywny osiągnąć cel, jakim jest doskonalenie i integracja poszczególnych aspektów, a co za tym idzie – skuteczna dydaktyka, czemu poświęca się niniejszy artykuł.

## 1. Problem autonomizowania aspektów

Włączając się do obecnej w metodyce od wielu lat i aktualnej wciąż dyskusji na temat zasadności sztywnego dzielenia zajęć z praktycznej nauki języka na aspekty, trzeba podkreślić, że naczelną regułą przyświecającą nauczaniu języków obcych jest działanie ukierunkowane w stronę nadrzędnego i zasadniczego celu kształcenia językowego – wypracowania u uczących się zdolności porozumiewania się, czyli umiejętności podjęcia działań językowych, adekwatnych do danej sytuacji, akceptowalnych w danej kulturze. Nie powinniśmy zatem ograniczać się w swoich wysiłkach dydaktycznych jedynie do przekazania wiedzy o podsystemach języka, ponieważ ta wiedza nie gwarantuje rozwoju umiejętności i nawyków posługiwania się zapamiętanym materiałem, a więc skutecznej komunikacji. Dlatego trudno nie zgodzić się z myślą, że „koncentrowanie się na ortografii i interpunkcji, czy artykulacji i wymowie, słownictwie czy gramatyce, autonomizowanie tych aspektów w praktycznej nauce języka jest równoznaczne z przekształceniem ćwiczeń, mających na celu wyrobienie odpowiednich sprawności językowych [...] w naukę o tych aspektach” (Wójcik 1982: 17).

Pułapką przyjętego systemu może okazać się sytuacja, w której poszczególni wykładowcy, ograniczając się jedynie do swojego aspektu, będą mieli poczucie zwolnienia z obowiązku czuwania nad efektem końcowym. Zatem przekonanie, że należyte wykonanie pracy ze swojego zakresu (leksyka, gramatyka lub fonetyka) gwarantuje sukces dydaktyczny, jest w moim przekonaniu zgubne i błędne. Może ono dać przy pozornie prawidłowej realizacji programu nauczania rezultaty niewspółmiernie nikłe do wkładu

<sup>1</sup> Sąd ten oprzeć można na analizie programów nauczania na kierunkach neofilologicznych na wyższych uczelniach w Polsce.

<sup>2</sup> Na temat ewolucji pojęcia zob. m.in.: Miodunka 1987: 41–53; Janowska 2015: 41–54.

pracy nauczyciela i studenta. Postawię zatem tezę, że na początkowym etapie nauczania odpowiedzialność powinna ciążyć na jednym nauczycielu prowadzącym, który panować może nad całością procesu dydaktycznego; ma on wtedy możliwość maksymalnie skutecznie wykorzystać dany mu czas; ma on bowiem świadomość, które treści zostały już zaprezentowane i w jakim stopniu zostały opanowane przez studentów. Największą zaś zaletą proponowanego rozwiązania jest fakt, że nauczanie języka traktuje się wtedy jako nauczanie całościowego systemu. Nauczyciel prowadzący w jednej grupie kilka aspektów może w dowolnym momencie zatrzymać się na danym problemie, jaki napotka podczas zajęć praktycznych, niezależnie czy dotyczy on zagadnień użycia słownictwa, konstrukcji składniowej, problemów fleksji czy wymowy. Kiedy zaś skupimy się tylko na wąskiej specjalizacji, istnieje niebezpieczeństwo niezauważenia i pominięcia istotnych braków w wiedzy i umiejętnościach studentów.

W kontekście tych rozważań Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ang. The Common European Framework of Reference for Languages, CEFR), proponuje podejście ukierunkowane na działanie i zadaniowość. Określając cele kształcenia językowego, ESOKJ podkreśla potrzebę rozwijania językowych kompetencji komunikacyjnych, przy pomocy których użytkownicy języków podejmują działania językowe. Całościową językową kompetencję komunikacyjną tworzą następujące składniki: lingwistyczny, socjolingwistyczny i pragmatyczny (Coste i in. 2003: 20–26). Na pierwszy plan wysuwa się tu dosyć szeroko rozumianą kompetencję leksykalną. W proponowanym ujęciu do kolejnych kompetencji lingwistycznych zalicza się: kompetencję gramatyczną, semantyczną, fonologiczną, ortograficzną, ortoepiczną (Coste i in. 2003: 20–26). Kompetencja leksykalna rozumiana jest w ESOKJ nie tylko jako znajomość słownictwa (poziom recepcji), ale co bardziej istotne, jako umiejętność posługiwania się nim w poprawnych pod względem składniowo-semantycznym wypowiedziach ustnych i pisemnych (poziom produkcji). Zatem bez pozostałych składowych znajomość leksyki nie ma potencjału komunikacyjnego, podobnie jak sama umiejętność odmiany przez przypadki jest zdolnością statyczną, pozbawioną potencjalnego funkcjonowania w mowie. Owa „statyczność faktów gramatycznych, której sprzyja całkowita ich izolacja, usunięcie poza kontekst i poza tekst, [...] nie zapobiega interferencji języka ojczystego [...] i nie zmniejsza możliwości popełnienia błędów” (Wójcik 1970: 189). Nie ma zatem, w moim przekonaniu, sensu nauczanie fleksji w izolacji od składni, leksyki w izolacji od gramatyki, fonetyki w izolacji od konwersacji oraz zdolności rozumienia ze słuchu itd.

## 2. Koncepcja przedmiotu

„Sposób planowania, doboru i realizacji ćwiczeń językowych decyduje w sposób zasadniczy o osiągniętych rezultatach” (Grochowski 1971: 60). Ta oczywista z pozoru myśl może być pretekstem do pochylenia się nad założeniami danego przedmiotu. Wydaje się, że punktem wyjścia powinno być określenie koncepcji przedmiotu (aspektu), czyli przede wszystkim celu nauczania, czego konsekwencją byłby wybór metody nauczania. Sprawa ta została pozostawiona każdemu z nauczycieli z osobna, ponieważ główny nacisk został

położony w programach na zakresie treści i doborze zagadnień, co nie jest, w moim przekonaniu, tożsamy z koncepcją przedmiotu. Z treściami programowymi nie idą przecież w parze ani zdefiniowany cel kształcenia, ani wybór środków (metody), by go osiągnąć.

Jeśli punktem wyjścia w określaniu koncepcji przedmiotu uczynimy ukierunkowanie na funkcję komunikatywną języka, to będziemy mieć jasno sprecyzowane cele nauczania, a co za tym idzie, łatwiej będzie nam wybrać odpowiednie metody i ćwiczenia. Zasadność takiego ukierunkowania argumentuję faktem, że motywacją do podjęcia studiów filologicznych jest dziś zdobycie umiejętności porozumiewania się w języku obcym w środowisku obcojęzycznym bądź produkcji tekstów (pisanych i mówionych). Wcześniej do powyższych motywacji można było zapewne zaliczyć także chęć zdobycia kompetencji w dziedzinie nauczania danego języka obcego, a także chęć zdobycia lub poszerzenia wiedzy z zakresu literatury i kultury danego obszaru językowego.

Warto zastanowić się zatem, jakie będzie to miało konsekwencje dla koncepcji poszczególnych aspektów (nauczanie leksyki, gramatyki, fonetyki). Naczelną konsekwencją ukierunkowania na funkcję komunikatywną będzie eliminacja wszelkich ćwiczeń, które nie dotyczą bezpośrednio percepcji i produkcji treści, jakie spotkać możemy w realnych sytuacjach i zachowaniach językowych. Uczymy się języka obcego po to, żeby jego znajomość móc wykorzystać w odpowiednich sytuacjach życiowych. Poniżej przedstawione zostaną pewne wytyczne dla poszczególnych aspektów, którym to wytycznym przyświeca myśl, że nauczanie języka obcego powinno być tożsamy z nauczaniem działalności językowej.

## 2.1. Leksyka i praca z tekstem

Wydaje się, że rozdzielenie tych dwóch aspektów nie ma uzasadnienia, ponieważ każda działalność językowa oparta jest na znajomości odpowiedniego słownictwa i produkcji szeroko rozumianego tekstu, czyli komunikatu w formie ustnej lub pisemnej. Łączy się z tym bezpośrednio umiejętność rozumienia tekstu. Trzeba zatem zadać sobie zasadnicze pytanie, jaki jest nasz cel uczenia leksyki i jakie środki ułatwią nam jego realizację. Takim celem może być np. automatyzacja umiejętności mówienia, rozumienia tekstu pisanego, rozwój kompetencji translatorycznych, produkcja tekstów itd.

Przed wszystkim warto uwzględnić to, czy dane jednostki leksykalne mają potencjał wystąpienia w realnych sytuacjach językowych, w których znajdzie się użytkownik języka na danym etapie zaawansowania. Inne sytuacje będą typowe dla osób dorosłych, poznających język obcy w celach zawodowych, a inne dla studentów czy dzieci. Stawiać należy na słowa i frazy (w tym klisze językowe i stałe połączenia wyrazowe), mające dużą frekwencję w języku, a nie jednostki przestarzałe, i te niemające odbicia w rzeczywistości językowej. Podręczniki i słowniki tematyczne przepełnione są leksyką, która w praktyce nie jest używana przez rodzimych użytkowników języka. Należy zatem unikać sytuacji, w której absolwent będzie odczuwał jawny dysonans pomiędzy językiem, jaki poznawał, a tym, jakiego używa się w jego naturalnym środowisku (np. w mediach, na ulicy, w hotelu, w korespondencji elektronicznej, w sklepie czy bibliotece). Nie można obciążać uczących się zbyt dużą ilością słownictwa ani też wymagać znajomości słów, które nie pojawiły się w ćwiczeniach w trakcie zajęć praktycznych. Brak treningu leksykalnego, podawanie jednostek leksykalnych bez kontekstu lub jedynie w formie spisu słów, będzie

sprzyjało tylko szybkiemu przenoszeniu słownictwa do pasywnego zasobu leksykalnego, o ile w ogóle zostanie ono przez uczącego się zapamiętane.

Na początkowym etapie nauczania (A1) praca z tekstem powinna ograniczać się do **pracy z dialogami (polilogami)**, które potencjalnie moglibyśmy usłyszeć w realnych sytuacjach komunikacyjnych (obszary tematyczne: zawieranie znajomości, codzienna komunikacja w pracy i szkole, najbliższe otoczenie: rodzina i znajomi, uczenie się języków obcych, czynności codzienne itd.). Teksty adaptowane, które odnajdujemy w podręcznikach, w większości trącą sztucznością, celowo nasycone są dużą ilością nowej leksyki, co może prowadzić do niemożności zrozumienia komunikatu w całości. Dialog daje możliwość wyjścia w stronę komunikacji i zarazem dostarcza nauczycielowi rozmaitych wariantów ćwiczeń. Pracę z dialogiem można rozpocząć od prezentacji nagrania, następnie przejść do pytań dotyczących usłyszanych treści; nowe jednostki leksykalne zostaną zaprezentowane w kontekście, co ułatwi studentom ich zrozumienie i zapamiętanie; w następnym etapie, na podstawie poznanej leksyki, uczący się odpowiadają na pytania nauczyciela bądź zadają sobie wzajemnie pytania. Możemy poprosić też o streszczenie zasłyszanej rozmowy, zgodnie z poleceniem: *W rozmowie ze znajomym opowiedz to, czego się dowiedziałeś. Twój rozmówca może zadawać dodatkowe pytania, na które możesz nie znać odpowiedzi. Zareaguj na to właściwie*. Inną formą pracy z dialogiem jest uporządkowanie kolejnych replik dialogu zgodnie z sensem. Studenci otrzymują rozsypankę kwestii, w trakcie porządkowania dialogu zmuszeni są do kilkukrotnego wracania do niektórych replik, co sprzyja ich zapamiętywaniu. Na koniec należy przeczytać w całości gotowy dialog z podziałem na role, starając się utrzymać naturalny, płynny przebieg mowy, co będzie pretekstem do ćwiczenia fonetycznego. W ostatniej fazie pracy z dialogiem należy zwrócić uwagę na nowe zagadnienia fleksyjno-składniowe, jeśli wystąpią w prezentowanym dialogu (np. konstrukcje modalne, tryb rozkazujący, szyk zdania prostego i złożonego, czas przeszły itd.).

Na średnim poziomie zaawansowania (B1–B2) można wykorzystywać już nie tylko teksty adaptowane i podręcznikowe, ale aktywnie włączać do zajęć **teksty oryginalne**, będące źródłem aktualnie używanej leksyki, a także odzwierciedleniem językowego obrazu rzeczywistości. Dodatkowo teksty oryginalne mają najczęściej element poznawczy, a nie ograniczają się jedynie do prezentacji maksymalnej ilości materiału leksykalno-gramatycznego, jak ma to miejsce w przypadku tekstów adaptowanych. Kwestia dostępności tekstów z dowolnej dziedziny (np. życie społeczne, kulturalne, sport, nowe technologie, gospodarka itd.) została właściwie zniwelowana do zera w dobie Internetu. Problemem może być tu właściwie jedynie obfitość materiału i konieczność jego selekcji pod kątem przydatności dydaktycznej<sup>3</sup>. Lektor nie jest już skazany jedynie na podręczniki, które niestety dość szybko tracą na aktualności. Prezentując materiał leksykalny związany na przykład z podróżowaniem samolotem, zamiast podręcznika można sięgnąć do strony internetowej jednej z linii lotniczych i wykorzystajmy informację, jakie zamieszcza ona dla swoich pasażerów w języku docelowym; otrzymamy obszerną bazę leksykalną doty-

<sup>3</sup> W literaturze metodycznej wielokrotnie odnotowywano korzyści płynące z używania Internetu jako źródła materiału dydaktycznego (zob. np. Teeler, Gray 2000; Warschauer, Kern 2000; Krajka 2007).

czącą warunków przewozu bagażu, możliwości odprawy online, warunków przewozu itd. Proponowanie materiału leksykalnego przestarzałego, niepasującego do rzeczywistości mija się z celem, odbiera nauczaniu wiarygodność, wywołuje śmieszność i może narażać lektora na niechęć ze strony uczących się. Wszelkie materiały zawierające leksykę, która wyszła z użycia ze względu na zmianę realiów (np. czarno-biały telewizor, pager, repasacja pończoch, maszyna do pisania, teleks, budka telefoniczna, nagrywanie na taśmę magnetofonową itd.), powinny zostać wyeliminowane, chyba że temat dotyczy na przykład postępu technologicznego i wskazujemy na pewne zjawiska historyczne. Źródłem materiału mogą być zatem liczne strony tematyczne, blogi, podcasty, interaktywne ćwiczenia i gry internetowe, słowniki z kontekstem, filmy z napisami lub bez, programy telewizyjne dostępne w sieci.

**Poniżej zostaną zaprezentowane pewne modele zajęć, strategie, techniki, przykłady zadań i ćwiczeń leksykalno-tekstowych, przelamujących schematy typowych zajęć z praktycznej nauki języka. Mogą być one wykorzystane na dowolnym etapie nauczania tego przedmiotu.**

**Zastąpienie dialogów polilogami**, które angażują większą liczbę rozmówców. Polilog pozwala wielokrotnie zadać to samo pytanie, co sprzyja utrwaleniu konstrukcji składniowych (por. Akishina, Kagan 2016: 68–69). Kiedy porównamy monolog, dialog i polilog na temat: *Moje najbliższe otoczenie i miejsce pracy* (poziom A1), zauważymy, że to właśnie polilog da nam bardziej zróżnicowane formy wypowiedzi, sprzyja zadawaniu różnorodnych pytań, nawiązywaniu kontaktu, dzieleniu się swoim doświadczeniem i doświadczeniem innych osób.

**Gra językowa „Kto da więcej”** może być przydatna na zajęciach leksykalnych, podczas których studenci muszą zapoznać się z dużą ilością nowego słownictwa z wybranego obszaru tematycznego, na przykład ciało człowieka, zawody – profesje, odzież, warzywa i owoce, frazeologia związana z pracą itd. Zadanie realizowane jest w kilkuosobowych grupach, które w czasie 20 minut, korzystając ze słownika dwujęzycznego, muszą zgromadzić jak największą liczbę jednostek leksykalnych. Wygrywa grupa z najobszerniejszym spisem, za co jest gratyfikowana dodatkową oceną.

**Gra językowa „Śnieżna kula”** sprzyja automatyzacji mówienia. Grę rozpoczyna lektor, wypowiadając krótką frazę, np. *Wczoraj wieczorem...*; kolejne osoby muszą dodać następne słowo i rozszerzając frazę, tworzą nieduży tekst, który może luźno nawiązywać do tematyki zajęć lub wiązać się z nią bezpośrednio, co będzie sprzyjało zapamiętywaniu nowo poznanej leksyki.

**Praca z kartami.** Skuteczną pomocą dydaktyczną są karty, na których umieszczane są obrazki lub fotografie przedmiotu, obiektu, czynności oraz słowa lub wyrażenia, które je opisują. Karty przygotowuje się w oparciu o wybraną liczbę słów z danego bloku tematycznego, na przykład podróże i turystyka, kuchnia, nazwy krajów, wyposażenie mieszkania itd. Mogą służyć one pomocą w opanowywaniu leksyki i być wykorzystywane w szeregu gier i zadań. Jednym z nich jest zadanie, w którym grupa zajęciowa zostaje podzielona na mniejsze zespoły; każdy zespół otrzymuje tyle samo losowo przydzielonych kart i musi wykorzystać zawarte na nich słownictwo do stworzenia wybranego przez lektora tekstu – może być to tekst reklamy z newslettera, informacja prasowa, ulotka,



opowiadanie, anegdota, list itd. Kolejnym zadaniem wykorzystującym karty są „Językowe kalambury” – gra polegająca na tym, że osoba, która otrzymała daną kartę, musi, nie wymieniając nazwy przedmiotu znajdującego się na karcie, opisać go tak, by grupa domyśliła się z opisu, o jaki przedmiot chodzi. Konfiguracji tej gry może być wiele, jedną z nich jest stworzenie grup, które rywalizują między sobą w odgadnięciu jak największej liczby słów w przeciągu dwóch minut.

„**Odgrywanie ról**” jest zadaniem służącym rozwijaniu kompetencji mówienia (zob. więcej np. Zhuk, Tuzova, Ermakova, 2013: 187–191). Zadanie polega na wcieleniu się w narzuconą rolę (np. matka, osoba nieżyczliwa, znana piosenkarka, szef firmy) w danej przez lektora sytuacji. Może być to omówienie jakiejś kwestii z punktu widzenia tej osoby lub podjęcie rozmowy z osobami, które będą miały swój punkt widzenia. Przykładową sytuacją może być rozmowa szefa z pracownikiem, podczas której szef musi przedstawić reklamację klienta, dotyczącą pracy swojego podwładnego, lub rozmowa w gronie rodzinnym na temat wyboru miejsca spędzenia letnich wakacji, przy założeniu, że każdy ma inne oczekiwania w stosunku do planowanego urlopu; oczekiwania danych osób i tło rozmowy przedstawia lektor.

**Zadanie „Pismo w imieniu grupy”** polega na stworzeniu na forum grupy wybranego przez lektora rodzaju tekstu pisanego (np. reklamacja, podanie, e-mail do uniwersytetu partnerskiego, reklama prasowa itd.). Kolejne osoby włączają się aktywnie, dyktując fragmenty tekstu, by stworzyć jednolity dokument, podając argumenty, prośby, propozycje, rekomendacje. Zadanie prowokuje do pracy zespołowej, będąc przy okazji przyczynkiem do wyjaśnienia niektórych kwestii stylistycznych, składniowych, gramatycznych.

„**W gąszczu pytań**” – wywiad przeprowadza się na forum grupy, w której w rolę dziennikarza wcielają się wszyscy studenci. Udzielać odpowiedzi może wybrana osoba bądź lektor. Temat wywiadu powinien korespondować z aktualnie omawianą problematyką, taką jak system edukacji, planowanie podróży zagranicznych, moda, zdrowie i odżywianie się, współczesne kino i muzyka itd.;

**Zadanie „100 pytań do”** (tekstu) polega na ułożeniu maksymalnej liczby pytań dotyczących przeczytanego tekstu. Wszystkie odpowiedzi na pytania powinny znajdować się w tekście lub nawiązywać do zawartej w nim problematyki. Studenci układają pytania, zapisując je pod tekstem, a następnie zadają swoje pytania pozostałym osobom z grupy.

**Zadanie „Dane z tekstu”** rozszerza i urozmaica pracę z tekstem, nie ograniczając się jedynie do jego przeczytania i przetłumaczenia. Zadanie polega na wykorzystaniu informacji danych w tekście w konkretnej sytuacji językowej, np. poradź znajomemu, co zrobić, gdy...; przekaż informację dotyczącą treści tekstu; napisz sms z najważniejszą wiadomością z tekstu; napisz krótką reklamę itd.

**Zadanie „Jeszcze raz po swojemu”** polega na wykorzystaniu usłyszanego lub przeczytanego dialogu, który ma być jedynie pretekstem do odbycia analogicznej rozmowy przez studentów. Studenci mają więc podany temat rozmowy, muszą oddać treści i intencje, używając do tego zasobu słownictwa, jakim na danym etapie dysponują.

## 2.2. Gramatyka

Warto stale podkreślać, że w strategii nauczania gramatyki języka obcego powinno się uwzględnić naczelną zasadę: znajomość zasad gramatycznych czy umiejętność ich użycia podczas sprawdzianów i testów nie powinny być celem samym w sobie, jak często nadal ma to miejsce w praktyce. Jak zauważa w swoich licznych pracach poświęconych metodyce nauczania Diane Larsen-Freeman, znajomość gramatyki obejmuje nie tylko formę (fleksja i syntaktyka), ale także znaczenie, które dana struktura realizuje w określonym kontekście, jak również kwestie związane z jej użyciem (por. Pawlak 2017: 5; zob. Larsen-Freeman 2003; Larsen-Freeman 2009: 518–542). A zatem, nie kwestionując zasadności nauczania tego podsystemu, jak czyniono to na pewnym etapie rozwoju glotodydaktyki (np. S. Krashen), powinno się proponować takie zadania komunikacyjne, których wykonanie będzie niemożliwe bez użycia określonej formy. Przykładem tego może być nauczanie liczebników głównych i porządkowych i ich form fleksyjnych w językach słowiańskich. Nie ma większego uzasadnienia, w moim przekonaniu, wymaganie od studentów umiejętności odmiany liczebników przez przypadki, kiedy umiejętność ta nie zostanie potwierdzona użyciem struktur gramatycznych w realnej sytuacji komunikacyjnej, np. w formułach podawania czasu zegarowego, podawania daty, cen produktów itd. Sama znajomość paradygmatu jest zdolnością statyczną i nie stanowi podłoża do skutecznego porozumiewania się. Przedmiotem gramatyki funkcjonalnej są przecież nie tyle same struktury, co znaczenia, formy i kategorie gramatyczne w świetle ich komunikacyjnej realizacji w mowie. Innymi słowy, nauczanie struktur gramatycznych powinno być bezpośrednio związane z **nauczaniem wyrażania intencji**, na przykład:

- wyrażenie stosunków modalnych – konstrukcje czasownikowe wyrażające możliwość, konieczność, zakaz, żądanie, prośbę, wymóg itd.,
- wyrażenie negacji – konstrukcje z przeczeniem, dopełniacz i biernik rzeczowników i przymiotników w językach słowiańskich, zaimki i przysłowki przeczące,
- wyrażenie oceny, porównania i zestawienia – konstrukcje ze stopniem wyższym przymiotników i przysłówek, konstrukcje typu *w porównaniu do*, zdania podrzędne ze spójnikiem *niż* itd.,
- wyrażenie obecności i braku – konstrukcje z czasownikiem *być*,
- wyrażenie nieokreśloności – zaimki nieokreślone, konstrukcje służące podawaniu przybliżonej wartości.

Dzięki takiemu rozumieniu gramatyki funkcjonalnej jesteśmy w stanie przełamać myślenie kategoriami części mowy i schematyczne nauczanie według modelu: czasownik i jego formy, rzeczownik, przymiotnik, zaimek itd., do którego przyzwyczały lektorów gramatyki akademickie, przestarzała metoda gramatyczno-tłumaczeniowa i systematyczny (w odróżnieniu od koncentrycznego) układ programu gramatyki.

Integracja aspektu gramatyki z pozostałymi aspektami nauczania powinna przebiegać w dwóch kierunkach: od struktur językowych do realizacji w mowie (na zajęciach z aspektu gramatyki) i odwrotnie (na zajęciach leksykalnych). Dane formy gramatyczne powinny być prezentowane w kontekście. Jeśli nauczyciel skupia się jedynie na objaśnieniu danego zagadnienia gramatycznego bez wyjścia w stronę komunikacji, to może skutkować tym,

iż studenci w samodzielnej „produkcji” językowej nie wyzbędą się błędów. Nauczyciel przekonany, że nie opanowali oni materiału, może w nieskończoność wracać do problemu i kontrolować umiejętności, które *de facto* przez studentów nie zostały nabyte. Dlatego gramatyka nie może być aspektem wyizolowanym, a musi towarzyszyć pozostałym aspektom. Należy zatem dobrać takie ćwiczenia gramatyczne, które będą prezentowały dane zagadnienie, jakie pojawiło się w tekście, dialogu, obejrzanym fragmencie filmu itd. – będą one stanowiły doskonałą ilustrację i dowód, że gramatyka jest integralnym podsystemem języka, a nie sprowadza się jedynie do paradygmatów odmian. Należałoby zatem wychodzić od tekstu do struktury gramatycznej, nigdy zaś w kierunku: od definicji do tworzenia form.

### 2.3. Fonetyka

O konieczności nauczania prawidłowej wymowy nie trzeba szczególnie przekonywać nauczycieli-praktyków, choć prawdą jest, że tylko niektóre zniekształcenia foniczne, nadające mowie obcego akcentu, skutkują ograniczeniem funkcji komunikacyjnej języka. Co istotniejsze, „nieznajomość fonicznej specyfiki języka obcego i brak przyzwyczajenia do jego słuchowego odbioru utrudnia rozumienie mowy cudzej w danym języku” (Skrundowa 1980: 51). Jest to, obok wypracowania umiejętności właściwej artykulacji, zasadniczy cel prowadzenia aspektu fonetyka w ramach praktycznej nauki języka. Integrującym elementem będzie zatem włączenie do zajęć z fonetyki ćwiczeń rozumienia ze słuchu, a co za tym idzie – rozwijanie kompetencji mówienia poprzez komentowanie i reakcję na usłyszane treści. Tematy i problematyka tekstów powinny w sposób bezpośredni nawiązywać do tematów omawianych na pozostałych aspektach. Ograniczenie się jedynie do ćwiczeń artykulacyjnych nie przyniesie pożądanego efektu i nie będzie prowadziło do rozwijania kompetencji językowych.

Bez względu na to, jakiego języka nauczamy, kurs fonetyki nauczyciel powinien rozpocząć od uzmysłowienia sobie wpływu systemu fonetycznego języka ojczystego na wymowę języka obcego. Zjawisko interferencji, powstające w wyniku nakładania się struktur jednego systemu językowego na drugi, musi prowadzić do zakłóceń w funkcjonowaniu tych systemów. Najczęstsze interferencje dokonują się właśnie w systemie fonologicznym, ponieważ system ten jest z reguły jednym z najtrudniejszych do opanowania, zwłaszcza w późniejszym wieku; przenoszone są bowiem na język obcy doświadczenia fonetyczne języka ojczystego, wynikające z innego zasobu wokalicznego i konsonantycznego oraz z innej bazy artykulacyjnej. Ta świadomość będzie pozytywnie skutkowała selekcją materiału i doбором ćwiczeń przez lektora. Na początkowym etapie nauki należałoby szukać analogii pomiędzy zjawiskami w języku ojczystym ucznia a językiem nowo poznawanym, nie skupiając się zanedo nad objaśnianiem tych zjawisk, i bazować na językowej intuicji uczących się<sup>4</sup>. Doskonałym sposobem przekonania studentów do konieczności

<sup>4</sup> Opierając się na przykładzie języka rosyjskiego, można powiedzieć, że konsekwencją takiego podejścia jest automatyczne wyłączenie z ćwiczeń tych miejsc, w których odnajduje się analogię na poziomie fonetycznym pomiędzy systemem języka polskiego i rosyjskiego, takich jak fakt istnienia par spółgłosek dźwięcznych – bezdźwięcznych (np. [b] – [p], [v] – [f], [d] – [t] itd.), zjawisko ubezdźwięcznienia spółgłosek w wygłosie (np. *дыз*

poprawiania swojej wymowy jest prezentowanie „dowodów fonetycznych” w nagraniach, w których występują native speakerzy. Materiał taki stanowi egzemplifikację zagadnień i potwierdzenie dla wysiłków lektora. „Dowód wprost” działa skuteczniej niż objaśnianie zawłości fonologicznych, zapis fonetyczny czy prezentowanie modeli teoretycznych i schematów ilustrujących artykulację fonemów w aparacie mowy.

Kolejną zasadą przyświecającą integracji ćwiczeń z fonetyki z pozostałymi aspektami jest to, że ćwiczenia z wymowy powinny być oparte na materiale językowym, który nie tylko zilustruje interesujące nas zagadnienie fonetyczne, ale jednocześnie będzie dla uczącego się przystępny i utwali znajomość leksyki; wykorzystane słownictwo nie może być przestarzałe, a zarazem pod względem frekwencji powinno występować w języku często, co także sprzyja opanowywaniu zasad wymowy. Uczący się muszą poznawać system fonetyczny w oparciu o jednostki leksykalne, które potencjalnie wystąpią w ich mowie, dlatego kurs wymowy ma uwzględniać systematyczny rozwój zasobu słownictwa w trakcie nauki. Nie można zatem stosować w materiale ćwiczeniowym jednostek leksykalnych, które na danym etapie mogą być dla uczącego się obce (np. słownictwo specjalistyczne, język wyszukanych utworów literackich), nieprzydatne, anachroniczne, zbyt trudne do wypowiedzenia i zapamiętania.

Aby uświadomić sobie integralność fonetyki z pozostałymi podsystemami języka, trzeba zwrócić uwagę na pozostałe kompetencje lingwistyczne: kompetencję leksykalną, gramatyczną, semantyczną, ortograficzną, ortoepiczną (por. założenia z ESOKJ). Można to przedstawić w postaci pewnego logicznego procesu nabywania umiejętności, w którym zasadniczą rolę odgrywa trening słuchowy: doskonalenie umiejętności rozróżniania fonemów i odcieni intonacyjnych, za którymi stoją konkretne odcienie semantyczne. Mogą być one rozpoznane tylko po przyswojeniu określonej leksyki w określonych strukturach gramatycznych. Umiejętność słuchania i znajomość słownictwa umożliwia więc odbieranie sygnałów językowych, czyli odnajdowanie korelacji między brzmieniem a znaczeniem. Konsekwencją tego jest także nabywanie umiejętności z zakresu właściwej pisowni. Wszystkie te kompetencje składają się na koherentną kompetencję komunikacyjną.

Typowymi zatem zadaniami, jakie można zaproponować na zajęciach z fonetyki i rozumienia ze słuchu, mogą być obok ćwiczeń artykulacyjnych:

- relacjonowanie usłyszanej wiadomości,
- udzielanie odpowiedzi ustnej na pytanie dotyczące usłyszanego tekstu,

---

[druk] – dróg [druk], *сад* [sat] – sad [sat], śródgłosie (np. *сладкий* [słatkij] – słodki [słotki]) czy też tożsamość artykulacyjna większości spółgłosek. W wymienionych wyżej przypadkach obserwuje się pozytywną interferencję polskiej wymowy i wystarczy jedynie zwrócenie uwagi uczącym się na te podobieństwa. Więcej uwagi powinno się za to skierować w stronę tych zjawisk, które obce są systemowi fonetycznemu języka polskiego, np. zjawisko redukcji samogłosek (tzw. *аканье, иканье*), zjawisko zachowania dźwięczności spółgłosek w niektórych zbitkach spółgłoskowych (np. *мои* [tvoj] – w odróżnieniu od polskiego: *twój* [tfuj]; *квас* [kvas] – w odróżnieniu od: *kwás* [kfás] itd.); równocześnie wprowadzać należy głoski obce polskiemu systemowi fonetycznemu (np. [u], [pʲ], [ɐ]), oraz zwracać uwagę na różnicę w artykulacji poszczególnych głosek. W tym ostatnim przypadku obserwujemy często u uczących się negatywny wpływ polskiej fonetyki – uczący się w sposób naturalny podstawiają w miejsce prawidłowo artykułowanych głoski zbliżone pod względem miejsca artykulacji do właściwych (np. polskie [ɛ] zamiast miękkiej rosyjskiej głoski [ɛ], polskie [l] w miejsce rosyjskiej głoski [lʲ] itd.), co należy uznać za interferencję negatywną (zob. Walczak 2018: 10).

- nagrywanie i odsłuchiwanie siebie (praca domowa studenta polegać ma na nagraniu przy pomocy dyktafonu w telefonie zadanego tekstu lub ćwiczeń artykulacyjnych i przesłanie pliku dźwiękowego do kontroli przez lektora),
- udzielenie odpowiedzi typu „prawda–fałsz” do usłyszanego materiału dźwiękowego,
- wyszukiwanie detali, słów kluczowych w usłyszonym tekście,
- wyszukiwanie najważniejszej informacji zawartej w usłyszonym tekście,
- zapisywanie słów i wyrażeń z danego obszaru tematycznego, zawartych w usłyszonym tekście,
- czytanie usłyszanego dialogu z podziałem na role ze staranną imitacją prawidłowej wymowy i intonacji,
- prognozowanie dalszego rozwoju wydarzeń na podstawie usłyszanego tekstu.

Zasadniczym celem w ćwiczeniach fonetycznych jest zatem nie tyle prawidłowa artykulacja poszczególnych fonemów, co wypracowanie u studentów możliwości skorzystania z tej umiejętności w wypowiedziach ustnych, opartych na rozumieniu ze słuchu.

## Uwagi końcowe

Na współczesnym etapie rozwoju glottodydaktyki problem lektora sprowadza się głównie do doboru adekwatnych dla możliwości słuchaczy oraz ich poziomu zaawansowania metod nauczania i selekcji ogromnej liczby dostępnych materiałów dydaktycznych. Główną przesłanką powinna być jednocześnie maksymalna integracja aspektów nauczania podsystemów języka. Aby tego dokonać, powinno się dołożyć starań zmierzających do przełamywania schematów nauczania i tradycyjnych podziałów oraz wziąć przede wszystkim odpowiedzialność za efekt końcowy kształcenia językowego. W artykule przedstawiono pewne rozwiązania, które można sprowadzić do kilku postulatów, a mianowicie: ukierunkowanie na syntezę językową, któremu towarzyszy ukierunkowanie na funkcję komunikatywną języka; w ślad za nimi idzie ukierunkowanie na tekst (akt mówienia lub pisania), którego tworzenie warunkuje znajomość systemu języka. Wszystkie podsystemy podlegają syntezie podczas produkcji językowej, dlatego poszczególne aspekty nie mogą być omawiane w zupełnej izolacji od siebie. Posługiwanie się językiem obcym nie polega przecież na mechanicznym przywoływaniu z pamięci poszczególnych elementów materiału językowego (por. Wójcik 1982: 126), a na zautomatyzowanym syntetyzowaniu tych elementów w oparciu o poznane reguły, ponieważ wszystkie aspekty języka realizują się w mowie jednocześnie.

## Bibliografia

- Akishina A.A., Kagan O.E. (2016), *Uchimsya uchit. Dla prepodavatelej russkogo jazyka kak inostrannogo*, Moskwa.
- Arkadjeva E.V. i in. (red.) (2005), *Zhivaja metodika: dla prepodavatelya russkogo jazyka kak inostrannogo*, Moskwa.
- Bachman L. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford.

- Bachman L., Palmer A. (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford.
- Canale M. (1983), *From communicative competence to communicative language pedagogy*, [w:] J.C. Richards, R.W. Schmidt (red.), *Language and Communication*, London.
- Chomsky N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge Massachusetts.
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.
- Grochowski L. (1971), *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa.
- Hymes D. (1972), *On Communicative Competence*, [w:] J.B. Pride, J. Holmes (red.), *Socio-linguistics*, Harmondsworth.
- Janowska I. (2015), *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka*, „LingVaria”, nr 20.
- Kiklewicz A. (2004), *Podstawy składni funkcjonalnej*, Olsztyn.
- Komorowska H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa.
- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Krajka J. (2007), *English Language Teaching in the Internet-Assisted Environment*, Lublin.
- Krashen S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford.
- Larsen-Freeman D. (2003), *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*, Boston.
- Larsen-Freeman D. (2009), *Teaching and testing grammar*, [w:] M. Long, C. Doughty (red.), *The Handbook of Language Teaching*, Malden.
- Lewandowski T. (1984), *Linguistische Wörterbuch*, Heidelberg.
- Miodunka W. (1987), *Odbicie opozycji „kompetencja językowa” – „kompetencja komunikacyjna” w inwentarzach pojęciowych (National Syllabuses)*, „Przegląd Glottodydaktyczny”.
- Moirand S. (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris.
- Pawlak M. (2017), *Rola strategii uczenia się w nauce gramatyki języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Skrundowa Z. (1980), *Sprawność mówienia w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa.
- Teeler D., Gray P. (2000), *How to use the Internet in ELT*, Harlow.
- Walczak J. (2018), *Fonetyka rosyjska. Praktyczny przewodnik po wymowie i intonacji z ćwiczeniami*, Warszawa.
- Warschauer M., Kern R. (2000), *Network-based language teaching: Concepts and practice*, Cambridge.
- Wójcik T. (1970), *Rola i zakres gramatyki w nauczaniu języka rosyjskiego*, „Studia Rossica Posnaniensia”, nr 1.
- Wójcik T. (1982), *Aspekty procesu glottodydaktycznego*, Warszawa.
- Zhuk N.V., Tuzova M.K., Ermakova L.V. (2013), *Rolewaja igra kak metod obuchenija inostrannomu jazyku v vysshej shkole*, [w:] *Aktualnyje voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencji*, Ufa.

## **Abstract**

### **On autonomization of aspects in practical language learning. How to eliminate divisions in order to teach more effectively?**

The article raises a voice in a discussion on dividing practical language learning classes into specific aspects of language (lexis, grammar, phonetics). The guiding principle of foreign language teaching should be the action oriented towards the overarching and essential objective of language education – developing students' communication skills, i.e. the ability to take language actions that are appropriate to a given situation and acceptable in a given culture. Teachers should not limit their teaching efforts to transferring their knowledge about language subsystems since this knowledge does not guarantee the development of skills and habits of using memorized material, and thus effective communication. A trap of the accepted system may be a situation where the individual lecturers, being limited to their own faculties, will have a sense of exemption from the obligation to watch over the end result. Therefore, according to the author of this article, the conviction that performing proper work within one's scope (lexis, grammar or phonetics) guarantees a didactic success is fatal and erroneous. Along with the seemingly correct implementation of the curriculum, it may give disproportionately poor results considering the teacher's and student's work. It is then important to reflect on some of the key principles and solutions which will enable to successfully achieve a goal, that is improving and integrating particular aspects, and as a consequence effective teaching, which is the subject matter of the following article.

**Keywords:** glottodidactics, communicative competence, educational process, teacher



Mateusz Szurek  <https://orcid.org/0000-0001-5513-2789>  
Uniwersytet Łódzki

## **Wady wymowy a nauka języka obcego. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli z perspektywy logopedy**

### **Streszczenie**

#### **Wady wymowy a nauka języka obcego. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli z perspektywy logopedy**

Wady wymowy niejednokrotnie mają wpływ na funkcjonowanie ucznia w szkole. Często mogą spowodować wystąpienie trudności i niechęć do wypowiadania się w obcym języku podczas zajęć. W konsekwencji przyczynia się to do obniżenia motywacji do nauki języka obcego. Spektrum spotykanych nieprawidłowości artykulacyjnych jest bardzo szerokie. Wśród najczęściej występujących wymienia się m.in.: sygmatyzm, rotacyzm, mowę bezdźwięczną, nosowanie. Celem artykułu jest zwiększenie świadomości wśród nauczycieli języka obcego dotyczącej możliwości występowania u uczniów problemów artykulacyjnych, które przyczyniają się do wadliwej wymowy zarówno w języku ojczystym, jak i obcym. Dzięki dostrzeżeniu problemów logopedycznych u ucznia pedagog może stworzyć mu właściwe warunki do nauki języka i oceniać go, uwzględniając jego możliwości w zakresie wymowy. Zwrócenie uwagi na ten problem jest ważne z punktu widzenia dalszej organizacji właściwego procesu edukacyjnego ucznia.

**Słowa kluczowe:** wada wymowy, język obcy, nauczyciel języka obcego

### **Pojęcie mowy - przegląd definicji**

Na przestrzeni wielu lat naukowcy zastanawiali się nad wyjaśnieniem terminu *mowa*. Najprościej pojęcie to można scharakteryzować jako „dźwiękowe porozumiewanie się dwóch osób, w którym jedna drugą o czymś powiadamia” (Milewski 1970). Maruszewski, ujmując to zjawisko szerzej, zaznaczył, że

stanowi [ono] zespół czynności składających się na procesy porozumiewania się za pomocą języka, który jest podstawowym środkiem służącym do porozumienia. Człowiek przyswaja sobie zdolność wykonywania tych czynności w wyniku kontaktów z innymi osobami mówiącymi. Mową są zatem osobnicze czynności realizacji reguł języka w celu porozumiewania się. Do czynności tych należą nadawanie i odbiór (Marszewski 1970).

Z kolei definicja zaproponowana przez Leona Kaczmarka podkreśla, iż mowa jest aktem w procesie porozumiewania się, w którym to

nadawca słownie przekazuje językowo ustrukturalizowany komunikat (wypowiedź), a odbiorca komunikatów ów percypuje, czyli rozumie. Jest to czynność polegająca na budowaniu i odbiorze (rozumieniu) komunikatów językowych słownych. Czynności tej towarzyszy wiele zachowań niejęzykowych (Kaczmarek 1995).

W literaturze można spotkać także szersze pojęcie *mowy*, która według Stanisława Grabiasa stanowi

zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym uczestnikom życia społecznego. Mowy nie należy utożsamiać wyłącznie z komunikacyjnymi zachowaniami człowieka czy z jedyne biologicznie postrzeganym procesem mówienia (Grabias 1997b).

Analizując pojęcie *mowy* z punktu widzenia socjolingwistyki, bierze się pod uwagę trzy rodzaje zachowań, które pełnią różne funkcje, tj.:

- czynności poznawcze,
- językowe czynności komunikacyjne,
- czynności socjalizacyjne i grupotwórcze (Gałkowski, Jastrzębowska 2003).

Na mowę składają się zatem kompetencje językowe, komunikacyjne oraz proces realizacji tych kompetencji, dlatego mowa jest utożsamiana z komunikacją językową. Odbywa się ona zarówno w sferze biologicznej, jak i społecznej oraz psychicznej.

## Przyczyny zaburzeń mowy

Zdaniem Ireny Styczek „mowa jest nieprawidłowa wówczas, gdy różni się od tej, która jest w użyciu danej grupy społecznej” (Styczek 1980).

Zaburzenia języka mogą być spowodowane różnymi czynnikami, m.in.:

1. Są wynikiem nieznamości języka przez jego użytkowników – brakiem kompetencji językowej (syntaktycznej – składnika bazowego i transformacyjnego, semantycznej – odpowiadającej za interpretację wypowiedzi oraz fonologicznej – odpowiedniego układu dźwięków).
2. Do ich powstania przyczyniają się uszkodzenia obszarów w korze mózgowej, które odpowiadają za językową organizację informacji – programowanie mowy, właściwe ukształtowanie treści i formy wypowiedzi.
3. Dochodzi do nich w wyniku rozpadu systemu komunikacyjnego.
4. W przypadku młodszych dzieci są spowodowane opóźnieniem lub brakiem możliwości wykształcenia się kompetencji językowej (Grabias 1996).

## Wada wymowy a zaburzenie mowy

*Wadą wymowy*, nazywaną także *dyslalią*, *zaburzeniem wymowy*, *zaburzeniem artykulacji* czy *nieprawidłową realizacją fonemów*, określa się wadliwe realizacje fonemów, odbiegające od ustalonej przez tradycję normy (Kaczmarek 1966). Terminu tego używa się przy identyfikowaniu zaburzeń mowy, które objawiają się zaburzeniem dźwiękowej strony języka – brakiem prawidłowego wymawiania jednego lub więcej dźwięków. Wady wymowy mogą przybierać różną postać (Demelowa 1978; Kaczmarek 1966; Kania 1982; Rodak 1992; Spionek 1969):

- zniekształcania głosek (ich deformacji) – dyslalia właściwa,
- zastępowania głosek (substytucji) – paralalia,
- opuszczania głosek (elizji) – mogilalia.

Do najczęstszych wad wymowy można zaliczyć m.in.:

- sygmatyzm (seplenienie) – nieprawidłowa wymowa głosek dentalizowanych *ś, ź, ć, dź, s, z, c, dz, sz, ż, cz, dż*,
- rotacyzm – nieprawidłowa wymowa głoski *r*,
- kappacyzm – nieprawidłowa wymowa głoski *k*,
- gammacyzm – nieprawidłowa wymowa głoski *g*,
- lambdacyzm – nieprawidłowa wymowa głoski *l*,
- mowę bezdźwięczną – wymawianie głosek dźwięcznych jako bezdźwięczne (bez drgań wiązadeł głosowych),
- nosowanie – głoski nosowe wymawiane są jak głoski ustne bądź głoski ustne łączą się z rezonansem nosowym.

*Zaburzenie mowy* jest terminem szerszym od pojęć *wada wymowy* i *wada mowy*. Obejmuje bowiem wszelkie nieprawidłowości pojawiające się w mowie, które przyczyniają się do zaburzeń komunikacji językowej – bez względu na ich stopień, przejawy i podłoże. Do powstania zaburzeń mowy mogą doprowadzić zarówno czynniki egzogenne, jak i endogenne. Dlatego też mianem *zaburzenia mowy* określa się wszystkie patologiczne zachowania językowe. Zatem jako zaburzenie traktuje się zarówno najprostszą wadę wymowy, jak i całkowity brak mówienia oraz rozumienia (Jastrzębowska 2003).

## Przejawy i rodzaje zaburzeń mowy

Zaburzenia mowy mogą przejawiać się w różny sposób. Nieprawidłowości w wymowie są związane z niepoprawną artykulacją tylko niektórych głosek (jak w przypadku m.in. seplenienia i rerania) lub wszystkich głosek, co przyczynia się do całkowitego niezrozumienia mowy. Najpoważniejszym zaburzeniem mowy jest całkowita niemożność mówienia. Zaburzeniom komunikacyjnym towarzyszą zaburzenia procesu porozumiewania się oraz obniżenie jakości przekazu i/lub odbioru informacji (Sawa 1990; Styczek 1980). Wśród dzieci zaburzenia mowy mogą przybierać postać zaburzeń rozwojowych lub nabytych, natomiast u dorosłych zazwyczaj są one nabyte.

## Zaburzenia mowy a błędy językowe

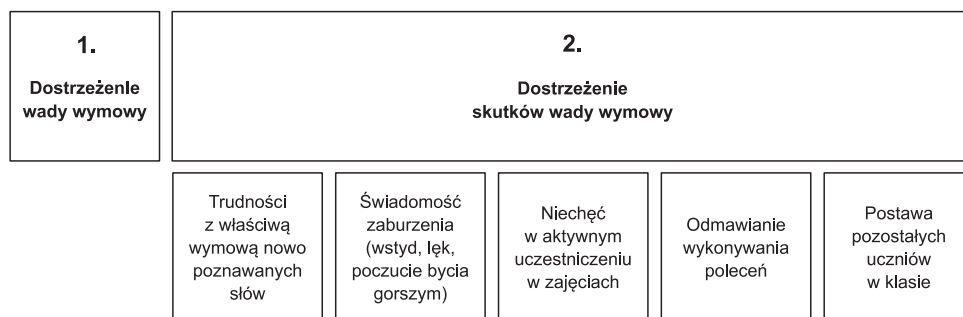
Stanisław Grabias uważa, że różnica między pojęciami *zaburzenie mowy* a *błąd językowy* jest subtelna. W obydwu wypadkach dochodzi do odstępstw od norm językowych i komunikacyjnych. Jednakże pojęcie zaburzenia jest związane z niemożnością prawidłowej realizacji i jest zawsze jedynym możliwym zachowaniem jednostki. Błąd językowy natomiast można poprawić – jest on dla jednostki zachowaniem jednym z wielu (Grabias 1997b), a popełnianie błędów jest „immanentną cechą każdego ludzkiego działania, a więc także zachowań językowych” (Dąbrowska, Pasieka 2015).

## Uczeń z wadą wymowy w klasie - praktyczne wskazówki dla nauczycieli języków obcych

Wady wymowy wpływają na funkcjonowanie dziecka w szkole. Jak bowiem wspomiano wcześniej, mowa stanowi podstawę w budowaniu kontaktów społecznych, ponieważ umożliwia komunikację i porozumiewanie się z innymi. Dzięki komunikacji natomiast możliwe staje się zdobywanie i przekazywanie informacji, wyrażanie własnych uczuć i emocji. Zaburzenia mowy mogą zatem przyczyniać się do powstawania trudności w nawiązywaniu więzi społecznych, obniżać poczucie własnej wartości, negatywnie wpływać na samoocenę dziecka, a także powodować trudności w nauce.

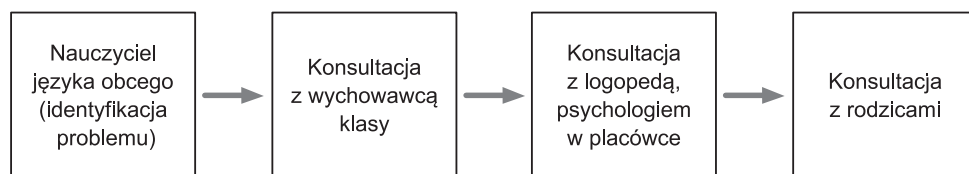
Dostrzeżenie problemów logopedycznych u ucznia jest bardzo istotnym elementem w procesie edukacyjnym, ponieważ pozwala na stworzenie właściwych warunków do nauki języka obcego i prawidłowego oceniania ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości w zakresie wymowy. Identyfikacja problemu przez nauczyciela umożliwia podjęcie określonych działań, które pomogą uczniowi w przezwyciężeniu trudności. Oprócz tego nauczyciel musi dostrzec skutki występującej wady wymowy, do których można zaliczyć: trudności z wymową nowo poznanych słów, świadomość zaburzenia (poczucie wstydu na tle klasy, poczucie bycia gorszym), niechęć do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, odmowę wykonywania poleceń, negatywną postawę klasy. Rozważania te zostały przedstawione na rysunku 1.

### IDENTYFIKACJA PROBLEMU



Rysunek 1. Identyfikacja ucznia z wadą wymowy w klasie

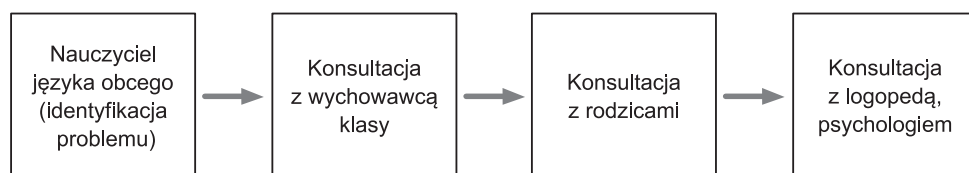
Występowanie u ucznia problemów artykulacyjnych, przyczyniających się do wadliwej wymowy zarówno w języku ojczystym, jak i obcym, stanowi wyzwanie nie tylko dla niego, ale również dla nauczyciela języka obcego, a także wychowawcy, psychologa, pedagoga szkolnego, rodzica i oczywiście – logopedy. Schemat postępowania nauczyciela języka obcego odnoszący się do ucznia z wadą wymowy został przedstawiony na rysunku 2.



Rysunek 2. Postępowanie nauczyciela języka obcego w przypadku, gdy w placówce zatrudnieni są specjaliści – logopeda i psycholog

Pierwszą czynnością podejmowaną przez nauczyciela języka obcego jest konsultacja z wychowawcą klasy, który powinien zostać poinformowany o dostrzeżonym problemie. Należy zasięgnąć informacji o funkcjonowaniu dziecka w szkole oraz o sytuacji rodzinnej. Następnie nauczyciel powinien skonsultować się z logopedą w placówce (jeśli taki specjalista jest zatrudniony), który określi dokładnie rodzaj wady wymowy i przedstawi indywidualny program terapeutyczny wraz z ewentualną prognozą. Zadaniem nauczyciela jest także skonsultowanie się z rodzicami ucznia, którzy powinni wspierać go w rozwiązywaniu problemów.

Często zaburzenia wymowy łączą się z trudnościami emocjonalnymi związanymi z występującym problemem. Powoduje to najczęściej niechęć do wypowiadania się podczas zajęć, wyrażania swoich emocji w innym języku. Konsekwencją tego jest także brak motywacji do nauki języka obcego, a co za tym idzie w przypadku zajęć obowiązkowych – późniejsze trudności w nauce tego języka. Kolejnym specjalistą jest więc psycholog, który przekazuje informacje na temat sfery emocjonalnej dziecka – czy jest ono nieśmiałe, czy ma problemy z wypowiadaniem się na forum klasy, czy wada wymowy przyczynia się do wycofania w kontaktach społecznych, czy problem z wypowiadaniem się na forum klasy (jeśli taki istnieje) ma związek z wadą wymowy, jaki jest rozwój intelektualny dziecka. W przypadku wystąpienia problemów psycholog dobiera odpowiednie metody pracy z dzieckiem, które pozwalają mu otworzyć się i pokonać lęk przed mówieniem. Jeśli w placówce nie ma zatrudnionych specjalistów, takich jak psycholog i logopeda, rodzice po spotkaniu z wychowawcą sami mogą udać się po poradę specjalistyczną. Sytuacja ta została przedstawiona na rysunku 3.



Rysunek 3. Postępowanie nauczyciela języka obcego w przypadku, gdy w placówce nie ma zatrudnionych specjalistów – logopedy i psychologa

Kolejnym etapem jest indywidualna terapia logopedyczna pod kontrolą wykwalifikowanego specjalisty (logopedy), a także ciągła współpraca między logopedą, rodzicami, nauczycielami i psychologiem.

Postępowanie nauczyciela w szkole powinno opierać się przede wszystkim na:

1. Stworzeniu przyjaznej atmosfery podczas zajęć.

Nauczyciel powinien zadbać o tolerancję w klasie, uwrażliwić uczniów na ich niedoskonałości i wady oraz wskazać prawidłowy wzorzec zachowania. Przyczyni się to do polepszenia atmosfery w klasie oraz nauczy uczniów odpowiedniego reagowania na osobę z wadą wymowy. Oczekiwany rezultatem u ucznia z wadą wymowy będzie podniesienie jego samooceny oraz przełamanie bariery komunikacyjnej dotyczącej wypowiedzania się na forum klasy.

2. Dostosowaniu wymagań do możliwości ucznia w zakresie wymowy.

Przy ocenianiu wypowiedzi ustnych nauczyciel powinien dostosować wymagania do aktualnych możliwości ucznia w zakresie wymowy. Dziecko może mieć trudności z właściwą wymową słów obcojęzycznych, szczególnie nowo poznanych. Żadne problemy artykulacyjne występujące u dziecka nie powinny jednak wpłynąć na jego ocenę. Etap ten pozwoli także przełamać bariery komunikacyjne i lęk przed negatywnym ocenianiem ze względu na występowanie wady wymowy.

3. Indywidualizacji podczas zajęć grupowych oraz integracji ucznia z problemem artykulacyjnym z klasą.

Podobnie jak w przypadku uczniów z trudnościami w nauce spowodowanymi innymi problemami niż wady artykulacyjne, nauczyciel może zaproponować aktywności skierowane bezpośrednio do dziecka z wadą wymowy. Doskonałym wstępem do zajęć będą ćwiczenia logopedyczne usprawniające aparat artykulacyjny, które pomogą nie tylko uczniowi z problemem logopedycznym, ale całej grupie w rozgrzaniu aparatów mowy przed ćwiczeniami językowymi. Pozwoli to dodatkowo oswoić uczniów z możliwością występowania zaburzeń mowy i odpowiednim tolerancyjnym zachowaniem w stosunku do zaistniałej sytuacji. Kolejnym ważnym aspektem jest uwrażliwienie wszystkich dzieci w grupie na występującą sytuację (wypracowanie odpowiednich reakcji, zmiana negatywnych reakcji w przypadku ich wystąpienia).

4. Motywowaniu ucznia do nauki języka obcego.

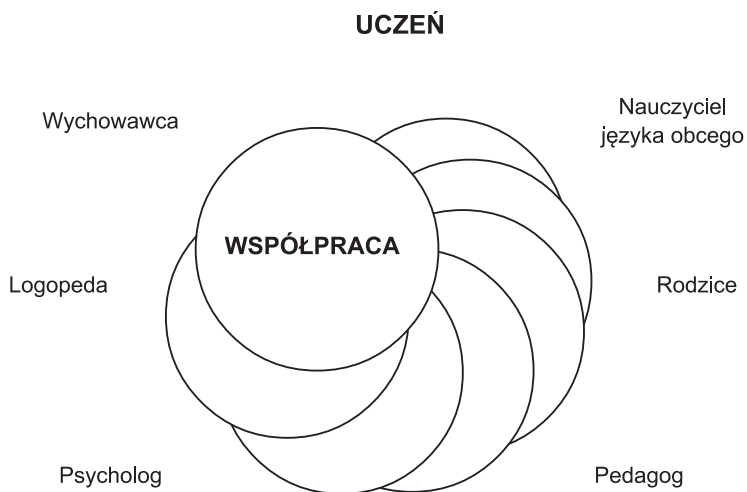
Konsekwencją współwystępujących problemów emocjonalnych jest brak motywacji do nauki języka obcego, a co za tym idzie w przypadku zajęć obowiązkowych – trudności w nauce języka obcego. W związku z tym nauczyciel powinien motywować ucznia i zachęcać go do aktywności podczas nauki w szkole, ale także poza nią. Uczeń może brać udział w różnego rodzaju wydarzeniach pozalekcyjnych, uczestniczyć w wyjazdach zagranicznych czy kołach naukowych języków obcych organizowanych przez szkołę. Dodatkowo należy chwalić ucznia za jego zaangażowanie i czynione postępy.

5. Zorganizowaniu niezbędnej pomocy specjalistycznej dla ucznia.

Nauczyciel wraz z wychowawcą po dostrzeżeniu problemu logopedycznego powinni skierować ucznia do logopedy, jeśli jest dostępny w placówce, a jeśli nie – skontaktować się z rodzicami i zobligować ich do zapewnienia terapii logopedycznej poza placówką. Ważne jest także ewentualne wdrożenie terapii psychologicznej.

6. Ciągłej współpracy nauczyciela z innymi specjalistami i rodzicami.

Istotną rolę odgrywa ciągły kontakt z wychowawcą klasy, psychologiem, logopedą pracującym z dzieckiem oraz rodzicami. Dzięki temu możliwe jest systematyczne śledzenie postępów dziecka, wzmacnianie jego motywacji oraz udzielenie pomocy w przypadku wystąpienia dodatkowego problemu.



Rysunek 4. Współpraca nauczyciela języka obcego z innymi nauczycielami, specjalistami oraz rodzicami

Wszystkie przedstawione przykłady postępowania pozwolą na stworzenie właściwych warunków do nauki języka obcego i przezwyciężenie problemów artykulacyjnych.

## Wnioski

Wystąpienie wady wymowy u ucznia nie stanowi znaczącego ograniczenia w nauce drugiego języka. Istnieje jednak duża potrzeba stworzenia opracowań opartych na dokładnych badaniach, które umożliwią m.in. ukazanie wpływu nauki języków obcych na dyslalię (Kamper-Warejko, Kaproń-Charzyńska 2015). Istotne jest przede wszystkim dostrzeżenie wady wymowy przez nauczyciela języka obcego (jeśli wcześniej nie została ona zauważona przez rodziców, a niestety tak często się zdarza<sup>1</sup>). Wczesna identyfikacja i podjęcie odpowiednich działań (w tym przede wszystkim rozpoczęcie intensywnej terapii logopedycznej) przyczynią się do poprawy artykulacji, a w rezultacie do wzmocnienia samooceny ucznia, zwiększenia jego chęci do nauki języka obcego oraz pokonania bariery komunikacyjnej związanej z mówieniem w obcym języku. Niepodjęcie działań mogłoby natomiast spowodować obniżenie motywacji do nauki, a w konsekwencji pogorszenie

<sup>1</sup> Rodzice często tłumaczą, że występująca u dziecka wada wymowy nie przeszkadza im w komunikacji z nim, dlatego też nie podjęli żadnych kroków w celu zorganizowania opieki terapeutycznej.



wyników, a także kontaktów z rówieśnikami, którzy nienauczeni odpowiednich postaw mogliby przyczynić się do wystąpienia problemów emocjonalnych u ucznia z wadą wymowy. Istotna jest więc świadomość nauczycieli języka obcego dotycząca możliwości wystąpienia u uczniów problemów artykulacyjnych. Zwrócenie uwagi na ten problem jest bowiem ważne z punktu widzenia dalszej organizacji właściwego procesu edukacyjnego.

## Bibliografia

- Dąbrowska A., Pasięka M. (2015), *Błąd językowy – co to takiego? Rozważania o błędzie językowym w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 22.
- Demelowa G. (1978), *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa.
- Grabias S. (1996), *Typologie zaburzeń mowy. Narastanie refleksji logopedycznej*, „Logopedia”, t. 23.
- Grabias S. (1997a), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Grabias S. (1997b), *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia”, t. 10.
- Jastrzębowska G. (2003), *Zaburzenia komunikacji językowej (wyjaśnienie podstawowych pojęć)*, [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, t. 1, Opole.
- Kaczmarek L. (1966), *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- Kaczmarek L. (1995), *Mózg, język, zachowanie*, Lublin.
- Kamper-Warejko J., Kaproń-Charzyńska I. (2015), *Błąd wymowy czy wada wymowy? Rozważania na marginesie nauki języków obcych*, „Linguodidactica”, t. XIX.
- Kania S.T. (1982), *Szkice logopedyczne*, Warszawa.
- Kent R.D. (2003), *The MIT Encyclopedia of Communication Disorders*, Massachusetts.
- Maruszewski M. (1970), *Mowa a mózg*, Warszawa.
- Milewski T. (1975), *Językoznawstwo*, Warszawa.
- Rodak H. (1992), *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Warszawa.
- Sawa B. (1990), *Dzieci z zaburzeniami mowy*, Warszawa.
- Spionek H. (1969), *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Warszawa.
- Styczek I. (1980), *Logopedia*, Warszawa.


## Abstract

### Speech impairment and foreign language learning. Practical guidelines for teachers from the speech therapist's perspective

Speech impairment effects the functioning of a pupil at school. It can often be a stumbling block in the learning process and provoke reluctance in pupils to give their opinions in a foreign language during classes. Consequently, it can contribute to lowering motivation for foreign language learning. The aim of this article is to increase awareness among foreign language teachers regarding the pupils' articulatory problems which may

contribute to poor pronunciation both in their mother tongue and in a foreign language. If speech problems are noticed the teacher can create appropriate conditions for the pupil to learn a foreign language and to undertake assessments related to the pupil's pronunciation abilities. Paying attention to this problem is important in organising the education of such pupils.

**Keywords:** speech impairment, foreign language, foreign language teacher

Joanna Bożeńska  <https://orcid.org/0000-0003-3473-6254>  
Uniwersytet Warszawski

## ***Ręka w rękę, ramię w ramię, a może pierś w pierś czy łeb w łeb - wielość artykulatorów w komunikacji migowym. Wprowadzenie do dokumentacji języków migowych w krajach bałtyckich***

### **Streszczenie**

Znak w komunikacji migowym zbudowany jest z wielu elementów – oprócz dłoni czy przedramion w jego produkcji uczestniczy także klatka piersiowa, głowa, ramiona, twarz, usta, czoło, a nawet nos. Niniejszy artykuł podejmuje próbę przyjrzenia się zagadnieniu niemanualności analizowanej w ramach projektu dokumentacji języków migowych w krajach bałtyckich. Materiał badawczy zgromadzony został w wyniku sesji nagraniowych przeprowadzonych w Wilnie oraz w Rydze z udziałem dorosłych natywnych użytkowników litewskiego i łotewskiego języka migowego. Przedmiotem obserwacji była reprezentacja niemanualna komunikacji migających, celem zaś uchwycenie podobieństw strukturalnych w procesie tworzenia wypowiedzi na podstawie prezentowanego materiału elicytacyjnego w postaci krótkich historyjek obrazkowych. W końcowej części artykułu podkreślone zostało także znaczenie tego typu dokumentacji w utrwalaniu kultury użytkowników opisywanych języków.

**Słowa kluczowe:** niemanualność, litewski język migowy, łotewski język migowy

### **Wstęp**

Przewrotny z pozoru zabieg językowy przykucia uwagi czytelnika przez zawarte w tytule frazeologizmy somatyczne ma na celu przedstawienie charakterystyki przekazu w językach migowych. W produkcji znaku migowego poza dłońmi uczestniczy część korpusu od pasa w górę – klatka piersiowa, przedramiona, głowa, a szczególnie twarz, oczy,

powieki, brwi, usta, czoło, policzki czy nawet nos, rzadko aczkolwiek zwraca się niekiedy uwagę także na stopy. Treść przekazywana jest poprzez ruch manualny bądź niemanualny w przestrzeni migowej wokół ciała nadawcy komunikatu. Zawarte w tytule frazeologizmy *ręka w rękę* czy *ramię w ramię* zarówno w znaczeniu „iść, stać [...] bardzo blisko siebie, jeden tuż obok drugiego”, jak i „iść, stać [...] razem, solidarnie dążąc do jednego celu”, tożsame *pierś w pierś*, a także potoczne wyrażenie [iść] *łeb w łeb* (*Łeb w łeb*... 2008: 140, 260) odnoszące się do pewnej rywalizacji, utrzymywania takich samych not, dobrze oddają wykorzystanie wielu artykulatorów w komunikacie migowym. Cecha ta przekłada się na symultaniczność przekazu przejawiającą się zsynchronizowaną artykulacją elementów manualnych i niemanualnych w obrębie jednego znaku (Tomaszewski 2005: 63).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie procesu dokumentacji języków migowych w krajach bałtyckich. Zawarta w tytule figura retoryczna stanowi niejako wstęp do pierwszej części artykułu, gdzie przedstawiona została jedna z możliwych dróg analizy zgromadzonego materiału, skupiona wokół zagadnienia niemanualności. Następnie poprzez zarys sytuacji języków migowych w krajach bałtyckich nakreślony został zakres pola badawczego, obejmujący litewski język migowy oraz łotewski język migowy. Druga część artykułu została poświęcona opisowi procesu dokumentacji tych języków pod kątem analizy sygnałów niemanualnych, ze wskazaniem na znaczenie takiej dokumentacji w utrwalaniu języka i kultury posługującej się nim społeczności.

## Niemanualność – analiza zagadnienia

W komunikacie migowym na pierwszy rzut oka wysuwają się dłonie, ewentualnie przedramiona i to, jaki ruch kreślą w przestrzeni. Chociaż pełnią one bardzo ważną rolę, nie są jedynymi artykulatorami wykorzystywanymi w komunikacji wizualno-przestrzennej (Pfau, Quer 2010: 381). W lingwistyce migowej zauważalne jest w ostatnich latach charakterystyczne przeniesienie pola zainteresowania naukowców z artykulatorów manualnych w kierunku niemanualności (Herrmann, Steinbach 2013: 1). Warto w tym miejscu wyjaśnić, jak rozumieć ten termin. Najprościej można by uściślić, że sygnały niemanualne to wszystkie te, które produkowane są bez użycia rąk (łac. *manus* – ręka), jednakże z punktu widzenia języków migowych nie wszystko to, co niemanualne, można uznać za element systemu językowego. Część ciała od pasa w dół, nogi, stopy czy biodra, chociaż z zasady są niemanualne, nie są uważane za elementy niemanualne w komunikacji wizualno-przestrzennej (Herrmann 2013: 34). Niejasność terminologiczna może wynikać również z tego, że część ciała poniżej klatki piersiowej (czyli typowej przestrzeni migania) w przypadku niektórych języków migowych jest miejscem lokalizacji artykulacji manualnej, sama zaś nie jest aktywnym artykulatorem (Crasborn 2006: 668).

Kluczową rolę nośnika znaczenia odgrywa tutaj ciało od pasa wwyż, tors, ramiona, głowa, twarz oraz jego reprezentacja w przestrzeni, ruchy w pozycji pionowej i poziomej, potrząsanie ramionami, obroty ciała, skinienie głową, mimika twarzy, charakterystyczne unoszenie i marszczenie brwi, przenoszenie wzroku, uwypuklanie polików, ruchy ust, towarzysząca koartykulacja. Elementy te, niezależne z natury, uczestniczą w symulta-

nicznym przekazie razem z wykładnikami manualnymi, jak i same (Crasborn 2006: 668). Poszukując fonicznego odpowiednika dla opisywanego zjawiska gramatycznego, można by wskazać na suprasegmentalny charakter sygnałów niemanualnych, przypominający na przykład funkcję tonów i intonacji w językach fonicznych (Crasborn 2006: 668). W dyskusji naukowej obserwowana jest jednak dychotomia podejścia do opisu języków migowych za pomocą kategorii zaczerpniętych z języków fonicznych (tzn. część badaczy uważa, że doszukiwanie się analogii między komunikacją foniczną i migową może niepotrzebnie ograniczać wieloaspektowy opis tej ostatniej) (Linde-Usiekniewicz 2014: 203).

Przyglądając się zachowaniom komunikacyjnym osób głuchych, trudno nie odnieść wrażenia, że uwaga adresata komunikatu skupiona jest w dużej mierze na twarzy, a nie – jak można by przypuszczać – jedynie na rękach (Siple 1978; Swisher, Christie, Muller 1989).

Próbując opisać rolę pojedynczych mimicznych artykulatorów, niektórzy badacze tworzą swoistą mapę twarzy, gdzie granica wyznaczona mniej więcej w połowie linii owalu twarzy, obejmująca brwi (marszczenie czy unoszenie) oraz oczy, w tym także kierunek patrzenia, oddziela sygnały pełniące zazwyczaj rolę gramatyczną (podobnie jak ruchy głowy i tułowia) od dolnej części twarzy (usta i ruchy, jakie wykonują, połączone często z koartykulacją) o funkcjach leksykalnych (Danielius 2004: 63–64).

Innym jeszcze zagadnieniem, gdzie wyraźnie zauważalne jest występowanie elementów niemanualnych jest „zamiana” bądź też „zmiana ról”, kiedy to osoba migająca wciela się niejako w rolę poszczególnych osób, o których jest mowa w danej wypowiedzi, imitując ich zachowania. Górna część korpusu migającego lub też sama głowa przechylana jest wówczas w jedną lub drugą stronę, wskazując na to, w którą z osób wciela się w danym momencie osoba migająca (w zależności od umiejscowienia punktu referencyjnego w przestrzeni) (Danielius 2004: 120)<sup>1</sup>.

## Języki migowe w krajach bałtyckich

W drugiej części pracy przedstawiony zostanie mechanizm badania omówionych wyżej zjawisk gramatycznych. Założeniem projektu było przeprowadzenie sesji nagraniowych wśród rodzimych użytkowników łotewskiego (łot. *latviešu zīmju valoda* – LZV) i litewskiego języka migowego (lit. *lietuvių gestų kalba* – LGK)<sup>2</sup>. Według danych opublikowanych przez Europejską Unię Głuchych Łotwę zamieszkuje około 2000 głuchych, a sąsiednią Litwę około 8000. Z danych zgromadzonych przez International Mission Board i zamieszczonych w bazie *Ethnologue* wynika, że liczby te są wyższe – 9900 użytkowników dla Łotwy i 14 500 użytkowników dla Litwy. Zaobserwowane rozbieżności mogą

<sup>1</sup> Odpowiednik litewski (lit.) *vaidmenų kaita*, wersja terminu w literaturze anglojęzycznej (ang.) *role-shifting*, *role-shift*, *constructed action*, Lillo-Martin 2012: 365–377. W tekście przyjęto utrwalony w polszczyźnie termin *zamiana ról*, Czajkowska-Kisil, Kuder, Linde-Usiekniewicz 2014: 179–201.

<sup>2</sup> LZV i LGK to oficjalnie występujące skróty języków migowych na Łotwie i na Litwie, utworzone od pierwszych liter ich pełnej nazwy w językach fonicznych tych krajów, w dalszej części pracy będą stanowiły odniesienia do łotewskiego (LZV) i litewskiego (LGK) języka migowego.

wynikać z włączenia do grona użytkowników m.in. także osób dwumodalnie dwujęzycznych, czyli przede wszystkim słyszających dzieci głuchych rodziców, posługujących się językiem migowym w codziennej komunikacji (Bożeńska, Pomiankiewicz, Rutkowski 2016: 27–45). Języki migowe w krajach bałtyckich zostały oficjalnie rozpoznane, różny jest natomiast ich status prawny. Zapis o łotewskim języku migowym został zawarty w Ustawie o języku państwowym (łot. *Valsts valodas likums*) z 2000 roku. Po raz pierwszy w litewskich aktach normatywnych po upadku żelaznej kurtyny o litewskim języku migowym wspomniano już w roku 1991. W artykule 4 zatytułowanym *Język migowy ustawy Republiki Litewskiej o społecznej integracji osób niepełnosprawnych* (lit. *Lietuvos Respublikos neigaliųjų socialinės integracijos įstatymas*) widnieje zapis: lit. „Gestų kalba yra kurčiųjų gimtoji kalba.“ – język migowy jest rodzimym językiem głuchych (*Lietuvos Respublikos...* 1991). W 2015 roku świętowano na Litwie dwudziestolecie uznania litewskiego języka migowego za rodzimy język głuchych Litwinów. Na mocy Rozporządzenia w sprawie uznania języka migowego głuchych za język rodzimy (lit. *Dėl kurčiųjų gestų kalbos pripažinimo gimtąja kalba*) z 4 maja 1995 roku przyjęto, że rodzimym językiem głuchych Litwinów jest język migowy, pozostawiając im jednocześnie możliwość uznania języka rodziców za język rodzimy (*Dėl kurčiųjų gestu... 1995*). Dla porównania w Estonii, którą zamieszkuje mniejsza społeczność głuchych, według *Ethnologue* użytkowników języka migowego jest około 1500. Estoński język migowy (est. *eesti viipekeel* – EVK)<sup>3</sup> uznany został za niezależny język, w odróżnieniu od przekazywanego wizualnie języka estońskiego, który również otrzymał status oficjalnego wariantu fonicznego estońskiego. Co więcej, każdy język poza estońskim i estońskim migowym uznawany jest za język obcy (Language Act 2011).

## Dokumentacja języków migowych w krajach bałtyckich

Przedstawiony poniżej zarys dokumentacji litewskiego i łotewskiego języka migowego (przeprowadzonej w kontrolowanych warunkach, przy użyciu tych samych materiałów elicytacyjnych) wpisuje się w światowe badania korpusowe nad językami migowymi (por. Filipczak i in. 2013: 297–308). Zarówno w przypadku litewskiego, jak i łotewskiego języka migowego tego typu dokumentacji tekstów językowych do tej pory nie odnotowano. W ostatnim czasie ukazała się publikacja poświęcona kontrastywnym badaniom estońskiego i łotewskiego języka migowego, skupiona wokół analizy wybranych cech fonologicznych kształtu dłoni jako jednego z parametrów znaku migowego (Mahoney 2018). Wart podkreślenia jest fakt, że jest to jedna z pierwszych tego typu publikacji dla wspomnianych języków, analizowany w niej materiał leksykalny pochodził jednakże z wizualnego słownika [spreadthesign.org](http://spreadthesign.org) (międzynarodowego projektu, którego celem jest dokumentacja pewnego wyboru leksyki narodowych języków migowych oraz umożliwienie dostępu do tych danych dla jak największego grona odbiorców za pośrednictwem Internetu). Badanie to nie opierało się zatem na rzeczywistych danych konwersacyjnych.

<sup>3</sup> Oficjalne skrótove oznaczenie estońskiego języka migowego.

Tymczasem projekt opisany w niniejszym artykule zakładał zebranie autentycznego materiału empirycznego jako podstawy do dalszych prac.

Pierwsze sesje nagraniowe w ramach omawianego projektu zostały przeprowadzone w Rydze, kolejne w Wilnie, z udziałem odpowiednio dobranej liczby informatorów – natywnych dorosłych użytkowników LZV i LGK<sup>4</sup>. Nieco ponad połowa z nich pochodziła z rodzin, gdzie głuchota przekazywana jest z pokolenia na pokolenie (głusi rodzice, rodzeństwo, małżonkowie, potomkowie). W literaturze przedmiotu określa się ich mianem głuchych dynastycznych (Supalla 2008: 576). Idealny (a jednocześnie bardzo rzadko spotykany jako uczestnik badań) model informatora to przedstawiciel drugiego pokolenia głuchych dynastycznych (Van Herreweghe, M. Vermeerbergen 2012: 1037). Zważywszy jednak na fakt, że występowanie głuchoty w rodzinach słyszących jest zjawiskiem powszechnym, kryterium pochodzenia nie było elementem kluczowym.

W nagraniach uczestniczyli przedstawiciele różnych grup wiekowych, najstarszy z informatorów miał 84 lata, najmłodszy 9<sup>5</sup>. W gronie tym znaleźli się przedstawiciele niemal wszystkich grup społecznych, studenci, uczniowie, osoby aktywne zawodowo, bezrobotni, emeryci i renciści. Każdy z uczestników nagrań wypełniał ankietę sporządzoną w formie pisemnej w języku urzędowym każdego z państw (łotewski, litewski). Znaczna większość pytana o wiek, w którym rozpoczęli migać, podała wczesne lata dziecięce. Pozostali to informatorzy pochodzący z rodzin słyszących, w ich przypadku ekspozycja na język nastąpiła później: naukę języka migowego rozpoczęli wraz z pójściem do przedszkola bądź nawet szkoły. Językiem fonicznym posługują się w formie pisemnej, jedynie przedstawiciele starszego pokolenia zaznaczyli formę pisemną i ustną, co wskazywać może na ślady oralnej metody nauczania w edukacji głuchych powszechnie stosowanej do drugiej połowy XX wieku.

Zgromadzone przy pomocy ankiet informacje umożliwiały pozyskanie istotnych metadanych, poszerzających badania o perspektywę socjolingwistyczną. Zawarte tam pytania dotyczyły przede wszystkim płci i wieku badanych, wykształcenia, ich sytuacji rodzinnej i ekonomicznej, momentu ekspozycji językowej, dostępności usług tłumacza oraz sytuacji, w których pomoc tłumacza jest niezbędna (sytuacje oficjalne, sprawy urzędowe, wizyta u lekarza, inne). W przypadku niejasności czy wątpliwości dotyczących zawartych w ankiecie treści uczestnicy nagrań mieli możliwość konsultacji z moderatorem, który towarzyszył im podczas sesji nagraniowych.

<sup>4</sup> Osobami przeprowadzającymi nagrania były autorka niniejszego artykułu oraz Emilia Pomiankiewicz z Katedry Językoznawstwa Ogólnego, Wschodnioazjatyckiego Porównawczego i Bałtystyki Uniwersytetu Warszawskiego.

<sup>5</sup> Według założeń projektu w nagraniach mogą uczestniczyć tylko osoby pełnoletnie, tak by kryteriami doboru uczestników, w tym także kryterium wieku, odpowiadały nagraniom prowadzonym w procesie tworzenia Korpusu Polskiego Języka Migowego w Pracowni Lingwistyki Migowej UW (por. P. Rutkowski i in. *The design and compilation of the Polish Sign Language (PJM) Corpus*, [w:] P. Rutkowski (red.), *Different faces of sign language research*, Warszawa 2017, s. 125–151). Jednolite standardy metodologiczne torują drogę do dalszych badań porównawczych między poszczególnymi językami migowymi. Jednak niewielka liczba uczestników pierwszej sesji nagraniowej spowodowała, że do badania włączono także chętne do wzięcia udziału dzieci. Ze względu na zupełnie inny charakter badania języka nieletnich, dane te mogą posłużyć do dalszych analiz w przyszłości, w omawianym zaś projekcie badawczym nie były brane pod uwagę.



Zadaniem moderatora była pomoc w wyszukiwaniu informatorów, rozpowszechnianie informacji o planowanych nagraniach, wyjaśnianie ich przebiegu i towarzyszenie na miejscu. W przypadku nagrań w Rydze była to osoba głucha, natomiast w Wilnie – słysząca, tłumacz litewskiego języka migowego, osoba aktywna w środowisku litewskich głuchych. Niezwykle ważne podczas nagrania było ograniczenie do minimum liczby obecnych osób słyszących, by uniknąć naturalnej zmiany kodu językowego w kontakcie z nienatywnym użytkownikiem języka migowego, a także by uniknąć „paradoksu obserwatora”. Termin ten wprowadzony został przez amerykańskiego lingwistę Williama Labova, który jako jeden z pierwszych podjął się próby gramatycznego opisu języka potocznego młodych Afroamerykanów pochodzących z homogenicznych środowisk miejskich (Czajkowska-Kisil i in. 2014: 179–201). Stanowi on trafny komentarz do badań językowych polegających na gromadzeniu danych w bezpośrednim kontakcie z użytkownikami języka:

The aim of linguistic research in the community must be to find out how people talk when they are not being systematically observed; yet we can only obtain these data by systematic observation (Labov 1978: 209).

Celem badań lingwistycznych wśród danej społeczności jest dowiedzenie się, jak ludzie mówią gdy nie są stale obserwowani; tego typu dane możemy pozyskać jednakże tylko przez stałą obserwację.

Opisując paradoks metodologiczny, na który natrafia badający, autor dodaje:

The problem is of course not insoluble: we must either find ways of supplementing the formal interviews with other data, or change the structure of the interview situation by one means or another (Labov 1978: 209).

Problem ten nie jest oczywiście nierozwiązywalny: musimy znaleźć metodę na uzupełnienie wywiadów o inne dane lub zmienić strukturę sytuacji komunikacyjnej w taki czy inny sposób.

Wybór metody badawczej służącej uzyskaniu jak najlepszych wyników, a przy tym stworzeniu jak najbardziej naturalnych warunków rozmowy wydaje się sporym wyzwaniem zarówno w przypadku języków fonicznych, jak i wizualno-przestrzennych. Niezależnie jednak od kodu, jakim posługują się informatorzy, a także miejsca realizacji nagrań, zastana sytuacja komunikacyjna może wywoływać reakcję stresową u jej uczestników, dlatego ważny jest umiejętny sposób prowadzenia nagrania oraz właściwy dobór materiałów elicytacyjnych dostarczających bodźców do spontanicznego komunikowania się.

Nieprzypadkowy był wybór miejsca, gdzie przeprowadzone zostały nagrania. Dla obu języków były to miejsca dobrze znane i uczęszczane przez osoby głuche. Nagrania LZV realizowane były w siedzibie Łotewskiego Związku Głuchych (*Latvijas nedzirdīgo savienība*) w Rydze, w przypadku LGK miejscem realizacji nagrań było Litewskie Centrum Kształcenia Głuchych i Niedosłyszących (*Lietuvos kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų ugdymo centras*) w Wilnie. Informatorzy uczestniczyli w nagraniach parami, były to zarówno pary mieszane, jak i jednolite pod względem płci oraz wieku. Przed rozpoczęciem nagrania moderator wyjaśniał przebieg nagrania, przedstawiał pokrótce zadania, szacowany czas realizacji, odpowiadał na pojawiające się pytania. Co ciekawe, sami uczestnicy nagrań w trakcie wymiany par dzielili się informacjami i wrażeniami z tego, co czeka za drzwiami

do studia nagraniowego. Moment ten nie był rejestrowany, był to czas na aklimatyzację w nowej sytuacji.

Informatorzy nagrywani byli w pozycji siedzącej, przed sobą mieli komputer, na którego ekranie wyświetlany był materiał elicytacyjny, różny dla każdego z uczestników jednej sesji. Zadaniem było obejrzenie i przekazanie informacji siedzącemu na wprost interlokutorowi.

W procesie dokumentacji LGK i LZV uwzględniono kwestię praw wizerunkowych informatorów. W trosce o poszanowanie prawa do ochrony danych osobowych każdy z uczestników wypełniał ankietę personalną opatrzoną klauzulą o zgodzie na przetwarzanie danych osobowych, w tym wizerunku, w ramach badań naukowych.

Materiał rejestrowany był przez 3 kamery z 3 różnych perspektyw. Dwie z nich skierowane były bezpośrednio na informatorów, ustawione w perspektywie ukośnej, w planie półzbliżonym, trzecia umieszczona została nieco wyżej, pośrodku studia, dzięki czemu otrzymany został rzut z góry. Kamerom towarzyszyło światło lampy, doświetlające drugi plan, nieskierowane bezpośrednio w kierunku informatora.

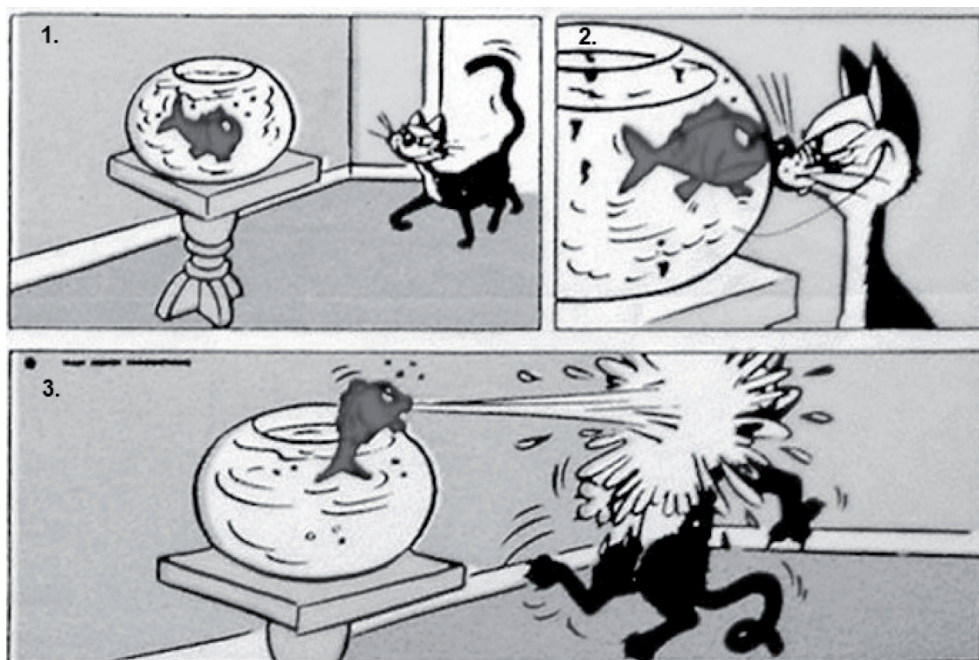


Rysunek 1. Organizacja przestrzeni studia nagraniowego

Za materiał elicytacyjny posłużyły różnego rodzaju historyjki obrazkowe, komiksy, krótkie filmiki, których bohaterami były postacie znane z filmów animowanych wytwórni The Walt Disney Company, wymagające od uczestników użycia różnorodnych konstrukcji gramatycznych. Głównym przedmiotem obserwacji była warstwa niemanualna komunikacji między dwiema nagrywanymi osobami. Selektywny dobór bodźca elicytacyjnego

w postaci krótkich historyjek obrazkowych pozbawionych tekstów w języku pisany pozwolił na eliminację możliwej interferencji języka fonicznego, która nie była przedmiotem badania. Wielość postaci i zdarzeń oraz wartka, niepozbawiona dozy humoru akcja służyły sprowokowaniu jak najnaturalniejszych narracji.

Wyświetlany materiał cechowała pewnego rodzaju gradacja, objętość jednej sekwencji materiału wzrastała proporcjonalnie do upływającego czasu. Czas przewidziany na jedną sesję nagraniową wynosił jedną godzinę zegarową. Z uwagi jednak na przebieg nagrań, charakter tworzenia wypowiedzi, tempo migania czy rozmowność danej pary informatorów czas ten wydłużał się lub skracał.



Rysunek 2. Przykładowy materiał elicytacyjny



Rysunek 3. Relacjonowanie w LGK obejrzonej historyjki obrazkowej

Przedstawione na rysunku 3 fragmenty odtwarzanej historyjki obrazkowej to materiał zarejestrowany przez jedną z dwóch kamer bocznych, ustawioną na wprost migającego, dającą rzut frontalny. Zobrazowane w formie kolażu zdjęcia to nie następujące bezpośrednio po sobie kadry, lecz wybrane, odpowiadające chronologii zdarzeń. Podzieloną na

trzy obrazy historyjkę przedstawia rysunek 2. Fragmenty dotyczące kota przedstawione są w pozycji z głową odchylną do tyłu (kadry 2 i 5 na rysunku 3), te natomiast, które dotyczą rybki – z głową przechyloną do przodu (kadry 3 i 4 na rysunku 3). W części pierwszej dochodzi do przedstawienia bohaterów: kot i rybka – kadry 1 i 2 (rysunek 3), w tym wypadku, w kadrze 1 widoczna jest szklana kula, w której znajduje się rybka. Ruchom manualnym odzwierciedlającym kształt przedmiotu towarzyszy charakterystyczna mimika. Kadr 2 przedstawia kroczącego dumnie kota. Część druga historyjki obrazkowej (rysunek 2) to spotkanie, niejako konfrontacja bohaterów, nagły zwrot akcji. Moment, w którym rybka i kot spoglądają na siebie, jest tutaj kluczowy. Dochodzi do zmiany ról, migający w jednej chwili wciela się w postać ryby, następnie kota i znowu ryby, a towarzyszy temu przeniesienie wzroku i umiejscowienie go w innym punkcie przestrzeni.

W części finalnej, trzeciej dochodzi do kulminacji wydarzeń, co widać na zdjęciu 4 i 5 (rysunek 3): rybie udaje się przechytrzyć kota i oblać go wodą. Nabrzmiąle od wody policzki migającego to element pantomimy (kadr 4 na rysunku 3), widoczny na zdjęciu ruch ręki przywołuje natomiast strumień wody. Znajdujący się w opresji kot próbuje bezskutecznie odeprzeć atak, w wyniku czego korpus migającego przechyla się zauważalnie do tyłu, towarzyszy temu wyraźnie zaznaczona mimika w postaci rozwartych ust.

Przedstawiony pokrótce fragment zarejestrowanego materiału językowego pozwala dostrzec właściwą językom migowym swobodę zmiany postaci z jednej na drugą (kot, ryba) czy powrotu do roli narratora. Informator w przekazie wizualno-przestrzennym wykorzystuje różne elementy, takie jak przechylenie głowy w bok, odchylenie tułowia (ruchy do przodu/do tyłu), wznoszenie/opuszczanie ramion czy przeniesienie wzroku i umiejscowienie go w konkretnym punkcie przestrzeni wraz z towarzyszącą tym działaniom mimiką (uwypuklenie policzków, ściągnięcie brwi, ruchy warg). Z imitacyjnego punktu widzenia można uznać, że wszystkie te zabiegi służą odtworzeniu psychofizycznego stanu relacjonowanych postaci czy charakteru zdarzeń. Jednak, co istotne, nie mamy tu do czynienia z tworzonymi ad hoc pantomimami, lecz ze skonwencjonalizowanymi sygnałami niemanualnymi. Dowodzi tego porównanie, jak tę samą sekwencję wydarzeń opisują różne osoby migające: w poszczególnych relacjach obserwujemy bardzo wiele podobieństw strukturalnych, co oznacza, że zachowania mimiczne należy tu postrzegać jako inherentny składnik systemu językowego. Praca nad materiałem, w którym elementy gramatyczne stykają się z gestowymi, stanowi istotne wyzwanie dla anotatorów (Lilo-Martin 2012: 365–377). W projektach badawczych tego typu bardzo ważne jest współdziałanie lingwistów z informatorami, natywnymi użytkownikami języków migowych. Dalsza segmentacja i dogłębna analiza powstałego minikorpusu litewskiego i łotewskiego języka migowego pod kątem określonego zagadnienia gramatycznego omówionego w pierwszej części artykułu jest kolejnym (trwającym obecnie) etapem realizowanego projektu.

## **Podsumowanie**

Niniejszy artykuł jest próbą zwrócenia uwagi na języki migowe głuchych Litwinów i Łotyszów, a w szczególności na rolę, jaką odgrywają w nich elementy niemanualne. Co istotne,



badanie dotyczy nie tyle afektywnej gestykulacji, lecz przede wszystkim skonwencjonalizowanej warstwy systemu językowego, rozpatrywanej z punktu widzenia gramatyki LGK i LZV. Ze względu na brak dotychczasowych badań opartych na metodach korpusowych dla litewskiego i łotewskiego języka migowego oraz ich złożoną specyfikę komunikacyjną bliższe opisywanej dokumentacji języków migowych jest spojrzenie jakościowe niż ilościowe. Warto podkreślić, że zbieranie tekstów językowych służy w tym wypadku nie tylko analizie lingwistycznej, lecz także dokumentowaniu kultury litewskich i łotewskich Głuchych. Wielka litera w tym ostatnim słowie sygnalizować ma, że w prezentowanym w niniejszym tekście podejściu społeczności te uważane są za mniejszości językowe.

## Bibliografia

- Bożeńska J., Pomiankiewicz E., Rutkowski P. (2016), *Komunikacja migowa Głuchych w krajach bałtyckich: perspektywa lingwistyczna*, „Prace Bałtystyczne: język, literatura, kultura”, t. 6.
- Crasborn O.A., *Nonmanual Structures in Sign Languages* (2006), [w:] K. Brown (red.), *Encyclopedia of Language & Linguistics*, Second Edition, Vol. 8, Oxford.
- Czajkowska-Kisil M., Kuder A., Linde-Usiekiewicz J. (2014), *Przestrzeń i ruch jako elementy strategii narracyjnych w opowiadaniu historyjek obrazkowych w PJM*, [w:] P. Rutkowski, S. Łozińska (red.), *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*, Warszawa.
- Danielius M. (2004), *Lietuvių gestų tyros pagrindai*, Vilnius.
- Filipczak J., Łacheta J., Łozińska S., Mostowski P., Rutkowski P. (2013), *Jak powstaje korpus polskiego języka migowego (PJM)?*, „Polonica”, t. XXXIII.
- Herrmann A. (2013), *Modal and Focus Particles in Sign Languages: A Cross-Linguistic Study*, Berlin.
- Herrmann A., Steinbach M. (red.) (2013), *Nonmanuals in Sign Language*, Amsterdam.
- Labov W. (1978), *Sociolinguistic Patterns*, Oxford.
- Lillo-Martin D. (2012), *Utterance reports and constructed action*, [w:] R. Pfau, M. Steinbach, B. Woll (red.), *Sign Language. An International Handbook*, Berlin.
- Linde-Usiekiewicz J. (2014), *Linearność i nielinearność w językach naturalnych*, [w:] P. Rutkowski, S. Łozińska (red.), *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*, Warszawa.
- Łeb w łeb, ramię w ramię, ręka w rękę* (2008), [w:] E. Sobol (red.), *Słownik frazeologiczny PWN z Bralczykiem*, Warszawa.
- Pfau R., Quer J. (2010), *Nonmanuals: their grammatical and prosodic roles*, [w:] D. Brentari (red.), *Sign Languages*, Cambridge.
- Rutkowski P., Kuder A., Filipczak J., Mostowski P., Łacheta J., Łozińska S. (2017), *The design and compilation of the Polish Sign Language (PJM) Corpus*, [w:] P. Rutkowski (red.), *Different faces of sign language research*, Warszawa.
- Siple P. (1978), *Visual Constraints for Sign Language Communication*, “Sign Language Studies”, Vol. 19.

Supalla T. (2008), *Sign language archaeology: integrating historical linguistics with fieldwork on young sign languages*, [w:] R. Müller de Quadros (red.), *Sign Languages: spinning and unravelling the past, present and future. TISLR9, forty five papers and five posters from the 9<sup>th</sup>. Theoretical Issues in Sign Language Research Conference*, Florianopolis.

Swisher V., Christie K., Miller S. (1989), *The Reception of Sign in Peripheral Vision by Deaf Persons*, "Sign Language Studies", Vol. 63.

Tomaszewski P. (2005), *O niektórych elementach morfologii polskiego języka migowego: złożenia (cz. I)*, „Poradnik Językowy”, nr 2.

Van Herreweghe M., Vermeerbergen M. (2012), *Data collection*, [w:] R. Pfau, M. Steinbach, B. Woll (red.), *Sign Language. An International Handbook*, Berlin.

### Źródła internetowe

*Dėl kurčiųjų gestų kalbos pripažinimo gimtąja kalba*, 1995, <https://www.e-tar.lt/acc/legalAct.html?documentId=TAR.B09F70DC5CB2> [dostęp: 30.04.2018].

*Language Act*, 2011, <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/506112013016/> [dostęp: 30.04.2018].

*Lietuvos Respublikos neigaliųjų socialinės integracijos įstatymas*, 1991, <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.199156E4E004/OzxwpqjsAN> [dostęp: 30.04.2018].

Mahoney S., *Apt to change: A Comparison of Handshape Aperture in Estonian and Latvian Sign Languages*, 2018, [https://scholarship.tricolib.brynmawr.edu/bitstream/handle/10066/20033/Mahoney\\_thesis\\_2018.pdf?sequence=1](https://scholarship.tricolib.brynmawr.edu/bitstream/handle/10066/20033/Mahoney_thesis_2018.pdf?sequence=1) [dostęp: 8.05.2018].

### Abstract

***Hand in hand, arm in arm, but maybe also neck and neck and head to head – the richness of articulators in signed communication.***

**An introduction to sign language data collection in the Baltics**

In sign language, a sign is built up of many elements – apart from the hands or forearms, the chest, head, shoulders, face, lips, forehead and even nose contribute to its production. This article attempts to look at the issue of non-manual communication analysed within the framework of the project of documenting sign languages in Baltic countries. The analysed material was gathered during taped sessions conducted in Vilna and Riga with the participation of adult native users of Lithuanian and Latvian sign language. The object of study was the non-manual representation of signed communications, and the aim was to capture structural similarities in the process of creating communications on the basis of presented elicitory material in the form of short picture stories. In the final section of the article, the author stresses the importance of this kind of documentation in preserving the culture of the users of the languages discussed.

**Keywords:** non-manual, Lithuanian Sign Language, Latvian Sign Language

Iwona Gryz  <https://orcid.org/0000-0002-9464-9091>

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

## **Międzynarodowa innowacja pedagogiczna „Let’s chat via Snail Mail” przykładem rozwijania umiejętności produktywnej pisanía na zajęciach języka angielskiego II etapu edukacyjnego w szkole podstawowej**

### **Streszczenie**

We wstępie artykułu autorka przybliża definicję innowacji pedagogicznej w odniesieniu do płaszczyzny szkolnej. Następnie omawia główne zadania szkoły (w nawiązaniu do nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych z 14 lutego 2017 r.) oraz wybrane elementy z podstawy programowej języka obcego nowożytnego II etapu edukacyjnego, ze szczególnym zwróceniem uwagi na rozwijanie umiejętności produktywnej pisanía oraz kompetencji społecznych. Na koniec opisuje przykład pedagogicznej innowacji językowej o zasięgu międzynarodowym „Let’s chat via Snail Mail”, wdrażanej w szkole podstawowej z województwa mazowieckiego w klasach IV–VII w roku szkolnym 2017/2018.

**Słowa kluczowe:** innowacja pedagogiczna, podstawa programowa, II etap edukacyjny szkoły podstawowej (klasy IV–VIII), sprawność produktywna: pisanie, egzamin z języka obcego nowożytnego po klasie VIII szkoły podstawowej

W dzisiejszych czasach język angielski jest językiem powszechnie używanym niemalże w każdym zakątku świata. Ludność komunikuje się zarówno drogą ustną, jak i poprzez pismo. Podkreślić należy, iż obecnie kultura tradycyjnego słowa pisanego systematycznie



zanika i wypierana jest przez SMS-y, zdawkowe e-maile itp. Jednakże zauważa się, że podczas załatwiania codziennych spraw urzędowych coraz częściej wymagane jest od nas złożenie dokumentów w formie pisemnej w biurach czy urzędach w sposób formalny. Dlatego też umiejętność pisania jest kluczową sprawnością, którą wykorzystujemy każdego dnia w rozmaitych sytuacjach życiowych. Ważne jest, aby uczniowie od najmłodszych lat rozwijali swoje umiejętności pisemne zarówno w języku polskim, jak i angielskim.

## 1. Innowacje na płaszczyźnie szkolnej

Podjmując próbę odpowiedzi na pytanie o definicję innowacyjnych działań wdrażanych w szkołach, można się odnieść do wypowiedzi Dariusza Stacheckiego, który jest zdania, iż „„innowacyjna szkoła» [...] zakłada aktywność szkoły na wielu płaszczyznach, podejmowanie działań mających na celu optymalizację i poprawę jakości pracy” (Stachecki 2016: 75). Dodaje także, iż w dobie tak dalece rozwiniętych technologii informacyjno-komunikacyjnych:

Szkoła powinna być otwarta na technologie, które przenikają naszą rzeczywistość i bez których trudno sobie wyobrazić funkcjonowanie w codziennym życiu. To także otwartość na nowe kanały komunikacyjne, bo przecież takich używa nasza młodzież. Aby szkoła mogła być w swym działaniu autentyczna, musi je wykorzystywać, bo inaczej postrzegana będzie jak skansen technologiczny, jako oderwany od rzeczywistości i życia (Stachecki 2016: 75).

Według T. Borkowskiego (i. in.) innowacyjność jest cechą postawy twórczej, która odnosząc się do kompetencji człowieka, oznacza jego zdolność do kreowania nowych wartości, pomysłów, projektów działania, wskazujących możliwość odmiennego niż dotychczas rozwiązania określonego zadania; podstawą tak pojmowanej innowacyjności jest myślenie i działania oryginalne, giętkie, nieschematyczne (Borkowski-Marcinkowski 2004).

Definicję innowacji pedagogicznej w odniesieniu do płaszczyzny szkolnej odnaleźć możemy również w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki: „Innowacja pedagogiczna to każde nowatorskie rozwiązanie programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły”.

W ujęciu pedagogicznym przez innowację rozumie się zmianę struktury systemu szkolnego (wychowawczego i dydaktycznego) jako całości lub struktury ważnych jej składników. Jej celem jest wprowadzenie ulepszeń dotyczących pracy nauczycieli i uczniów, programów, warunków materialnych (Okoń 1979: 322, 350). Innowacje wdrażane są przez jednostki, grupy bądź organizacje. W zależności od charakteru i zakresu zmian wyróżnia się nowatorstwo (działalność nauczycieli i wychowawców, mającą na celu ulepszenie wzorców pracy dydaktycznej i wychowawczej) i twórczość pedagogiczną (proces lub wytwór działania, którego celem jest tworzenie nowych wzorców w teorii i praktyce). Innowacje są to określone przekształcenia w zasobie pedagogicznego doświadczenia, które dostarczają nowych rozwiązań dla aktualnych lub potencjalnych problemów edu-

kacyjnych. Aby zmiana mogła stać się innowacją, musi być wprowadzona na określonej skali, np. co najmniej na szczeblu jednej szkoły, co wiąże się z akceptacją odpowiednich władz i wprowadzeniem zmiany w życie.

Innowacje w oświacie mogą dotyczyć różnych dziedzin i mieć różny charakter. Ze względu na treść Wincenty Okoń dzieli innowacje oświatowe na (Okoń 1979: 322, 350):

- **programowe** – dotyczą zmian lub modyfikacji programów kształcenia (np.: poszerzenie programów o nowe treści bez naruszania podstawy programowej, integrowanie nauczania wokół bloków edukacyjnych, wprowadzenie wewnątrzszkolnych zasad oceniania uczniów, realizacja własnych, autorskich programów nauczania) i wiążą się często ze zmianami systemu szkolnego wprowadzanymi przez władze oświatowe; mogą obejmować cały ustrój szkolny, poziom, kierunek kształcenia, jeden przedmiot w skali lokalnej, regionalnej lub krajowej;
- **metodyczne** – dotyczą doskonalenia lub wprowadzania całkowicie nowych metod i form nauczania-uczenia się, wychowania oraz technologii nauczania (np.: sposoby prezentacji nowego materiału, formy pracy w dziedzinie wprowadzania, utrwalania lub sprawdzania wiadomości i umiejętności uczniów, stosowanie technik przyspieszonego uczenia się, sposobu prowadzenia ewaluacji efektywności nauczania, kontroli osiągnięć uczniów); związane są bezpośrednio z warsztatem pracy nauczyciela; zakres zastosowania tych innowacji jest szeroki i może dotyczyć wszystkich przedmiotów, poszczególnych działów i przedmiotów, poszczególnych zajęć dydaktyczno-wychowawczych czy poszczególnych tematów w ramach jednego przedmiotu; mają charakter eksperymentalny;
- **organizacyjne** – dotyczą strony organizacyjnej procesu dydaktyczno-wychowawczego, organizacji życia szkoły i współpracy ze środowiskiem oraz organizacji zarządzania w oświacie (zmiana liczby uczniów w klasie, wprowadzenie zmiany czasu trwania lekcji, tworzenie zespołów problemowych w klasie, prowadzenie zajęć we współpracy z innym specjalistą, współpracy szkoły z zewnętrznymi instytucjami dydaktyczno-wychowawczymi w zakresie wspierania rozwoju uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych; łączą się często z innowacjami metodycznymi.

Najczęściej występujące innowacje oświatowe przybliży także Ewa Łoś z Medycznego Studium Zawodowego im. Stanisława Liebarta w Lublinie (Łoś b.r.):

- **kształceniowe (dydaktyczne)** – dotyczą wszelkich metodycznych, programowych i organizacyjnych zmian w zakresie sposobów nauczania,
- **wychowawcze** – obejmują swoim zasięgiem wszelkie zmiany dokonywane w zakresie celów, metod, treści i zasad oraz osiągnięć związanych z działaniami określanymi mianem pedagogicznych oddziaływań wychowawczych kształtujących postawy osobowe indywidualne i społeczne,
- **opiekuńcze** – dotyczą wszelkiego rodzaju zmian podejmowanych w zakresie celów, metod, treści i zasad, jak również zmian technologicznych i organizacyjnych w ramach istniejących funkcji opiekuńczych w systemie edukacji,
- **terapeutyczno-zdrowotne** – obejmują te działania o charakterze zmian wprowadzanych w ramach kształcenia, wychowania i opieki, które dotyczą szeroko pojmowanej problematyki kondycji zdrowotnej indywidualnej i społecznej,

- **przedmiotowe** – obejmują określony typ działań zmieniających charakter dotychczasowego programu nauczania przedmiotu o nowe cele edukacyjne oraz treści i wymagane osiągnięcia w ramach przedmiotów realizowanych w szkole,
- **eksperyment pedagogiczny** – działania służące podnoszeniu skuteczności kształcenia w szkole, w ramach których są modyfikowane warunki, organizacja zajęć edukacyjnych lub zakres treści nauczania, prowadzone pod opieką jednostki naukowej,
- **reforma oświatowa** – systemowa zmiana formalno-prawna oraz organizacyjna w zakresie szeroko zakrojonych działań pedagogicznych w obszarze edukacji narodowej. Według kryterium źródła innowacje można podzielić na (Doczekalska b.r.):
- **powstałe z osobistego doświadczenia zawodowego** – źródłem innowacji jest to wszystko, co stanowi wynik własnych doświadczeń pedagogicznych, przetworzonych w nowe jakości działań pedagogicznych do użytku szkolnego,
- **adoptowane** – innowacje, których źródło stanowią wszelkie doświadczenia pedagogiczne osób innych, mogące być wdrażane i przystosowywane do własnej praktyki pracy, których autorskie źródło możemy ujawnić i wskazać,
- **adaptowane** – innowacje, które nie stanowią już prostego przyswojenia nowej wiedzy czyjogoś autorstwa, lecz stanowią określony typ – nową praktykę pedagogiczną, która uzupełniana jest o pewien zespół modyfikacji wprowadzonych na podstawie osobistych, autorskich doświadczeń.

Interesujące przykłady najbardziej innowacyjnych szkół na świecie, które wypracowały unikatowe, jedyne w swoim rodzaju cechy, podaje profesor Jan Fazlagić z Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu (Fazlagić 2016: 9). Przytacza m.in. Makoko Floating School, czyli pływającą szkołę w Lagos w Nigerii, która „została zbudowana na lagunie, na trójkątnej ramie, która może się oprzeć naporowi morza. Posiada trzy kondygnacje i stanowi wzorcowe rozwiązanie dla szkół znajdujących się na wybrzeżach Afryki”.



Rysunek 1. Pływająca szkoła w Nigerii

Źródło: <https://www.google.com/search?q=Makoko+Floating+School&client=firefox-b-ab&tbo=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiKjO75vfjbAhWC6CwKHbDQBRcQsAQIJ-g&biw=1280&bih=866#imgrc=2xpzycDkd-0e2M> [dostęp: 12.02.2018].

W swoim artykule wspomina również Gimnazjum Ørestad w Kopenhadze w Danii: szkoła „ma kształt kostki, która tworzy jedną ogromną klasę. Klasa jest otoczona przestrzeniami, w których uczniowie mogą formować mniejsze grupy”.

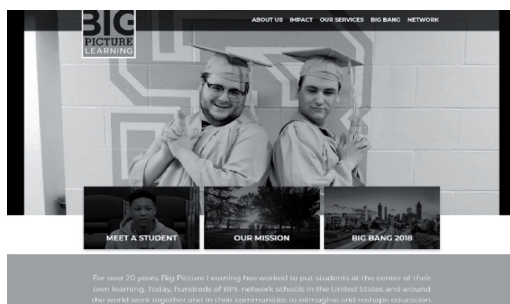


Rysunek 2. Szkoła w Danii w kształcie kostki

Źródło: [www.google.com/search?client=firefox-b-ab&tbm=isch&q=Gimnazjum+%C3%98restad+w+Kopenhadze+w+Danii&chips=q:gimnazjum+%C3%B8restad+w+kopenhadze+w+danii\\_online\\_chips:%C3%B6restad+gymnasium&sa=X&ved=0ahUKewjuuPat4PjbAhUBCZoKHbjtBv0Q4YIJigA&biw=1280&bih=866&dpr=1#imgdii=ER6Z6-GuK1dDDM:&imgre=bhFP5nCUXroO2M](http://www.google.com/search?client=firefox-b-ab&tbm=isch&q=Gimnazjum+%C3%98restad+w+Kopenhadze+w+Danii&chips=q:gimnazjum+%C3%B8restad+w+kopenhadze+w+danii_online_chips:%C3%B6restad+gymnasium&sa=X&ved=0ahUKewjuuPat4PjbAhUBCZoKHbjtBv0Q4YIJigA&biw=1280&bih=866&dpr=1#imgdii=ER6Z6-GuK1dDDM:&imgre=bhFP5nCUXroO2M)

[dostęp: 12.02.2018].

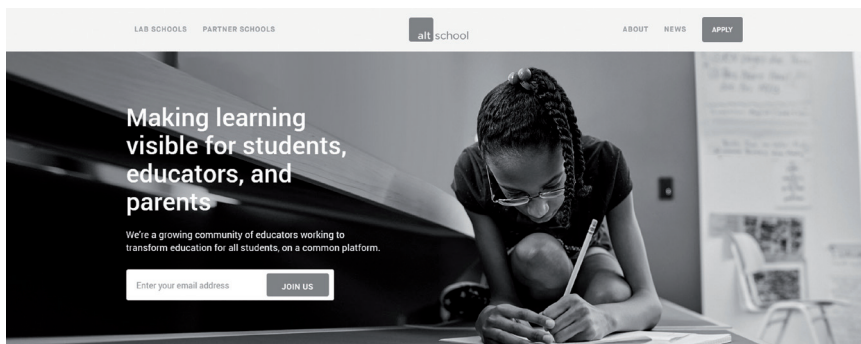
Ponadto jako przykład innowacyjnej alternatywy dla uczniów podaje szkołę Big Picture Learning w Stanach Zjednoczonych, w Providence, w stanie Rhode Island. W szkole tej praca z uczniem jest maksymalnie zindywidualizowana, każdy uczeń pracuje z nauczycielem jeden na jeden i rozwija swoje umiejętności, wykorzystując własne możliwości i zdolności.



Rysunek 3. Szkoła Big Picture Learning

Źródło: [www.bigpicture.org/](http://www.bigpicture.org/) [dostęp: 19.04.2018].

Ostatni międzynarodowy przykład nowatorskich rozwiązań na płaszczyźnie edukacji to AltSchool w San Francisco w Silicon Valley w USA. Jest to szkoła, w której uczniowie skupiają się na zamienianiu przedmiotów z życia codziennego w modele 3D w taki sposób, by mogły się w nich bawić.



Rysunek 4. Szkoła AltSchool w San Francisco, USA

Źródło: [www.altschool.com/](http://www.altschool.com/) [dostęp: 30.06.2018].

„Działania innowacyjne wprowadzane na zajęciach z języka obcego bardzo korzystnie wpływają na pracę nauczycieli, co pozwala w ciekawy i atrakcyjny sposób zaprezentować uczniom nowy materiał lub utrwalać wiedzę już zdobytą” (Gryz 2015: 114).

## 2. Zadania szkoły

Głównymi zadaniami szkoły podstawowej wymienianymi jako kluczowe przez współautorów nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego (z dnia 14 lutego 2017 r.), tj. przez dr. Marcina Smolika, dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, oraz dr. Pawła Poszytka, dyrektora Generalnego Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (*Reforma edukacji 2017*) (por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej) są:

- kształtowanie komunikowania się w języku polskim na każdym przedmiocie,
- kształtowanie porozumiewania się w językach obcych nowożytnych,
- rozwijanie kompetencji czytelniczych,
- zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia,
- edukacja zdrowotna,
- rozwijanie postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych,
- przygotowanie uczniów do wyboru kierunku kształcenia i zawodu,
- stosowanie metody projektu edukacyjnego.

Bazowa lista utrwalanych w trakcie tworzenia wypowiedzi pisemnych struktur gramatycznych oraz leksyki ujęta jest w podstawie programowej języka obcego nowożytnego dla klas IV–VI oraz klasy VII szkoły podstawowej. Jest także zaprezentowana w *Informatorze CKE* przybliżającym charakter wspomnianego egzaminu (CKE b.r.). Zgodnie z nową podstawą programową języków obcych nowożytnych dla szkoły podstawowej uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.):

- 1) człowiek (np. dane personalne, okresy życia, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, rzeczy osobiste, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania),
- 2) miejsce zamieszkania (np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe),
- 3) edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się, przybory szkolne, oceny szkolne, życie szkoły, zajęcia pozalekcyjne),
- 4) praca (np. popularne zawody i związane z nimi czynności, miejsce i warunki pracy, praca dorywcza, wybór zawodu),
- 5) życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, styl życia, konflikty i problemy),
- 6) żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowywanie, nawyki żywieniowe, lokale gastronomiczne),
- 7) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, wymiana i zwrot towaru, promocje, korzystanie z usług),
- 8) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, baza noclegowa, wycieczki, zwiedzanie),
- 9) kultura (np. dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje, media),
- 10) sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, imprezy sportowe, uprawianie sportu),
- 11) zdrowie (np. tryb życia, samopoczucie, choroby, ich objawy, leczenie i zapobieganie),
- 12) nauka i technika (np. odkrycia naukowe, wynalazki, korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych),
- 13) świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, krajobraz, zagrożenie i ochrona środowiska naturalnego),
- 14) życie społeczne (np. wydarzenia i zjawiska społeczne).

Po utrwaleniu materiału leksykalno-gramatycznego w zakresie wypowiedzi pisemnych uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne (np. notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, pocztówkę, e-mail, historyjkę, list prywatny, wpis na blogu):

- 1) opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i zjawiska,
- 2) opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości,



- 3) przedstawia fakty z przeszłości i terażniejszości,
- 4) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość,
- 5) opisuje upodobania,
- 6) wyraża i uzasadnia swoje opinie, przedstawia opinie innych osób,
- 7) wyraża uczucia i emocje,
- 8) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.).

### **3. Językowa innowacja pedagogiczna „Let’s chat via Snail Mail”**

Innowacja „Let’s chat via Snail Mail” została zainicjowana i wdrożona przez nauczycielki języka angielskiego (Iwonę Gryz – twórczynię autorskiego programu, i Inge Maczkowską), dbające o jej poprawny przebieg pod względem merytorycznym, wraz z nauczycielką matematyki i informatyki (Izabelą Mróz), która była osobą odpowiedzialną za promocję projektu (upowszechnianie aktualnych informacji na stronie internetowej szkoły, portalu społecznościowym szkoły Facebook, w lokalnych mediach), jak również pozyskiwanie sponsorów na opłaty pocztowe oraz wysyłanie i odbieranie kartek pocztowych i listów. Miejszem wdrażania innowacji była Szkoła Podstawowa im. Kazimierza Mroza przy Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Jastrzębi w województwie mazowieckim. Program innowacji realizowany był w klasach IV–VII. Do udziału w innowacji zaproszeni zostali nauczyciele i uczniowie z następujących krajów: Słowacji, Republiki Czeskiej, Stanów Zjednoczonych (New Jersey) oraz Wielkiej Brytanii (Walia, Anglia), razem około 100 osób. Innowacja realizowana była podczas obowiązkowych, jak również dodatkowych zajęć dydaktyczno-wychowawczych, zarówno w szkole, jak i poza placówką, na terenie Gminy Jastrzębia. Innowacja była zgodna z podstawą programową języka obcego nowożytnego dla klas IV–VII szkół podstawowych (z 2008 r. oraz z 2017 r.), która rozszerzona została o praktyczne zastosowanie rozwijania umiejętności produktywnego pisania oraz zindywidualizowaną pracę nad umiejętnością pisania z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Honorowy patronat nad innowacją objęło Centrum Egzaminacyjne Cambridge English City College PL 124 dla Radomia i powiatów: radomskiego, białobrzeskiego, przysuskiego, zwoleńskiego, szydlowieckiego, lipskiego, kozienickiego.

Innowacja pedagogiczna wiązała się bezpośrednio z wymianą pocztówek i listów nieformalnych pisanych w języku angielskim z uczniami z krajów partnerskich. Praca nad rozwijaniem umiejętności pisania łączyła się z prezentacją i samodzielnym tworzeniem przez uczniów klas IV–VII krótkich i długich form użytkowych. Projekt ten to nowatorskie działanie, które pozwoliło nauczycielkom języka angielskiego w sposób pośredni przygotować wychowanków do zaplanowanego na rok szkolny 2018/2019 egzaminu z języka obcego nowożytnego po klasie ósmej szkoły podstawowej zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty.

Głównym celem innowacji było zaplanowanie i podjęcie działań zmierzających do opanowania, rozwoju oraz poszerzenia wiedzy oraz umiejętności językowych uczniów



klas IV–VII z zakresu produktywnej sprawności pisania w języku angielskim. Cele szczególne to utrwalenie zasad tworzenia dłuższych i krótszych form użytkowych pisemnych w języku angielskim (pocztówka, list nieformalny), zapoznanie uczniów z różnorodnymi formami wypowiedzi pisemnej, utrwalenie zagadnień leksykalno-gramatycznych w odniesieniu do egzaminu z języka obcego nowożytnego po klasie ósmej szkoły podstawowej, utrwalenie zasad interpunkcji obowiązujących w języku angielskim, rozwijanie i wzmacnianie aktywnego udziału uczniów w życiu społeczności szkolnej, rozwijanie u wychowanków ekspresji artystycznej, budzenie zainteresowania kulturą i wartościami innych krajów anglojęzycznych, rozwijanie u beneficjentów projektu uczuć patriotycznych oraz wrażliwości na problemy rówieśników ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kształtowanie postawy szacunku wobec osób niepełnosprawnych, kształtowanie umiejętności pracy w grupie, integracja ze środowiskiem szkolnym oraz międzynarodowym, uatrakcyjnienie zajęć edukacyjnych i budowanie pozytywnego wizerunku szkoły, podniesienie jakości pracy szkoły (por. „Języki Obce w Szkole”).

W roku szkolnym 2017/2018 w projekt zostało zaangażowanych ponad 120 uczniów ze szkół partnerskich i prawie wszyscy chętni uczniowie klas IV–VII z polskiej szkoły, tj. około 100 wychowanków (w tym uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz niepełnosprawnościami). Każdemu uczniowi został przydzielony przyjaciel korespondencyjny (*pen-friend*) ze szkoły partnerskiej, z którym dokonywał wymiany pocztówek i listów zgodnie z następującym harmonogramem:

<b>HARMONOGRAM DZIAŁAŃ INNOWACYJNYCH</b>		
<b>Lp.</b>	<b>Termin</b>	<b>Tematyka zajęć</b>
<b>sierpień 2017</b>		<b>DZIAŁANIA ORGANIZACYJNE</b> <b>NAWIĄZANIE KONTAKTU ZE SZKOŁAMI PARTNERSKIMI</b>
<b>wrzesień 2017</b>		
<b>październik 2017</b>		
<b>1</b>	1–31.08.2017	Podjęcie działań organizacyjnych, pozyskanie szkół partnerskich do projektu – nawiązanie kontaktu z nauczycielami ze szkół na Słowacji, w Republice Czeskiej, ze Stanów Zjednoczonych (New Jersey) oraz Wielkiej Brytanii (Walia, Anglia)
<b>2</b>	5–8.09.2017	Pozyskanie zgody na objęcie innowacji patronatem językowego centrum egzaminacyjnego CAMBRIDGE ENGLISH CITY COLLEGE PL 214 dla Radomia i powiatów: radomskiego, białobrzeskiego, przysuskiego, zwolenńskiego, szydlowieckiego, lipskiego, kozienickiego – nawiązanie kontaktu z dyrektorem Centrum
	11–29.09.2017	Ustalenie wstępnego harmonogramu działań innowacyjnych oraz przedstawienie krajom partnerskim ogólnych zasad projektu (droga mailowa, telefoniczna oraz kontakt bezpośredni)

<b>HARMONOGRAM DZIAŁAŃ INNOWACYJNYCH</b>		
<b>Lp.</b>	<b>Termin</b>	<b>Tematyka zajęć</b>
<b>3</b>	2–31.10.2017	Ustalenie liczby chętnych uczestników z poszczególnych krajów do wzięcia udziału w innowacji. Wspólne wymienienie się informacjami o uczniach (klasa, imię, zdolności językowe). Wdrożenie polityki ochrony danych osobowych wśród uczniów szkół partnerskich – zebranie pisemnych zgód przyszłych beneficjentów na udział w innowacji metodycznej. Przydzielenie poszczególnym uczniom przyjaciół korespondencyjnych
<b>listopad 2017</b>		<b>WPROWADZENIE BENEFICJENTÓW W TEMATYKĘ INNOWACJI DZIAŁANIA ORGANIZACYJNE</b>
<b>4</b>	6–27.11.2017	Zapoznanie uczniów klas IV–VII z głównymi celami, zasadami i przebiegiem innowacji podczas obowiązkowych zajęć lekcyjnych oraz zajęć poszczególnych kół z języka angielskiego. Zapoznanie beneficjentów innowacji z opisem procedury zawartej w <i>Informatorze CKE</i> w odniesieniu do przeprowadzania egzaminu po klasie ósmej szkoły podstawowej oraz szczegółowe przedstawienie treści językowych obowiązujących na egzaminie z języka obcego nowożytnego od roku 2018/2019
<b>5</b>	28.11.2017	Zaprezentowanie innowacji na zebraniu rady pedagogicznej. Akceptacja działań innowacyjnych do realizacji w roku szkolnym 2017/2018 przez członków rady pedagogicznej szkoły
<b>6</b>	29.11– 1.12.2017	Zapoznanie rodziców, uczniów klasy IV–VII z głównymi celami, zasadami i organizacją innowacji w zwyczajowo przyjęty w placówce sposób. Uzyskanie akceptacji rodziców na przetwarzanie wizerunku dzieci w ramach podjętych działań
<b>grudzień 2017 styczeń 2018</b>		<b>KARTKA ŚWIĄTECZNA Z ŻYCZENIAMI BOŻONARODZENIOWYMI</b>
<b>7</b>	4–18.12.2017	Przypomnienie uczniom podstawowych zasad tworzenia krótkiej pisemnej formy użytkowej: kartka pocztowa do kolegi/koleżanki. Przygotowanie kartek świątecznych z okazji Bożego Narodzenia – prezentacja własnej osoby wraz z życzeniami świątecznymi i noworocznymi. Wspólne zredagowanie życzeń świątecznych dla uczniów i nauczycieli/dyrektorów szkół partnerskich. Zapoznanie uczniów z przykładowym arkuszem egzaminacyjnym z języka angielskiego (CKE) – zwrócenie szczególnej uwagi na zawarte w nim pisemne formy użytkowe
<b>8</b>	19–20.12.2017	Wysłanie kartek świątecznych do krajów partnerskich
<b>9</b>	5.01.2017	Przedstawienie sprawozdania z wdrażania innowacji pedagogicznej w I semestrze podczas rady podsumowującej pracę szkoły w I semestrze
<b>10</b>	10.01.2018	Podsumowanie zadań innowacji wdrożonych w I semestrze roku szkolnego 2017/2018 z rodzicami (I etap działań innowacyjnych) podczas zebrania z rodzicami. Prezentacja multimedialna, wykorzystanie tablicy interaktywnej. Artykuł w lokalnej prasie

<b>HARMONOGRAM DZIAŁAŃ INNOWACYJNYCH</b>		
<b>Lp.</b>	<b>Termin</b>	<b>Tematyka zajęć</b>
<b>11</b>	11.01.2018	Podsumowanie zadań innowacji wdrożonych w I semestrze roku szkolnego 2017/2018 z wychowankami (I etap działań innowacyjnych). Prezentacja multimedialna, blog, wykorzystanie tablicy interaktywnej
<b>Dokumentowanie podjętych działań</b>		Zrobienie zdjęć wybranych pocztówek wykonanych przez uczniów, umieszczenie informacji o podjętych działaniach w zakładce INNOWACJE na stronie internetowej szkoły, założenie konta na Facebooku dla beneficjentów innowacji w trakcie ferii zimowych (15–26.01.2018)
<b>lutym 2018</b>		<b>LIST NIEFORMALNY Z OPISEM SZKOŁY W JASTRZĘBI</b>
<b>12</b>	29.01.2018– 13.02.2018	Przypomnienie konstrukcji gramatycznej <i>There's... / There are...</i> i wykorzystanie jej do opisu szkoły w Jastrzębi. Utrwalenie słownictwa: szkoła, pomieszczenia, przybory szkolne, przedmioty szkolne itp. Odpowiedź na otrzymaną kartkę pocztową od koleżanki/kolegi (dłuższa forma użytkowa: list nieformalny do kolegi/koleżanki). Zrobienie wspólnego zdjęcia z uczniami na tle szkoły i wysłanie go z pozdrowieniami od uczniów oraz krótką informacją o patronie szkoły, Kazimierzu Mrozie
<b>marzec 2018 kwiecień 2018</b>		<b>POCZTÓWKA NA ŚWIĘTA WIELKANOCNE</b>
<b>13</b>	15.02.2018– 2.03.2018	Poszerzenie wiedzy na temat zwyczajów i tradycji Świąt Wielkanocnych w Polsce. Zebranie informacji przez beneficjentów innowacji od najstarszych członków rodziny. Przygotowanie krótkiej informacji o świętach w języku angielskim
<b>14</b>	5–23.03.2018	Odpowiedź na list od koleżanki/kolegi (dłuższa forma użytkowa: list nieformalny do kolegi/koleżanki), życzenia świąteczne, krótki opis tradycji i zwyczajów wielkanocnych w Polsce (krótka forma użytkowa: kartka pocztowa do kolegi/koleżanki). Wspólne zredagowanie życzeń dla nauczycieli i dyrektorów szkół z obcych krajów z okazji Świąt Wielkiej Nocy
<b>15</b>	26–28.03.2018	Wysłanie kartek z życzeniami świątecznymi do przyjaciół korespondencyjnych ze szkół partnerskich
<b>Dokumentowanie podjętych działań</b>		Zrobienie zdjęć wybranych pocztówek wykonanych przez uczniów, umieszczenie informacji o podjętych działaniach w zakładce INNOWACJE na stronie internetowej szkoły. Uaktualnienie informacji na stronie szkoły oraz Facebooku. Artykuł w prasie lokalnej na temat celów osiągniętych przez szkołę i uczniów dzięki wdrożonej innowacji (4–27.04.2018). Wspólne tworzenie filmu z wywiadami beneficjentów projektu
<b>16</b>	IV–V.2018	Wymiana dobrych praktyk z nauczycielami Gminy Jastrzębia – zaprezentowanie działań innowacyjnych podczas szkolenia nauczycieli w ramach doradztwa metodycznego, prezentacja osiągnięć uczniów

<b>HARMONOGRAM DZIAŁAŃ INNOWACYJNYCH</b>		
<b>Lp.</b>	<b>Termin</b>	<b>Tematyka zajęć</b>
17	V.2018	Podsumowanie zadań innowacji wdrożonych w II semestrze roku szkolnego 2017/2018 z rodzicami na zebraniu z rodzicami (II etap działań innowacyjnych). Prezentacja multimedialna, wykorzystanie tablicy interaktywnej
<b>maj 2018 czerwiec 2018</b>		<b>LIST NIEFORMALNY Z OPISEM PLANÓW NA WAKACJE</b>
18	7.05–8.06.2018	Utrwalenie struktur gramatycznych niezbędnych do opisanie planów na przyszłość. Odpowiedź na kartkę pocztową od koleżanki/kolegi (dłuższa forma użytkowa: list nieformalny do kolegi/koleżanki), plany na najbliższe wakacje, pozdrowienia. Wspólne zredagowanie i przygotowanie podziękowań dla dyrektorów oraz nauczycieli ze szkół partnerskich za uczestnictwo i zaangażowanych w innowację
19	11–15.06.2018	Wysłanie listów do przyjaciół korespondencyjnych ze szkół partnerskich. Podsumowanie zadań innowacji wdrożonych w II semestrze roku szkolnego 2017/2018 z wychowankami (II etap działań innowacyjnych). Prezentacja multimedialna, wykorzystanie tablicy interaktywnej
20	11–15.06.2018	Archiwizacja dokumentacji wdrożonej innowacji
<b>Dokumentowanie podjętych działań</b>		Uaktualnienie informacji na stronie szkoły oraz Facebooku. Artykuł w prasie lokalnej na temat celów osiągniętych przez szkołę i uczniów dzięki wdrożonej innowacji
21	18.06.2018	Zapoznanie nauczycieli z wynikami ewaluacji innowacji na zebraniu Rady Pedagogicznej Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Jastrzębi

W ramach wdrażania innowacji metodycznej w I semestrze uczniowie zostali zapoznani z zasadami pisania krótkiej formy użytkowej, jaką jest kartka pocztowa, w porównaniu z powszechnie stosowanymi SMS-ami oraz e-mailami. Ponadto nauczyciele językowcy przypomnieli uczniom obowiązujące w języku angielskim zasady interpunkcji, zasady ortograficzne i reguły gramatyczne, niezbędne do poprawnego tworzenia wypowiedzi pisemnych. Nauczyciele skupili się także na walorach estetycznych prac oraz kaligrafii, prezentując liczne przykłady stosowania pisma ozdobnego. Odwołali się również do umiejętności plastycznych uczniów, podkreślając wartość ciekawych, innowacyjnych rozwiązań w odniesieniu do technik stosowanych podczas przygotowywania kartek pocztowych. Co więcej, udało się im wspólnie zredagować życzenia z okazji Świąt Bożego Narodzenia oraz Nowego Roku w języku angielskim, jak również wspomóc uczniów w przygotowaniu krótkich opisów o uczniach rozpoczynających wymianę pocztówek z przyjaciółmi korespondencyjnymi.



Rysunek 5. Pocztywki z wymiany międzynarodowej

Źródło: archiwum własne.

W II semestrze uczniowie poszerzyli swoją wiedzę na temat zwyczajów i tradycji Świąt Wielkanocnych w Polsce poprzez zebranie informacji przez beneficjentów innowacji od najstarszych członków rodziny. Wspólnie przygotowali krótką informację o świątach w języku angielskim w odpowiedzi na list z życzeniami świątecznymi od koleżanek/kolegów ze szkół partnerskich. Wybrani uczniowie pod okiem nauczyciela języka angielskiego zredagowali także życzenia dla nauczycieli i dyrektorów szkół z obcych krajów z okazji Świąt Wielkiej Nocy. W okresie przedwakacyjnym ostatnim zadaniem członków innowacji była odpowiedź na otrzymaną kartkę pocztową od rówieśników wraz z krótką prezentacją własnych planów na najbliższe wakacje, pozdrowieniami i podziękowaniami za udział w innowacji pedagogicznej.

Na bazie przeprowadzonej ewaluacji programu nauczycielki wdrażające innowację metodyczną podkreśliły jako bardzo istotny fakt, iż podjęte działania pozwoliły przede wszystkim na zintegrowanie zespołów klasowych i uczniów słabszych językowo z mocniejszymi, niejednokrotnie bardziej uzdolnionymi. Znacząco wpłynęło to na poszerzenie ich kompetencji społecznych, zwłaszcza współpracy grupowej. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z niepełnosprawnościami równie chętnie angażowali się



w projekt i współpracowali z pozostałymi członkami swoich klas bez zastrzeżeń, czerpiąc z tego ogromną radość i osobistą satysfakcję. Integracja uczniów miała też miejsce na płaszczyznach szkół krajowych oraz międzynarodowych. Warto także podkreślić, że po dokonaniu ustnej ewaluacji wykonanych zadań ujętych w autorskim programie pomysł międzynarodowej wymiany pocztówek został przyjęty przez uczniów z ogromnym entuzjazmem. Uczniowie chętnie angażowali się w samodzielne przygotowanie form pisemnych, jak i w całą organizację innowacji. Wspierali nauczycieli, nieustannie dopytując się o termin przybycia kolejnych kartek od przyjaciół.

Podsumowanie wdrożonych zadań innowacji miało miejsce podczas zebrań z rodzicami. Wybrani wychowawcy krótko zaprezentowali efekty udziału uczniów w programie (prezentacja multimedialna lub krótkie ustne sprawozdanie, wymiana uwag, zasięgnięcie opinii rodziców). Również podczas spotkania nauczycieli w ramach doradztwa metodycznego Gminy Jastrzębia na temat wdrażania innowacji w szkołach podstawowych nastąpiła wymiana dobrych praktyk z nauczycielami całej gminy i zaprezentowanie działań innowacyjnych połączone z przedstawieniem przykładowych osiągnięć uczniów. Założone cele innowacji zostały osiągnięte.

## Bibliografia

Borkowski T., Marcinkowski A. (2004), *O wielowymiarowym rozumieniu innowacji, proinnowacyjnych organizacjach i proinnowacyjnym myśleniu*, [w:] J. Skalik (red.), *Zmiana warunkiem sukcesu. Zmiana a innowacyjność organizacji*, Wrocław.

Doczekalska T. (b.r.), *Innowacje jako proces zmian w placówce oświatowej*, [www.gim13.bydgoszcz.eu.pl/innowacje.rtf](http://www.gim13.bydgoszcz.eu.pl/innowacje.rtf) [dostęp: 23.06.2018].

Fazlagić J. (2016), *Nowe trendy w edukacji*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny. Oblicza Szkoły”, nr 1(40).

Gryz I. (2015), *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu języków obcych – innowacje*, [w:] D. Gonigroszek (red.), *Języki obce i kultura: nowe konteksty edukacyjne / Foreign languages and cultures: new educational context*, Piotrków Trybunalski.

Okoń W. (1979), *Szkoła współczesna: przemiany i tendencje rozwojowe*, Warszawa.

Stachecki D. (2016), *Edukacja w cyfrowym wymiarze, czyli jak mądrze i skutecznie budować innowacyjną szkołę*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny. Oblicza Szkoły”, nr 1(40).

## Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki, Dz.U. 2002, nr 56, poz. 506, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20020560506> [dostęp: 12.04.2018].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły

specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356, [www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356](http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356) [dostęp: 19.06.2018].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczególnych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty, Dz.U. 2017, poz. 1512, <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1512> [dostęp: 17.03.2018].

## Źródła internetowe

„Języki Obce w Szkole”, <http://jows.pl/artykuly/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-w-zakresie-jezyka-obcego-nowozytnego-w-wychowaniu> [dostęp: 17.05.2018].

AltSchool, [www.altschool.com/](http://www.altschool.com/) [dostęp: 30.06.2018].

Big Picture Learning, [www.bigpicture.org/](http://www.bigpicture.org/) [dostęp: 19.04.2018].

Centralna Komisja Egzaminacyjna, <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/> [dostęp: 22.05.2018].

<https://www.google.com/search?q=Makoko+Floating+School&client=firefox-b-ab&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiKjO75vfjbAhWC6CwKHbDQBRcQ-sAQIJg&biw=1280&bih=866#imgrc=2xpzyCDkd-0e2M> [dostęp: 23.03.2018].

[www.google.com/search?client=firefox-b-ab&tbm=isch&q=Gimnazjum+%C3%98restad+w+Kopenhadze+w+Danii&chips=q:gimnazjum+%C3%B8restad+w+kopenhadze+w+danii,online\\_chips:%C3%B6restad+gymnasium&sa=X&ved=0ahUKEwjuuPat4PjbAhUBCZoKHbjtBv0Q4lYIJigA&biw=1280&bih=866&dpr=1#imgdii=ER6Z6-GuK1dDDM:&imgrc=bhFP5nCUXroO2M](http://www.google.com/search?client=firefox-b-ab&tbm=isch&q=Gimnazjum+%C3%98restad+w+Kopenhadze+w+Danii&chips=q:gimnazjum+%C3%B8restad+w+kopenhadze+w+danii,online_chips:%C3%B6restad+gymnasium&sa=X&ved=0ahUKEwjuuPat4PjbAhUBCZoKHbjtBv0Q4lYIJigA&biw=1280&bih=866&dpr=1#imgdii=ER6Z6-GuK1dDDM:&imgrc=bhFP5nCUXroO2M) [dostęp: 12.02.2018].

Łoś E. (b.r.), *Innowacje pedagogiczne – nowatorskie rozwiązania organizacyjne, metodyczne i programowe w szkołach*, [http://zefir.lscdn.pl/moodle29/pluginfile.php/273/mod\\_page/content/8/Innowacje%20pedagogiczne\\_EL1.pdf](http://zefir.lscdn.pl/moodle29/pluginfile.php/273/mod_page/content/8/Innowacje%20pedagogiczne_EL1.pdf) [dostęp: 11.02.2018].

Reforma edukacji 2017, <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/ORE%20REFORMA%20EDUKACJI%202017.%20PREZENTACJA%20OG%20c3%93LNA.%20Stan%20prawnego%20na%2001.06.2017.pdf> [dostęp: 19.06.2018].

## Abstract

### The international pedagogical innovation “Let’s chat via Snail Mail” as an example of developing writing skills during English lessons at the second level of education in primary school

The author introduces a definition of pedagogical innovation with reference to the reality of contemporary schools. The author discusses the main tasks of schools (in relation to the new core curriculum of general education in primary schools from 14/02/2017). She considers selected elements from the core curriculum of modern foreign languages at the second educational stage. Particular attention is paid to developing pupils’ skills of writing and social competence. Finally, she describes an example of pedagogical language innovation which has an international dimension. “Let’s chat via Snail Mail” was implemented in primary schools of the Mazovian Voivodeship in grades IV–VII in the school year 2017/2018.

**Keywords:** pedagogical innovation, core curriculum, the second educational level of primary school (grades IV–VIII), the productive skill: writing, modern foreign language exams after the eighth grade of primary school.



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. Oddany do rąk Czytelników dwunasty numer „Językoznawstwa” z uwagi na swą zawartość został podzielony na trzy grupy tematyczne.

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. The twelfth issue of "Linguistics" has been divided into three thematic sections.

