

UNIwersytet w Białymstoku
Wydział Filologiczny

Linguodidactica

Tom XV



Białystok 2011

Komitety Redakcyjny:

Lucyna Aleksandrowicz-Pędich, Lilia Citko,
Marzanna Karolczuk, Bazyli Siegień

Recenzenci:

prof. zw. dr hab. Jan Zaniewski, prof. zw. dr hab. Stanisław Szadyko,
prof. zw. dr hab. Aleksander Zubow

Redakcja:

Roman Hajczuk – redaktor naczelny
Robert Szymula – sekretarz redakcji

Adres Redakcji:

Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej Uniwersytetu w Białymstoku
15-420 Białystok, Plac Uniwersytecki 1
tel. 85-745-74-76, e-mail: ifw@uwb.edu.pl

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2011

ISSN 1731-6332

Redakcja i korekta: Zespół
Skład komputerowy: Katarzyna Sakowska

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
15-097 Białystok, ul. Marii Skłodowskiej-Curie 14
tel. 85-745-71-20, e-mail: ac-dw@uwb.edu.pl

Druk i oprawa: "QUICK-DRUK" s.c., Łódź

Spis treści

WSTĘP	5
Olga Anchimiuk	
Rоль комплимента и похвалы в „Повести временных лет”	7
Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska	
Lingwistyka płci – językoznawstwo feministyczne	13
Renata Botwina	
Confusio Linguarum after Babel: the first european projects of the universal language	27
Lilia Citko	
Cyrylickie wydawnictwa dydaktyczne oficyny supraskiej	41
Agnieszka Cyluk	
Thanks in spoken British English – a corpus-based study	49
Anna Jantarska	
Trudności związane z procesem planowania i pisania pracy dyplomowej – wyniki i analiza badania ankietowego	63
Marzanna Karolczuk	
Из опыта использования проектов на уроках иностранных языков в российских школах	75
Łukasz Karpiński	
W kwestii statusu terminologicznego hipotermínu w językach specjalistycznych	89
Anna Kulik	
Остатки древнейших типов склонения во флективной системе имён существительных русского языка	101
Ewa Lewicka-Mroczek, Jarosław Krajka	
Kształcenie kompetencji kluczowych w nauczaniu dzieci języków obcych – moda czy faktyczna potrzeba?	113

Н. Л. Нижнева-Ксенофонтова

Проблема управления педагогическими конфликтами 133

Anna Nosek

Zalecenia dotyczące czytelnictwa dzieci i młodzieży w polskich poradnikach
lekturowych i edukacyjnych z II połowy XIX wieku 143

Paulina Pęczak**Anna Maria Tomczak**

Hinduska diaspora w Wielkiej Brytanii oraz jej obraz w filmie
Gurinder Chadha'y *Bhaji on the Beach* 155

Łukasz Poniatowicz

Od języka ogólnego do terminu 171

Natalia Suszcz

Terminologia ortodoncji w aspekcie historyczno-naukowym 191

Stanisław Szadyko, Klaudia Marcinkowska

Функции предлога «по» в юридических и нормативных
текстах и его польские эквиваленты 201

Robert Szymula

Когнитивные аспекты компьютерной терминосистемы
современного русского языка 219

WSTĘP

Problematyka materiałów zamieszczonych w niniejszym XV zeszycie *Linguodidactici* dotyczy szeroko rozumianych zagadnień związanych z metodyką języków obcych oraz z wybranymi problemami językoznawczymi. Są to zarówno opracowania z zakresu konfrontacji różnych poziomów języka, jak i artykuły, mające charakter praktyczny. Odzwierciedlają one najnowsze tendencje w lingwistycznym paradygmacie XXI wieku oraz interdyscyplinarną interpretację problematyki metodycznej.

Autorzy to zarówno przedstawiciele akademickiej społeczności Białegostoku, jak i innych krajowych oraz zagranicznych ośrodków glottodydaktycznych. Zbiorek adresowany jest do nauczycieli akademickich, do filologów zainteresowanych problematyką językoznawczą i glottodydaktyczną, a także do studentów – filologów, przyszłych wykładowców języków obcych.

Olga Anchimiuk

Uniwersytet w Białymstoku

РОЛЬ КОМПЛИМЕНТА И ПОХВАЛЫ В „ПОВЕСТИ ВРЕМЕННЫХ ЛЕТ”

SUMMARY

The role of the compliment in “Повесть временных лет”

The article is devoted to statements with complement from work of the Old Russian literature “Повесть временных лет”. Regulatory force of norms and rules established in a society is very high. Their action make easier interpersonal relations: following certain rules, people aren't forced to invent a way of behavior in each concrete situation that is of great importance for dialogue process. Knowing that in a modern society a compliment distinctive feature may be considered obvious demonstration of speaker's intention, its desire to tell something pleasant to the interlocutor, we compare it with dialogue participant's intention in a feudal society.

STRESZCZENIE

Rola komplementu i pochwały w utworze „Повесть временных лет”

Niniejszy artykuł poświęcony jest wypowiedziom zawierającym komplement z utworu literatury staroruskiej „Повесть временных лет”. Siła regulacyjna ustanowionych w społeczeństwie norm i zasad jest bardzo duża. Ich działanie ułatwia relacje międzyludzkie: przestrzegając pewne zasady, ludzie nie są zmuszeni do wymyślenia sposobu zachowania się w każdej sytuacji, co ma ogromne znaczenie dla procesu komunikacji. Wiedząc, że we współczesnym społeczeństwie za cechę wyróżniającą komplementu można uznać wyraźną demonstrację intencji mówiącego – jego pragnienie, aby powiedzieć coś miłego rozmówcy, można porównać ją z zamiarem uczestników dialogu społeczeństwa feudalnego.

Расцвет этикета в России связывается с деятельностью Петра I. Однако во времена Древней Руси, „феодализм ... с его крайне сложной лестницей отношений вассалитета-сюзеренитета создал развитую обрядность: церковную и светскую. Взаимоотношения людей между собой и их отношения к Богу подчинялись этикету, традиции, обычаю, церемониалу, до такой степени развитым и деспотичным, что они пронизывали собой и в известной мере овладевали мировоззрением и мышлением человека”¹.

Этикет – не просто стандарт поведения, а более или менее ритуализированная форма осмысленного общения. Его изучение показывает, что строгая кодификация и канонизация – лишь одна из тенденций в развитии этикета, которая не выражает сущности его культурного назначения. Лингвисты рассматривают этикет как компонент общения, регулирующий его эффективность. Формулы речевого этикета, включающие комплиментарные высказывания, представляют особый интерес в связи с прагматической направленностью на успешную реализацию языковой коммуникации.

Словари отмечают, что комплимент – это „Похвала, вызванная стремлением сказать любезность или польстить”². Отличительной чертой комплимента следует считать явную демонстрацию интенции говорящего – его желания сказать нечто приятное собеседнику.

Опираясь на современную классификацию Н. И. Формановской можно отметить, что комплиментарные высказывания могут быть направлены на различные группы объектов: **внешний облик** (*Вы такая(-ой) (очень) красивая(-ый)! Вы (ты) + красивая, обаятельная... Вы так (очень) хорошо выглядите! У вас (тебя) красивая(-ый, ые) (хорошая, ий, ие) + улыбка, глаза, волосы, руки, фигура*), (Комплимент по поводу внешности, одежды, причёски адресуется как правило, женщинам), **внутренние человеческие качества** (*Вы (ты) + умный, добрый, отзывчивый, чуткий + человек. У вас (тебя) хороший (прекрасный, тонкий) вкус. У вас (тебя) + острый, тонкий, критический + ум. У вас (тебя) + хороший, мягкий, покладистый + характер. У вас (тебя) хорошее чувство юмора*), **профессиональные качества** (*Вы (ты) хороший + специалист, музыкант, математик, человек и т.д. Вы такой (очень) хороший специалист!*), **предметы, принадлежащие собесед-**

1 Д. С. Лихачев, *Литературный этикет*, (в:) *Древняя русская литература в исследованиях*, Минск 1979, с. 52.

2 *Словарь современного русского литературного языка в 17-ти томах*, т. 5, Москва – Ленинград 1950–1965, с. 1262.

нику (Вам (тебе) к лицу + эта блузка (шляпка, серьги) Вас (тебя) молодит (красит) + эта шляпка), близкие люди собеседника ((Какой) у вас (тебя) прелестный ребенок! (Какой) у вас (тебя) прекрасный муж! (Какие) у вас (тебя) молодые (добрые, гостеприимные) родители!), одобрение поведения собеседника (Вы (ты) хорошо (правильно) + поступили(-л, -ла), сделали (-л, ла), сказали(-л, -ла)...).

Повесть временных лет по Лаврентьевской летописи 1377 г. представляет большой интерес для исследования формул речевого этикета, а в данной статье комплиментарных высказываний.

С древности люди пытались узнать намерения другого человека, для того, чтобы использовать их для своей пользы. И уже в «Повести временных лет» этому есть подтверждение. Греческий царь посылает Святославу дары и через подношения пытается узнать характер Святослава. «Посла к нему злато, и паволоки, и мужа мудра, и рѣша ему: „Глядай взора и лица его и смысла его” (с. 248) (И послал к нему золото и паволоки с мудрым мужем, наказавши ему: „Следи за его видом, и лицом, и мыслями”!) Говоря комплименты, даря подарки не реализуется задача, какую предъявляют комплиментарному высказыванию в современном обществе. Если основная функция искреннего комплимента – установление контакта и поддержание добрых отношений, то стратегическая задача говорящего – вызвать симпатию, расположить к себе собеседника.

На наш взгляд различны комплименты, предназначенные мужчине и женщине.

1. Комплимент мужчине

Комплименты, предназначенные мужчине, обычно направлены на его ум, силу, храбрость, умения, а также предметы, подчеркивающие его маскулинность.

Один из героев «Повести временных лет», объект комплимента – Князь Владимир, подвергается манипулированию со стороны болгар: „Ты князь еси мудръ и смыслень, не вѣси закона; да вѣруй в законъ нашъ и поклонися Бохъмиту”. (с. 59) („Ты, князь, мудр и смыслен, а закона не знаешь. Уверуй в закон наш и поклонись Магомету”). Этот комплимент является мужским, он подчеркивает внутренние качества собеседника, но является неискренним, а завуалированной лестью. Цель этого комплимента – лестью и хитростью склонить князя принять Ислам.

Интересен комплимент, предназначенный князьям города Корсунь Василию и Константину от князя Владимира: „Се град ваю славный

взях; слышу же се, яко сестру имаете дѣвою, да аще ея не вдасте за мя, то створю граду вашему, яко и сему створи хъ” (с. 76) („Вот взял уже ваш город славный. Слышал же, что имаете сестру девицу; если не отдадите ее за меня, то сделаю столице вашей то же, что и этому городу”). Этот комплимент можно рассматривать направленный на предмет, принадлежащий собеседнику.

Похвала, подчеркивающая ум и знания, традиционно ориентирована на мужчину:

„... Суть у него сынове, разумиви языку словѣнску, хитра **2 сына у него и философа**” („Имеет он сыновей, знающих славянский язык; оба сына у него **искусные философы**”). Похвала в адрес Константина и Мефодия – отражает типичную похвалу в адрес мужчин, подчеркивающую их ум и знания. (с. 22) И эта похвала вызывает следующие слова царя: „Посли к намъ въскорѣ сына своя, Мефодия и Костянтина”. („Пошли к нам без промедления своих сыновей Мефодия и Константина”). Похвала „работает” рекламой.

2. Комплимент женщине

Комплименты, предназначенные женщине касаются ее внешности, одежды, прически, ее детей, ее хозяйственных способностей.

В диалоге между боярами и князем Владимиром, решающей для принятия князем решения о Крещении является похвала, предназначенная его бабке:

„Отвѣщавше же боляре *рекоша*: «Аще бы лихъ законъ гречьскый, то не бы баба твоя прияла, **Ольга, яже бѣ мудрѣйши всѣхъ человекѣхъ**» (с. 75) (Сказали же бояре: «Если бы плох был закон греческий, то не приняла бы его баба твоя **Ольга, а была она мудрейшей из всех людей**». Не характерная для современного общения, похвала, высоко оценивающая ум и мудрость женщины.

Комплимент, отличающий женщину, как участницу диалога, представлен в ответе княгини Ольги на предложение выйти замуж за князя древлян, который убил ее мужа: „**Люба ми есть рѣчь ваша**, уже мнѣ мужа своего не крѣсити, но хочу вы почтити наутрия пред людьми своими....” (с. 40) („**Любезна мне речь ваша**, — мужа моего мне уже не воскресить; но хочу воздать вам завтра честь перед людьми своими...”). Комплимент также не является искренним, за ним скрывается лесть. Лестью княгиня Ольга заставляет поверить древлян в искренность своих намерений, а потом жестоко мстит им за мужа.

Греческий царь Константин, пораженный красотой и умом княгини Ольги, говорит ей комплимент: „Подобна еси царствовати в градѣ с нами” (с. 44) („Достойна ты царствовать с нами в столице нашей”). Княгиня Ольга, поняв, что за комплиментом скрывается предложение выйти замуж, переводит разговор в иную плоскость и уже с просьбой о Крещении обращается к Константину. Патриарх, наставляя в вере Ольгу сказал: „Благословенна ты в женах, яко възлюби свѣтъ, а тьму остави. Благословити тя хотятъ сынове русии и в послѣдний родъ внукъ твоихъ...” (с. 44) („Благословенна ты в женах русских, так как возлюбила свет и оставила тьму. Благословят тебя русские потомки в грядущих поколениях твоих внуков”).

„Благословенный – получивший свыше всякое благо и помощь, прославляемый, хвалимый”³. Это прославление – комплимент, предназначенный крещенной княгине Ольге, отсылает нас к Ангельскому Прославлению Девы Марии: „Богородице Дево, радуйся, Благодатная Марие, Господь с Тобою, благословенна Ты в женах, и благословен плод чрева Твоего, яко Спаса родила еси душ наших». Можно говорить о том, «вся русская литература до XVIII в. использовала эти образцы национальной истории, которые заслонили их ветхозаветных прототипов”⁴, а в данном примере – новозаветных. Для авторов „Повести временных лет” княгиня Ольга великая женщина. „Церковь русская чтит в ней не подвижницу, а первую крестительницу (хотя и не в собственном смысле) на Руси”⁵.

В „Повести временных лет” приведены Слова царя Соломона о хороших женах: „Дражайши есть каменя многоцѣнна. Радуется о ней мужъ ея. Дѣть бо мужеви своему благо все житъе... Бысть яко корабль, куплю дѣиущи, издалеча събираетъ собѣ богатство, ...Жена бо разумлива благословлена есть, боязнь же господню да похвалить...” (с. 57) („Дороже она многоценного камени. Радуется на нее муж ее, ибо делает она жизнь его счастливой. ...Она, как купеческий корабль, занимающийся торговлей, издалека собирает себе богатство... Благословенна разумная жена, ибо хвалит она страх Божий...”.

Комплимент – сравнение, восхваляющий хорошую жену, говорит о том, что и во времена написания „Повести временных лет”, во времена патриархата ценилась женщина – помощница, женщина – труженица.

Данное исследование показывает, что в „Повести временны лет” основная функция искреннего комплимента среди участников диалога, не реализуется. В феодальном обществе, с его строгим подчинением этикету

3 Протоиерей А. Свирелин, *Церковно-Славянский словарь*, Нижний Новгород 2006, с. 18.

4 В. В. Колесов, *Древнерусский литературный язык*, Ленинград 1989, с. 84.

5 Г. П. Федоров, *Святые Древней Руси*, Paris 1989, с. 209.

нет комплиментов, направленных на установление контакта и поддержание добрых отношений. Комплиментарные высказывания используются только для достижения определенных целей коммуникантов. Комплименты женщине, представленной княгиней Ольгой, равнозначны комплиментам святой. Комплименты, предназначенные мужчине, соответствуют комплиментам, существующим в современном обществе.

Библиография

- Акишина А. А., Формановская Н. И., *Русский речевой этикет. Учебное пособие для студентов-иностранцев*, изд. 2-е, испр., Москва 1978.
- Адрианова-Перетц В. П., *Древнерусская литература и фольклор*, Ленинград 1974.
- Колесов В. В., *Древнерусский литературный язык*, Ленинград 1989.
- Лихачев Д. С., *Литературный этикет*, (в:) *Древняя русская литература в исследованиях*, Минск 1979.
- Повесть временных лет по Лаврентьевской летописи 1377 г.*, ч. 1, под ред. В. П. Адриановой-Перетц, Москва – Ленинград 1950.
- Словарь современного русского литературного языка.: в 17-ти томах*, Москва – Ленинград 1950–1965.
- Балакай А. Г., *Словарь русского речевого этикета: 2-е изд., испр. и доп. (6000 слов и выражений)*, Москва 2001.
- Стеценко А. Н., *Исторический синтаксис русского языка*, Москва 1977.
- Федоров Г. П., *Святые Древней Руси*, Paris 1989.
- Формановская Н. И., Шевцов С. В., *Речевой этикет. Русско-английские соответствия: Справочник*, Москва 1990.
- Протоирей А. Свирелин, *Церковно-Славянский словарь*, Нижний Новгород 2006.

Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska

Uniwersytet Warszawski

**LINGWISTYKA PŁCI
– JEZYKOZNAWSTWO FEMINISTYCZNE**

SUMMARY

Sex linguistics – feminist linguistics

This paper is a very short and brief history of feminist linguistics / sex linguistics – its origins, background and development. Its aim is to make the reader more familiar with the problem of language differences resulting from sex and gender difference between men and women. The definition of feminist linguistic / sex linguistics, sex and gender are given, as well as the list of language problems that this branch of knowledge is interested in on the ground of the Polish language.

РЕЗЮМЕ

Гендерная лингвистика – феминистская лингвистика

Настоящая статья очень коротко представляет историю феминистской лингвистики / гендерной лингвистики – ее начало, основы и развитие. Цель этой статьи – ознакомить читателей с проблемой языковых разниц, вытекающих из разницы между женщинами и мужчинами, что связано с полом и гендером. В статье толкуются понятия феминистская лингвистика / гендерная лингвистика, пол и гендер, а также перечисляются языковые проблемы, которыми занимается эта наука по отношению к польскому языку.

Lingwistyka płci (zwana również lingwistyką feministyczną lub językoznawstwem feministycznym) wywodzi się z nurtów feministycznych. Obecnie jest to już uznana dziedzina badań, uprawiana na wielu uniwersytetach obok albo w ramach *gender studies*¹ (autorka niniejszego artykułu uważa, że określenie *lingwistyka płci* jest właściwsze niż *językoznawstwo feministyczne* czy *lingwistyka feministyczna* ze względu na chęć autorki odcięcia się od ewentualnych posądzeń o zapatrywanie feministyczne. W języku polskim przymiotnik *feministyczny* ściśle wiąże się z feminizmem (łac. *femina* „kobieta”), oznaczającym „szeroki ruch o charakterze politycznym, społecznym, kulturowym i intelektualnym, którego różne orientacje, szkoły, teorie i badania łączy wspólne przekonanie, że kobiety były i są przedmiotem dyskryminacji; (...) Feministki nie tylko walczą o prawa kobiet, próbują przede wszystkim zrozumieć, jakie są przyczyny braku faktycznego równouprawnienia, zwłaszcza na jakich przesłankach jest skonstruowana wizja świata, w którym kobiety czują się «inne» i najczęściej – pod wieloma względami – «gorsze»”². Dla lepszego zrozumienia różnicy autorka odwołuje Czytelnika do dalszej części artykułu, w której cytuje różne definicje językoznawstwa feministycznego, jednoznacznie wskazujące na jego charakter ideologiczny. Wszelkie analizy dokonywane przez autorkę mają charakter naukowy i poznawczy, a nie ideologiczny. Z powyższego względu w niniejszym artykule tam, gdzie jest to możliwe i nie zaburza treści, autorka posługuje się określeniem *lingwistyka płci* lub podaje je w nawiasie).

Gender studies to termin pochodzący z języka angielskiego, oznaczający studia i badania nad kwestiami społecznej i kulturowej tożsamości płci, które opisują, analizują i dekonstruują wszelkie przesady związane ze stereotypami kobiecości i męskości we wszystkich dziedzinach życia i nauki³. Warto zaznaczyć różnicę między angielskimi terminami *sex* i *gender*. Rozróżnienie to zostało wprowadzone przez A. Oakley w pracy *Sex, Gender and Society* z 1972 r.⁴ i zakłada podział na płeć biologiczną (*sex*), odnoszącą się do anatomicznych i fizjologicznych cech osobników, oraz płeć społeczno-kulturową (*gender*), odnoszącą się do płci jako zjawiska społecznego, procesów tworzenia się społeczno-kulturowych modeli kobiecości lub męskości, a przede wszystkim odpowiadających im wzorów ról

1 http://www.feminoteka.pl/readarticle.php?article_id=4, dostęp: 08.2011.

2 <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=3900322>, dostęp: 09.2011.

3 <http://www.gender.uw.edu.pl>, dostęp: 08.2011.

4 H. Grochola-Szczepanek, *Kobiecość, męskość czy może płeć komplementarna i neutralna?*, „Alma Mater” 2008, 101, s. 67, <http://www3.uj.edu.pl/alma/alma/101/18.pdf>, dostęp: 08.2011.

społecznych⁵. Dla A. Oakley, jak zauważa H. Grochola-Szczepanek, płęć biologiczna (sex) to niezmiennie i widoczne różnice w budowie narządów związanych z funkcjami prokreacyjnymi, natomiast płęć społeczno-kulturowa (gender) to cechy zmienne, zależne od kontekstu społecznego, społeczny podział na męskość i kobiecość (również w wymiarze psychologicznym)⁶.

Takie dziedziny, jak antropologia, biologia, neurofizjologia czy socjolingwistyka zajmują się kwestiami różnic występujących w języku kobiet i mężczyzn stosunkowo długo⁷. Lingwistyka płci została zapoczątkowana w Stanach Zjednoczonych, a jej historia liczy sobie ponad 40 lat. Jak zauważa A. Jurasz, to właśnie w Stanach Zjednoczonych, na Uniwersytecie Kalifornijskim w Irvine, odbyło się pierwsze seminarium dotyczące tematyki „Język a płęć”. Kolejnym ważnym wydarzeniem było pojawienie się w roku 1975 na rynku amerykańskim opracowań dwóch lingwistek: Mary Key – *Male / Female Language* oraz Robin Lakoff – *Language and Women's Place*⁸. Wszystko to dało początek rozważaniom na temat relacji *język a płęć* i kwestii językowej dyskryminacji kobiet. Zagadnienia te trafiają pod koniec lat siedemdziesiątych na grunt europejski, gdzie w roku 1978 w Uppsali odbywa się 8. Światowy Kongres Socjologii poświęcony tej tematyce, a w roku 1979 – Międzynarodowe Sympozjum Lingwistyki Feministycznej na Uniwersytecie Osnabrück⁹. Wydarzenia te zapoczątkowują zainteresowanie językoznawstwem feministycznym (lingwistyką płci) wśród niemieckich lingwistek i lingwistów, co znajduje swoje odzwierciedlenie w licznych późniejszych opracowaniach¹⁰. Pionierkami badań nad perspektywą feministyczną z lingwistycznego punktu widzenia na niemieckim obszarze językowym są Senta Trömel-Plötz oraz Luise Pusch¹¹.

Językoznawstwo feministyczne (lingwistyka płci) bada złożoność współzależności występujących między językiem, płcią biologiczną i płcią społeczno-kulturową¹². Jak stwierdza M. Nowosad-Bakalarczyk „Lingwistyka feministyczna

5 H. Sekuła-Kwaśniewicz, *Płęć*, (w:) *Encyklopedia socjologii*, red. H. Domański, W. Morawski, J. Mucha, t. 3, Warszawa 2000, s. 123, cyt. za: H. Grochola-Szczepanek, *Kobiecość, męskość...*, op. cit.

6 H. Grochola-Szczepanek, *Kobiecość, męskość...*, op. cit.

7 M. Dąbrowska, *Język płci – prawda czy mit?*, „Alma Mater” 2004, 60, <http://www3.uj.edu.pl/alma/alma/60/01/07.html>, dostęp: 09.2011.

8 A. Jurasz, *Lingwistyka feministyczna w RFN*, (w:) *Język a kultura*, t. 9: *Płęć w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, K. Handke, Wrocław 1994.

9 Ibidem.

10 Lista opracowań niemieckojęzycznych w artykule A. Jurasz, *Lingwistyka feministyczna w RFN*, (w:) *Język a kultura*, t. 9: *Płęć w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, K. Handke, Wrocław 1994, s. 203-204.

11 http://www.feminoteka.pl/readarticle.php?article_id=4, dostęp: 08.2011.

12 R. K. Herbert, B. Nykiel-Herbert, *Explorations in linguistic sexism: a contrastive sketch*, „Papers and Studies in Contrastive Linguistics” 1986, 21, p. 47.

to nowa dziedzina językoznawstwa rozwinięta w latach 70. w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej, zajmująca się szeroko rozumianą problematyką relacji języka i płci. Prace badawcze tego kierunku tworzą dwa nurty: 1) bada się specyfikę użycia języka przez kobiety i mężczyzn, 2) bada się strukturę języka, normę i uzus w relacji do świata kobiet i mężczyzn, przy czym wszelkie asymetrie są interpretowane jako odkrywanie różnych przejawów owej dyskryminacji, a następnie dążenie do przekształcenia języka w ramach daleko idącego przekształcenia społeczeństwa¹³. H. Duda dodaje, że „lingwistyka feministyczna» to nie tylko naukowy opis i interpretacja faktów językowych, a rekonstrukcja wpisanego w język obrazu kobiety oraz wyobrażeń o jej roli i miejscu w społeczeństwie. Tak pojmowane badania mieszczą się – w moim przekonaniu – w ramach lingwistyki »bez epitetu«. Ale »lingwistyka feministyczna» to również program emancypacji kobiet przez język, program polityczny ruchu feministycznego. Częścią tego programu są próby administracyjnego sterowania językiem¹⁴.

Na gruncie polskim podwaliny tego, co później zostało określone mianem językoznawstwa feministycznego (lingwistyki płci) były kształtowane od drugiej połowy XIX stulecia przez powstające wówczas prądy feministyczne. Należy zauważyć, że w XIX w. kobiety w ramach ruchów emancypacyjnych walczyły przede wszystkim o prawa wyborcze oraz społeczno-zawodowe równouprawnienie z mężczyznami, a szczególnie o prawo do ludzkiego życia. W Polsce istotną rolę odegrały wówczas pisarki, wśród których należy wymienić Klementynę Hoffmanową, Narcyzę Żmichowską, Marię Konopnicką, Elizę Orzeszkową i Jadwigę Łuszczewską (Deotymę) jako te, które w najbardziej aktywny sposób kształtowały myśl kobietą w ówczesnej Polsce. Uzyskanie w 1918 r. przez Polki prawa głosu pozwoliło im nie tylko funkcjonować w dotychczas utrwalonych relacjach damsko-męskich na gruncie rodzinnym, ale również stopniowo włączać się do działalności społecznej i zawodowej. Druga połowa XX w. to realizacja uzyskanych uprawnień, co zaowocowało, jak zauważa K. Handke, nieoczekiwanie trudną sytuacją, „wywołującą silną reakcję między innymi w postaci zachowań językowych¹⁵ (np. agresja językowa). Natomiast obserwowane obecnie dążenie Polek do równoprawności i równorzędności w stosunku do mężczyzn w różnych dziedzinach życia społecznego jest odbiciem zachodniego ruchu feministycznego.

13 M. Nowosad-Bakalarczyk, *Czy język polski dyskryminuje kobiety?*, „Etnolingwistyka” 2003, nr 15, s. 250, cyt. za: M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin 2010, s. 229.

14 H. Duda, *Jan Nieciśław Baudouin de Courtenay – prekursor „lingwistyki feministycznej”*, „Roczniki Humanistyczne” 1998, XLVI, z. 1., s. 663-673, cyt. za: M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci...*, op. cit., s. 229.

15 K. Handke, *Socjologia języka*, Warszawa 2008, s. 136.

To właśnie feminizm XX w. odniósł się do kwestii językowych¹⁶. W Polsce, ale również w całej Europie Wschodniej, pomimo rozwijających się badań socjolingwistycznych, kierunek lingwistyki feministycznej (lingwistyki płci) nie znalazł szerszego odbicia, choć w programach *gender studies* coraz częściej umieszcza się seminaria dotyczące tej problematyki¹⁷. Główną przedstawicielką nurtu zajmującego się badaniami różnic w posługiwaniu się językiem przez kobiety i mężczyzn jest w Polsce Kwiryna Handke. Poza tym większość badań koncentruje się na obrazie kobiety w języku. Należy również wspomnieć o rozważaniach o silnym zabarwieniu feministycznym, dotyczących różnic między płciami w szerszym zakresie, a w kontekście języka skupiających się przede wszystkim na kwestii seksizmu językowego¹⁸.

K. Handke cytuje w swojej pracy M. Humm, która stwierdza, iż „Teoria feministyczna traktuje język jako wskaźnik postaw patriarchalnych oraz płciowej dystrybucji społecznych ról i statusu (...) Problematyka związana z funkcjonowaniem języka i siłą jego społecznego oddziaływania od początku stała się jednak jednym z głównych przedmiotów zainteresowania feministek. Już w 1946 r. historyczka Mary Beard stwierdziła, że niejednoznaczność nazw i terminów ogólnych, sugerujących gramatycznie, że mamy do czynienia z osobą płci męskiej, stanowi poważny problem społeczny (...) Np. zdaniem Sheili Rowbotham język do tego stopnia stał się jedną z podstawowych struktur władzy politycznej i ideologicznej, że feminizm nie może ograniczyć się do włączenia istniejących znaczeń w obręb swoich teorii, ale musi je znosić”¹⁹.

Lingwistki i lingwiści zajmujący się aspektami związanymi z płcią zwracają uwagę na powszechną w językach świata dyskryminację kobiet, która odbywa się na dwa sposoby. Pierwszym z nich jest sposób uczenia kobiet posługiwania się językiem, drugi natomiast to sposób, w jaki kobiety są traktowane w powszechnej praktyce językowej. Bezpośrednią konsekwencją takiego stanu rzeczy jest inne znaczenie niektórych jednostek leksykalnych w odniesieniu do mężczyzn, a inne w odniesieniu do kobiet, co ma bezpośredni związek z odmiennością ról, jakie obie płcie pełnią w społeczeństwie²⁰. Wielu językoznawców jest zgodnych co do tego, że we wszystkich zbadanych językach świata widać nierówny obraz płci – zdecydowanie gorszy i mniej korzystny jest w nich wizerunek kobiet, niż

16 Ibidem, s. 136-137, 142.

17 http://www.feminoteka.pl/readarticle.php?article_id=4, dostęp: 08.2011.

18 M. Dąbrowska, *Język płci – prawda czy mit?*, „Alma Mater” 2004, 60, <http://www3.uj.edu.pl/alma/alma/60/01/07.html>, dostęp: 09.2011.

19 M. Humm, *Słownik teorii feminizmu*, Warszawa 1993, s. 96-97, za: K. Handke, *Socjologia języka*, Warszawa 2008, s. 142.

20 R. Lakoff, *Język a sytuacja kobiety*, (w:) *Język w świetle nauki*, red. B. Stanosz, Warszawa 1980, s. 240.

mężczyzn, zakodowany zarówno w leksyce, jak i słowotwórstwie, gramatyce oraz frazeologii każdego języka²¹. Inni zwracają uwagę na dwa spojrzenia dominujące w badaniach socjolingwistycznych, a próbujące wyjaśnić występowanie takich różnic. Obydwa sprowadzają się do różnic w procesie socjalizacji dziewcząt i chłopców w okresie dzieciństwa. Chodzi tu o koncepcję „odmienności” kobiet i mężczyzn oraz koncepcję „dominacji” jednej z płci, w tym wypadku płci męskiej (do tej drugiej koncepcji przychyliła się obecnie większość badaczy i badaczek, a niektórzy z nich zamiast o języku kobiet, mówią o języku grupy zdominowanej, która może obejmować tak kobiety jak i mężczyzn, choć w praktyce dotyczy to zdominowania kobiet)²². Podstawowym założeniem koncepcji odmienności jest to, że kobiety i mężczyźni od chwili narodzin funkcjonują inaczej, ponieważ od samego początku są inaczej wychowywani, inaczej spędzają czas, inne kwestie stanowią dla nich wartość, choć jako dwie płcie są sobie równi. Konsekwencją takiego stanu jest komunikacja pozbawiona większych problemów w obrębie tych grup, ale już komunikowanie się ze sobą kobiety i mężczyźni, czyli przedstawicieli obydwu tych grup, przypomina kontakt przedstawicieli odmiennych kultur, co wiąże się z trudnościami w porozumiewaniu się. Teoria dominacji natomiast zakłada, że większość różnic występujących w procesie komunikowania się mężczyzn i kobiet jest konsekwencją tradycyjnie przypisywanej kobiecie podrzędnej pozycji społecznej. Na przestrzeni wieków kobieta posiadała znacznie mniej praw, co znajdowało swoje odzwierciedlenie w ich służebnej roli, zależności od mężczyzn, a co za tym idzie, w odpowiednich dla tychże formach językowych. Mimo wielu zmian na tej płaszczyźnie, do jakich doszło w XX w., nadal dominuje płęć męska, także w użyciu języka²³.

„Lingwistyka feministyczna definiuje mowę jako działanie społeczne, poprzez które określone grupy osób mogą być dyskryminowane, upokarzane lub dyskredytowane. Jeśli dyskryminacja ta wynika z przynależności do danej płci, mówimy wówczas o zjawisku «sexizmu», które zazwyczaj dotyczy kobiet. Sexistyczne, tzn. dyskryminujące kobiety i wrogie im postawy są zjawiskiem tak głęboko zakotwiczonym w świadomości społecznej, że stają się one wręcz niewidoczne. Język jest zatem sexistyczny, gdy ignoruje kobiety i ich osiągnięcia, gdy opisuje je wyłącznie w zależności od mężczyzn, gdy przedstawia kobiety jedynie w stereotypowych rolach i «przemilcza» je w wykraczających poza przyjęty stereotyp kontekstach”²⁴. M. Peisert zauważa, iż podstawowy i najstarszy sposób identyfikacji ludzkiej to

21 M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci...*, op. cit., s. 13.

22 M. Dąbrowska, *Język płci...*, op. cit.

23 Ibidem.

24 A. Jurasz, *Lingwistyka feministyczna w RFN*, (w:) *Język a kultura*, t. 9: *Płeć w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, K. Handke, Wrocław 1994, s. 203.

dystynkcja płci, a role kobiet i mężczyzn we wszystkich znanych kulturach (oprócz mitycznych Amazonek) nigdy nie były i nie są równe²⁵. Badaczka stwierdza również, że „podrzędny status kobiety jest uniwersalnym faktem kulturowym nie tylko w kręgu kultury śródziemnomorskiej. Nadrzędna rola mężczyzny w myśleniu potocznym ma wynikać nie tylko ze wzorów patriarchalnej religii, ale też przekonania o biologicznej dominacji płci”²⁶. A. Wilkoń zwracał uwagę na inny aspekt zjawiska – odmienności w języku kobiet i mężczyzn, które określił terminem *biolektu*. Biolektami, w jego rozumieniu, są te warianty języka, które są uzależnione od takich czynników, jak płeć, wiek, a które ściśle łączą się z innymi czynnikami pozajęzykowymi, szczególnie tymi natury psychicznej i społecznej²⁷.

W świadomości współczesnego Polaka obraz kobiety oraz jej pozycja i rola w kulturze są kształtowane nie tylko przez doświadczenie indywidualne, ale przede wszystkim przez obyczaj, religię, prawo i sztukę²⁸. Na gruncie nauki polskiej zjawiska te określa się mianem asymetrii językowych lub, nawiązując do terminów z języka angielskiego, seksizmem językowym czy androcentryzmem²⁹. Należy jednak zwrócić uwagę, że M. Karwatowska i J. Szpyra-Kozłowska, że terminy *asymetrie językowe* i *seksizm / androcentryzm językowy* nie mogą być traktowane jako dokładne synonimy, ponieważ termin *asymetrie językowe* sugeruje, że występują różnice w językowym obrazowaniu płci, natomiast terminy *seksizm / androcentryzm językowy* wprowadzają element wartościujący sugerując, że różnice w językowym obrazowaniu płci są krzywdzące i niesprawiedliwe. Badaczki zauważają, że z tego właśnie względu niektórzy polscy naukowcy traktują *seksizm* jako określenie nienaukowe, którego, w związku z tym, należy unikać. Jednakże zgodnie z międzynarodową terminologią używanie każdego z wymienionych terminów wydaje się uzasadnione i prawidłowe³⁰.

językoznawstwo feministyczne bada język pod kątem mechanizmów dyskryminujących kobiety, sprawdza, jak język traktuje kobiety (czy i na ile struktury języka są sprawiedliwe społecznie, czy język w równym stopniu reprezentuje przedstawicieli obojga płci) oraz analizuje zachowania językowe kobiet i męż-

25 M. Peisert, „On” i „ona” we współczesnej polszczyźnie potocznej, (w:) *Język a kultura*, t. 9: *Płeć w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, K. Handke, Wrocław 1994, s. 97.

26 Ibidem, s. 98.

27 A. Wilkoń, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice 1987, za: *Język a kultura*, t. 9: *Płeć w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, K. Handke, Wrocław 1994, s. 16.

28 Więcej na ten temat: E. Jędrzejko, *Kobieta w przysłowiach, aforyzmach i anegdotach polskich. Konotacje i stereotypy*, (w:) *Język a kultura*, t. 9: *Płeć w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, K. Handke, Wrocław, 1994, s. 159-172.

29 M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci...*, op. cit., s. 13.

30 Ibidem, s. 14.

czyn, bada występujące różnice i podobieństwa, wzajemne relacje i strategie komunikowania się obu płci³¹.

Jak zauważają R. K. Herbert i B. Nykiel-Herbert, lingwistyka płci interesuje się trzema obszarami: 1) związkiem między strukturą języka a płciami, innymi słowy – jak język traktuje obydwie płcie; 2) różnicami w sposobie posługiwania się językiem przez kobiety i mężczyzn; 3) propozycjami zmian w systemie języka oraz znaczeniem, z punktu widzenia psychologii i socjologii, obserwacji poczynionych na gruncie obszaru 1) i 2)³². Punktem wyjścia lingwistyki feministycznej jest patriarchalny charakter języka³³. Lingwistyka feministyczna wyraźnie określiła, kiedy o danym języku można powiedzieć, że dyskryminuje kobiety, w jakich przypadkach należy uznać, że język jest seksistowski³⁴.

Jak wspomniano wyżej, podstawowym założeniem językoznawstwa feministycznego jest patriarchalny charakter języka – zdaniem niektórych badaczek (szczególnie lingwistek feministek) i badaczy w samej strukturze języka znajduje się mechanizm dyskryminacji kobiet³⁵. Pochodną takiego podejścia do języka jest wspomniany już seksizm językowy. „Autorki feministki w pierwszym rzędzie koncentrują swoją uwagę na językowych formach seksizmu. Dotyczy to rodzaju męskiego (w gramatyce) nazw ogólnych, form zwracania się i tytułowania oraz wyrażen idiomatycznych. Celem tych analiz jest stworzenie nowych form językowych. (...) Chodzi zarówno o tworzenie pojęć funkcjonalnych w ramach istniejących, stworzonych przez mężczyzn struktur myślenia, jak i o tworzenie nowego języka, który mógłby wyartykułować autentyczne rozumienie świata. Zdaniem feministek radykalnych język odgrywa rolę jednego z najważniejszych narzędzi deprecjonowania znaczenia i rangi kobiecej myśli, toteż droga do wyzwolenia kobiet wiedzie, ich zdaniem, przez wyzwolenie języka”³⁶.

W ramach językoznawstwa feministycznego (lingwistyki płci) uwaga badaczy zostaje skupiona na kilku ważnych aspektach językowych, typowych dla większości języków świata. Pierwszym z tych aspektów są tzw. asymetrie rodzajowo-płciowe, inaczej – asymetryczne widzenie kobiet i mężczyzn, które przejawia się w pozytywnym zabarwieniu kolokacji odnoszących się do mężczyzn (np. *męska rozmowa*, *męska decyzja*, *chłopski rozum*) oraz w negatywnym zabarwieniu tych

31 http://www.feminoteka.pl/readarticle.php?article_id=4, dostęp: 08.2011.

32 R. K. Herbert, B. Nykiel-Herbert, *Explorations in linguistic sexism: a contrastive sketch*, „Papers and Studies in Contrastive Linguistics” 1986, 21, p. 48.

33 http://www.efka.org.pl/index.php?action=z_art&ID=79, dostęp: 08.2011.

34 http://www.feminoteka.pl/readarticle.php?article_id=4, dostęp: 08.2011.

35 http://www.efka.org.pl/index.php?action=z_art&ID=79, dostęp: 08.2011.

36 M. Humm, *Słownik teorii feminizmu*, Warszawa 1993, s. 96-97, za: K. Handke, *Socjologia języka*, Warszawa 2008, s. 142.

odnoszących się do kobiet (np. *babskie gadanie, kobieca zmienność, babska logika*). Powyższe przykłady mają związek z tym, że język polski charakteryzuje się występowaniem stereotypowego wizerunku kobiet i mężczyzn – kobietom przypisuje się takie cechy jak emocjonalność, opiekuńczość, uległość, gadatliwość, brak zainteresowania sprawami istotnymi, nadmierne dbanie o swój wygląd, natomiast mężczyznom takie cechy jak racjonalne i abstrakcyjne myślenie, agresywność, pewność siebie, niezależność, zainteresowanie sprawami wyższej wagi. Wszystko to znajduje odzwierciedlenie w popularnych powiedzeniach, których kilka przykładów podano w nawiasach powyżej³⁷. Liczne badania (np. Karwatowska, Szpyra-Kozłowska 2010; Handke 2008; Anusiewicz, Handke 1994) pokazują, że na różnych płaszczyznach języka wizerunek kobiety jest gorszy od wizerunku mężczyzny. Jak zauważa K. Handke, ta nierównorzędnność płci w języku, utrwalona przez tradycję, przekłada się na brak symetrii, czyli w wielu dziedzinach hierarchiczną wyższość i pierwszeństwo form męskich, jako tych pierwotnych, podstawowych, ogólnych, nad formami żeńskimi, które są wtórne, pochodne i nieogólne. „Ustrojowe patriarchalne (wspomagane prawem, obyczajem, także religią) zależności oddawały mężczyźnie pod opiekę i w stan znacznej zależności istoty żeńskie i niedorośle, co między innymi wyrażało się w tym, że nie przysługiwało im prawo do korzystania w pełni z językowych możliwości w zakresie jednostkowych deskrypcji. Nosiły wprawdzie własne imiona (jedyne niezależny wyznacznik tożsamości jednostkowej), ale poza tym posługiwały się nazwiskami ojców, a następnie mężów”³⁸. Sytuacja ta uległa zmianie w ostatnim czasie, ponieważ polskie prawo przewiduje obecnie kilka możliwości związanych z przyjęciem/pozostawieniem nazwiska po ślubie: kobieta może przyjąć nazwisko męża rezygnując ze swojego; może pozostać przy swoim nazwisku, a mąż przy swoim; może pozostać przy swoim nazwisku, jednocześnie mąż może zrezygnować ze swojego i przyjąć nazwisko żony; wreszcie, może przyjąć podwójne nazwisko – jeden człon to jej nazwisko panińskie, drugi natomiast to nazwisko męża. Jak jednak zauważają badaczki i badacze, rzadko zdarza się, aby mąż przejął nazwisko żony, co świadczy o silnym wpływie wzorów kulturowych, które silnie podkreślają podporządkowanie kobiet³⁹. Jednocześnie jednak, niejako w opozycji do powyższego stwierdzenia, obserwuje się coraz częstsze przyjmowanie przez kobiety podwójnego nazwiska (pierwszy człon – paniński, drugi człon – nazwisko męża), co jest przejawem pewnego dążenia do większej niezależności i jest charakterystyczne dla kobiet, które zaistniały w swoim środowisku (głównie zawodowym) pod nazwiskiem panińskim.

37 H. Grochola-Szczepanek, *Kobiecość, męskość...*, op. cit.

38 K. Handke, *Socjologia języka*, Warszawa 2008, s. 147-148.

39 por. H. Grochola-Szczepanek, *Kobiecość, męskość...*, op. cit.

Z powyższym wiąże się drugi obszar zainteresowań językoznawstwa feministycznego (lingwistyki płci), czyli tzw. językowa niewidzialność kobiet, przejawiająca się w takim sposobie redagowania tekstów, iż brzmią one tak, jakby dotyczyły i były adresowane wyłącznie do mężczyzn (mimo że dotyczą również kobiet), z pominięciem kobiet lub też wykazują znaczną dominację językową płci męskiej w stosunku do żeńskiej⁴⁰. Jest to zjawisko szczególnie łatwe do zaobserwowania w podręcznikach szkolnych oraz podręcznikach do nauki języków obcych, w których teksty i polecenia są formułowane w formach męskoosobowych, z pominięciem płci żeńskiej⁴¹. Jedną z przyczyn występowania zjawiska językowej niewidzialności kobiet jest, zdaniem naukowców, fakt, że to mężczyźni są bardziej aktywni w polityce i gospodarce, co wiąże się z ich częstszym pojawianiem się w środkach masowego przekazu, a co za tym idzie, dominują w życiu publicznym współczesnych społeczeństw. Wszystko to wpływa na wysoką frekwencję form męskich w artykułach prasowych, wiadomościach internetowych itp. Drugą przyczyną, na którą wskazują badaczki i badacze, jest struktura samego języka – cechą charakterystyczną większości języków świata jest podwójna funkcja rzeczowników męskoosobowych. Odnoszą się one do mężczyzn, ale jednocześnie mają znaczenie ogólniejsze, obejmujące tak kobiety, jak i mężczyzn. Z tej gatunkowości tych form wynika ich częste użycie, a w konsekwencji zwiększenie językowej niewidzialności kobiet⁴².

W odniesieniu do języka polskiego warto wymienić za M. Karwatowską i J. Szpyrą-Kozłowską te aspekty polszczyzny, które składają się na językową niewidzialność kobiet. Są wśród nich: 1) użycie rzeczowników męskoosobowych jako nazw gatunkowych, zarówno w liczbie pojedynczej (*klient, lekarz, prawnik*), jak i w liczbie mnogiej (*obywatele, przedstawiciele, podatnicy*); 2) użycie męskich form przymiotników oraz imiesłowów w funkcji rzeczowników gatunkowych (*zdający, ubezpieczony, poszkodowani, aresztowani*); 3) użycie męskich form czasowników (*zrobił, powiedział, stwierdził*), zaimków (*on, jego, im*), przymiotników (*stary, niewinny, zmęczony*) wynikających ze związków zgody z męskoosobowym rzeczownikiem w liczbie pojedynczej; 4) użycie męskoosobowych form czasowników (*byli, widzieli, przebywali*), zaimków (*oni, ich, nimi*) oraz przymiotników (*mili, skuteczni, stanowczy*), wynikających ze związków zgody z męskoosobowym rzeczownikiem w liczbie mnogiej; 5) stosowanie form męskich w poleceniach, instrukcjach i opisach (*co zrobiłbyś, gdyby...; jak pewnie zauważyłeś...; kiedy byłeś dzieckiem...*), bez względu na adresata; 6) umieszczanie form męskich przed żeń-

40 M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci...*, op. cit., s. 102.

41 Więcej na ten temat w: M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci...*, op. cit.

42 M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci...*, op. cit., s. 102.

skimi (*jaki, jaka, jakie; ubezpieczony i ubezpieczona*)⁴³. W tym miejscu warto zauważyć, że jeszcze w pierwszej połowie XX w. w polskiej terminologii gramatycznej powszechnie występowały terminy „rodzaj męskoosobowy, czyli osobowy” oraz „rodzaj żeńskorzeczowy, czyli rzeczowy”, co było przejawem niesymetryczności w językowym traktowaniu płci⁴⁴ (obecnie język polski wyróżnia w liczbie mnogiej dwa rodzaje gramatyczne – rodzaj męskoosobowy i niemęskoosobowy. Rzeczowniki, mające w liczbie pojedynczej jeden z pięciu rodzajów, tj. męskoosobowy, męskożywotny, męskonieżywotny, żeński lub nijaki, w liczbie mnogiej dzielą się wyłącznie na wspomniane wyżej męskoosobowe i niemęskoosobowe. Rodzaj męskoosobowy mają rzeczowniki nazywające mężczyzn, np. *panowie, studenci, chłopcy, dominikanie*, lub grupy, w których jest przynajmniej jedna osoba płci męskiej, np. *przyjaciele, sąsiedzi, krewni*. Pozostałe rzeczowniki mają w liczbie mnogiej rodzaj niemęskoosobowy, np. *wielbłądy, konie, torebki, kurczęta*⁴⁵). Wykształcenie się tej kategorii morfologicznej jest wypadkową szeregu uwarunkowań: fonologiczno-składniowych, fleksyjno-składniowych, a także pozajęzykowych, związanych z niejednakowym poziomem ról społecznych, jakie cywilizacja europejska przypisała kobiecie i mężczyźnie⁴⁶.

Pośród innych aspektów językowych leżących w polu zainteresowania językoznawstwa feministycznego (lingwistyki płci) należy wymienić takie kwestie jak określanie kobiet w języku poprzez relację z mężczyzną (relacja zależności i podporządkowania mężczyźnie, np. zwroty *pani/panna*, które określają stan cywilny kobiety i zwrot *pan*, który jest neutralny pod tym względem), stereotypowe przedstawianie kobiet, upokarzanie i ośmieszanie kobiet (różne określenia kobiet np. w polszczyźnie, obraz kobiety w przysłowiach, metaforach, anegdotach, powiedzeniach, obraz kobiety w dowcipach)⁴⁷.

Zmiana ról społecznych, przejmowanie pewnych kulturowo i tradycyjnie przyjętych czynności, zadań i zachowań męskich przez kobiety oraz kobiecych przez mężczyzn, również na płaszczyźnie językowej, prowadzi do pojęcia *androgynia* (obupłciowość), oznaczającego „posiadanie obu płci, a więc brak płci konkretnej”⁴⁸. Określenie *androgynia* pochodzi z greki (*andrós* – dopełniacz od

43 Ibidem, s. 102-103.

44 K. Handke, *Socjologia języka*, Warszawa 2008, s. 150.

45 *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, red. A. Markowski, Warszawa 2005, s. 1660.

46 K. Kleszczowa, *Zbiory różnorodzajowe a problem genezy rodzaju męskoosobowego*, (w:) *Język a kultura*, t. 9: *Płeć w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, K. Handke, Wrocław 1994, s. 75.

47 http://www.feminoteka.pl/readarticle.php?article_id=4, dostęp: 08.2011.

48 K. Terminińska, *Androgynia we współczesnej polszczyźnie*, (w:) *Język a kultura*, t. 9: *Płeć w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, K. Handke, Wrocław 1994, s. 31.

anër – mężczyzna, i *gyne* – kobieta) i oznacza dosłownie połączenie cech męskich i żeńskich w jednej osobie ludzkiej, w szerszym znaczeniu – jedność, całość⁴⁹. Z punktu widzenia językoznawcy interesujące są dwie kwestie: 1) androgynia jako zjawisko zewnętrzne wobec języka i sposób mówienia o niej; 2) androgynia jako zjawisko tkwiące w języku, mówienie referencjalnym językiem androgyne⁵⁰. W języku naukowym, androgynia jest równoznaczna z intelektualizacją, demoty-wizacją, uabstrakcyjnieniem tego języka (np. *artykuł stwierdza, należy zaznaczyć*)⁵¹. Występuje ona także w tekstach poetyckich, literackich czy urzędowych.

Podsumowując należy stwierdzić, że językoznawstwo feministyczne (lingwistyka płci) stanowi bardzo ciekawą gałąź badań lingwistycznych, mimo że nie zyskało wielkiej popularności na gruncie badań naukowych. Wśród polskich badaczy można wymienić zaledwie kilka nazwisk osób aktywnie zajmujących się tą dziedziną, jednak większość opracowań pochodzi z końca XX w. Nie zmienia to jednak faktu, że zmieniające się społeczeństwo oraz relacje zawodowe, rodzinne i towarzyskie wciąż sprzyjają pojawianiu się różnic w sposobie posługiwania się językiem oraz w samym języku, co na pewno będzie zauważalnym zjawiskiem na przestrzeni kolejnych dziesięcioleci.

Literatura

- Duda H., *Jan Niecisław Baudouin de Courtenay – prekursor „lingwistyki feministycznej”*, „Roczniki Humanistyczne” 1998, XLVI, z. 1.
- Encyklopedia socjologii*, red. H. Domański, W. Morawski, J. Mucha, t. 3, Warszawa 2000.
- Handke K., *Socjologia języka*, Warszawa 2008.
- Herbert R. K., Nykiel-Herbert B., *Explorations in linguistic sexism: a contrastive sketch*, “Papers and Studies in Contrastive Linguistics” 1986, 21.
- Humm M., *Słownik teorii feminizmu*, Warszawa 1993.
- Jędrzejko E., *Kobieta w przysłowiach, aforyzmach i anegdotach polskich. Konotacje i stereotypy*, (w:) *Język a kultura*, t. 9: *Płeć w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, K. Handke, Wrocław 1994.
- Język a kultura. T. 9. Płeć w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, K. Handke, Wrocław 1994.
- Język w świetle nauki*, red. B. Stanosz, Warszawa 1980.
- Jurasz A., *Lingwistyka feministyczna w RFN*, (w:) *Język a kultura. T. 9. Płeć w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, K. Handke, Wrocław 1994.
- Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J., *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin 2010.

49 H. Grochola-Szczepanek, *Kobiecość, męskość...*, op. cit.

50 K. Terminińska, *Androgynia we współczesnej polszczyźnie*, (w:) *Język a kultura*, t. 9: *Płeć w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, K. Handke, Wrocław 1994, s. 31.

51 Ibidem, s. 36-37.

- Kleszczowa K., *Zbiory różnorodzajowe a problem genezy rodzaju męskoosobowego*, (w:) *Język a kultura*, t. 9: *Płeć w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, K. Handke, Wrocław 1994.
- Lakoff R., *Język a sytuacja kobiety*, (w:) *Język w świetle nauki*, red. B. Stanosz, Warszawa 1980.
- Nowosad-Bakalarczyk M., *Czy język polski dyskryminuje kobiety?*, „Etnolingwistyka” 2003, 15.
- Peisert M., „On” i „ona” we współczesnej polszczyźnie potocznej, (w:) *Język a kultura*, t. 9: *Płeć w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, K. Handke, Wrocław 1994.
- Sekuła-Kwaśniewicz H., *Płeć*, (w:) *Encyklopedia socjologii*, red. H. Domański, W. Morawski, J. Mucha, t. 3, Warszawa 2000.
- Termińska K., *Androgynia we współczesnej polszczyźnie*, (w:) *Język a kultura*, t. 9: *Płeć w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, K. Handke, Wrocław 1994.
- Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, red. A. Markowski, Warszawa 2005.
- Wilkoń A., *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice 1987.

Źródła elektroniczne:

- Dąbrowska M., *Język płci – prawda czy mit?*, „Alma Mater” 2004, 60, <http://www3.uj.edu.pl/alma/alma/60/01/07.html>, dostęp: 09.2011.
- Grochola-Szczepanek H., *Kobiecość, męskość czy może płeć komplementarna i neutralna?*, (w:) „Alma Mater” 2008, 101, s. 62-67, <http://www3.uj.edu.pl/alma/alma/101/18.pdf>, dostęp: 08.2011.
- http://www.efka.org.pl/index.php?action=z_art&ID=79, dostęp: 08.2011.
- <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=3900322>, dostęp: 09.2011.
- http://www.feminoteka.pl/readarticle.php?article_id=4, dostęp: 08.2011.
- <http://www.gender.uw.edu.pl/>, dostęp: 08.2011.

Renata Botwina

Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie

CONFUSIO LINGUARUM AFTER BABEL: THE FIRST EUROPEAN PROJECTS OF THE UNIVERSAL LANGUAGE

РЕЗЮМЕ

Confusio Linguarum после Башни Бabelь: первые европейские проекты универсального языка

Эта статья направлена на обсуждение первых проектов универсального языка, поиск которого стал одним из самых важных задач выдающихся философов семнадцатого века и продолжается по сей день. Общий язык (универсальный или философский) погиб в результате человеческого неповиновения по отношению к Богу. Потеря общения на общедоступном языке вызвала отсутствие согласия и хаос в отношениях между людьми и народами. Семнадцатый век был полон политических и экономических противоречий. Проекты универсального языка семнадцатого века проливают некоторый свет на понимание политических и исторических явлений, а их тщательный анализ может быть полезным для понимания развития разных народов на данный момент времени в различных областях общественной жизни. Автор представляет первые важные проекты универсальных языков, обсуждает их создателей и цели. С тех пор человечество предпринимало многочисленные попытки найти единственный магический язык, который поможет помирить всех людей и разрешит все мировые проблемы и конфликты, уладить различные религиозные, военные столкновения между людьми разных национальностей и вероисповеданий, единый язык очень облегчил бы взаимопонимание и общение всего человечества.

STRESZCZENIE

**Confusio Linguarum po Babel: pierwsze europejskie projekty
języka uniwersalnego**

Niniejszy artykuł ma na celu zaprezentowanie pierwszych projektów języka uniwersalnego, odnalezienie którego stało się jednym z najważniejszych zadań dla wybitnych filozofów siedemnastego wieku. Wierzono, że wspólny język (język uniwersalny lub filozoficzny) został utracony dawno temu w wyniku nieposłuszeństwa człowieka wobec Boga. Utrata ta spowodowała brak porozumienia między ludźmi czyniąc ogromne spustoszenia w relacjach między jednostkami i narodami. Siedemnasty wiek obfitował w konflikty natury politycznej i gospodarczej. Idea odnalezienia uniwersalnego języka, zrozumiałego przez wszystkie narody, zawładnęła umysłami najwybitniejszych filozofów i stała się ich ideą fix. Wierzono bowiem, iż odnalezienie wspólnego języka rozwiąże wszystkie problemy, wojny i konflikty i zaowocuje ładem i zgodnością w różnych dziedzinach życia społecznego. Przegląd najważniejszych projektów języka uniwersalnego stanowi historyczne tło i rzuca światło na zrozumienie zjawisk politycznych i gospodarczych owego okresu. Autor przedstawia najważniejsze projekty języka uniwersalnego, omawia sylwetki ich autorów oraz okoliczności, w których owe projekty powstawały.

“Once man ate the bread of angels,
which now he hungers for,
Now he eats the bread of sorrow
which once he did not know...”

St Anselm

“What is past is prologue...”

Livy

Long ago ancient philosophers stated that gods would have made people perfectly happy if they had given them a universal language shared by every nation. “Now the world, as it is larger, so it is fuller of dangers, and here, in the first place, man is separated from man by the difference of languages”, wrote St Augustine in the “City of God” commenting on the diversity of languages so that “a man would more readily hold intercourse with his dog than with a foreigner”¹. Centuries later Hans-Georg Gadamer

1 St Augustine, *City of God*, Book XIX, Chapter VII, <http://www.ccel.org/fathers/NPNF1-02>.

echoed St Augustine's words noticing that understanding could only be achieved by means of language and every conflict results in the first place from misunderstanding between people². Although it is sometimes possible to understand somebody without words, language is what we can hardly imagine our life without³. Language is a tool which enables us to communicate our thoughts, requests and intentions, and opens us to receive the thoughts, requests and intentions of others.

Aristotle was the first to notice that man is the only creature who possesses language⁴. Language acquisition is one of the principle abilities we are equipped with from our birth. Learning to speak, a child masters the ability to communicate his or her needs and expectations and, therefore, learns how to cooperate with the environment. Gradually, by mastering a language, a child becomes a member of a given society⁵. Unfortunately, a mastery of language does not prevent us from experiencing a state of linguistic confusion, which has become an integral part of modern times. As R. Fraser notes, „man in the modern age is defined by his abhorrence of confusion (...) he is the connoisseur of form and aims to set things straight; characteristically, he is impatient of conventional discourse because of its imprecision, a condition of its involvement with the phenomenal world”⁶.

Language is not homogeneous; it becomes differentiated in all the directions covering geographical, social and stylistic aspects⁷. Indeed, the variety of language within a group speaking the same language is great: numerous regional dialects, slangs used by teenagers, jargons functioning within a narrow group of people of the same profession and finally a range of curses used by the representatives of low-class society are only a few examples of what we are subjected to within a group speaking the same language⁸. The problem goes deeper when one considers foreign languages. The expansion of the European Union has challenged people to echo St Augustine's desire for one common

2 H-G. Gadamer, *Sprache und Verstehen*, (in:) *Gesammelte Werke*, ed. Paul Siebeck, Vol. 2, J. C. B. Mohr, Tübingen 1986, p. 184.

3 Ibidem, p. 184-185.

4 Aristotle, *On the Parts of Animals*, Book III, Part 10, <http://classics.mit.edu/Aristotle/partsanimals.3iii.html>.

5 J. G. A. Pocock, *Politics, Language and Time*, The University of Chicago Press, Chicago and London 1989, p. 52.

6 R. Fraser, *The Language of Adam On the limits and systems of discourse*, Columbia University Press, New York 1977, p. x.

7 See: A. Wierzbicka, *O języku – dla wszystkich*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1965, p. 127.

8 T. McArthur in *The English language or the English languages?*, (in:) *The English Language*, eds. W. F. Bolton & D. Crystal, Penguin Books, London 1993, highlights the variety of the English language used by the three major English-speaking groups speaking English as a native language, a second language, and as a foreign language. The varieties of the theoretically the same language spoken by different cultural groups within vast areas are inevitable due to the cultural, economical and political differences. See also: A. Wierzbicka, *O języku – dla wszystkich*, op. cit., p. 120-127.

language once again⁹. However, the same linguistic desire is nowadays solved by far richer means due to significant achievements in science. Though today a linguistic research presupposes the same aim, it is conducted in cooperation with such sciences as sociology, psychology, anthropology, and computer studies, discovering still new questions to answer and puzzles to solve¹⁰. The answers to these puzzles presuppose the discovery of the objective perception of the reality we face. For, as A. Wierzbicka notes, it is a complete knowledge about numerous simplifications, limitations, and one-sidedness of our languages that leads us toward an independent and direct study of reality¹¹.

The phenomenon of language has a long history. It goes back to the act of God's creation of heaven and earth. According to the Biblical accounts, God was the first to speak; what is more, he was the Master of the Word: his words had a magic power for they caused things to happen. Word by word, God called to life new things and creatures: first, waters were divided and dry land appeared; next, land was commanded to bring grass and fruit and animals were created. God liked his acts so he called to life more and more creatures. Finally, God said: "Let us make man in our image, after our likeness: and let him have dominion over the fish of the sea, and over the fowl of the air, and over the cattle, and over every living thing that moveth upon the earth"¹². The first man was created in God's image. He, just like God, was given the power to name every living creature and "that was the name (of the creature) thereof"¹³. Hence Adam, testing his magic power, "gave names to all cattle, and to the fowl of the air, and to every beast of the field"¹⁴.

God carried on making Adam perfectly happy and created Eve whom Adam called "Woman because she was taken out of man"¹⁵. As the story goes, the first people were put in the Garden of Eden where they were destined to lead an idyllic life. It was also in the garden of Eden, that God spoke to Adam for the first time: "Of every tree of the garden thou mayest freely eat; but of the tree of the knowledge of good and evil, thou shalt not eat..."¹⁶. The end of the story remains sad and irreversible: the disobedi-

9 As much as 40% of the European Union annual budget is devoted to the translation of the administrative documentations into the languages of the EU members – see: F. Rötzer, *Sprachliche Monokultur oder Sprachenvielfalt?*, "Telepolis. Magazin der Netzkultur" 1997, p. 4.

10 The representatives of the so-called anthropological linguistics claim, for instance, that languages directly influence the way we perceive the reality. See: A. Wierzbicka, *O języku – dla wszystkich*, op. cit., p. 179.

11 A. Wierzbicka, *O języku – dla wszystkich*, op. cit., p. 1.

12 *Genesis*, 1:26 (all quotations from the Bible presented in this chapter are taken from The King James Authorised Version).

13 *Ibidem*, 2:19.

14 *Ibidem*, 2:20.

15 *Ibidem*, 2:23.

16 *Ibidem*, 2:16

ent people were condemned to leave Eden forever and lead a life full of tears and pain down on earth...

Painful as it was, the fall of Adam and Eve did not disturb a perfect communication between people. They continued speaking one language: "And the whole earth was of one language, and of one speech"¹⁷. However, *harmonia linguarum* lasted only till the moment when the ideal language was to be taken away forever in the act of punishment when God decided to fully condemn people's conceit after their attempt to raise the tower whose top "may reach unto heaven"¹⁸. As a result, the angry God scattered the people and the language saying: "Let us go down, and there confound their language, and they may not understand one another's speech"¹⁹. At that very moment the drama of Babel began for "there was born a terrible division between words and things, the signifier, and the signified"²⁰. Indeed, that was the cruellest punishment people ever faced – a lack of common language resulted in the lack of understanding gradually causing not only interpersonal but also global problems such as alienation, wars, and hatred which have become an integral part of the history of mankind. As Stillman put it: "out of linguistic divisions come war, religious strife, and cultural chaos..."²¹.

Surprisingly enough, *harmonia linguarum* was to repeat one more time: as the Biblical story goes, a gift of mutual understanding was granted once again on the day of Pentecost when Christ's apostles "were all filled with the Holy Ghost, and began to speak with other tongues, as the Spirit gave them utterance (...) the multitude came together, and were confounded, because that every man heard them speak in his own language"²². This time, it was not one common language that people spoke. Suddenly, they became capable of understanding many languages simultaneously. U. Eco suggests that the apostles were granted a gift of polyglotism or "a sort of mystic service of simultaneous translation" which enabled a perfect mutual linguistic understanding²³. Whatever it was, the event once again left a chance of finding a linguistic harmony between people. Moreover, the event destroyed the peace of many minds who have been haunted by that utopian hope of finding a perfect language ever since.

In which language God spoke to Adam we still do not know²⁴. Was it a language of illumination, as many researchers suppose, where understanding is possible due to the

17 Ibidem, 11:1.

18 Ibidem, 11:4.

19 Ibidem, 11:7.

20 R. E. Stillman, *The New Philosophy and Universal Languages in Seventeenth-Century England Bacon, Hobbes, and Wilkins*, London: Associated University Press, London 1995, p. 30.

21 Ibidem.

22 Acts, 2:4-6.

23 U. Eco, *The Search for The Perfect Language*, transl. J. Fentress, Blackwell Publishing Ltd, USA, p. 351.

24 Ibidem, p. 7-8.

act of God's grace? Or perhaps it was Hebrew, as St Anselm and St Augustine claimed? Was the language Adam and Eve spoke similar to the language God used to communicate with Adam? Is there a possibility of finding and reconstructing the language? Intriguing as they are, the questions remain open, raising various assumptions and discussions as to the matter of fact. The Bible, a Judeo-Christian account of the beginnings of mankind, does not give a precise answer. The answers could lie anywhere. R. Fraser, for instance, describes the language of Adam as "a language in which one word conveyed the root meaning of one thing without the possibility of confusion"²⁵. He goes on describing the language of Adam as "semiotic (which) ignored or rather penetrated the surfaces of things (...) it moved directly, and like an arrow, to the inner natures. This plenary instrument of communication was necessarily transparent (...) it was elsewhere comprehensible, not pestered, like our own partial instrument of speaking and writing, with ambiguity or distracting connotations"²⁶.

Jacob Boehme, a German mystic of the sixteenth century, was convinced that Adam "gave names to all creatures from their essence, form and property"²⁷. According to him, Adam, being an integral part of Nature, „understood the Language of Nature, the manifested and formed Word in every one Essence, for thence the Name of every Creature is arisen"²⁸. In other words, the Adamic language was the language of illumination not restricted by any limits we face now. The Cabbalists, on the other hand, claimed that Hebrew in its primitive form was the language that Adam spoke. According to them, *lingua adamica* was the result of the agreement between God and Adam and, therefore, it was sacred. The language lost its sacred status forever after Adam was expelled from Eden. The Cabbalists cherished the belief that the Torah scriptures contained a key to *harmonia linguarum*²⁹.

However, it is necessary to bear in mind that only a few researchers shared the hope of finding *lingua adamica* in its natural form. The majority searched for a substitute of Adamic language whether it would be a philosophical language of science, a mixture of natural languages like Esperanto or a system of logical notions represented in artificial languages. Different as they are, the projects proposed throughout the centuries, whether they aimed at reconstructing the lost language or finding a universal one, have one thing in common: being rooted in the desire to find a linguistic harmony lost at Babel, they have always presupposed an isolation of religious, political and eco-

25 R. Fraser, *The Language of Adam On the limits and systems of discourse*, Columbia University Press, New York 1977, p. ix.

26 Ibidem.

27 J. Boehme, *Mysterium Magnum; or, An Exposition of the First Book of Moses Called Genesis*, transl. J. Sparrow, London 1654, p. 86.

28 Ibidem.

29 See: H. Świączkowska, *Harmonia Linguarum język i jego funkcje w filozofii Leibniza*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 1998, p. 153.

conomic differences between people. Ranging in their intensity according to the political, economic and cultural circumstances, the projects always reflected a common need for mutual political, economic and cultural understanding. Utopian in its basis, the aim is undoubtedly sound for, according to Comenius, only by finding a universal language „can the commonwealth of men, now torn to pieces, be restored”³⁰.

Therefore, what was once one common language probably spoken by Adam’s children before Babel gradually multiplied into numerous languages which were brought further to various places. The establishment of new languages meant the establishment of numerous communities that gradually developed into countries with diverse economic, political and cultural systems³¹. Indeed, U. Eco is right claiming that Europe must be first seen as the Babel Tower of new languages and then as a mosaic of peoples³². The Babel fall, which resulted from human inconsistency, pride and restlessness, gradually led to political, economical and cultural pluralism which now makes what we have come to call the “European identity.” Facing that cultural pluralism we are subjected to, there arises a question whether Europe with its entire cultural heritage should be treated as suffering from a fatal „Babel illness”?³³ The question remains open. On the other hand, the diversity of languages, cultures and traditions after Babel provokes a need to rationalize the course of history which Joachim Du Bellay did in the following way:

If nature (...) had given to men a common will and consent, besides the innumerable commodities which would have thereby resulted, human inconstancy would not have needed to forget for itself so many manners of speaking. Which diversity and confusion can rightly be called the Tower of Babel. For languages are not born of themselves after the fashions of herbs, roots, or trees... all their virtue is born in the world of the desire and will of mortals. That (it seems to me) is a great reason why one should not thus praise one language and blame the other; since they all come from a single source and origin, that is from the caprice of men³⁴.

Wherever the truth lies, the dream of finding what Du Bellay has called the „single source and origin”³⁵ of the language, whether it would be the retrieval of *lingua adamica* or creation of a universal language of thought within the range of every man,

30 J. A. Comenius, *The Way of Light*, transl. E. T. Campagnac, Liverpool University Press, Liverpool 1938, p. 188.

31 See: J. G. A. Pocock, *Politics, Language and Time...*, op. cit., p. 52.

32 U. Eco, *The Search for The Perfect Language...*, op. cit., p. 18.

33 The polygenetic hypothesis is opposed to the monogenetic hypothesis according to which in the course of history different languages appeared independently in different areas. Therefore, tracing for the proto-language does not make sense.

34 J. Du Bellay, *Defence and Illustration of the French Language*, transl. G. M. Turquet, J. M. Dent & Sons, London 1939, p. 21.

35 Ibidem.

still haunts us. For, as Comenius put it, "it is in the nature of man without ceasing to discover the infinity of his own desires"³⁶.

By the end of the seventeenth century Europe was fully influenced by the philosophy of the Renaissance which affected nearly every field of life and aimed at the critical revision of the heritage left by the Middle Ages. The goal was to provide solid foundations for the new science based on reason and experiment. It was in that light that the issue of language became "an intellectual commonplace"³⁷ for almost every thinker in the seventeenth-century Western Europe. According to Heinz, in the field of linguistics there were three main issues that had captured the interest of the seventeenth-century philosophy: universal language, universal grammar, and the origins of language³⁸.

The attempt to find a universal pattern remained in accordance with the general acceptance of the new science that aimed at simplification and logical organization of things. It was no longer that dead languages such as Latin, Hebrew and Greek could provide sufficient material for linguistic research. As R. E. Stillman put it: "...the increased historical awareness and philological sophistication of Renaissance humanism led the way to a greater consciousness of linguistic abuse, mutations of language over time, and inadequacies in the vernaculars and scholastic Latin"³⁹. Natural languages, which had remained in the shadow of the dead ones, appeared on the scientific scene challenging philosophers to establish universal features of languages, the discovery of which would finally lead to the discovery of a universal language, also known as a philosophical language.

The need for a universal language advanced together with the development of trade routes, missionary works and colonization. Further economic progress depended on communication with people who not only spoke different languages but also had little to do with Latin or Greek. The possibility of having one international language was further provoked by the discovery of written Chinese used in the Far East as a means of communication by people whose natural languages differed greatly⁴⁰. For the seventeenth-century philosophers it was clear that spoken languages with their developed system of phonograms remained out of question to fit a universal pattern, whereas the ideal was "a written language constituted by a new system of ideograms which could also be spoken"⁴¹.

36 J. A. Comenius, *Way of Light*, op. cit., p. 3.

37 J. Cohen, *On the Project of a Universal Character*, "Mind, a Quarterly Review of Psychology and Philosophy" 1954, Vol. LXIII, p. 49.

38 A. Heinz, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, op. cit., p. 99.

39 R. E. Stillman, *The New Philosophy...*, op. cit., p. 31.

40 J. Cohen, *On the Project of a Universal Character*, op. cit., p. 51.

41 Ibidem.

H. Świączkowska calls the seventeenth century “the epoch of universal language projects”⁴². R. Fraser, in turn, claims that „the history of linguistic reform in the Renaissance is a footnote to the history of Renaissance science”⁴³. Indeed, the seventeenth-century philosophers saw a universal language not only in terms of the Utopian dream as their ancestors did but also as a necessity on which both economic progress and scientific development depended. Bearing in mind the seventeenth-century political instability in Europe and the consequences of the Thirty Years War, one could hardly be surprised by the seventeenth-century “wide-spread philosophical muddle about the construction of artificial languages”⁴⁴. Utopian in its assumption, the aim was indeed impressive: to combat “war, religious strife, and cultural chaos” by the means of language⁴⁵. Reformation – the key word of the new science – was seen as salvation in political, economic, and scientific terms. Natural philosophy, the new hope of science, was to begin with reformation of words. As R. E. Stillman put it, “in no other period of Western culture was so much power attributed to words or such great expectations attached to their reform. At the same time, in no other period was so much suspicion voiced about their abuse”⁴⁶. Thus a proper balance between the words and things would result in “a language absolutely new, absolutely easy, absolutely rational, (...) the universal carrier of light”⁴⁷. Therefore, the search for that “universal carrier of light”⁴⁸ had become a trademark of the natural philosophers of the period.

Among the thinkers of the seventeenth century Francis Bacon (1561–1626) was the first to introduce a programme for the construction of a universal language. In his *Essay on the Dignity and the Advancement of Learning* (1605) Bacon proclaimed his beliefs that all languages, oral and visual, are means of conveying thoughts between men and a project of universal language would be a “mint of knowledge”⁴⁹. Troubled by the fact that the existing system of communication had become inadequate, Bacon intended to invent an ideal language where each word would carry a clear meaning. In *De Augmentis Scientiarum* (1623) Bacon distinguished between two types of grammar: *grammatica litteraria* and *grammatica philosophica*. According to him, logic is *traditiva*, whereas language is seen as a transfer of thoughts: *vehiculum cogitationum*⁵⁰. Therefore,

42 See H. Świączkowska, *Harmonia Linguarum...*, op. cit., p. 146.

43 R. Fraser, *The Language of Adam...*, op. cit., p. x.

44 J. Cohen, *On the Project of a Universal Character...*, op. cit., p. 49.

45 R. E. Stillman, *The New Philosophy...*, op. cit., p. 30.

46 Ibidem.

47 J. A. Comenius, *Way of Light*, op. cit., p. 8.

48 Ibidem.

49 F. Bacon, *Advancement of Learning*, “Philosophical Works of Francis Bacon”, eds. R. L. Ellis, J. Spedding and J. M. Robertson, 1905, p. 121.

50 F. Bacon, *Augmentis Scientiarum*, “Philosophical Works of Francis Bacon”, eds. R. L. Ellis, J. Spedding and J. M. Robertson, 1905, p. 522.

a universal language as seen by Bacon depended on the inductive comparison between grammars of different languages in search for the most perfect elements⁵¹. Those perfect elements were to be summed up and further organized into one system. Bacon saw words as „the tokens current and accepted for conceits, as moneys are for values”⁵². The system of his language would be analogous to that of the Chinese language where “real characters (...) express neither letters nor words, but things or notions”⁵³. Bacon’s optimism for the project found its expression in his statement that “any book written in characters of this kind can be read off by each nation in their own language”⁵⁴.

Francis Bacon was soon followed by his secretary, Thomas Hobbes (1588–1679), who also tried to elaborate on the project of a universal language. Being under a strong influence of Galileo, Hobbes tried to apply the principles of calculative methods to the process of acquisition of knowledge. Instead of Galileo’s mathematical symbols in his universal language, Hobbes suggested the application of natural words used as artificial symbols, the idea which was later developed by Leibniz⁵⁵. Hobbes was also interested in the origins of language. It is necessary to mention here that the majority of the seventeenth-century thinkers still accepted the monogenetic hypothesis which was the basis for the earlier projects of universal languages. Hobbes echoed the ever-present hope to find the lost *lingua adamica* which, according to him, was the original language and would be the key to a perfect understanding between people.

René Descartes (1596–1650) was another great thinker of the seventeenth century who, although not primarily interested in the issue of language, commented on the project of a universal language. In 1629 a leaflet written by Herman Hugo, a French monk, appeared. The author of the leaflet presented a project of a universal language. Unfortunately, the leaflet did not survive and the information preserved is based on the few comments Descartes made in his letter to Mersenne. Hugo claimed that his language would be simple enough to enable an average student to produce short sentences with the help of a dictionary within a few days. Such a language would possess no irregularities and could be used by an average person. Descartes was sceptical about the language presented by the author though he thought its acquisition was possible⁵⁶. According to him, the first step towards such a language was the discovery of the true philosophy which could thoroughly describe reality. Thus, a universal language would be a natural consequence of the true philosophy. The universal language, as seen by Descartes, would reflect thinking processes; its construction would depend on the fol-

51 Bacon’s interest in a universal language was not of systematic character.

52 F. Bacon, *Advancement of Learning...*, op. cit., p. 121.

53 Ibidem.

54 F. Bacon, *Augmentis Scientiarum...*, op. cit., p.522.

55 See: U. Eco, *The Search for The Perfect Language*, op. cit., p. 211-213.

56 See: H. Święczkowska, *Harmonia Linguarum...*, op. cit., p. 121-31.

lowing steps: discovery of elementary ideas in mind, natural order of the ideas and assembling each elementary idea a word⁵⁷. Like Bacon, Descartes highlighted the role of the method applied. In his *Discours de la méthode* (1637) he commented on the role of method as being the most decisive aspect when discussing true knowledge. The method seen by Descartes as the only possible was to be analytical, aiming at the primitive concepts, and mathematical.

Triggered by Descartes' comments on the issue of a universal language, Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) took a stand claiming that “although this language depends on the true philosophy, it does not depend on its perfection”⁵⁸. He made a further point that such a language could be established regardless of the philosophy's imperfection and develop itself further into real knowledge. Leibniz highlighted a close relationship between languages and thought seeing the language as a mirror of the intellect⁵⁹.

Therefore, language, as seen by Leibniz, was subordinate to reason and to create a universal language, it was necessary to follow the rules of reason. For Leibniz, a universal language (*characteristica universalis*) was a kind of human thoughts' alphabet by analysing which one could discover practically everything whereas a pattern of such a language was revealed in the language of mathematics⁶⁰. In other words, Leibniz's *lingua universalis* was based on “universal mathematics”. He claimed that thinking can be perceived as counting, correct thinking meant correct counting provided the signs used were as clear as those used in mathematics⁶¹. Leibniz went further in his praise for mathematics suggesting devising a calculus operating on the formulae of the language. To achieve that goal, it was necessary to elaborate an adequate system of symbolism, something which Leibniz never did though constantly urged others to do so.

To conclude, a keen interest in the field of the universal language movement in Europe was not a random choice. Numerous changes in the economic and political life in Europe highlighted a necessity to conduct a thorough research in the field of natural languages in order to replace the already dead scholastic Latin language which was already dead to satisfy the needs of the developing trade with the countries in the

57 See: J. Kopania, *Funkcje poznawcze Descartesa teorii idei*, Białystok 1988, p. 191.

58 G. W. Leibniz, *Opusculi et Fragmenta Inedita de Leibniz*, ed. L. Couturat, 1903, p. 27.

59 G. W. Leibniz, *History of Linguistic Thought and Contemporary Linguistics*, ed. H. Parret, WdG, 1976, p. 93.

60 H. Święczkowska, *Harmonia Linguarum...*, op. cit., p. 31-38.

61 As for Leibniz's concern with the origins of language, it was to some extent provoked by John Locke whose *Essay concerning Human Understanding* was followed by Leibniz's counter essay entitled *Nouveaux Essais sur l'Entendement Humain par l'Auteur du Système de l'Harmonie préétablie* written in 1704. Leibniz supported the monogenetic hypothesis and stated that all existing languages were descendants of a single mother tongue – *lingua adamica*, which, due to the migration, developed into numerous daughter languages. See: H. Święczkowska, *Harmonia Linguarum...*, op. cit., p. 39-57.

Far East. The interest in the issue of the universal language was further provoked by the new scientific research showing the fallacy of the old deductive methods and aiming at the introduction of a new scientific discourse. Therefore, prominent thinkers of the seventeenth century deeply believed that a thorough analysis of the natural languages would enable them to come closer to the lost *lingua adamica* and perhaps reconstruct it.

Bibliography

- Aristotle, On the Parts of Animals, Book III, Part 10, <http://classics.mit.edu/Aristotle/parts-animals.3iii.htm>
- Bacon F., *Advancement of Learning*, *Philosophical Works of Francis Bacon*, eds. R. L. Ellis, J. Spedding and J. M. Robertson, 1905.
- Bacon F., *Augmentis Scientiarum*, *Philosophical Works of Francis Bacon*, eds. R. L. Ellis, J. Spedding and J. M. Robertson, 1905.
- Bacon F., *Advancement of Learning*, *Philosophical Works of Francis Bacon*, eds. R. L. Ellis, J. Spedding and J. M. Robertson, 1905.
- Boehme J., *Mysterium Magnum: or, An Exposition of the First Book of Moses Called Genesis*, transl. J. Sparrow, London 1654.
- Comenius J. A., *The Way of Light*, transl. E. T. Campagnac, Liverpool University Press, Liverpool 1938.
- Cohen J., *On the Project of a Universal Character*, "Mind, a Quarterly Review of Psychology and Philosophy" 1954, Vol. LXIII.
- Du Bellay J., *Defence and Illustration of the French Language*, transl. G. M. Turquet, J. M. Dent & Sons, London 1939.
- Eco U., *The Search for The Perfect Language*, transl. James Fentress, Blackwell Publishing Ltd, USA, 1997.
- Fraser R., *The Language of Adam On the limits and systems of discourse*, Columbia University Press, New York 1977.
- Gadamer H-G., *Sprache und Verstehen*, (in:) *Gesammelte Werke*, ed. Paul Siebeck, Vol. 2, J. C. B. Mohr, Tübingen 1986.
- Heinz A., *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa 1983.
- Kopania J., *Funkcje poznawcze Descartesa teorii idei*, Białystok 1988.
- Leibniz G. W., *History of Linguistic Thought and Contemporary Linguistics*, ed. H. Parret, WdeG, 1976.
- Leibniz G. W., *Opusculs et Fragments Inedits de Leibniz*, ed. L. Couturat, 1903.
- McArthur T., *The English language or the English languages?*, (in:) *The English Language*, eds. W. F. Bolton & D. Crystal, Penguin Books, London 1993.
- Rötzer F., *Sprachliche Monokultur oder Sprachenvielfalt?*, „Telepolis. Magazin der Netzkultur” 1997.
- Święczkowska H., *Harmonia Linguarum język i jego funkcje w filozofii Leibniza*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 1998.

- Stillman R. E., *The New Philosophy and Universal Languages in Seventeenth-Century England*
Bacon, Hobbes, and Wilkins, London: Associated University Press, London 1995.
- St Augustine, *City of God*, Book XIX, Chapter VII, <http://www.ccel.org/fathers/NPNF1-02/>.
- Pocock J. G. A., *Politics, Language and Time*, The University of Chicago Press, Chicago and London 1989.
- Wierzbicka A., *O języku – dla wszystkich*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1965.

Lilia Citko

Uniwersytet w Białymstoku

CYRYLICKIE WYDAWNICTWA DYDAKTYCZNE OFICYNY SUPRASKIEJ

SUMMARY

Cyrillic didactic publications of the Supraśl publishing house

The present article is devoted to Cyrillic prints of a didactic character published by the Basilian publishing house in Supraśl (1695–1803). The demand for such publications increased after the Synod of Zamość (1720) which introduced Liturgical Latinisation into the Uniate Church. The main aim of such publications was to improve the knowledge of Church Slavonic among the Uniate clergy. The Supraśl prints were written in the normative-lexicographic tradition of the Grand Duchy of Lithuania. Of particular importance is *Leksykon cerkiewnosłowiańsko-polski* ("The Church Slavonic-Polish encyclopaedic dictionary") from 1722, which contains about 4000 entries. It was based on the well-known encyclopaedic dictionary (*Leksykon*) by P. Berynda (1627). Other didactic publications for Uniate and Orthodox readers include reading primers and some liturgical books (e.g. psalters, evangeliaries of a didactic character and the Horologion).

РЕЗЮМЕ

Кириллические издания дидактического характера типографии в Супрасле

Статья посвящается характеристике кириллических изданий супрасльской типографии (1695–1803), носящих дидактический характер. Повышение интереса к такого типа литературе наблюдается после Замойского синода (1720), вводящего принципы латинизации литургии в униатской церкви. Основной целью таких изданий было повышение уровня церковнославянского языка среди униатского духовенства. Супрасльские издания продолжали традицию нормативно-лексикографической литературы Великого

Княжества Литовского. Особого внимания заслуживает *Лексикон церковнославянско-польский* 1722 г., содержащий около 4 тысяч слов, созданный в Супрасле на основании *Лексикона* П. Берынды (1627). В дидактических целях использовались униатами и староверами также издаваемые большим тиражом азбуки, буквари и некоторые литургические книги (напр. псалтыри, учительные евангелия и часословы).

Ponad stuletnia działalność supraskiej oficyny wydawniczej (1695–1803) zaowocowała wydaniem łącznie 456 tytułów¹. Druki w języku polskim liczyły 304 pozycje, cyrylickie – 105², łacińskie – 46, litewskie – 1. Powstanie drukarni Supraśl zawdzięcza staraniom metropolity kijowskiego Cypriana Żochowskiego. Po jego śmierci w 1693 r., zgodnie z testamentem, przeniesiono urządzenia typograficzne z warsztatu przy klasztorze Świętej Trójcy w Wilnie do Supraśla, gdzie w roku 1695 zakończono dodrukowywanie brakujących 22 kart *Służebnika wileńskiego*. W 1696 r. ukazała się pierwsza w całości tłoczona w Supraślu książka – opowieść hagiograficzna o życiu św. Onufrego – **Житіє царевича перскаго ... св. великаго Онуфрія**.

Wydawnictwa cyrylickie były skierowane do dwojakiego rodzaju odbiorców³. Do lat 70. XVIII w. tłoczono książki przeznaczone wyłącznie dla środowiska unickiego. Przeważają wśród nich księgi liturgiczne, jakkolwiek pojawiają się również wydawnictwa o charakterze dydaktycznym. W roku 1772, jak pisze Z. Jaroszewicz-Pieresławcew⁴, prawdopodobnie ze względów finansowych rozpoczęto drukowanie ksiąg dla wyznawców niezreformowanego Kościoła prawosławnego. W grupie wydawnictw przeznaczonych dla środowiska staroobrzędowców dominowały druki liturgiczne, modlitewniki, przedrukowywane z edycji wydawanych przed schizmą (*raskołem*) w cerkwi prawosławnej (1654).

Oprócz zasadniczej produkcji – ksiąg liturgicznych, tłoczni supraska była zaangażowana w publikowanie materiałów dydaktycznych, w tym podręczników i słowników do nauki języka cerkiewnosłowiańskiego. Wzrost produkcji tego typu literatury obserwuje się po ważnym w historii Cerkwi Unickiej wydarzeniu – Sy-

1 Dane pochodzą z opracowania M. Cubrzyńskiej-Leonarczyk, *Oficina supraska 1695–1803. Dzieje i publikacje unickiej drukarni ojców bazylianów*, Warszawa 1993, s. 182.

2 Z. Jaroszewicz-Pieresławcew w swojej monografii *Druki cyrylickie z oficyn Wielkiego Księstwa Litewskiego w XVI–XVIII w.*, Olsztyn 2003, s. 129, koryguje tę liczbę do 85 pozycji, wyjaśniając, że adresem wydawniczym oficyny supraskiej posłużyła się w latach 1793–1797 przy druku 22 wydawnictw typografia F. Kartaszowa w Klincach (gubernia czernihowska).

3 Pełne zestawienie druków cyrylickich wydanych przez oficynę supraską znaleźć można w pracy Z. Jaroszewicz-Pieresławcew, *Druki cyrylickie...*, s. 138–140.

4 Z. Jaroszewicz-Pieresławcew, *Druki cyrylickie...*, s. 128.

nodzie Zamojskim (1720), na którym wprowadzono wiele postanowień mających na celu latinizację liturgii i obrzędowości wschodniej. Główny inicjator zwołania Synodu – ówczesny metropolita unicki i archimandryta klasztoru supraskiego – Leon Kiszka stał się inspiratorem licznych publikacji mających na celu podnoszenie poziomu znajomości cerkiewszczyzny wśród kleru unickiego.

*

Pierwsze próby normalizacji języka cerkiewnosłowiańskiego podjęto jednak znacznie wcześniej. Niewątpliwie, inspirującą rolę w tym procesie odegrały szkoły brackie, na potrzeby których opracowywane były gramatyki normatywne tego języka. Należy do nich m.in. gramatyka przypisywana przez badaczy Janowi Damasceńskiemu⁵, przetłumaczona w IX w. przez Joana Egzarchę, bułgarskiego pisarza i teologa, przedstawiciela szkoły presławskiej. Wydana została w drukarni braci Mamoniczów, członków prawosławnego bractwa świętroickiego, które sprawowało pieczę nad utworzoną w 1584 r. szkołą w Wilnie. Gramatyka zachowała się w dwóch niepełnych egzemplarzach, bez karty tytułowej. Zawierała alfabet, opis części mowy, odmianę rzeczowników, koniugację czasownikową oraz ogólne zasady języka cerkiewnosłowiańskiego. Z posłowia napisanego w języku zachodnioruskim wynika, że wydał ją w roku 1586 dom Mamoniczów dzięki finansowemu wsparciu księcia Konstantego Ostrońskiego.

Z innych prac o charakterze normalizacyjnym, wydanych na ziemiach Wielkiego Księstwa Litewskiego na uwagę zasługują gramatyki autorstwa Iwana Fiodorowa: *Граматыкія-буквар* (Lwów 1574) oraz *Азбѹка* (Ostróg 1578). W formie rękopisu (w dwóch wariantach z 1643 i 1645) zachowała się natomiast *Граматыка словенска*, której autorem był absolwent teologii na Sorbonie – Iwan Użewicz. Mieszkając w Paryżu i będąc zorientowanym na czytelnika zachodnioeuropejskiego zainteresowanego językiem słowiańskim, Użewicz stworzył swoją gramatykę w języku łacińskim, formę starobiałoruską zachowując w niej jedynie paradygmaty oraz materiał egzemplifikujący omawiane zjawiska ortograficzno-fonetyczne i gramatyczne. Jego praca uważana jest przez badaczy za pierwszą próbę stworzenia gramatyki porównawczej języków słowiańskich, w której obecne są odwołania do faktów językowych z polszczyzny, czeszczyzny i innych języków⁶.

Fundamentalne znaczenie dla lingwistyki wschodniosłowiańskiej miały jednak dwa inne dzieła: *Граматіка словенска* Laurentego Zizaniego (Wilno 1596) oraz *Граматіки славенскія правільное синтагма*⁷ Melecjusza Smotryc-

⁵ Ibidem, s. 178.

⁶ A. A. Яскевич, *Старабеларускія граматыкі*, Мінск 2001, s. 67.

⁷ W zapisach tytułów zachowuje się oryginalną ortografię.

kiego (Jewie 1619). Opracowane w duchu Renesansu stanowiły syntezę greckiej i łacińskiej tradycji gramatycznej z uwzględnieniem terminologii zawartej w niepełnym wariantcie gramatyki Damasceńskiego w języku słowiańskim⁸. Wydane zostały przez drukarnię prawosławnego Bractwa św. Ducha w Wilnie jako podręczniki przeznaczone dla szkół brackich. Były wyrazem dążeń ich autorów do uporządkowania zasad rządzących językiem cerkiewnosłowiańskim, jego ortografią, fonetyką, akcentem, fleksją, składnią. Użytkowo-dydaktyczny charakter takich wydawnictw wyrażał się m. in. w stosowaniu odpowiedniej formy przekazu materiału. Gramatyka Zizaniego wyjaśnia podstawowe pojęcia, terminy gramatyczne w formie pytań i odpowiedzi w języku cerkiewnosłowiańskim i białoruskim (*prostej mowie*), przytacza liczne wzorce paradygmatów imiennych i werbalnych. Składa się z czterech zasadniczych rozdziałów poświęconych pisowni (орфографїѧ), prozodii (просвадіѧ), fleksji imiennej i werbalnej (єтѣмологиѧ) oraz składni (сѣнта҃҃іѣ). Zarówno wstęp, jak i rozdziały dotyczące ortografii, gramatyki oraz interpretacje modlitw napisane zostały *prostą mową*. Niektórzy badacze⁹ twierdzą, że jest to odpowiedź Zizaniego na krytykę starobiałoruskiej redakcji języka cerkiewnosłowiańskiego, z którą występował w swoich pismach Piotr Skarga.

Największe uznanie wśród podręczników wydanych w oficynach Wielkiego Księstwa Litewskiego zyskała jednak **Граммати́ки сла́венскіѧ правіла́ное сѣнта҃҃ма** autorstwa znanego polemisty i pedagoga – Melecjusza Smotryckiego. Przeznaczony dla prawosławnych szkół brackich podręcznik zawiera program nauczania języka cerkiewnosłowiańskiego z uwagami metodycznymi dotyczącymi sposobu i etapów jego realizacji (od lektury elementarza poprzez *Czasosłów* i *Psałtyr* na czytaniu *Biblij* kończąc) oraz rozdziały poświęcone ortografii, prozodii, morfologii (określanej analogicznie jak u Zizaniego etymologią), składni oraz prozodii *stichotwornoj*. W swojej pracy Smotrycki nie tylko stworzył pewien system kodyfikujący język cerkiewnosłowiański ruskiej redakcji, ale zamieścił też wiele komentarzy odnoszących się do żywego języka białoruskiego, np. uwagi o wymowie [ě], odróżnianiu [g] i [h], [f] i [xv]¹⁰. Jako świadomy filolog wprowadził do językoznawstwa wschodniosłowiańskiego wiele funkcjonujących do dziś terminów lingwistycznych, np. *собира́тельные существи́тельные, деєпричастіє, междометіє*. Dzieło Smotryckiego stało się wzorem dla późniejszych gramatyk białoruskich, ukraińskich, rosyjskich, nie wyłączając gramatyki Łomonosowa. O jej randze i stopniu oddziaływania na literaturę normatywną Rusi Moskiewskiej

8 Z. Jaroszewicz-Pieresławcew, *Druki cyrylickie...*, s. 179.

9 Пор. пр. А. А. Яскевич, *Старабеларускія граматыкі*, s. 40.

10 *Беларуская мова. Энцыклапедыя*, пад рэд. А. Я. Міхневіча, Мінск 1994, s. 162.

świadczy dwukrotne wydanie w Moskwie – w 1648 oraz w wersji poprawionej i uzupełnionej przez F. Polikarpowa w 1721 r.¹¹

Równocześnie z podręcznikami gramatyki powstawały pierwsze prace leksykograficzne. Jedną z najwcześniejszych był *Лексикъ с толкованіемъ словенскихъ мовъ просто* L. Zizaniego z 1596 r. Do pracy tej nawiązał znany leksykograf i drukarz Pamba Berynda, wydając po raz pierwszy w Kijowie w roku 1627, następnie w 1653 *Лексиконъ славеноросскій и именъ тълкованіе*¹². Uzupełniając pracę swojego poprzednika odsyłaczami do *Biblii Ostrogskiej*, synonimami oraz własnym materiałem leksykalnym Berynda stworzył dwuczęściowy słownik liczący około ośmiu tysięcy haseł. Część pierwszą stanowi słownik wyrazów pospolitych, druga natomiast zawiera etymologie nazw własnych osobowych i miejscowych, objaśnione za pomocą cerkiewszczyzny nasyconej w znacznym stopniu elementami żywego języka.

*

Wśród publikacji o charakterze dydaktycznym wydanych przez drukarnię w Supraślu wyróżnić można literaturę *stricte* normatywno-leksykograficzną, jak również księgi liturgiczne, które poza podstawową dla nich funkcją kościelno-użytkową, pełniły także funkcje poznawcze, ideowo-wychowawcze. Szczególnie często do celów dydaktycznych wykorzystywane były *psalterze*, „małe” *czasosłowy* (inaczej *czasowniki*, odpowiedniki łacińskich *orologionów*) oraz *ewangelie pouczające*. Niektóre wydania psalterzy oraz czasowników zawierały specjalny wstęp skierowany do nauczycieli, jak np. wydany przez bazylianów supraskich w 1780 r. psalterz (*Псалтирь*) zaczynający się od słów: „Сказание ко учителем, како им учити детей грамоте и како детем учиться”. Również w przedmowach do *czasowników* zwracano się do młodzieży z apelem o chrześcijańską postawę w życiu i szacunek dla tradycji chrześcijaństwa. Jak wynika z danych przytoczonych przez Z. Jaroszewicz-Pieresławcew¹³, w Supraślu tego typu pozycje wydawano wielokrotnie *Евангелие учительное* (1790), *Часослов / Часовник* (1772, 1778, 1780, 1786, 1790, 1791), *Псалтирь* (1780, 1785, 1786, 1789, 1791 i po 1791).

11 Z. Jaroszewicz-Pieresławcew, *Druki cyryliczne...*, s. 182.

12 Słownik Beryndy był przedmiotem badań W. Witkowskiego, *Grafika i pisownia Leksykonu Pamby Beryndy*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Językoznawcze”, Kraków 1963, z. 5; *Fonetyka Leksykonu Pamby Beryndy*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Językoznawcze” 1964, z. 7.

13 Z. Jaroszewicz-Pieresławcew, *Druki cyryliczne...*, s. 138-140.

Liczne były również wydania elementarzy¹⁴ przeznaczonych zarówno dla prawosławnych, jak i środowiska unickiego oraz starowierskiego. Pierwszy znany obecnie **БѢКВАРЬ** unicki w języku cerkiewnosłowiańskim opublikowano w Supraślu w r. 1715, kolejne ukazały się w latach 1727, 1737, 1754, 1761, 1792, 1795. Zawierały zwykle alfabet, formy skrócone wyrazów, codzienne modlitwy, spowiedź powszechną, akt skruchy, wiary, nadziei, dekalog, siedem sakramentów, siedem grzechów głównych, siedem cnót, powinności dzieci wobec rodziców, modlitwy poranne, hymny i inne pieśni śpiewane podczas jutrzni, modlitwy południowe i wieczorne oraz liczby słowiańskie.

W oficynie supraskiej ukazały się drukiem również dwie azbuki starowierskie. Pierwsza z roku 1781 przygotowana została na podstawie moskiewskiego wydania W. Burcowa z roku 1637, druga zaś, z 1788, była przedrukiem azbuki wydanej rok wcześniej w Klincach¹⁵.

Największe bezsprzecznie osiągnięcie wydawnicze oficyny supraskiej w zakresie literatury przeznaczonej do nauki języka cerkiewnosłowiańskiego stanowi wydany 17 stycznia 1722 r. **ЛѢЗНИКОНЪ СНОРѢЧЪ СЛОВЕСНИКЪ СЛАВЕНСКІИ ИМѢЮЩЪ ВЪ СЕБѢ СЛОВЕСА ПЕРВѢ СЛАВЕНСКІА АЗБУЧНЫА ПОСЕМЖЕ ПОЛСКІА**. Trzy kolejne wznowienia *Leksykonu* ukazały się w latach 1751, 1756 i 1804 w drukarni w Poczajowie¹⁶. Słownik wydano jako pomoc dydaktyczną służącą podnoszeniu poziomu znajomości cerkiewszczyzny wśród kleru unickiego. O jej zatrważająco niskim stanie świadczyć może przedmowa do *Leksykonu*, w której autor stwierdza m.in.: **яко сотный Іерей, едва СЛАВЕНСКІЙ РАЗУМѢЕТЪ ЯЗЫКЪ, НЕВѢДАЙ ЧТО ЧТЕТЬ, ВЪ БОЖЕСТВЕННОЙ СЛѢЖЕѢ, СЪ ПОГИБЕЛІЕЮ СВОЕЮ, И ПОРѢЧЕННЫХЪ ПАСТВѢ ЕГО ДѢШЪ**” (s. 41).

Słownik zawiera około czterech tysięcy haseł cerkiewnosłowiańskich z objaśnieniami polskimi. Powstał na bazie wspomnianego wyżej dzieła XVII-wiecznej leksykografii ukraińskiej – *Leksykonu cerkiewnosłowiańsko-ruskiego* Pamby Beryndy¹⁷. Anonimowy autor z Supraśla wykorzystał większość wyrazów hasłowych

14 Nosiły one tytuł *azbuka* lub *bukwar*, chociaż istotnych różnic między nimi nie ma. Zazwyczaj *azbuka* była mniejsza objętościowo niż *bukwar*.

15 Z. Jaroszewicz-Pieresławcew, *Druki cyrylickie...*, s. 186.

16 *История книжной культуры Подляшья. Супрасльскій церковнославяно-польскій словарь 1722 г.*, сост. Ю. А. Лабынцев, Л. Л. Щавинская, Минск 1995, s. 29.

17 Zwrócił już na to uwagę w artykule opublikowanym przed ponad stu laty Э. Калужняцкий, *К библиографии церковно-славянских печатных изданий в России*, „Сб. Отделения русского языка и словесности Императорской Академии наук” 1886, т. 42, N. 1, s. 29-46. Pisał o tym również W. Witkowski w swoich publikacjach poświęconych pisowni i fonetyce słownika, por. *Grafika i pisownia Leksykonu Pamby Beryndy*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Językoznawcze” 1963, z. 5; *Fonetyka Leksykonu Pamby Beryndy*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Językoznawcze” 1964, z. 7.

z pierwowzoru, wprowadzając na miejsce objaśnień drukowanych cyrylicą ich odpowiedniki polskie zapisane łacinką. Objasniająca część słownika może stanowić interesujące źródło badań nad polszczyzną kresową XVII/XVIII w. Oprócz archaizmów, regionalizmów, leksykon utrwalił bowiem sporą liczbę zapożyczeń z żywej ruszczyzny nasyconej cechami gwarowymi ukraińskimi bądź białoruskimi. Część pożyczek ruskich znana była badaczom polszczyzny kresowej jedynie z tekstów późniejszych, głównie XIX w., por. *brozna* ‘bruzda’, *czerha* ‘szereg, kolej’, *kruk* ‘hak’, *otruta* ‘trucizna’, *skowroda* ‘patelnia’, *świściołka* ‘flet’, *tłokno* ‘owsianka’, *źniec* ‘źniwiarz’¹⁸.

W części leksemów polskich widoczny jest wpływ fonetyki ruskiej, np. wypiekanie zwartego *g* przez szczelinowe *h* (nawet w terminach): *hangrena*, *heometryra*, zamiana grupy spółgłoskowej *śl* przez *szl*: *myszłę*, *szlubuię*. W zakresie morfologii zwraca uwagę duża frekwencja form czasownikowych z końcówką *-am* w 1. os. sg.: *patrzam*, *szarzam*, iteratiwów na *-iwam*: *oszukiwam*, *wypasywam*, *zanocowywam* itp.¹⁹

Przeprowadzona analiza fonetyczna części cerkiewnosłowiańskiej zabytku²⁰ dowodzi, że jego język dość regularnie zaświadcza południowosłowiańską realizację takich cech, jak: kontynuanty grup **tort*, **tolt*, **tert*, **telt* mające postać niepełnogłosowych połączeń przestawkowych (por. *крава*, *мразъ*, *гладъ*, *древанъ*) oraz nagłosowych **ort-*, **olt-* (*расть* ‘lichwa’, *ладіа*), refleksacja połączeń **tj*, **dj*, **kt*, **gt* (np. *свѣща*, *межда*, *нощевая*), kontynuanty nagłosowych **je-*, **ju-* (np. *единъ*, *юнецъ*). Wzorzec ruski dominuje natomiast w refleksach prasłowiańskich sonantów między spółgłoskami **trt*, **tl̥t*, **tr̥t*, **tl̥t* (por. *скорбляю*, *перстъ*, *столапъ*), zachodnioruski (białoruski) charakter nosi również dyspalatalizacja spółgłosek funkcjonalnie miękkich *č*, *š*, *ž* (por. *жрець*, *ковачъ*) oraz *r*’ (np. *ѡрыцаніе*, *пастыръ*).

W zakresie struktury morfologicznej za formalne wykładniki leksemów cerkiewnosłowiańskiego pochodzenia, które znalazły odzwierciedlenie w Leksykonie, uznać można takie elementy morfemowe, jak: sufix *-tel’/-itel’/-atel’* aktywny w derywacji nazw agensa (por. *казнитель*, *ласкатель*), formant *-ije/-nije* tworzący abstracta o charakterze czynnościowo-rezultatywnym (np. *попеченіе*, *любзаніе*), prefiksy czasownikowe *iz-/is-*, *vъz-/vъs-* (por. *изсакую*, *изавляю*).

18 Część objaśniająca słownika była przedmiotem badań W. Witkowskiego, por. *O polszczyźnie bazylikańskiego słownika supraskiego z 1722 r.*, (w:) *Słowiańskie pogranicza językowe. Zbiór studiów*, red. K. Handke, Warszawa 1992, s. 209-213.

19 W. Witkowski, *O polszczyźnie bazylikańskiego słownika...*, s. 212.

20 Wyniki tej analizy zawarte zostały w artykule L. Citko, *O cerkiewszczyźnie Leksykonu supraskiego z 1722 r.*, „Slavia Orientalis”, LX, nr 2, Warszawa 2011, s. 241-251.

Spojrzenie na *Leksykon supraski* z perspektywy leksykograficznej, m.in. doboru słownictwa, budowy artykułu hasłowego, zastosowanych rodzajów definicji znaczeniowych, eksponowania materiału, pokazuje, że jego redaktor nie stawiał sobie za cel kopiowania pierwowzoru ukraińskiego, starał się bowiem wyzyskać materiał objaśniać, modyfikować, selekcjonować, czyniąc to z dużą znajomością metodologiczną warsztatu.

W roku 1722 pojawiło się jeszcze jedno interesujące wydawnictwo oficyny supraskiej – **Говораніе припадковъ Краткое, и Духовнымъ Особомъ Потребное**, uchodzące za ostatnią drukowaną książkę starobiałoruską. Składa się ona z trzech różnojęzycznych części: przedmowy metropolity kijowskiego Leona Kiszki w języku cerkiewnosłowiańskim, katechizmu mającego formę pytań i odpowiedzi w języku białoruskim oraz białorusko-polskiego słownika zawierającego głównie leksykę sakralną²¹. Wydany równocześnie z *Leksykonem* druk zwykle razem z nim był też oprawiany.

Supraskie wydawnictwa cyrylickie, zarówno unickie, jak i staroobrzędowe, znajdowały czytelników wśród różnych grup społecznych. Zachowane na wielu egzemplarzach druków zapiski proveniencyjne w języku polskim, ruskim lub cerkiewnosłowiańskim z domieszką *prostej mowy* pokazują, że znaczącą grupę odbiorców stanowili chłopci oraz kupcy, zdarzali się też mnisi, urzędnicy, mieszczanie oraz wojskowi. Wspomniany wyżej *Leksykon* z 1722 r. zanim trafił do zbiorów Biblioteki Narodowej Rosji w Sankt Petersburgu był własnością niejakiego chorążego Łuki Awdotkina²². Wiele druków, szczególnie przeznaczonych dla staroobrzędowców, wydawano w dużych, nieraz kilkutyśięcznych nakładach. Przewożone nielegalnie przez granicę, trafiały często do najbardziej odległych miejsc, gdzie chronili się ich prześladowani odbiorcy. Odnajdywane na Białorusi, Ukrainie, w Mołdawii, na północy i południu byłego terytorium rosyjskiego, w Azji Środkowej i Kazachstanie stanowią dziś świadectwo rangi, jaką odegrała oficyna supraska jako ważny ośrodek wydawniczy zaspokajający potrzeby środowisk unickich oraz starowierskich.

21 A. Жураўскі, *Апошняя старабеларуская друкаваная кніга*, (w:) *Gwary i onomastyka pogranicza polsko-wschodniosłowiańskiego i słowiańsko-bałtyckiego*, pod red. L. Citko i B. Siegienia, Białystok 2006, s. 393.

22 Z. Jaroszewicz-Pieresławcew, *Druki cyrylickie...*, s. 137.

Agnieszka Cyluk

Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie

THANKS IN SPOKEN BRITISH ENGLISH – A CORPUS-BASED STUDY

РЕЗЮМЕ

Выражение благодарности в разговорном английском (британский вариант) – исследование, основанное на корпусе

Настоящая работа представляет результаты исследований, касающихся формул вежливости, выражающих благодарность в разговорном английском (британский вариант). Данные для анализа взяты из 14 текстовых файлов, содержащих 472 разговора, которые были выбраны из 10-миллионной части разговорного языка Британского Народного Корпуса. Цель исследования – определить, какие стратегии и формулы используются англичанами для выражения благодарности. Анадиз транскриптов спонтанных записей разговорного английского был проведен на основе благодарственных фраз из анкетного материала. Корпусные данные показали, что акты благодарности могут быть реализованы непосредственно, то есть с использованием фраз, содержащих слова *thank you/thanks*, или косвенно, менее шаблонно, без использования слов *thank you/thanks*, при помощи фраз, воспринимаемых как благодарность на основе конкретной ситуации. Как показал анализ естественного языка, наиболее часто применяемая стратегия выражения благодарности – это фраза, содержащая слова *thank you/thanks*, которые редко модифицируются при помощи наречий и имен прилагательных.

STRESZCZENIE

Podziękowania w mówionej angielszczyźnie brytyjskiej – studium oparte na korpusie

Niniejsza praca przedstawia wyniki badań dotyczących grzecznościowych formuł wyrażających podziękowania w mówionej angielszczyźnie brytyjskiej. Dane do analizy pochodzą z 14 plików tekstowych zawierających 472 rozmowy, które zostały wybrane spośród

10-milionowej części języka mówionego Brytyjskiego Korpusu Narodowego. Badanie miało na celu ustalenie, jakie strategie i formuły dziękczynne są używane przez Anglików do wyrażania wdzięczności. Analiza transkryptów spontanicznych nagrań mówionego języka angielskiego została przeprowadzona na podstawie zwrotów dziękczynnych wyróżnionych w materiale kwestionariuszowym. Dane korpusowe wykazały, że akty podziękowania mogą być realizowane w sposób bezpośredni, to znaczy z użyciem zwrotów zawierających słowa *thank you/thanks*, lub pośredni, w sposób mniej szablonowy i skonwencjonalizowany, a więc bez zastosowania słów *thank you/thanks*, ale za pomocą zwrotów interpretowanych jako podziękowanie na podstawie konkretnej sytuacji mówienia. Jak pokazała analiza języka naturalnego, najczęściej stosowaną strategią podziękowania jest pojedyncza formuła zawierająca słowa *thank you/thanks*, które rzadko bywają modyfikowane za pomocą przysłówków i przymiotników.

1. Introduction

Thanking expressions form an essential aspect of proper manners and politeness in many languages. The practice of saying *thank you* is so extensive in daily interactions that this phrase is one of the first words taught by parents to a child who begins to speak¹. Gratitude is expressed on numerous occasions and in a great number of interpersonal relationships. The use of thanks is so frequent that they are uttered more often in a mechanical rather than in a sincere manner. What is more, people often take these phrases for granted. "It is only when situations become unusual due to the absence of such expressions that the participants' attention is drawn to it"². Due to their high frequency of occurrence in everyday encounters and formulaic character, thanks have received much attention in linguistics, but they still deserve a better coverage.

The article presents the findings of the corpus-based research of the polite speech act of thanking in spoken British English. The main objective of the paper is to show what linguistic formulas and strategies are employed to express gratitude in the English language. The discussion concentrates on direct thanking expressions in which the words *thank you* and *thanks* are used, as well as indirect thanking expressions which are devoid of thanking words *thank you* and *thanks*, but convey gratitude indirectly by means of highly conventionalized phrases, such as paying compliments (e.g. *That's very kind of you*) or expressing a positive

1 M. Eisenstein, J. Bodman, *Expressing Gratitude in American English*, (in:) *Interlanguage Pragmatics*, eds. G. Kasper, S. Blum-Kulka, Oxford 1993, p. 64.

2 M. L. Apte, 'Thank you' and South Asian languages: A comparative sociolinguistic study, "International Journal of the Sociology of Language" 1974, 3, p. 85.

reaction to the act performed by the addressee (e.g. *That's lovely*). The research of the speech act of thanking was carried out on naturally occurring data taken from the spoken part of the British National Corpus. The corpus analysis was based on the strategies for thanking elicited in the questionnaire-based study³. The findings of the research indicate that English speakers make use of very narrow range of thanking formulas and very occasionally reinforce the expressions of gratitude with the help of intensifying adverbs.

2. Data for the study

The data for the study were taken from the demographic part of the British National Corpus. 14 texts out of 153 available in the spoken part of the BNC were chosen for the analysis. The corpus used in the study consists of 472 conversations which were recorded by educated English speakers representing one social class (AB – top or middle management, administrative or professional workers). The selected conversational units comprise a wide variety of situational contexts in which 173 interlocutors participate, for example: shopping, having a coffee, visiting friends, working around the house, cooking, attending a business meeting, going to work, sitting and talking. The data were retrieved from the selected corpus with the help of WordSmith Tools version 5. The author of the study ran the concordance searches of thanking phrases that were employed with the highest frequency by the participants of the questionnaire-based study⁴.

3. Thanking strategies in the BNC

Thanking formulas can vary from short and simple utterances to long and complex interchanges. The choice of a thanking expression depends on how the speaker evaluates what the benefactor did for him/her. Accordingly, the way gratitude is expressed ranges from simple *thank you/thanks* to the more extensive *I appreciate X*, *I am thankful for X*, *I am grateful for X*, *Please accept my thanks for X*, etc. Thanking phrases can be used with intensifying adverbs, which make the expression of gratitude more emphatic and effective. The beneficiary may thank verbally in a direct way with the help of thanking expressions which include the words *thank you/thanks*, or in an indirect way by means of complimenting,

3 A. Cyłuk, *Expressions of gratitude in British English - a questionnaire-based study*, "Linguodidactica" 2009, 13, p. 39-51.

4 Ibidem, p. 39-51.

expressing satisfaction about receiving a favour, or stating an intent to return a favour.

As regards direct thanking strategies, the corpus analysis focuses on the stem 'thank', which is contained in most frequently used formulaic sequences and strategies to convey gratitude such as *thank you*; *thank you very much (indeed)*; *thank you so much*; *thanks*; *thanks a lot*; *thanks for that*; *thank you, that's kind of you*, etc., and additionally two informal thanking words, namely *cheers* and *ta*.

A total of 394 thanking expressions were retrieved from the selected texts of the spoken part of the BNC. The data extraction yielded 308 instances of *thank you*, 75 instances of *thanks*, 6 instances of *cheers*, and 5 instances of *ta*. Several of them, however, were excluded from the analysis. The reason why certain thanking expressions were ignored was that they occurred in set phrases which were of no interest in this paper (examples A and B below); had the illocutionary force of saying goodbye, rather than expressing gratitude as in the case of *cheers* (example C); contained grammatical errors, or were unclear instances (example D).

- A. PS08A: I saw the letter that you wrote. You said *thank you very much* for the duck's egg. (KBW, 1096-1097)
- B. PS103: I just wouldn't, if she rang up and says I'd say *no thanks*. (KBK, 3420)
- C. KB8PSUNK: There you go sir that's two ninety eight there please altogether there now. Got it a tiny bit cheaper for you there sir. Two pound two change thanks very much *cheers* now. (KB8, 11834-136)
- D. PS1AA: Er d'ya wanna *ta* do you want us to take you? (KBC, 1610)

Thanking expressions excluded from the analysis constituted 2.8 per cent of all the instances yielded through the data extraction. By comparison, the number of the analysed thanking expressions totalled 97.2 per cent of all the instances retrieved from the BNC.

As can be seen in Figure 1 below, the speakers of English whose speech was included in the selected corpus of spontaneous conversations employed six different strategies of thanking in a direct way, these are as follows:

- A1 – thanking as a single expression *thank you*, *thanks*, *cheers*, *ta* (modified by intensifying adverbs)
- A2 – thanking and stating the favour;
- A3 – thanking and expressing a positive reaction to the addressee;
- A4 – thanking and expressing a positive reaction to the act performed by the addressee;
- A5 – thanking and refusing;
- A6 – thanking as an extended turn – combinations of different strategies.

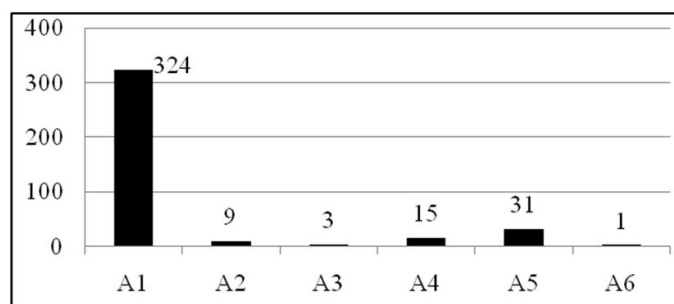


Figure 1. Counts of direct thanking strategies in the BNC.

Looking at the corpus data it can be seen that single thanking expressions *thank you* and *thanks* (A1) tend to be produced much more frequently than any other thanking strategies. Apart from these neutral thanking phrases, the speakers of English used two informal words to express their gratitude, namely *cheers* and *ta*. Overall, the strategy of thanking as a single expression was utilized by the chosen respondents in 85 per cent of the time. The statistical analysis indicates that *thank you* constitutes almost 80 per cent of all thanking words in this category; the frequency of occurrence of *thanks* totals 18 per cent, whereas the use of *cheers* and *ta* amounts to barely 1 per cent each.

The corpus data revealed that the single expressions of gratitude *thank you* and *thanks* are employed as complete turns with much higher frequency than any of the longer formulaic sequences, such as *thank you very much* or *thanks a lot*. The BNC data indicate that intensifying the expressions of gratitude is not a very common practice among the English native speakers, with *thank you* being intensified in 15 per cent of the time (*thank you very much*, *thank you very much indeed*, *thank you so much*), and *thanks* being intensified in 18 per cent of the time (*thanks very much*, *thanks very much indeed*, *thanks a lot*, *thanks awfully*, *many thanks*). The frequency of use of the particular intensified gratitude expressions in the BNC data is shown in two figures below. The reason for *thanks* to be intensified more often than *thank you* might lie in positive politeness associated with intimacy between the speakers and low degree of FTA in the analysed conversations.

The BNC data showed that single thanking expressions can be followed by other speakers' names or titles, as in example 1, in which 61-year-old Audrey (PS1AG) thanks her 28-year-old daughter Elaine (PS1A9) for buying a dress for her.

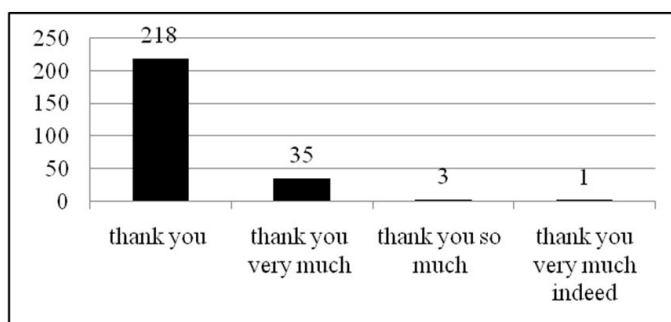


Figure 2. Counts of intensified 'thank you' phrases in the BNC.

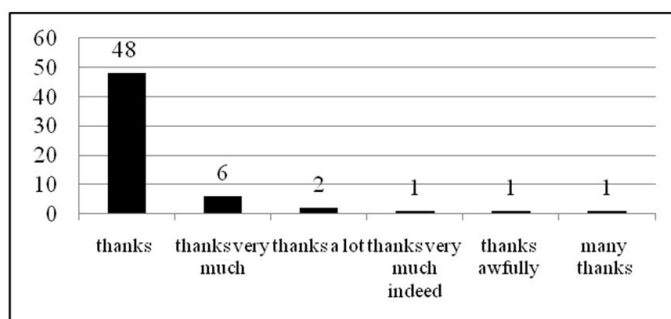


Figure 3. Counts of intensified 'thanks' phrases in the BNC.

- 1) PS1AG: So, and I got your dress.
 PS1A9: Good. *Thanks Elaine*.
 PS1AG: And the receipt for it.
 PS1A9: I'll have a look at it after, I haven't got time at the moment. (KBC, 4818-4822)

The findings of the study revealed that the use of thanking words *cheers* and *ta* is relatively rare among the educated speakers of English, and they are employed mainly in informal encounters. Only four occurrences of each word were found in the selected conversations. In extract number 2, for instance, *cheers* is produced during casual conversation between co-workers at a nightclub: 41-year-old entertainment consultant Barry (PS03W) and his 30-year-old employee Ken (PS043).

- 2) PS03W: Are you coming back down?
 PS043: Yeah.
 PS03W: Can you bring me a pint of lime and lemon with some i lots of ice?
 PS043: Yeah, course I can.
 PS03W: *Cheers, thanks*. (KBD, 1000-1004)

It is worth noting that single thanking expressions are produced in a wide range of everyday interactions, and, apart from verbalizing one's gratitude, they serve numerous functions in conversation. In fact, *thank you* and *thanks* often serve as discourse markers rather than the expressions of gratitude, as in example 3, where 53-year old registered child minder Ann (PS14B) is paying for her shopping.

- 3) KB8PSUNK: That's three sixty four please.
 PS14B: Sixteen forty eight.
 KB8PSUNK: *Thank you*. That's it, *thank you*.
 PS14B: There you go, the sixty five.
 KB8PSUNK: *Thank you*.
 PS14B: *Thank you*.
 KB8PSUNK: One sixty two.
 PS14B: *Thank you*.
 KB8PSUNK: *Thank you*. (KB8, 4128-4137)

Over 8 per cent of the corpus data contain the strategy of thanking and refusing (category A5), which means that this is the second most frequently used category of thanking formulas identified in the chosen conversations taken from the BNC. According to the BNC data, the right words to reject politely an offer seem to be: *No thank you/thanks*; *No thanks very much indeed though*; *No, I'm doing fine thank you (darling)*; *No there's nothing else I need thank you*; *I don't think I want it thank you*; *I don't want a (green banana) thank you*. The findings should be meaningful for non-native speakers of English, as "the ability to express gratitude and at the same time to refuse a proposition is one of the main skills that students may need to possess in a native speaker context"⁵.

The vast majority of the uses of the strategy in the BNC data refers to rejecting offers of food or drinks. For instance, in extract 4, 60-year-old housewife Iris (PS1AH) treats her 61-year-old cousin Audrey (PS1A9) to coffee and something to eat.

- 4) PS1AH: You don't take sugar do you?
 PS1A9: *No thanks*. But Gordon does.
 PS1AH: Gordon does? Yeah.
 PS1A9: Thanks Iris.
 PS1AH: Do you want something to eat or

5 G. A. Schauer, S. Adolphs, *Expressions of gratitude in corpus and DCT data: Vocabulary, formulaic sequences, and pedagogy*, "System" 2006, 34, p. 129.

PS1A9: *No thanks.*

PS1AH: You sure?

PS1A9: Positive thank you. (KBC, 3619-3626)

In the chosen spoken data there are a few examples of the structure 'thanking + refusing' to decline various offers of some services (e.g. washing a car), as well as proposals to do something for the other person. For instance, in extract 5, 51-year-old Chris (PS05X) offers to buy his 54-year-old wife Norrine (PS101) a foot bath, but she rejects his offer.

5) PS05X: Would you like me to buy you a foot bath?

PS101: No.

PS05X: Massages your feet , with water, warm water jets each night when you come in.

PS101: *No thank you.*

PS05X: Why not? It would do them ever so much good. I'm thinking of getting an ozone.

PS101: Come on. (KBK, 4169- 4176)

Moreover, the corpus data indicate that this particular strategy might be used by the English speakers ironically or humorously, as is illustrated in example 6 in which 40-year-old Jane (PS1BS) talks with her 46-year old husband Phillip (PS1BT) while having an afternoon tea.

6) PS1BS: Could you cut me a slice of that please? Oh not not quite as big as that. Just, just, that's it, yes. *Thank you.*

PS1BT: Do you want my finger with it?

PS1BS: *No. Thank you.*

PS1BT: Oh the er the hotel at Gosforth had erm Sky.

PS1BS: Oh yeah.

PS1BT: And er, you know,th it's, it's spo

PS1BS: Oh that's just enough. (KCH, 700- 710)

A statistical analysis of the frequency of use of different thanking strategies found in the BNC revealed that direct thanking accompanied by stating the reason (category A2) was utilized by the English speakers participating in the selected conversations in only 2.3 per cent of the time. The BNC data show that the expressions of gratitude in this category typically begin with *thank you/thanks* and are followed by *for + noun*, or *for + verb-ing*. More than half of the formulaic sequences (55 per cent; 5/9) representing this strategy are produced in prayers

in which the speakers thank God for all the good that they have experienced, as illustrated in example 7 below. In this particular extract, a 36-year-old husband and father of two children says his daily prayers.

- 7) PS08A: Heavenly father we *thank you for mummy's birthday. Thank you for all the fun and excitement we can share.* And please help us today as we go our different ways to work, to school, to nursery. Please pray that you'll be with each one of us and that we'll enjoy today with grandma and all the different things we'll do. You'll keep us safe and happy. Amen.

PS089: Amen. (KBW, 11218-11224)

Other expressions in this category indicate that the English speakers tend to state the reason for their gratitude when thanking is not directly followed by the good deed performed by the addressee. Thus, in example 8, 51-year-old Chris thanks his 54-year-old wife Norrine for going to the supermarket to buy a tomato juice for him.

- 8) PS05X: *Thank you for getting this tomato juice specially from Safeway's.*
 PS101: When I go on half term I ought to all things. Actually has been rather
 PS05X: What? Just not enough, happening? Break.
 PS05X: Enough break yes. That's right.
 PS101: organized. (KBK, 167-175)

All the examples found in the selected texts of the spoken part of the BNC confirm that the strategy of thanking and stating the favour serves to focus on the object of gratitude, and in this way strengthens the expression of gratitude.

The corpus data demonstrate that in expressing their gratitude, the speakers of English seldom compliment their benefactors (category A3), nor combine different thanking strategies to form an extended turn (category A6). The strategy of thanking and expressing appreciation of the interlocutor (category A3) constitutes barely 0.8 per cent (3 instances) of all thanking formulas identified in the conversations chosen from the BNC. As regards thanking as an extended turn, only one example of this strategy was found in the analysed data. One possible explanation for the rarity of use of these particular strategies might be that the English people are too reserved to express their gratitude openly and explicitly. Another explanation would be that gratitude expressions in these categories require specific situational conditions which might not be covered in the corpus.

Example 9 illustrates the use of an extended turn in which the speaker combines direct thanks followed by stating the favour with an appreciation of the act performed by the interlocutor. There are two speakers participating in this work-related interaction: an export merchant Chris (PS05X) and his export

assistant Lynda (PS102). Chris talks with Lynda and thanks her some help. However, due to the fact that the sentences containing thanking expression constitutes the beginning of a new conversation, there is too little context to identify the exact object of gratitude.

- 9) PS05X: *Thank you for all that Lynda that's great.*
 PS102: I'm, I, well I have to put this really ought to go in.
 PS05X: Well erm, ha ha ha ha may I, may I have a look at it?
 PS102: Mm, don't forget the. (KBK, 2621-2624)

With reference to the strategy of thanking and complimenting the interlocutor, the English speakers showed a preference of use of the adjective *kind* to praise their benefactors, as it occurred in all of the expressions in this category: *thank you so much very kind of you; thank you kind sir; thank you very much my dear, that's very kind of you*. In extract 10, for example, 45-year-old property manager David (PS107) talks with 60-year-old Evelyn (PS108) about a resort town Bournemouth, and compliments the woman on her beautiful home town. Evelyn in turn responds to the compliment by thanking accompanied with expressing appreciation of the interlocutor.

- 10) PS107: Have you always lived in this area, Evelyn?
 PS108: Yes, home town.
 PS107: Sorry which is your home town?
 PS108: Bournemouth.
 PS107: Oh lovely yes I like Bournemouth
 PS108: *thank you so much very kind of you.*
 PS107: Pleasure. (KBK, 6031-6037)

In example 11, 53-year-old child minder Ann (PS14B) and her 57-year-old husband James (PS14C) are stuck in a lift and are calling for help. When someone finally lets them out, Ann thanks their benefactor for help and compliments the stranger.

- 11) PS14B: Please let us out someone! Press the
 PS14C: It wasn't
 PS14B: button somebody
 PS14C: it wasn't them that was.
 PS14B: *Oh, thank you kind sir.* (KB8, 4096-4101)

Almost 4 per cent of the corpus data (15 instances) contain direct thanks followed by expressing appreciation of the act performed by the addressee (category A4). The expressions of gratitude in this category typically consist of *thank you/thanks* and a phrase (*that's lovely*, (*that's nice* or *I appreciate that*). This particular strategy was used by the English speakers several times more frequently than thanking followed by complimenting the addressee. It would appear then that the sequences *that's lovely thank you* and *that's nice thank you* are the most frequent linguistic realizations of the strategy of thanking and expressing appreciation of the favour granted by the addressee. In the BNC thanking accompanied by praising the good deed done by the interlocutor occurred in situations involving a big object of gratitude, such as receiving a birthday present (example 12), or being invited to a restaurant (example 13). Thus, in extract number 12, 34-year-old Dorothy (PS087) thanks her son Tim (PS088) for a birthday present, whereas in extract 13, 51-year-old export merchant Chris (PS05X) thanks his wife for taking him to the Chinese restaurant.

- 12) PS087: From Christopher. It's a big something.

PS088: And that one's Tim. Oh that's

PS087: Ooh gingerbread boy. Seven and a half inch cookie cutter. *That's nice. Thank you very much.* We shall have to make some biscuits this afternoon. (KBW, 10461-10465)

- 13) PS05X: *A lovely treat, thank you darling.*

PS101: enjoyed it glad you did. (KBK, 7318- 7319)

Furthermore, our corpus data demonstrated that this strategy can be produced at the end of a telephone call or face-to-face conversation in which the interlocutor agrees to do something for the speaker (example 14), or it might be used during service encounters, such as paying for the goods in a shop (example 15). Thus, in extract 18, 21-year-old student Clare, who works at an estate agency, arranges a meeting with a client interested in looking at the chosen property, and when she agrees on all the details, she finishes the conversation by saying *That's lovely. Thank you. Bye-bye*. In example 15, 70-year old housewife Enid (PS08Y) talks with 46-year-old shop assistant Pam (PS094). Enid does the shopping at her friend's shop, and she ends the service encounter with thanking accompanied by expressing a positive reaction to the act performed by her interlocutor.

- 14) PS6PC: Hi, it's Clare from Prudential. Hello. Erm I've had a gentleman on the phone this morning we have on our listings, I'm quite interested for him to have a look at the property sometime today. Er, I wondered if that was possible. Really? Oh that is great!

I mean I know he's going to be out sometime this afternoon, so I think any time after about six o'clock would be suitable for him. Okay. Hello. Right. So if we said erm sort of seven o'clock? Would that be okay? Yep. Okay. His name is Oliver. And I'll send him along at seven then? *That's lovely. Thank you. Bye-bye.* (KSR, 344-381)

- 15) PS08Y: Thank you. I haven't got the two is that alri , are you alright for change?
 PS094: Yes, yes. Thank you. Thanks very much.
 PS08Y: Thank you. Thanks very much.
 PS094: *Lovely, thank you.*
 PS08Y: I'm glad you're keeping your door shut because really
 PS094: It's a bitter wind today (KC0, 1861-1870)

One English speaker made use of this particular strategy as a response to a compliment (example 16). Extract number 16 illustrates a conversation between 54-year-old Chris (PS05X) and his 30-year-old daughter Susan (PS103). Chris thanks his daughter for a compliment by showing appreciation of her favourable remark.

- 16) PS103: Dad your colour combination is amazing.
 PS05X: *Thank you I appreciate that.*
 PS103: It's alright. (KBK, 6329-6331)

Having discussed direct thanking strategies found in the BNC, we can now proceed to examine how gratitude can be expressed in an indirect manner. The questionnaire-based research led to distinguishing six different strategies for thanking indirectly. By contrast, the analysis of the selected conversational units provided only several examples of two indirect thanking strategies. The spoken data from the BNC contained five occurrences of the strategy of praising the interlocutor and five instances of the strategy of praising the act performed by the addressee.

The two extracts below include two formulaic sequences utilized to express one's gratitude with the help of a compliment, namely: *That's (very) kind of you* and *That's (very) sweet of you*. We have two interlocutors in conversation number 17: 70-year-old housewife Enid (PS08Y) and her friend 95-year-old retired farmer Stanley. Enid is grateful to her friend for opening the gate, and she expresses her gratitude in an indirect manner by complimenting Stanley (*That's sweet of you!*) and by praising the act performed by him (*That's kind!*). In extract 18, 53-year-old registered childminder Ann (PS14B) is talking with her pre-school pupil James (PS14M) and thanks him indirectly for his willingness to help with cleaning.

- 17) PS08Y: I I don't know, by the way, there ar , your gate is open and there is a er, red van out there.
 PS095: I opened it.
 PS08Y: They do, oh! Th , oh for me did you?
 PS095: Yes.
 PS08Y: Ah, *that's sweet of you!* So when I go you'd like me to shut it probably would you?
 PS095: Well i i if you don't mind? If not I can shut it.
 PS08Y: Oh no! Well it doesn't take me a minute. I just wondered whether it was because the erm men with the red van at the gate there
 PS08Y: Oh no no the are doing something here.
 PS095: No, no! Cos I
 PS08Y: They're working are they?
 PS095: I knew you were coming and so I went and opened the gate.
 PS08Y: Ah, so you did. *That's sweet of you!*
 PS095: I thought
 PS08Y: *That's kind!* (KC0, 2608-2630)
- 18) PS14M: I've come in for the polish
 PS14B: you coming for the what?
 PS14M: I'm coming for the
 PS14B: for the polish, well it's, *it's very kind of you*, but it doesn't matter, thank you all the same I'll
 PS14M: I, I want to rub it
 PS14B: I'll tell you what I'll give you a duster if you want to rub it, will that do?
 PS14M: just gimme a duster
 PS14B: here, if you want, there, that'll do, give it a good ru , I think that's the right one, give it a rub with er, oh no it isn't, hang on, that's got or something on it. bye, bye (KB8, 9190-9198)

As regards the linguistic forms employed to thank indirectly by means of expressing a positive reaction to the act performed by the addressee, there are many adjectives that the speakers of English make use of, for example: *Oh, super; That's kind; That's lovely; Oh, excellent; I'm grateful*. In extract number 19, for instance, 51-year-old export merchant Chris (PS05X) offers to make tea to his 45-year-old neighbour David (PS107). David reacts enthusiastically to this suggestion, and his response conveys the illocutionary force of thanking.

- 19) PS05X: Shall I go and get the tea?
 PS107: *Oh excellent.* (KBK, 5631-5632)

The examples of other strategies observed in the questionnaire-based study were not recorded in the corpus data.

4. Conclusions

To summarize, the corpus of spontaneous conversational language revealed that the native speakers of English make use of a very narrow range of thanking formulas. As regards direct thanking expressions, the corpora demonstrated that the English display a preference to verbalize their gratitude by means of single thanking phrases: *thank you* and *thanks*. According to our BNC spoken corpus, the native speakers of English very occasionally reinforce the expressions of gratitude with the help of intensifying adverbs; and if they decide to do it, they make use of some set phrases, such as: *thank you very much* and *thanks very much*. With reference to indirect thanking expressions, the conversational data revealed that the English tend to employ two strategies to thank in an indirect manner, namely: complimenting the benefactor and praising the act performed by the benefactor.

Since naturally occurring data are said to constitute the most reliable reflection of everyday interactions, and the most appropriate source of data for showing what speakers are actually doing while interacting with co-participants, the results of the present study might provide the study of linguistic politeness in English with invaluable insights on the speech act of thanking. Moreover, the findings of the corpus-based research might be useful for teachers of English as a second language, as well as learners of English, making them aware of what linguistic formulas and strategies are employed by native speakers of English to express their gratitude, as well as how the realization of thanks in the English language differs from their native language.

Bibliography

- Apte M. L., 'Thank you' and South Asian languages: A comparative sociolinguistic study, "International Journal of the Sociology of Language" 1974, 3: 67-89.
- Cyluk A., *Expressions of gratitude in British English – a questionnaire-based study*, "Linguodidactica 13" 2009: 39-51.
- Eisenstein M., Bodman J., *Expressing Gratitude in American English*, (in:) *Interlanguage Pragmatics*, eds. G. Kasper, S. Blum-Kulka, Oxford 1993.
- Schauer G. A., Adolphs S., *Expressions of gratitude in corpus and DCT data: Vocabulary, formulaic sequences, and pedagogy*, "System" 2006, 34: 119-134.

Anna Jantarska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

**TRUDNOŚCI ZWIĄZANE Z PROCESEM PLANOWANIA
I PISANIA PRACY DYPLOMOWEJ – WYNIKI I ANALIZA
BADANIA ANKIETOWEGO**

SUMMARY

**Difficulties connected with the process of planning and writing
the diploma paper – the questionnaire study results and analysis**

The following article presents the results of the questionnaire study carried out on a group of 80 English Philology students, who were in the final stage of writing their diploma paper and were preparing for the licentiate examination. The analysis of the findings shall indicate the most and the least challenging aspects of writing the paper. What is more, the author's aim is to investigate whether the study mode (full-time / part-time studies) influences the level and type of problems encountered in writing the paper. The advanced hypotheses were verified through the use of chosen statistical procedures. Presented conclusions may prove to be useful both for lecturers running graduate seminars as well as for their present and future participants, namely students.

ZUSAMMENFASSUNG

**Schwierigkeiten mit der Planung und mit dem Schreibprozess der Diplom-
arbeit - Ergebnisse und Analyse der Umfrage**

Der vorliegende Artikel stellt die Umfrage dar, die an 80 Studenten durchgeführt war, die Englisch studierten und vor dem Abschluss des Lizenzdiplom standen. Der Fragebogen betrifft Englischstudenten, die sich auch zur Hochschulabschluss vorbereiteten. Analyse der Umfrage wird feststellen, welche Elemente beim Vorbereiten der Diplomarbeit grosse Herausforderungen bringen und was erleichtert das Schreibprozess. Der Autor versucht auch beantworten, ob das Studium der Befragten (Direktstudium/ Fernstudium) ein Einfluss auf das Niveau und

die Schwierigkeit beim Schreiben der Diplomarbeit hat. Die Darstellung der Hypothese wird geprüft mit Hilfe der Statistik. Die Schlussfolgerungen können grosse Interesse sowohl an Vorlesenden als auch an Studenten erwecken.

Wstęp

Pisanie pracy dyplomowej spełnia w procesie kształcenia szereg funkcji. Jest „kulminacyjnym momentem studiów wyższych i niezbędnym warunkiem ukończenia szkoły”¹. Piszący nabywa umiejętność korzystania z dorobku naukowego, planowania i realizacji własnego projektu badawczego oraz sprawnego formułowania wniosków. Powszechnie wiadomo, że podejmując się tego zadania napotyka wiele trudności, z którymi musi sobie poradzić z pomocą opiekuna naukowego, czyli promotora pracy.

1. Praca dyplomowa

Termin *praca dyplomowa* rozumiany jest jako pisemna praca kierowana (napisana pod kierunkiem wybranego promotora), niezbędna do ukończenia szkoły lub uczelni i zdobycia tytułu zawodowego lub stopnia naukowego. Jest „widocznym i trwałym świadectwem nabytej wiedzy i szczególnych umiejętności, wyróżniających każdą działalność o charakterze naukowym”². Może mieć charakter czysto odtwórczy, ale może również przedstawiać i analizować wyniki badań empirycznych. Winna być materialnym dowodem na to, że student umie korzystać z zasobów wiedzy naukowej i nabył szereg umiejętności technicznych, predysponujących go do stworzenia tekstu o charakterze naukowym³.

Pod hasłem *praca dyplomowa* może kryć się praca licencjacka, inżynierska, magisterska lub doktorska. Bez względu jednak na typ „każda praca dyplomowa jest opracowaniem mającym swój przedmiot, czyli to, o czym się mówi (treść), oraz formę, czyli sposób zorganizowania elementów treści (konstrukcję, kompozycję)”⁴. Mimo iż treść jest sprawą indywidualną piszącego, powinna

1 Z. Szkutnik, *Metodyka pisania pracy dyplomowej*, Poznań 2005, s. 12.

2 A. Pułło, *Prace magisterskie i licencjackie*, Warszawa 2003, s. 7.

3 R. Zenderowski, *Praca magisterska. Jak pisać i obronić. Wskazówki metodologiczne*, Warszawa 2007/2008, s. 11-12.

4 Z. Szkutnik, op. cit. s. 110.

być uporządkowana stosownie do obowiązującego zarysu konstrukcji. Ogólnie rzecz biorąc, jak sugeruje Kamiński [2000]⁵ obejmuje on takie elementy, jak: spis treści, wstęp, rozdziały i podrozdziały, zakończenie, spis rysunków, spis tabel, literaturę.

Zanim jednak piszący weźmie do ręki efekt końcowy swoich najczęściej wielomiesięcznych starań musi przebrnąć przez różne etapy pisania pracy. J. Majchrzak i T. Mendel [1995] wyróżniają trzy najważniejsze fazy: fazę diagnozy (czyli formułowania problemów, określania tematu pracy, harmonogramu), fazę poszukiwań (studiowania źródeł) i fazę realizacji (czyli wyboru koncepcji / / metodologii i faktycznego pisania poszczególnych rozdziałów)⁶. G. Gambarelli i Z. Łucki [1996] stadia tworzenia pracy dyplomowej określają jako: zdefiniowanie problemów i celów, zbieranie materiałów, analizowanie i przetwarzanie materiałów, wyciąganie wniosków i ich weryfikowanie⁷.

W literaturze przedmiotu czytelnik znajdzie wiele innych podobnych lub nawet bardziej szczegółowych klasyfikacji. Dla potrzeb badania przedstawionego w tym artykule przyjęto podział na następujące etapy: 1. *Wybór dziedziny*, 2. *Wybór tematu i sformułowanie tytułu pracy*, 3. *Ustalenie harmonogramu pracy*, 4. *Wybór metodologii pisania pracy*, 5. *Wybór i pozyskanie źródeł*, 6. *Systematyczne pisanie poszczególnych rozdziałów*, 7. *Formułowanie wniosków*. Fazy te jednocześnie postrzegane są przez autora jako rodzaj trudności, z którymi piszący pracę dyplomową radzi sobie mniej lub bardziej sprawnie.

Poniżej przedstawiono cele, procedury i wyniki badania ankietowego, dotyczącego rodzaju i poziomu trudności napotykanych w procesie planowania i pisania prac dyplomowych oraz wpływu wybranego przez respondentów trybu studiów na ocenę tych trudności.

2. Opis metodologii badania

Opisane w tym artykule badanie przeprowadzone zostało zgodnie z obowiązującymi normami. Autor dołożył wszelkich starań aby sposób doboru próby oraz zbierania i weryfikowania danych gwarantował uzyskanie wiarygodnych wyników z możliwie małym prawdopodobieństwem popełnienia błędu.

5 T. Kamiński, T. Szmigielska, *Poradnik dla prowadzącego i piszącego pracę dyplomową*, Warszawa 2000, s. 12.

6 J. Majchrzak, T. Mendel, *Metodyka pisania prac magisterskich i dyplomowych*, Poznań 1995, s. 12-15.

7 G. Gambarelli, Z. Łucki, *Jak przygotować pracę dyplomową lub doktorską*, Kraków 1996, s. 37.

2.1. Pytania badawcze

Celem badania jest uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Które z wyszczególnionych w badaniu problemów studenci postrzegają jako najbardziej / najmniej znaczące w procesie pisania pracy dyplomowej?
2. Czy istnieje związek pomiędzy trybem studiów (stacjonarne / niestacjonarne) a poziomem trudności związanych z pisaniem pracy dyplomowej? Jeśli tak, jaka jest jego siła?
3. Czy istnieje związek pomiędzy trybem studiów (stacjonarne / niestacjonarne) a rodzajem napotykaných trudności w pisaniu pracy dyplomowej? Jeśli tak, jaka jest jego siła?

2.2. Ankieta – narzędziem zbierania danych

Celem pozyskania pożądaných informacji posłużono się techniką diagnostyczną w postaci ankiety. Ankieta była anonimowa i składała się z: informacji o temacie i celu badania, zachęty do wypełnienia kwestionariusza i udzielenia szczerych i prawdziwych odpowiedzi oraz 8 pytań zamkniętych. Proszono respondentów o: 1) określenie poziomu trudności napotkanych w rozwiązywaniu poszczególných problemów (skala: mały, średni, duży) oraz 2) udzielenie informacji o wybranym trybie studiów (stacjonarne / niestacjonarne).

2.3. Respondenci

Uczestnikami badania byli studenci III roku Filologii Angielskiej studiów stacjonarných i niestacjonarných na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. Jako metodę doboru próby wybrano metodę doboru prostego zależnego – bez zwracania [Mynarski 1995]⁸. W sumie próbę stanowiło 40 studentów studiów stacjonarných (grupa A) i 40 studentów studiów niestacjonarných (grupa B).

2.4. Procedura

Badanie przeprowadzono dwuetapowo: w czerwcu 2010 i w maju 2011 r. W obu przypadkach do badania przystąpiło 40 ankietowanych: 20 osób ze studiów

8 S. Mynarski, *Badania rynkowe w warunkach konkurencji*, Kraków 1995, s. 20.

stacjonarnych i 20 ze studiów niestacjonarnych. Respondenci proszeni byli o wypełnienie ankiety w ciągu 10 minut. Nie odnotowano problemów związanych ze zrozumieniem tematyki poruszonej w ankiecie.

2.5. Narzędzia weryfikowania danych

Wyniki badania poddano analizie. W ramach wnioskowania statystycznego użyto:

- testu niezależności *chi-kwadrat* (*test Pearsona*), pozwalającego na potwierdzenie istnienia zależności lub niezależności pomiędzy cechami, bez określania siły związku,
- współczynnika zbieżności *V Cramera*, który pozwolił na określenie siły związku pomiędzy cechami.

3. Wyniki badania

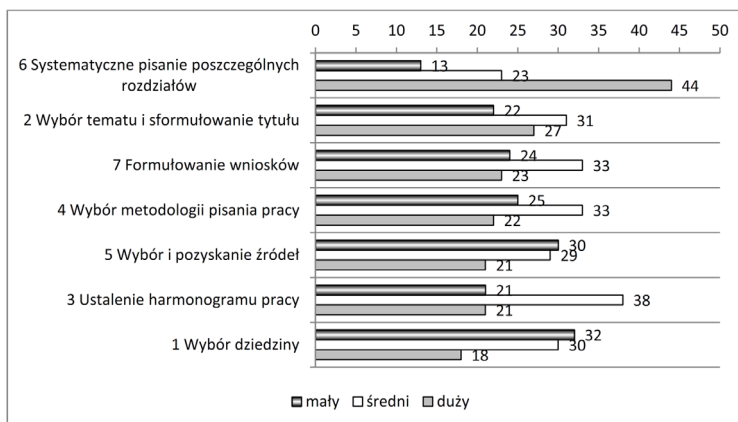
Dane pozyskane z badania ankietowego zostały poddane procesowi redukcji, a następnie pogrupowane i przedstawione w formie tabelarycznej oraz graficznej według następującej kolejności:

1. zbiorcze wyniki badania dla wszystkich jednostek bez uwzględnienia podziału na grupy A i B (patrz: 3.1);
2. szczegółowe wyniki badania dla obu grup A – studenci stacjonarni i B – studenci niestacjonarni (patrz: 3.2);
3. wyniki analiz statystycznych dla obu grup A i B (patrz: 3.3).

3.1. Zbiorcze wyniki badania dla wszystkich jednostek bez uwzględnienia podziału na grupy A i B

Wykres 1 ilustruje ocenę rangi poszczególnych problemów dokonaną przez wszystkich respondentów, bez względu na to czy są studentami studiów stacjonarnych czy niestacjonarnych.

Aż 55 % badanych za najtrudniejszy aspekt realizacji projektu badawczego uznało *systematyczne pisanie poszczególnych rozdziałów*. Mianem najłatwiejszego etapu określono natomiast *wybór dziedziny* (40% badanych). Stosunkowo łatwy okazał się również etap *wyboru i pozyskania źródeł* (37% badanych). Pozostałe aspekty pisania pracy dyplomowej zostały ocenione podobnie i uznane za średnio – trudne.



Wykres 1. Wyniki badania ankietowego dla obu grup (A i B).

Źródło: opracowanie własne.

3.2. Szczegółowe wyniki badania dla obu grup: A i B

Analizując rezultaty badania z uwzględnieniem podziału na grupy studentów stacjonarnych (A) i niestacjonarnych (B) można zauważyć, że tryb studiów wpływa na sposób postrzegania opisywanych w tym artykule problemów. Studenci stacjonarni i niestacjonarni zgadzają się co prawda co do najtrudniejszego aspektu (tak jak w ogólnej klasyfikacji pozostaje nim *systematyczne pisanie poszczególnych rozdziałów*), ale różnią się w ocenach najłatwiejszego etapu. Dla grupy A jest nim *wybór i pozyskanie źródeł*, a dla grupy B – *wybór dziedziny*. Poniżej (Tabela 1) przedstawiono wynik oceny respondentów w postaci listy problemów według hierarchii od najtrudniejszego do najłatwiejszego.

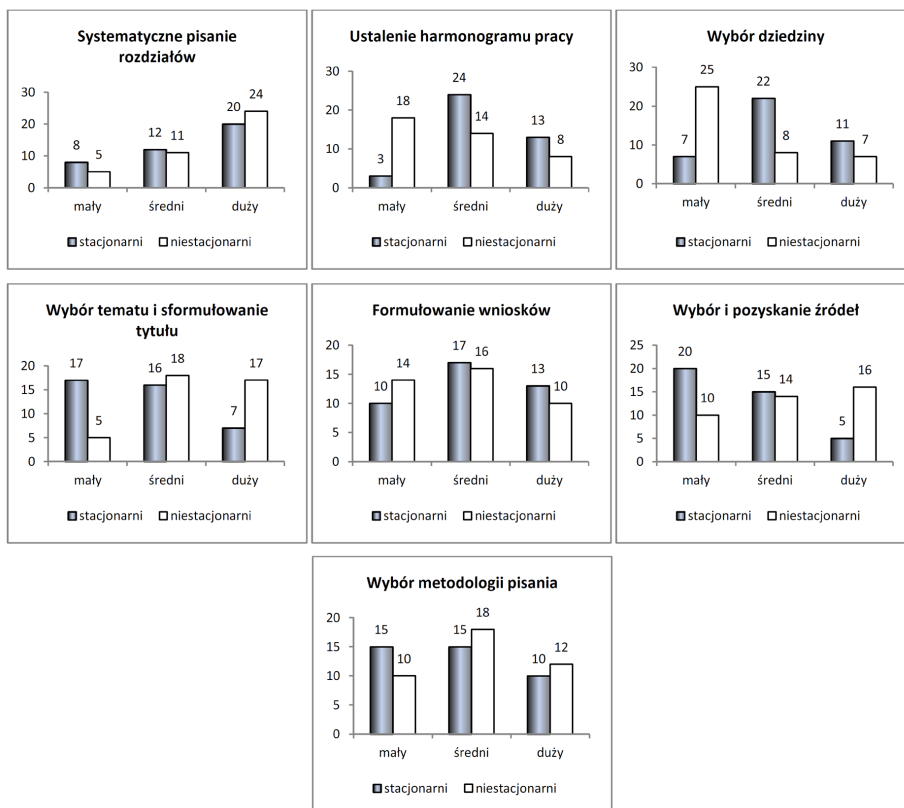
Grupa A – stacjonarni		Grupa B – niestacjonarni
systematyczne pisanie poszczególnych rozdziałów	najtrudniejszy etap  najłatwiejszy etap	systematyczne pisanie poszczególnych rozdziałów
formułowanie wniosków		wybór tematu i sformułowanie tytułu
ustalenie harmonogramu pracy		wybór i pozyskanie źródeł
wybór dziedziny		wybór metodologii
wybór metodologii		formułowanie wniosków
wybór tematu i sformułowanie tytułu		ustalenie harmonogramu pracy
wybór i pozyskanie źródeł		wybór dziedziny

Tabela 1. Ocena poziomu trudności pisania pracy dyplomowej.

Źródło: opracowanie własne.

Szczegółowe wyniki badania dla obu grup respondentów prezentują diagramy porównawcze zamieszczone na Rysunku 1 (patrz poniżej). Ich analiza pozwala na sformułowanie wstępnych wniosków:

- zauważa się podobny rozkład wyników dla grup A i B w przypadku 3 problemów: *systematyczne pisanie poszczególnych rozdziałów*, *formułowanie wniosków* oraz *wybór metodologii pisania pracy* (co wskazuje na brak zależności między trybem studiowania a postrzeganym przez studenta poziomem niektórych trudności);
- uzyskano inny rozkład odpowiedzi dla grup A i B w przypadku 4 problemów: *wybór dziedziny*, *wybór tematu i sformułowanie tytułu*, *ustalenie harmonogramu pracy* oraz *wybór i pozyskanie źródeł* (co wskazuje na istnienie zależności między trybem studiowania a postrzeganym przez studenta poziomem niektórych trudności).



Rysunek 1. Diagramy porównawcze – wyniki grup A i B.
Źródło: opracowanie własne.

Wstępna analiza wyników, oparta jedynie na ocenie diagramów porównawczych, nie pozwala na jednoznaczną weryfikację hipotez i uzyskanie rzetelnych odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Mając to na uwadze autor przeprowadził niezbędne wnioskowanie statystyczne.

3.3. Wyniki analiz statystycznych

Celem potwierdzenia lub wykluczenia istnienia zależności pomiędzy trybem studiowania a oceną trudności w pisaniu pracy dyplomowej zostało przeprowadzone wnioskowanie statystyczne z wykorzystaniem testu *chi-kwadrat* oraz współczynnika *V Cramera*. Procedury te pozwoliły na weryfikację postawionych hipotez: zerowej (H_0) i alternatywnej (H_1).

H_0 – Nie ma związku między wybranym trybem studiów a poziomem i / lub rodzajem trudności napotkanych w procesie pisania pracy dyplomowej.

H_1 – Istnieje związek pomiędzy wybranym trybem studiów a poziomem i / lub rodzajem trudności napotkanych w procesie pisania pracy dyplomowej.

Dla wszystkich przeprowadzonych obliczeń przyjęto prawdopodobieństwo popełnienia błędu na poziomie 5%.

Poniżej zaprezentowano wyniki analiz statystycznych w dwóch grupach: wartości potwierdzające prawdziwość hipotezy alternatywnej (patrz: 3.3.1) i wartości potwierdzające prawdziwość hipotezy zerowej (patrz: 3.3.2).

3.3.1. Potwierdzenie hipotezy alternatywnej

Tabela 2 przedstawia otrzymane w wyniku obliczeń statystycznych wartości testu *chi-kwadrat* i współczynnika *V Cramera*, potwierdzające istnienie zależności między czterema rodzajami trudności a trybem studiów (stacjonarne / niestacjonarne).

Poziom trudności w:	χ^2	V
wyborze dziedziny, której dotyczy praca dyplomowa	17,55	0,47
wyborze tematu i sformułowaniu tytułu pracy dyplomowej	12,84	0,40
ustaleniu harmonogramu pracy	14,54	0,43
wyborze i pozyskaniu źródeł	9,13	0,34
$\chi^2_{0,05;3} = 7,815$ (wartość krytyczna χ^2_α odczytana z tablic rozkładu χ^2 dla prawdopodobieństwa popełnienia błędu równego 5%). Hipoteza H_0 jest odrzucona, jeśli $\chi^2 > \chi^2_\alpha$		

Tabela 2. Wyniki obliczeń statystycznych potwierdzające prawdziwość hipotezy alternatywnej. Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę, iż żaden z powyższych wyników χ^2 nie jest mniejszy od wartości krytycznej odczytanej z tablic rozkładu, hipoteza H_0 o niezależności badanych cech zostaje odrzucona. Dla 4 wyszczególnionych w Tabeli 2 problemów badacz uznaje hipotezę alternatywną za prawdziwą.

Wartość współczynnika *V Cramera*, świadczącego o sile związku pomiędzy zmiennymi jest największa w przypadku zależności między trybem studiów a poziomem trudności w *wyborze dziedziny*, której dotyczy praca dyplomowa.

Zgodnie z podziałem wskazanym przez B. Pułaską-Turynę [2005]⁹ trzy pierwsze zależności z Tabeli 2 można scharakteryzować jako zależności o umiarkowanej sile. Natomiast w przypadku zależności pomiędzy trybem studiów a poziomem trudności w *wyborze i pozyskaniu źródeł* otrzymana na podstawie posiadanych danych wartość współczynnika *V Cramera* klasyfikuje związek pomiędzy tymi zmiennymi jako słaby.

3.3.2. Potwierdzenie hipotezy zerowej

Tabela 3 przedstawia otrzymane w wyniku obliczeń statystycznych wartości testu *chi-kwadrat* i współczynnika *V Cramera*, potwierdzające brak zależności między trzema pozostałymi rodzajami trudności a trybem studiów (stacjonarne / niestacjonarne).

Poziom trudności w:	χ^2	V
wyborze metodologii pisania pracy	1,45	0,13
systematycznym pisaniu poszczególnych rozdziałów	1,10	0,12
sformułowaniu wniosków	1,09	0,12
$\chi^2_{0,05;3} = 7,815$ (wartość krytyczna χ^2_{α} odczytana z tablic rozkładu χ^2 dla prawdopodobieństwa popełnienia błędu równego 5%). Hipoteza H_0 jest odrzucona, jeśli $\chi^2 > \chi^2_{\alpha}$		

Tabela 3. Wyniki obliczeń statystycznych potwierdzające prawdziwość hipotezy zerowej.

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę, iż wszystkie powyższe wyniki χ^2 są mniejsze od wartości krytycznej odczytanej z tablic rozkładu, hipoteza H_1 o zależności badanych cech zostaje odrzucona. Dla 3 wyszczególnionych w Tabeli 3 problemów badacz uznaje hipotezę zerową za prawdziwą.

9 B. Pułaska-Turyna, *Statystyka dla ekonomistów*, Warszawa 2005, s. 254.

Wnioski

Przedstawione powyżej wyniki badań dają podstawę do następujących wniosków:

1. W ocenie ogółu respondentów (bez uwzględniania trybu studiów) największą trudność w przygotowywaniu pracy dyplomowej stanowi: *systematyczne pisanie poszczególnych rozdziałów*; najmniejszą zaś: *wybór dziedziny*.
2. W ocenie studentów studiów stacjonarnych najtrudniejsze jest *systematyczne pisanie poszczególnych rozdziałów*, a najłatwiejsze *wybór i pozyskanie źródeł*.
3. W ocenie studentów studiów niestacjonarnych najwięcej problemów stwarza *systematyczne pisanie poszczególnych rozdziałów*, a najmniej *wybór dziedziny*.
4. Studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych w odmienny sposób ustalili hierarchię problemów napotykaną podczas pisania pracy dyplomowej (Tabela 1).
5. Na podstawie obliczeń statystycznych potwierdza się istnienie zależności między wybranym trybem studiów (studia stacjonarne / niestacjonarne) a 4 problemami: *wybór dziedziny, wybór tematu i sformułowanie tytułu, ustalenie harmonogramu pracy oraz wybór i pozyskanie źródeł*.
6. Dane otrzymane z badania nie pozwoliły na potwierdzenie istnienia zależności między wybranym trybem studiów a 3 problemami: *systematyczne pisanie poszczególnych rozdziałów, formułowanie wniosków oraz wybór metodologii pisania pracy*.
7. W żadnym omawianym przypadku siła zależności pomiędzy zmiennymi nie jest duża. Wartości współczynnika *V Cramera* pozwalają na określenie jej jako umiarkowanej lub nawet słabej.

Przeprowadzone badanie umożliwiło ocenę rodzaju i poziomu trudności, jakie w procesie planowania i pisania pracy dyplomowej napotykali wybrani studenci III roku Filologii Angielskiej UJK w Kielcach. Pozwoliło również na stwierdzenie, że w większości przypadków istnieje związek pomiędzy tymi trudnościami a trybem studiów wybranym przez respondentów. Nie bez znaczenia jednak jest fakt, że stwierdzona zależność pozostaje na poziomie umiarkowanym lub słabym. Podobne badanie można by w związku z tym przeprowadzić ponownie na znacznie większej próbie respondentów celem zmniejszenia prawdopodobieństwa popełnienia błędu. Interesujące byłoby z pewnością porównanie wyników takiego badania na próbie studentów z różnych ośrodków akademickich.

Bibliografia

- Gambarelli G., Łucki Z., *Jak przygotować pracę dyplomową lub doktorską*, Kraków 1996.
- Kamiński T., Szmigielska T., *Poradnik dla prowadzącego i piszącego pracę dyplomową*, Warszawa 2000.
- Majchrzak J., Mendel T., *Metodyka pisania prac magisterskich i dyplomowych*, Poznań 1995.
- Mynarski S., *Badania rynkowe w warunkach konkurencji*, Kraków 1995.
- Pułaska-Turyńska B., *Statystyka dla ekonomistów*, Warszawa 2005.
- Pułło A., *Prace magisterskie i licencjackie*, Warszawa 2003.
- Szkutnik Z., *Metodyka pisania pracy dyplomowej*, Poznań 2005.
- Zenderowski R., *Praca magisterska. Jak pisać i obronić. Wskazówki metodologiczne*, Warszawa 2007/2008.

Marzanna Karolczuk

Uniwersytet w Białymstoku

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РОССИЙСКИХ ШКОЛАХ

SUMMARY

About the teacher's experience in the use of project method in the foreign language classroom in Russian schools

The purpose of the article is to present teacher's experience in the use of selected projects in the foreign language classroom in Russian secondary schools. In the first part of the article advantages of the projects in educational process are discussed. The second part of the article is devoted to the detail description of projects fulfilled in schools. In the last place teachers' practical remarks resulting from their didactic observations are described.

STRESZCZENIE

Z doświadczeń wykorzystania metody projektów na lekcjach języków obcych w szkołach rosyjskich

Celem niniejszego artykułu jest zilustrowanie doświadczeń nauczycieli w zakresie realizacji wybranych projektów na lekcjach języków obcych w rosyjskich szkołach średnich. W pierwszej części przedstawione zostały korzyści z zastosowania metody projektów w procesie edukacyjnym. Część druga poświęcona jest opisowi projektów, które zostały zrealizowane w szkołach. Na zakończenie zaprezentowano praktyczne zalecenia nauczycieli, wynikające z obserwacji ich własnej działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Метод проектов в последнее время приобретает все больше сторонников. В курсе иностранного языка метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме. Преимуще-

ством этого метода является возможность использования его на всех этапах обучения и как подчеркивает М. Шиманьски „nie tylko w kształceniu szkolnym dzieci i młodzieży w różnym wieku, ale również w wychowaniu przedszkolnym i na studiach wyższych, w pracy oświatowej z dorosłymi, a także przy organizowaniu najrozmaitszych akcji społecznych, czy podejmowaniu inicjatyw obywatelskich”¹.

В настоящей статье хотим поделиться опытом российских учителей в области применения ими проектной методики на уроках иностранных языков.

1. Что такое проект и почему стоит его использовать на уроках иностранных языков?

Проект – это результат труда, большой творческой исследовательской работы, который органично интегрирует знания учащихся из разных областей при решении поставленной проблемы, дает возможность применить полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи.

Т. В. Душенина характеризует проект как „возможность учащимся выразить свои собственные идеи в удобной для них творчески продуманной форме: изготовление коллажей, афиш и объявлений, проведение интервью и исследований (с последующим оформлением), демонстрация моделей с необходимыми комментариями, составление планов посещения различных мест с иллюстрациями, картой и т.д.”². Как подчеркивает И. А. Сокол, „сущность проектной методики состоит в том, что цель занятий и способы ее достижения должны определяться самим учащимся на основе его интересов, индивидуальных особенностей, потребностей, мотивов, способностей”³. Особое внимание обращается на билингвальные интегративные междисциплинарные проекты, в которых участвуют не только ученики и учитель иностранного языка, но и учителя других предметов (например родного языка, истории, географии), а также на телекоммуникационные региональные и международные проекты. Е. С. Полат⁴ считает, что международные проекты занимают особое место в образовательной

1 M. S. Szymański, *O metodzie projektów*, Warszawa 2000, s. 61.

2 Т. В. Душенина, *Проектная методика на уроках иностранного языка*, „Иностранные языки в школе” 2003, № 5, с. 38.

3 И. А. Сокол, *Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку*, „Иностранные языки в школе” 2008, №1, с. 17.

4 Е. С. Полат, *Типология телекоммуникационных проектов*, „Наука и школа” 1997, № 4; Е. С. Полат, *Метод проектов на уроках иностранного языка*, „Иностранные языки в школе” 2000, № 2, 3.

деятельности школы, потому что с их помощью формируется естественная языковая среда и потребность в языковом общении, а также создаются условия для межкультурного общения.

Проектное обучение на уроках иностранных языков способствует:

- повышению интереса школьников к изучению иностранного языка путем развития внутренней мотивации при помощи переноса центра процесса обучения с учителя на учащегося;
- повышению значимости иностранного языка как средства общения и формированию иноязычной социокультурной компетенции;
- развитию коммуникативных особенностей личности школьника (умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами, находить компромисс с собеседником, лаконично излагать свою мысль);
- обогащению знаний по предмету;
- созданию максимально благоприятных условий для раскрытия и проявления творческих способностей ученика (умение генерировать идеи, находить не одно, а несколько вариантов решения проблемы, прогнозировать последствия того или иного решения);
- созданию на уроках иностранных языков исследовательскую атмосферу, где каждый учащийся вовлечен в активный познавательный процесс, процесс сотрудничества;
- обеспечению благоприятных условий для самопознания, самовыражения и самоутверждения учеников, воображения и самодисциплины;
- развитию интеллектуальных умений (выделять главную мысль в тексте, вести поиск нужной информации в иноязычном тексте, анализировать информацию, делать обобщения, выводы, работать с разнообразным справочным материалом);
- развитию критического мышления, умений самостоятельно оперировать своими знаниями и управлению ребятами своей деятельностью, а также умение ориентироваться в информационном пространстве;
- повышению уровня культурной грамотности ученика, созданию учебных условий для естественной интеграции коммуникативных умений (чтения, письма, говорения, аудирования);
- формированию умений эффективно пользоваться ресурсами сети Интернет, созданию необходимых условий для обеспечения высокого уровня сформированности информационных умений и общеучебных навыков школьников, необходимых для преуспевания в новом информационном обществе цифровых технологий.

Проектная форма работы, по мнению учителей-практиков является более продуктивной по сравнению с традиционной, потому что „при выполнении учебного проекта знания приобретаются учащимися в процессе использования информации при решении практических задач”⁵. Кроме того, при традиционной работе основная деятельность ограничена рамками класса, а при проектной – она выходит за пределы класса.

Решение проблем – это один из принципов проектной работы. Изучение иностранного языка осуществляется более эффективно, если этот язык используется для решения проблем. Проблемы заставляют школьников думать, а думая они учатся. Создание проблемных ситуаций требует использовать учителем различные методические приемы⁶: помогать ученикам выявить противоречия и предлагать найти способы их разрешения; излагать различные точки зрения на один и тот же вопрос; побуждать молодежь делать сравнения, обобщения, выводы, а также рассматривать явления с различных позиций (например с точки зрения политика, эколога, врача, журналиста и т. д.). В зависимости от уровня владения иностранным языком и возраста учащихся можно решать проблемы в области следующих примерных проектных тем:

- а) система школьного образования в Польше и странах изучаемых языков (проблема: можно ли построить школу будущего, взяв все положительное, что есть в школьном образовании Польши, России, Великобритании, Франции? Какой вы ее себе представляете?);
- б) культура Польши и стран изучаемых языков (проблема: помогает ли знание культуры, традиций, обычаев лучше понять национальный характер, воспитывать терпимость к чужим культурам?);
- в) средства массовой информации (проблема: влияют ли средства массовой информации на формирование нашего мировоззрения?);
- г) охрана окружающей среды (проблема: как демократическое общество решает проблемы окружающей среды?).

2. Из опыта русских учителей (выбранные проекты)

Приведенный ниже обзор выбранных проектов дает представление о том, как учить коммуникации методом проектной деятельности и как

5 И. А. Сокол, *Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку*, „Иностранные языки в школе” 2008, № 1, с. 21.

6 См.: Л. А. Байдурова, Т. В. Шапошникова, *Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам*, „Иностранные языки в школе” 2002, № 1.

оптимизировать процесс воспитания и обучения иностранным языкам. Все проекты были выполнены на уроках английского языка в российских школах. Мы считаем, что можно их использовать на уроках всех иностранных языков, а именно на уроках русского языка как второго иностранного, также в польской школе, модифицируя и приспособливая к ученикам определенного уровня обучения. Организация работы по проекту всегда предусматривает планирование этапов работы, их детальной разработки, четкого определения ролей учителя и учеников. Надо выяснить, что нижеуказанные проекты не учитывают этапов работы, они не описаны по одинаковому критерию, что было обусловлено используемыми нами русскоязычными источниками. Необходимо отметить, что выбранные нами темы и сигнализированные проблемы, задания и способы реализации проектов могут быть, по нашему мнению, только стимулом для авторского образовательного предприятия в польской школе.

2.1. Проект „The Way Teenagers Live”⁷

Работа над проектом проводилась в X классе на уроке английского языка. Учительница выделила три этапа работы: 1) планирование и накопление материала, 2) выполнение проекта и 3) презентация проекта. Ученикам были представлены две темы, касающиеся непосредственно самих подростков и их жизни: ‘What Is Hot With the Young Generation?’ и ‘Is It Easy to Be Young?’. Во время реализации проекта, ученики могли рассказывать на иностранном языке, что их интересует и волнует. На каждом уроке они обсуждали следующие вопросы: How do teens express their individuality?, Why do teens choose a subculture?, Are you a member of some youth group? Why did or didn't you join it?, What music do teens choose now?, What music do you prefer?, How much are teens in Russia like teens in other countries?, Are all young people violent?, What problems worry young people in your country? What problems seem more important to you? Why?, What is the ‘right’ age to being dating? Do you agree that today's teenagers exercise more freedom in dating than the teenagers in the eighties? Do the teen years bring luck? What does growing up mean to you?

Обсуждение вышеуказанных проблем проходило в форме дискуссий. Молодежь высказывала свое отношение к различным ситуациям, опираясь на свой жизненный опыт. Учащиеся писали эссе и выполняли художествен-

7 См.: О. А. Владыко, *Проектная методика – эффективное средство организации творческой и учебной деятельности на уроке иностранного языка*, „Иностранные языки в школе” 2007, № 4.

ные переводы, собирали печатный и иллюстрированный материал, подготавливали вопросы к различным интервью. Школьники самостоятельно планировали свои действия и самостоятельно решали, какие материалы им нужны для подготовки проекта и где их найти. Многие ученики решили выполнить свои презентации с мультимедиа эффектами. Примером индивидуальных творческих работ на тему 'Is It Easy to Be Young' являются стихотворения, написанные учениками на английском или русском языках (см. Приложение 1).

2.2. Проект „A Literary Club”⁸

Целью проекта „A Literary Club” было мотивировать молодёжь к чтению литературы. Проект осуществлялся во время реализации четырех подпроектов (телевидение, радио, пресса, «уличный перформанс») и подготовки рекламы выбранного автора и книги. Одна группа (А) учеников занималась рекламой романа А. Конан Дойла «Затерянный мир», другая (Б) – трагедией У. Шекспира «Ромео и Джульетта».

Во время работы над подпроектом *TV Project*, школьники подготавливали телевизионные программы: группа «А» – программу под заглавием *Book-mania*, группа «Б» – *Home Library*. Ученики добивались максимальной достоверности при стилизации программы в форме *talk-show* (например, работала «студия», где была «горячая линия», ведущие отвечали на вопросы «телезрителей», присутствовал «гость» или «эксперт»). Во время выполнения подпроекта *Radio Project*, группа «А» подготовила радиопрограмму для подростков *Win the Prize*, текст которой изобилует молодежным сленгом. Было много музыки и шуток. Вторая группа (Б) организовала радиопрограмму для романтически настроенных домохозяек. На фоне умиротворяющей музыки спокойный голос диктора, цитируя описания природы из *Затерянного мира*, убеждал о необходимости приобрести эту книгу. Во время реализации проекта *Press Project* ученики написали статьи разного жанра и стиля на иностранном (английском) языке, которые были отпечатаны и подшиты в журналы. Работа над подпроектом *Street Performance* проводилась вне класса. Обе группы приготовили рекламные проспекты и буклеты с броским незамысловатым текстом (например, в группе «Б», на одного из членов команды школьники надели огромную коробку с отверстиями для рук и головы, на которой разместили свои *commercials*). Логическим завер-

8 См.: И. А. Сокол, *Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку*, „Иностранные языки в школе” 2008, № 1.

шением совместной работы была презентация проектов (выделено два урока по 45 минут), на которой присутствовали зрители. Молодежь подготовила анкету (см. Приложение 2), чтобы выяснить вкусы и предпочтения приглашенной публики (до и после презентации). После краткого вступительного слова учителя и анкетирования, состоялась демонстрация двух телевизионных и двух радиопроектов, а также уличный перформанс. Можно было посмотреть журналы с опубликованными статьями (*Press Project*). Ученики подходили к гостям мероприятия, предлагали книгу рекламируемого ими автора, раздавали приготовленные ими проспекты и буклеты, оставляли «визитки» с адресами воображаемых «книжных магазинов», отвечали на вопросы заинтересованных «потенциальных покупателей».

2.3. Проект „A Guide to your City”⁹

Проект „A Guide to your City” предлагается авторами учебника для девярых классов В. Н. Богородицкой и Л. В. Хрустальной¹⁰. Согласно инструкции, перед школьниками были поставлены следующие задачи: обсудить формат путеводителя по своему городу и его структуру; распределить между собой письменные задания, найти подходящий иллюстративный материал; организовать выставку приготовленных работ, обсудить результаты и выбрать из них наиболее интересные и полезные; объединить материал в общий путеводитель по городу. Планируя работу над проектом, учительница поставила перед собой следующие воспитательные задачи: 1) развитие таких качеств личности как: а) заинтересованность и любознательность при знакомстве с правилами составления туристических буклетов, планировании маршрутов, посещении музея, б) коммуникабельность и контактность, соблюдение правил этикета при интервьюировании экскурсоводов о достопримечательностях района, опросе одноклассников о том какие места района они любят больше всего, в) креативность, творческое отношение к делу, г) эрудицию, актуализируя межпредметные связи, д) чувство прекрасного, эстетическую восприимчивость при осмотре достопримечательностей и при оформлении путеводителя; 2) желание найти привлекательные стороны в рассматриваемых объектах, вызвать положительные эмоции у посетителей города – иностранцев, чувство патриотизма, любви

9 См.: В. В. Копылова, *Проектная методика как эффективная технология воспитания учащихся средствами иностранного языка*, Москва 2001.

10 См.: В. Н. Богородицкая, Л. В. Хрустальная, *Учебник английского языка (для 9 классов лицеев, гимназий, колледжей с углубленным изучением английского языка)*, Де Конт, Москва 1997.

к своей малой родине. На примерах из биографий героев, именами которых названы многие улицы данного района, ученики имели возможность приобщиться к нравственным ценностям предыдущего поколения, осознать себя частью своего народа. Учащиеся, анализируя рекламы, образцы туристических буклетов, читая тексты на иностранном языке могли приобщиться к культуре страны изучаемого языка, а также познакомиться с правилами составления Интернет сайтов.

Группа, принимающая участие в выполнении проекта, была разделена на 3 подгруппы. Подгруппа I работала над маршрутом по району (городу). Подгруппа II решила снять видеоролик о тех достопримечательностях города, которые любят посещать старшеклассники школы. Ученики решили составить анкеты для опроса, провести письменное и устное интервью, чтобы выяснить, какие это достопримечательности. Подгруппа III выбрала своей задачей создание сайта в сети Интернет о своем районе и школе. Во время выполнения проекта школьники должны были собрать материал из английских и из русских источников (в последнем случае перевести на иностранный язык). Во время презентации проекта, подгруппа I представила свой туристический проспект и объяснила на иностранном языке как он готовился, откуда был отобран материал, какие буклеты были выбраны в качестве образца и почему. Вторая подгруппа рассказала о том, как проходило интервью, проводился подсчет, как делался ролик. Третья подгруппа показала свой сайт, подробно расписав в начале, кто что делал. В конце презентации учительница объявила школьникам, что их буклет и видеофильм будут использоваться на уроках английского языка и уроках москвоведения в других классах как наглядные пособия, подчеркнула, что ученики работали не только для себя, но и для других. В этом выполнялась социальная значимость проекта.

2.4. Проект „Mass Media”¹¹

В проекте „Mass Media” обсуждались положительные и отрицательные стороны воздействия на молодежь отдельных средств массовой информации. Во время реализации проекта, учительница подсказывала возможные варианты, направления исследований по данной теме (советовала посмотреть популярные в данном городе издания, выяснить, что читает молодежь, а также маленькие дети и взрослые). И так, при выполнении проекта „Mass Media” одна группа учеников провела собственное исследование, целью

¹¹ См.: Р. Г. Борисовна, *Проектная деятельность учащихся в общеобразовательной школе*, „Иностранные языки в школе” 2007, № 8.

которого было определить, сколько времени в неделю люди предназначают на чтение книг, журналов и газет. Вторая группа провела обсуждение о популярной газете „TV 7”. Школьники представили собственную статистику того, что и в каком объеме было опубликовано в „TV 7” и пришли к выводу, что по характеру публикаций газета является „tabloid”. Третья группа работала над подпроектом „What’s in a Teenage Magazine?”. Ученики составили свой журнал, который включал такие разделы как: ‘Spotlight news’, ‘Interview with young people’, ‘Are you of age?’, ‘The best poem’, ‘Fashion’. Презентация проекта состоялась в виде научно-творческой конференции, на которой обсуждалась тема „Mass Media”.

2.5. Телекоммуникационный проект¹²

Телекоммуникационный проект был выполнен 10-ым классом в форме междисциплинарного проекта по культуроведению США и курсу информатики. Учащиеся развивали все аспекты иноязычной коммуникативной компетенции, используя иностранный язык как средство общения между собой и со сверстниками из США. Учитель поставил перед школьниками следующие задачи: 1) выбрать определенный аспект культуры США для более детального изучения; 2) собрать материал по данному аспекту используя Интернет и другие источники информации; 3) провести сравнение с родной культурой с целью развития билингвальных умений; 4) обсудить проблемы и реалии двух культур, подготовить курсовые научно-исследовательские работы; 5) оформить результаты исследования в виде веб-страницы, постера или стендового доклада.

Ученики участвовали в организованных форумах и чатах со сверстниками из США и стран СНГ. Обсуждая тематику и проблематику своих работ, размещали материалы курсовой работы на Интернет-сайте. Содержание проекта включало следующие темы: историко-культурные корни английского языка и языковое разнообразие в США; культурно-исторический фон национальной символики в США; религиозно-культурный портрет США: прошлое и настоящее; социокультурный портрет американской семьи; социокультурные характеристики модели социальной стратификации американского общества; социокультурные особенности модели образования в США; художественная культура США; модель американской демократии и социокультурные вехи в ее развитии; американский взгляд на право

¹² Л. В. Кудрявцева, *Использование телекоммуникационных проектов для формирования иноязычной социокультурной компетенции у учащихся старших классов (на примере США и России)*, „Иностранные языки в школе” 2007, № 4.

и труд как социальную ценность, работу как карьеру человека в обществе; американский взгляд на взаимодействие культуры и технологии в современном обществе; культуроведческие и лингвокультуроведческие аспекты вежливого поведения иностранца в англоязычной стране.

В соответствии с данной тематикой планировались темы для телекоммуникационного проекта с учетом междисциплинарного обучения в школе. В первом семестре старшеклассники работали над такими регионами как Middle East, Russia, Europe, Australia, во втором семестре – South Asia, East Asia and USA. Ученики использовали также материалы о России, сопоставляя проблемы и реалии двух разных культур. Обсуждение происходило в рамках переписки со сверстниками по Интернету, на веб-странице с форумом. Изучение каждого региона основывалось на ключевых вопросах урока, которые были составлены таким образом, чтобы выявить основные положения изучаемого материала с целью формирования у учащихся исследовательских навыков и навыков в написании эссе. Каждый из регионов рассматривался в следующей последовательности: география – климат – история – культура – экономика. Например, в области «культуры» подробно изучались национальности, религия, языки, межкультурные конфликты. При рассмотрении «экономики» региона, ученики знакомились со столицей, инфраструктурой, квалифицированной рабочей силой, правительством и т. д. В ходе дальнейшей работы, учащиеся в группах обсуждали ценность собранных сведений, сохраняя один и отсеивая другой собранный материал. С целью формирования умений письменной речи учитель предложил школьникам описать интересующую их проблему в виде короткого эссе, который был помещен в сети Интернет для обсуждения с зарубежными сверстниками. Непосредственно перед реализацией проекта учитель ознакомил учеников со структурой написания эссе (см. Приложение 3). Наконец, школьникам надо было написать курсовые работы (например: „Старая и новая демократии. В поиске национальной идеи в России”, „90-е и нерешенные политические проблемы современности”, „Сравнительный анализ систем образования в Америке и России”). Они обращались к своему и к американскому учителям за помощью по изучаемым проблемам. Ученики, которые успешно защитили курсовые работы в рамках телекоммуникационного проекта, представили их на научно-практической конференции старшеклассников г. Липецка „Шаг в будущее”. Оценка данного проекта осуществлялась двумя учителями: по культуроведению США и информатике. Учителя оценивали: культуроведческую курсовую работу, устное выступление, владение поисковыми системами Google и AltaVista, умение пользоваться электронной почтой и форумами для обсуждения ма-

териалов проекта, а также умение пользоваться программой для создания веб-страниц.

3. Практические советы, предлагаемые учителями:

1) Учитель должен быть координатором и помощником учеников. Ему необходимо предварять план действий, проявлять гибкость, быть готовым к изменениям и вариантам, предлагаемым учениками, поддержать их инициативу, помогать справляться с трудностями¹³. На всех этапах реализации проекта преподаватель инициирует самостоятельную поисковую, творческую деятельность школьников, направляет на определение проблемы и поиски путей ее реализации.

2) Проектная работа не должна быть прямо оценена при помощи баллов. Более целесообразной является комбинированная оценка, в состав которой входят: оценки внешних наблюдателей, гостей презентации, самооценки коллектива авторов проекта в виде аналитической записи, графика, речи и т.п.¹⁴ Т. В. Душеина обращает внимание, что „оценку следует выставлять за проект в целом, многоплановость его характера, уровень проявленного творчества, четкость презентации”¹⁵. Надо тоже учесть насколько полно и качественно раскрыта тема.

3) В процессе подготовки или оформления проекта школьники допускают языковые и речевые ошибки. Если они носят массовый или системный характер учитель должен подготовить специальные задания в целях коррекции грамматического, лексического или фонетического материала. Для исправления ошибок можно назначить специальный день. Это может быть день для черного просмотра проектов, когда обсуждается или дорабатывается план, определяется, как наилучшим образом изложить и подать собранный материал¹⁶. Если есть существуют ошибки в конечном варианте проекта Т. В. Душеина советует исправлять их карандашом (не стоит это делать красным цветом – это привлекает внимание к тому, что неправиль-

13 См.: Р. Г. Борисовна, *Проектная деятельность учащихся в общеобразовательной школе*, „Иностранные языки в школе” 2007, № 8.

14 См.: И. А. Сокол, *Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку*, „Иностранные языки в школе” 2008, № 1.

15 Т. В. Душеина, *Проектная методика на уроках иностранного языка*, „Иностранные языки в школе” 2003, № 5, с. 40.

16 См.: Р. Г. Борисовна, *Проектная деятельность учащихся в общеобразовательной школе*, „Иностранные языки в школе” 2007, № 8.

но, и отвлекает внимание от положительных моментов) или записывать замечания на отдельном листе бумаги¹⁷.

4) В проектах должны участвовать все ученики, даже и слабые. Поэтому задания необходимо дифференцировать. Допускается также использование каких-либо данных на родном языке для полноты изложения темы. Чтобы убедиться в понимании школьником приведенных текстов на иностранном языке и предупредить переписывание текстов из Интернета без понимания, учитель может попросить дать в приложении перевод¹⁸.

5) Надо помнить о том, что нельзя предлагать учащемуся задание, которое он не может выполнить. Задания должны соответствовать уровню, на котором находится школьник¹⁹.

6) Тему проекта надо обозначать так, чтобы ученики сумели подхватить идею, развить тему, успешно воплотить ее в проект, использовать свои знания в представившейся ситуации. Темы могут выбираться учениками из предложенных учителем или формулироваться самими участниками проекта. Ученик, а не учитель должен определять, что будет содержать проект, в какой форме и как пройдет его презентация.

7) Над небольшими проектами, для успешного выполнения задания, лучше работать в парах, маленькими группами по 2-3 человека или индивидуально.

Практика показывает, что проектная деятельность является большим стимулом в работе и ведет к успешному овладению иностранным языком.

Приложение 1

Взросление... Что ж, злободневная тема!
И кажется, что бесконечны проблемы.
Прыщи, неудачи, избыточность веса...
Есть столько причин для депрессий и стресса!
Но стоп!... Ты особенный. Ты необычный!
Зачем же грустить? Грусть – плохая привычка.
Не мучай себя, будь к себе справедливым!
И сразу почувствуешь счастья приливы.
Знай, нравиться всем – это вовсе неважно.
Не думай о том, что тебе скажет каждый.

17 Т. В. Душеина, *Проектная методика на уроках иностранного языка*, „Иностранные языки в школе” 2003, № 5.

18 См.: Р. Г. Борисовна, *Проектная деятельность учащихся в общеобразовательной школе*, „Иностранные языки в школе” 2007, № 8.

19 Т. В. Душеина, *Проектная методика на уроках иностранного языка*, „Иностранные языки в школе” 2003, № 5.

Обидчики часто несчастливы сами.
 Наполни скорей свою жизнь чудесами!
 И смело вперед! Не сдавайся! Иди!
 Ведь целая жизнь у тебя впереди!
Инешина Татьяна, 16 лет

The Dream of Blue
 I want to change the world to the best.
 But more than that I want to rest.
 I want to become a superstar,
 I want to learn to play the guitar.
 But now I have the dream of blue
 I saw it when asleep I flew –
 In opera I want to sing
 And have the highest voice,
 And maybe I can do this thing
 I know that it's my choice.
 I can talk and I can scream:
 I have a beautiful blue dream!
Васина Екатерина, 16 лет

Приложение 2. Анкета (tick in the appropriate square)

1. Which of the following two books would you be most likely to buy for your home library?
 - a) The Lost World
 - b) Romeo and Juliet
2. Which of the following two books would you like to receive as a present?
 - a) The Lost World
 - b) Romeo and Juliet
3. Which of the following two books would you like to give as a present?
 - a) The Lost World
 - b) Romeo and Juliet
4. Which of the following two authors do you prefer?
 - a) Arthur Conan Doyle
 - b) William Shakespeare

Приложение 3. Browse through each of the topics and subtopics, and using your textbooks, notes, Internet and homework, write down as many facts, details and from your literature and current events that you can find that will help support your thesis.

1. Organize the facts and examples under each topic.
2. Create a topic sentence that connects your facts to your main thesis.
3. Write your facts out in sentence form so that they help prove or support your topic sentence.

4. Focus on one paragraph at a time, type it and save on your disk or computer.
5. Print out a copy of each paragraph as you complete it. Ask your teacher or fellow students to edit for grammar and spelling as well as provide feedback on the content and organization.
6. When your paragraphs are ready, discuss with your teacher transition sentences, thesis, conclusion and title of your essay.

Łukasz Karpiński

Uniwersytet Warszawski

W KWESTII STATUSU TERMINOLOGICZNEGO HIPOTERMINU W JĘZYKACH SPECJALISTYCZNYCH

SUMMARY

In the matter of the terminological status of hypoterm in languages for special purposes

The present article contains methods of searching hypoterms in specialist texts. Research methods in this paper are based on frequency analysis of special texts in a given field of knowledge with taking into exact definition of the subject matter.

Theoretical considerations were supported with practical researches on texts from the following fields: geography, music and neuro-linguistic programming.

РЕЗЮМЕ

К вопросу положения гипотермина в системе языков для специальных целей

Настоящая статья посвящена методам поиска гипотерминов в специальных текстах. Исследовательские методы базируются на частотности выступления выражений в текстах данной области человеческого знания с учётом точно определённой дефиниции учитываемой области. Теоретические расследования иллюстрированы практическими примерами анализа специальных текстов из области географии, музыки и невролингвистического программирования.

Język specjalistyczny jest narzędziem pracy i rozwoju zawodowego, służy poznawaniu i określaniu obiektów specyficznych dla danej specjalności oraz porozumiewaniu się na ich temat. Posiada własny zbiór nazw pojęć charakterystycznych dla danej specjalności, tworzący określony system terminologiczny. Posiada

ponadto wypracowane własne reguły wprowadzenia jednostek terminologicznych¹ do tekstu. Ponieważ ma on taki sam rodowód jak słownictwo ogólne i powstaje w oparciu o prawa w nim panujące pomiędzy językiem ogólnym a językiem specjalistycznym zachodzi z różnym natężeniem wzajemne oddziaływanie, realizujące się z jednej strony we wchłanianiu powstałych w wyniku rozwoju cywilizacyjnego terminów przez język ogólny, z drugiej zaś strony język ogólny stanowi mocną podstawę terminotwórstwa (specjalistycznego)².

Każdy leksykon terminologiczny ma charakterystyczną dla siebie strukturę, zdeterminowaną przez rodzaj wiedzy, której formę wyrażeniową stanowi. Ponieważ poszczególne dziedziny wiedzy są ze sobą powiązane bliższymi i dalszymi związkami semantycznymi, bardzo trudno jest wyizolować konkretny rodzaj wiedzy, co z kolei skutkuje trudnościami w klasyfikacji jednostek języka na terminy, quasi-terminy czy hipoterminy. Oznacza to, że w takie, interdyscyplinarne relacje semantyczne wstępują poszczególne elementy leksykonów na różnych poziomach ich struktury, przez co wiele jednostek terminologicznych funkcjonuje w kilku leksykonach, jednak w każdym w nieco odmienny, często ograniczony znaczeniowo lub funkcjonalnie sposób. W przedstawionych dalej przykładach widać jak w kontekście danej dziedziny wiedzy czasowniki procesywne czy przymiotniki zawężają swoje funkcje gramatyczne czy znaczeniowe. Przedstawiona w niniejszym artykule analiza ma wskazać zasadnicze sposoby wydzielania jednostek wyrazowych funkcjonujących w języku specjalistycznym, a pochodzące z języka ogólnego.

W języku specjalistycznym można wyodrębnić takie jednostki jak: wyrazy języka ogólnego, hipoterminy (i terminoidy), quasi-terminy, preterminy i terminy oraz jako uzupełnienie – pseudoterminy i profesjonalizmy³. Z tej grupy stosunkowo duży problem w dydaktyce języków specjalistycznych budzi klasa znaków językowych nazywanych hipotermunami. Wydaje się, iż definicja hipoterminu jest dosyć spójna, jednakże płynne oddzielenie hipotermatów od wyrazów języka ogólnego z jednej strony oraz odróżnienie od quasi-terminów z drugiej zwyczajowo powoduje pewne trudności.

Hipoterminy rozumiane są jako wyrazy ogólne funkcjonujące w leksykonie terminologicznym, potrzebne do kompletnego wyrażania w odpowiedniej

1 Jednostka terminologiczna jest tu rozumiana jako wyraz lub połączenie wyrazowe o konwencjonalnie określonej, ściśle zdefiniowanej strukturze pojęciowej, termin w szerokim znaczeniu wyrazu, por. *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa 2005, s. 37.

2 Por. J. Łukaszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001, s. 9-13.

3 Szerzej problematyka jednostek języka specjalistycznego została omówiona np. w: Ł. Karpiński, *Jednostki języka specjalistycznego w aspekcie statusu terminologicznego*, „Linguodidactica”, t. 11, s. 63-74.

normie stylistycznej komunikatów i określania czynności, sytuacji i przedmiotów znanych specjalistom, lecz nie posiadających ścisłych określeń w danej dziedzinie. Mogą nimi być czasowniki egzystencjalne i procesywne, nie występujące w formie trybu rozkazującego, ani w pierwszej osobie, ponadto rzeczowniki osobowe nie posiadające odpowiedników rodzaju żeńskiego oraz wybrane przymiotniki. Jako wariant hipotermину można traktować terminoidy – wyrazy charakterystyczne dla terminologii technicznej, lecz posiadające bliżej nieokreśloną semantykę wyrażone rzeczownikami nieosobowymi, używane w zawodowej komunikacji językowej, typu *fabryka, konstrukcja, mieszanka, maszyna, sprzęt*⁴.

Najwięcej wątpliwości wynika przy stwierdzeniu, iż hipoterminy to wyrazy ogólne funkcjonujące w leksykonie terminologicznym. Trudności wynikające z decyzji, czy dany znak językowy jest nadal wyrazem ogólnym użytym w komunikacyjnej sytuacji specjalistycznej czy hipoterminem (tj. czy dane wyrażenie jest potrzebne do formułowania w odpowiedniej normie stylistycznej komunikatów i określania czynności, sytuacji i przedmiotów znanych specjalistom) wydają się być uzasadnione. Z drugiej jednak strony dosyć prosta analiza wykonana bez pomocy słownika specjalistycznego może pozwolić na wyodrębnienie z tekstu hipotermínów.

Metodycznie, w odniesieniu do konkretnej dziedziny wiedzy, procedurę taką można uszeregować w następujący sposób:

1. Zdefiniowanie dziedziny, której język specjalistyczny będzie analizowany. Formalne określenie zakresu tematycznego poprzez ustalenie dziedziny, której terminologia jest analizowana. Przydatne może być przy tym rozbicie dziedziny na potencjalne części składowe (subdziedziny, grupy tematyczne, pola terminologiczne) w celu dokładnego określenia ram tematycznych dziedziny. Takie uszczegółowienie pozwoli w dalszej analizie jednoznacznie rozstrzygnąć, czy dany znak językowy jest potencjalnie hipoterminem.
2. Wyodrębnienie metodą frekwencyjną (lub pochodną) jednostki wyrazowe z tekstów z danej dziedziny.
3. Określenie związku znaczeniowego danej jednostki wyrazowej z tematyką zdefiniowanej wcześniej dziedziny. Wyrażenia pochodzące z języka ogólnego, niezbędne do zbudowania prawidłowego gramatycznie i znaczeniowo komunikatu specjalistycznego, uściślające przy tym ten komunikat będą zaliczane do hipotermínów.

4 Por. *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa 2005, s. 98-102.

Przykład 1 – Geografia

1. Geografia to nauka przyrodnicza i społeczna, zajmująca się badaniem powłoki ziemskiej (przestrzeni geograficznej), jej zróżnicowaniem przestrzennym pod względem przyrodniczym i społeczno-gospodarczym, a także powiązaniem pomiędzy środowiskiem przyrodniczym a działalnością społeczeństw ludzkich.

W przypadku tej dziedziny działalności człowieka można mówić o dualizmie naukowym, pochodzeniu od i przynależności zarówno do nauk przyrodniczych, jak i nauk społeczno-ekonomicznych, co motywuje do zastosowania przy określaniu granic terminologicznych modelu wspólnego podrzędnego⁵.

2. W wyniku analizy frekwencyjnej obejmującej zbiór tekstów specjalistyczno-dydaktycznych z dziedziny geografii (obj. ok. 1,5 ark. wyd.), przy zastosowaniu filtrów językowych dopasowujących podobne wyrażenia z pominięciem fleksji oraz rugowaniem z listy niesamodzielnych części mowy, nieistotnych ze znaczeniowego punktu widzenia, wyodrębniono 4592 wyrazy⁶, zebranych w liście frekwencyjnej składającej się z 1290 elementów. Warto przy tym zaznaczyć, iż pierwszych sto wyrazów z listy frekwencyjnej składało się na 44,3% liczby wszystkich analizowanych wyrazów.

3. Na podstawie definicji dziedziny oraz danych z listy frekwencyjnej poniżej zawarto zbiór jednostek języka, pochodzących ze słownictwa ogólnego, używanych w korpusie tekstowym geografii (tabela 1), a więc można założyć, iż jednostki służą do pełnego tworzenia komunikatów (tekstów) w ramach tej dziedziny wiedzy. Można również założyć, iż w innych dziedzinach n.w. wyrażenia mogą nie występować, występować rzadko lub nie stanowią podstawy komunikacyjnej.

5 Model współrzędny – rozmiary i zakres dziedziny zasadniczej jest podobny do wielkości pokrewnych, kontekstowo powiązanych innych obszarów działalności człowieka.

Model podrzędny – dziedzina podlegająca działaniom leksykograficznym stanowi wyodrębnioną lub autonomiczną część większego tematycznie zagadnienia. Zachodzą dwustopniowe związki kontekstowe; zarówno z innymi poddziedzinami w ramach dziedziny nadrzędnej oraz z pokrewnymi większymi dziedzinami.

Model wspólny podrzędny, w którym źródłem dla rozpatrywanej wyodrębnionej dziedziny tezaursusa są zazwyczaj dwie dziedziny nadrzędne. W takim układzie zachodzą kontekstowe relacje z innymi dziedzinami wiedzy zarówno nadrzędnymi, jak i współrzednymi [por. Ł. Karpiński, *Zarys leksykografii terminologicznej*, KJS UW, Warszawa, 2008, s. 20-22].

6 Zebrany materiał korpusowy w całości liczył 7107 wszystkich form wyrazowych. Całość analiz frekwencyjnych wykonano autorskim programem „Pantext” v. 1.51. Cytowane dane pochodzą z raportów końcowych generowanych po przeprowadzeniu analizy frekwencyjno-statystycznej danego tekstu (korpusu tekstów).

Tabela 1.

Przymiotniki	Czasowniki	Rzeczowniki
wielki [14]	sięgać [1]	powietrze [3]
skalisty [22]	przemieszczać [2]	związek [15]
atmosferyczny [25]	powstać/powstawać [10]	ruch [20]
kontynentalny [32]	zachować [46]	skład [21]
morski [34]	odkryć [50]	kierunek [26]
oceaniczny [36]	zajmować [58]	badania [27]
lądowy [56]	istnieć [76]	średnia [43]
charakterystyczny [57]	znajdować (się) [79]	zjawisko [58]
wodny [80]	tworzyć [88]	poziom [72]
ekonomiczny [69]	należeć [91]	zespół [102]
międzyplanetarny [70]	powodować [96]	kształt [109]
gospodarczy [81]	osadzać [103]	czynnik [110]
W nawiasach kwadratowych podano miejsce na liście frekwencyjnej.		

Przykład 2 na poziomie dziedziny ogólnej – muzyka

1. Muzyka – jedna z dziedzin sztuk pięknych, która wpływa na psychikę człowieka przez dźwięki. Struktury dźwiękowe składają się z zestawów fal akustycznych o odpowiednio dobranych częstotliwościach i amplitudach oraz ciszy pomiędzy nimi. Celem muzyki jest oddziaływanie na świadomość słuchacza⁷. Ponieważ muzyka towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów, można przyjąć iż jest to samodzielna dziedzina, równa innym gałęziom sztuki. Wykształciła ona również kolejne poddziedziny, np. muzykologia, instrumentologia itd.

W przypadku tej dziedziny działalności człowieka można mówić o tak rozbudowanym obszarze terminologicznym, iż ilustrować go będzie leksykograficzny model współrzędny.

2. W tym wypadku pominięto analizę frekwencyjną skupiając się na interaktywnej dyskusji z osobami komponującymi i aranżującymi muzykę, występującymi także z koncertami. W formie tekstu kontrolno-weryfikacyjnego zastosowano skrypt do nauki języka rosyjskiego w zakresie nauczania muzycznego⁸.

⁷ Źródło opisu: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Muzyka>, dostęp: 27.09.2011.

⁸ Ryszarda Sawinicz-Bilska, *Język rosyjski dla studentów muzyki*, cz.1, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Słupsk 1991, s. 288.

3. W efekcie konsultacji oraz analizy tekstu powstała lista wyrażen, które nie są terminami, jednakże w języku specjalistycznym muzyki stanowią one istotny element komunikacji zawodowej, a więc można zakwalifikować je do hipotermatów. W poniższej tabeli zawarto grupę najczęściej występujących wyrażen. W przypadku przymiotników warto odnotować dużą liczbę zapożyczeń z angielskiego, co stanowi odbicie pierwszeństwa kultury anglosaskiej w kreowaniu współczesnej muzyki.

Tabela 2.

Przymiotniki	Czasowniki	Rzeczowniki
cichy	żywiółowość	wykonywać
głośny	zmysłowość	grać
dynamiczny	interpretacja	interpretować
rytmiczny	percepcja	kojarzyć
atonalny	analiza	imitować
fortepianowy	teoria	recenzować
orkiestrowy	nauczanie	zapamiętywać
współczesny	kontekst	przygotowywać
dawny	wykonanie	komponować
awangardowy	realizacja	aranżować
barokowy	produkcja	orkiestrować
operowy	aparatura	nagrywać
undergroundowy		miksować
grunge'owy		nagłaśniać
rockowy		
heavy-metalowy		

Przykład 3. NLP (neurolingwistyczne programowanie), przykład poddziedziny szczegółowej

1. NLP powstało jako metoda pracy oparta na opisie tego, co i w jaki sposób robiły osoby, które uzyskiwały w swoich dziedzinach doskonałe efekty. Inspiracją była działalność słynnych psychoterapeutów – przede wszystkim Milтона Ericksona, Fritza Perlsa, Virginii Satir, ale także biznesmenów, naukowców (Walta Disneya, Alberta Einsteina). W ten sposób powstały modele efektywnego komunikowania się, twórczego planowania, rozwiązywania konfliktów i wiele innych. NLP jest podejściem służącym

praktycznym zastosowaniom. Można znaleźć w nim reguły, umiejętności i techniki, które pozwalają skutecznie myśleć i działać⁹. Jest to stosunkowo młoda i rozwojowa dyscyplina, bazująca na metodach matematyczno-informatycznych, odnosząca się do komunikacji, zmysłów i percepcji w celu zdiagnozowania problemu, wsparcia rozwoju czy wzmocnienia wybranych cech osobowości.

2. W wyniku analizy frekwencyjnej obejmującej zbiór tekstów specjalistyczno-dydaktycznych z dziedziny NLP (obj. ok. 2,1 ark. wyd.), przy zastosowaniu odpowiednich filtrów kojarzących (jak w przypadku analizy tekstów geograficznych), wyodrębniono 5455 wyrazów¹⁰, zebranych w liście frekwencyjnej składającej się z 1320 elementów. W przypadku NLP pierwszych sto wyrazów z listy frekwencyjnej składało się na 44,2% liczby wszystkich analizowanych wyrazów.
3. Na podstawie definicji dziedziny oraz danych z listy frekwencyjnej poniżej zawarto zbiór jednostek języka, występujących w korpusie tekstowym NLP (tabela 3), które można uznać za hipoterminy.

Tabela 3.

Przymiotniki	Rzeczowniki	Czasowniki
niewerbalny [1]	klient [4]	dotyczyć [29]
neurolingwistyczny [7]	praca [8]	przywiązywać [35]
własny [22]	przebieg [9]	wykorzystywać [50]
nasz [31]	sposób [14]	istnieć [51]
pozytywny [40]	proces [18]	odpowiedzieć [55]
swój [70]	podejście [20]	myśleć [61]
zmysłowy [75]	możliwość [26]	sformułować [66]
częsty [84]	zachowanie [27]	powiedzieć [99]
nieświadomy [100]	podstawa [29]	znaleźć [109]
przeciętny [105]	temat [33]	pracować [110]
praktyczny [107]	poziom [36]	należy [118]
negatywny [123]	przypadek [41]	tworzyć [126]
	metoda [59]	
	stan [77]	

W nawiasach kwadratowych podano miejsce na liście frekwencyjnej.

9 Por. J. O'Connor, J. Seymour, *NLP. Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*, Poznań 1996.

10 Zebrany materiał korpusowy w całości liczył 9 767 wszystkich form wyrazowych.

W powyższej tabeli zwraca uwagę stosunkowo duża liczba rzeczowników-hipotermiów na szczycie tabeli przy stosunkowo małej liczbie czasowników. Wystarczy porównać na którym miejscu listy frekwencyjnej pojawia się pierwszy rzeczownik [4], przymiotnik [1] i czasownik [29] oraz porównać miejsce na liście ostatnich przykładów w tabeli – odpowiednio [123], [41] i [126]. W kolumnie rzeczowników dodano kolejne dwa hipoterminy – w dwojakim celu: po pierwsze aby wskazać mniejszą liczbę tych form gramatycznych w drugiej pięćdziesiątce listy, a po drugie aby wskazać kolejne charakterystyczne dla analitycznej dziedziny NLP wyrażenia.

Przeglądając powyższą listę frekwencyjną i porównując ją z wcześniejszymi wynikami dla pozostałych dziedzin można odnotować znaczące różnice w listach. Wynika z tego, iż każda dziedzina bazuje w procesie komunikacji na innych wyrazach zaczerpniętych z języka ogólnego, lecz potrzebnych do kompletnego i jednoznacznego wyrażania specjalistycznych informacji. Oczywiście nadal mogą nasuwać się przy tym wątpliwości czy wszystkie czasowniki, rzeczowniki czy przymiotniki z górnej części listy frekwencyjnej należy automatycznie traktować jako hipoterminy?

W wątpliwych przypadkach należy uwzględnić nie tylko miejsce na liście frekwencyjnej, ale także uwarunkowania gramatyczne i stylistyczne. W przypadku czasowników odpowiednio obrana przez autora (autorów) analizowanych tekstów norma stylistyczna i forma gramatyczna może zaowocować „zaburzeniem” porządku na liście frekwencyjnej. Odwołując się do przykładów przytoczonych w niniejszym artykule dziedzin można wskazać kilka form wyrazowych, które mimo wysokiego miejsca na liście frekwencyjnej nie zostały uwzględnione lub wzbudzają kontrowersje swoją obecnością w tabelach 1, 2 i 3:

- (Geografia, tabela 1) przymiotnik *wielki* występujący na 14 miejscu listy frekwencyjnej w zasadzie jest typowym przedstawicielem wyrazu używanego w języku ogólnym, jednakże opierając się o tematykę geografii należy zwrócić uwagę, jak wiele geograficznych nazw własnych zawiera w sobie ten wyraz, jak również przymiotnik ten ze względu na znaczenie wartościowania znajduje częste zastosowanie w tej dziedzinie i w związku z tym spełnia warunek bycia „budulcem” komunikacji specjalistycznej;
- (Geografia, tabela 1) przymiotnik *charakterystyczny* – 57 miejsce na liście frekwencyjnej – znajduje szerokie zastosowanie w opisach różnorodnych struktur, właśnie „charakterystycznych” dla danego obszaru geograficznego, stąd propozycja zaklasyfikowania również tego przymiotnika do hipotermiów;
- (Muzyka, tabela 2) przymiotniki *cichy*, *głośny* są spotykane w tekstach dotyczących muzyki, a jako że dziedzina ta z definicji odnosi się do fal

akustycznych wpływających przez zmysły na psychikę człowieka, przymiotniki te autor proponuje zaliczać do hipotermatów;

- (Muzyka, tabela 2) przymiotniki *stary* i *nowy* oraz umieszczony w tabeli przymiotnik *dawny* stanowią chyba meritum problemów z dokonaniem podziału na hipotermatyny i wyrazy języka ogólnego; pierwsze dwa przymiotniki występują w tekstach dotyczących muzyki, są przy tym podstawowymi wyrazami w procesie nauczania i zazwyczaj zaliczane są do minimum leksykalnego, jednakże ich funkcja w tekście specjalistycznym z zakresu muzyki nie odnosi się bezpośrednio do istoty muzyki, wyrazy te występują częściej w tekstach popularyzatorskich, a w odniesieniu do twórców, wykonawców i utworów istnieją utrwalone formy wyrazowe z innymi przymiotnikami: *koncert muzyki dawnej*, *utwór pierwotnie wykonany przez...*, *prapremiera koncertu...*, *nowoczesna aranżacja*, *awan-gardowe wykonanie*. Jednakże z drugiej strony funkcjonują też wyrażenia *nowy album wykonawcy...*, *stara płyta...*, *stary utwór...*, itd., co powoduje, iż uwzględniając wspomniane wszystkie czynniki znaczeniowe autor zaklasyfikowałby wszystkie te przymiotniki do hipotermatów¹¹, jednakże *miękkie* czy *twarde* wykonanie danego utworu muzycznego nie uchroniłoby tych przymiotników przed zakwalifikowaniem do zbioru wyrazów języka ogólnego;
- (Muzyka, tabela 2) czasownik *grać* mimo pewnej pospolitości i funkcjonowania ekwiwalentów (nawet w danej tabeli) ze względu na stronę funkcjonalną muzyki powinien być zaklasyfikowany do hipotermatów;
- (NLP) czasownik *jest*, mimo wystąpienia na pierwszym miejscu listy frekwencyjnej nie został zaliczony do hipotermatów ze względu na swoje formalno-gramatyczne właściwości, wpływające na częstotliwość jego użycia, nie wnoszące specjalistycznego znaczenia i nie odnoszące się do istoty dziedziny muzyki;

11 W formie autorskiej polemiki uważam powyższe rozstrzygnięcie w pewien sposób za umowne, podyktowane względami dydaktyki języków specjalistycznych, gdyż muzyka tak głęboko wtopiona jest w świadomość ogólnojęzykową, iż terminologia muzyczna (w znaczeniu słownictwa fachowego) jest szeroko rozumiana przez ogół społeczeństwa, a wyrazy języka ogólnego w związku z tym w naturalny sposób przenikają do języka specjalistycznego. Jednakże wchodząc na grunt komunikacji między specjalistami (słownictwo konwencjonalne), szczególnie w kontekście muzyki nie określanej mianem „popowej”, sposób formułowania komunikatów nabiera więcej cech specjalistycznych, wliczając w to większą terminologizację, jednoznaczność i mniejsze nacechowanie emocjonalne. W takim wypadku użycie przymiotników *stary* i *nowy* znacząco by się obniżyło, co spowodowałoby zaliczenie ich do wyrazów języka ogólnego. Na marginesie przypisu – celowo unikam stwierdzenia o całkowitym braku nacechowania emocjonalnego z oczywistego względu oddziaływania muzyki na uczucia odbiorców.

- (NLP, tabela 3) czasownik modalny *należy* (miejsce 118 na liście), jak również występujące rzadziej *można*, *trzeba* oraz *chcieć*, *musieć* ze względu na istotę NLP, a więc pracę nad sobą, trening umysłowy itd. stanowią bazę leksykalną, którą posługuje się trener NLP, kształcąc i motywując do dalszej pracy swoich podopiecznych, co przeważa (nie bez kontrowersji) o zaliczeniu tych form do hipoterminów;
- (NLP, tabela 3) jak wspomniano wyżej, zwraca uwagę dopiero 29 pozycja pierwszego czasownika, co odzwierciedla w pewien sposób istotę dziedziny NLP, a więc nakierowanie na obiekt, którym jest człowiek, jego zdiagnozowane problemy i zahamowania oraz możliwości i sposoby osiągnięcia określonego celu (stanu), co znajduje z kolei swoje odzwierciedlenie w dużej ilości rzeczowników na początku listy frekwencyjnej.

W kontekście analizy hipoterminów pozostaje jeszcze kwestia niezbyt licznej grupy czasowników wykazujących cechy wykraczające poza możliwości znaczeniowe hipoterminów. Przykładowe czasowniki *baskilować*, *oclić*, *opodatkować*, *dotować*, *konszować* charakteryzuje stosunkowo silna jednoznaczność, brak nacechowania emocjonalnego oraz występowanie w określonych dziedzinach wiedzy (hippika, finanse, cukiernictwo). W przypadku czasowników powiązanych z finansami mamy do czynienia z procesami określanymi ustawowo, przy zaistnieniu pewnych warunków, a więc określenia te jako czynności prawne mają swoje definicje. Również *konszowanie czekolady* jest stosunkowo ściśle określonym procesem. *Baskilowanie* to z kolei rodzaj prawidłowej techniki skoku z zachowaniem przez konia odpowiedniej sylwetki i ułożeniu kończyn przednich¹². Istnieją również szeregi innych czasowników określających czynności sportowe czy taneczne, dokładnie zdefiniowane i podlegające ocenie przez sędziów. Posiadanie przez tego typu wyrażenia uściślonego znaczenia jednostkowego oraz charakteryzowanie się pewną systemowością w danej dziedzinie zbliża je do (quasi)terminów. Z drugiej zaś strony, są to nadal czasowniki oznaczające proces, który może być przez uczestników komunikacji fachowej oceniany indywidualnie i subiektywnie. Języki specjalistyczne skupiają się na pracach terminologicznych nad formami rzeczownikowymi i rzeczownikowo-przymiotnikowymi i w tym kontekście również tworzona i rejestrowana jest w formie terminów duża liczba rzeczowników odczasownikowych, co wskazuje, iż czasownik sam w sobie terminem być nie powinien.

Wskazane powyżej typy czasowników mogą charakteryzować się następującymi cechami, wykraczającymi poza wymagania stawiane hipoterminom:

12 Aby ustrzec się przed potencjalnymi błędami celowo uogólniono definicję, jednakże docieklivi Czytelnik znajdzie odpowiednie informacje w mediach elektronicznych.

- posiadają stosunkowo dokładne definicje procesów i stanów, które mogą jednakże podlegać ciągłym modyfikacjom formalnym;
- na bazie tych czasowników mogą być utworzone rzeczowniki odczasownikowe w randze terminu, a więc uczestniczą one w procesach terminologicznych;
- czasowniki te dążą w danym momencie do jednoznaczności;
- są używane przez specyficznych użytkowników w specyficznych sytuacjach w odniesieniu do specyficznych procesów lub stanów;
- funkcjonują w zasadzie tylko w jednym leksykonie specjalistycznym, lecz jak inne wyrażenia mogą przenikać do języka ogólnego lub z niego pochodzić.

Spośród powyższych cech dwie pierwsze mają rozstrzygające znaczenie. Stan lub proces nazwany nieznanym w języku ogólnym wyrażeniem (zapożyczeniem) może w dowolnym momencie z racji rozwoju cywilizacyjnego wejść do szerokiego użycia w języku ogólnym. Tak stało się choćby w momencie rozwoju marketingu, który zaadoptował na swoje potrzeby leksykę wojskową (wojenną). W wyniku tego jak i podobnych procesów w innych dziedzinach powstają określone metafory, charakterystyczne dla języka ogólnego, co w świadomości ludzkiej przekłada się również na znaczenie występujących w nich czasowników. W związku z tym czasowniki mają naturalną tendencję do subiektywnej zmiany swoich granic znaczeniowych i wchodzenia w różnorodne związki znaczeniowe, wyrażające subiektywny obraz otaczającej rzeczywistości. To zjawisko jest z kolei niepożądane w terminologii specjalistycznej.

Po drugie, czasowniki występują w procesie tworzenia terminologii, jednakże postęp cywilizacyjny i rozwój nauki generuje zazwyczaj jako pierwszą nazwę nowego obiektu, natomiast określenie jego możliwości funkcjonalnych (osiąganie stanów czy wykonywanie czynności) jest procesem wtórnym. Czasownik również, z racji występowania w zdaniu w funkcji orzeczenia oprócz funkcji gramatycznych przekazuje uzupełniającą informację na temat charakterystyki obiektu, do którego się odnosi.

Po trzecie, czasownik jako medium terminotwórcze stanowi podstawę do tworzenia odpowiednich form rzeczowników (odczasownikowych), które to formy mogą w dalszym procesie terminologizacji być uściślane, pozbawiane wartości emocjonalnych i definiowane.

W związku z tym czasowniki, nawet ściśle powiązane z określoną specyficzną dziedziną z racji posiadanych cech znaczeniowych, funkcjonalnych, stylistycznych i gramatycznych powinny być kwalifikowane jako hipoterminy.

Podsumowując powyższe rozważania warto wspomnieć, iż analiza frekwencyjno-terminologiczna danego korpusu tekstowego stanowi coraz powszechniej

wykorzystywane narzędzie terminologiczne. Dzięki spisom wyrazów występujących w zbiorze tekstu wraz z przypisaną do każdego z nich częstotliwością występowania, można określić częstotliwość poszczególnych użyć i wnioskować istnienie określonych reguł językowych w danych językach specjalistycznych. Listy frekwencyjne znajdują również zastosowanie przy tworzeniu słowników terminologicznych, mających za zadanie rejestrować dynamiczne zmiany w systemie terminologicznym. Na ich podstawie można ustalić udokumentowaną potrzebą zawodową normę zapożyczeń, skojarzyć zebrany korpus tekstowy z prototypem terminologicznym, wnioskować wpływ odpowiednich języków światowych na terminologię danej dziedziny czy też określić preferencje gramatyczne w konstruowaniu komunikatu w danym języku specjalistycznym w stosunku do norm danego języka narodowego¹³.

Bibliografia

- Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa 2005.
Karpiński Ł., *Jednostki języka specjalistycznego w aspekcie statusu terminologicznego*, „Linguodidactica”, t. 11.
Karpiński Ł., *Zarys leksykografii terminologicznej*, Warszawa 2008.
Lukszyn J., Zmarzer W., *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001.
O'Connor J., Seymour J., *NLP. Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*, Poznań 1996.

13 Por. J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001, s. 88-89.

Anna Kulik

Uniwersytet w Białymstoku

**ОСТАТКИ ДРЕВНЕЙШИХ ТИПОВ СКЛОНЕНИЯ
ВО ФЛЕКТИВНОЙ СИСТЕМЕ ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ
РУССКОГО ЯЗЫКА**

SUMMARY

**Relicts of the oldest types of declensions in the inflectional system
of Russian nouns**

Origins of contemporary types of declensions are presented in the following article. Additionally, attention is brought to the oldest inflections and suffixes, which are still to be observed in modern Russian. As a result of a thorough analysis, it has been observed that the majority of current inflections originates from the oldest and dominant types of declensions, that is **ā/*jā*, **ō/*jō* and **ī* in the feminine gender. The aforesaid types create a basis for modern declensions (types I, II, and III). What is more, paradigms of nouns containing a stem ending with **n* in the neuter gender and paradigms of irregular nouns preserve the majority of the oldest inflections and suffixes. Despite the unification in language, the remnants of the oldest types of declensions with stems ending with **ŭ* (an inflection *-y* in genitive and locative singular as well as inflections *-oŭ/-eŭ* in genitive plural) and **nt* (a suffix *-jam-* in plural as well as inflections *-a* in nominative plural and zero inflection in genitive plural) are still present in the second modern declension. Furthermore, in modern Russian the remnants of old declensions **ŭ*, **r*, **s* and **n* in the masculine gender are primarily suffixes. In turn, an inflection *-eŭ* in genitive plural and a declension of a noun *путь* (a road) are the remainders of a declension **ī* in the masculine gender.

STRESZCZENIE

Relikty dawnych typów deklinacyjnych w systemie fleksyjnym rzeczowników rosyjskich

W niniejszym artykule przedstawiono w zarysie historię powstania współczesnych typów deklinacyjnych oraz zwrócono uwagę na najstarsze końcówki i sufiksy, które zachowały się we współczesnym języku rosyjskim. W wyniku analizy stwierdzono, że większość współczesnych końcówek pochodzi z najstarszych wiodących typów odmian, tzn. na **ā/*jā*, **ō/*jō* oraz **ī* rodzaju żeńskiego. Wymienione deklinacje stanowią podstawę współczesnej I, II i III odmiany rzeczowników. W paradygmatach rzeczowników z tematem na **n* rodzaju nijakiego oraz w odmianie nieregularnych rzeczowników (tzw. разносклоняемых существительных) zachowała się nie tylko większość najstarszych końcówek, ale także sufiksy. Pomimo unifikacji najstarszych typów deklinacyjnych dość trwale utrzymują się we współczesnej II deklinacji pozostałości po dawnych odmianach na **ŭ* (końcówki *-y* w Dop. i Msc. I. poj. i *-ov/-ev* w Dop. I. mn.) oraz **nt* (sufiks *-ям-* w I. mn. oraz końcówki *-a* w M. I. mn. i zerowa w Dop. I. mn.). Po deklinacjach na **ū*, **r*, **s* oraz **n* rodzaju męskiego we współczesnym języku rosyjskim pozostały, w zasadzie, jedynie sufiksy, a po odmianie na **ī* rodzaju męskiego – końcówka *-eŭ* Dop. I. mn. oraz odmiana rzeczownika *нѹтъ*.

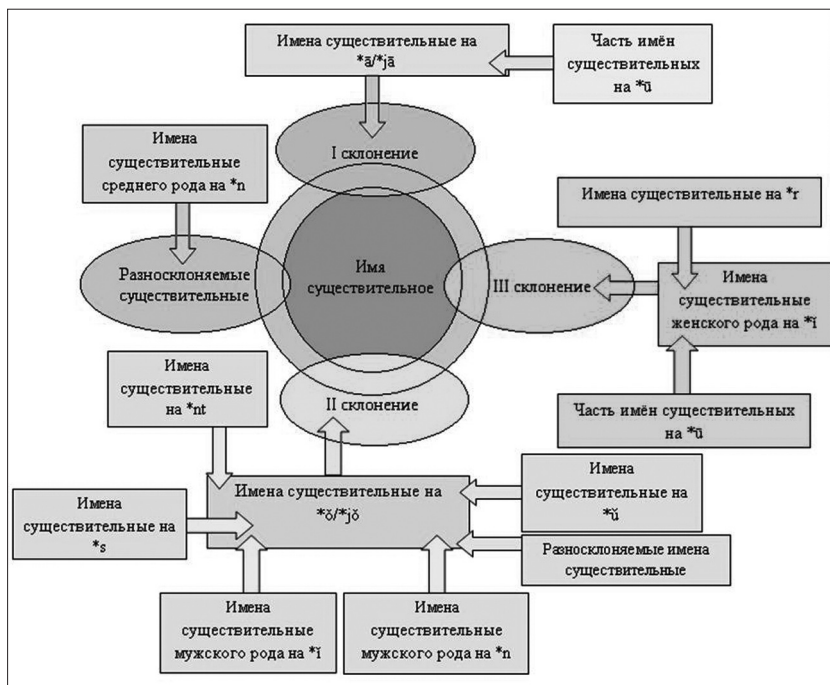
В этой статье сосредоточимся на выявлении древнейших окончаний и суффиксов имён существительных в современном русском языке. В самом начале функционирования русского языка существовало большое количество склонений, т. е. на **ā/*jā*, **ō/*jō*, **ī*, **ŭ*, **ū* и согласный звук (**n*, **nt*, **s*, **r*)¹. Особую группу составляли, так называемые, разносклоняемые существительные, в парадигме которых выступали флексии из склонений на **ō/*jō* и согласный звук². В современном русском языке не наблюдается такого большого количества типов. Меньшее количество склонений - это результат унификации различных типов, существующих многие века в истории русского языка. Причин унификации было несколько. Большую роль в объединении типов склонения сыграла категория рода. Причиной унификации были также фонетические процессы, которые „(...) привели к тому, что ранее различающиеся типы в некоторых формах совпали”³. Кроме того, прекратили своё существование семантические основы, по

1 В. В. Иванов, *Историческая грамматика русского языка*, Москва 1983, с. 255-257.

2 Т. А. Иванова, *Старославянский язык*, Москва 1977, с. 106-107.

3 В. И. Борковский, П. С. Кузнецов, *Историческая грамматика русского языка*, Москва 1965, с. 199.

которым устанавливался тип склонения⁴. В результате унификации менее устойчивые склонения существительных на *ŭ, *ũ и *n (мужского рода)⁵ *nt, *s, *r, а также парадигма разносклоняемых существительных перестали выделяться, как отдельные типы. Они вошли в состав ведущих парадигм на *ā/*jā, *ō/*jō и *ī, которые в свою очередь дали начало современным I, II и III склонениям. Упрощённую историю возникновения современных типов склонения⁶ проследим с помощью следующей схемы:



Источник: Авторская разработка схемы.

Унификация, однако, не могла вытеснить всех особенностей древнейших типов склонения. По этому поводу у современных склонений нет единого образца, по которому склонялись бы все существительные, вхо-

4 Там же.

5 Руководимся традиционной классификацией современных типов склонения (см. Cz. Lachur, *Współczesny język rosyjski. System gramatyczny*, Кёра 2006, с. 68-78), в которой бывшие существительные на *n среднего рода создают отдельный тип разносклоняемых имён. По этому поводу подчёркиваем неустойчивость только существительных на *n мужского рода.

6 В схеме не учитываем современных несклоняемых существительных.

дящие в данный тип. Проследим, какие древнейшие флексии и суффиксы наблюдаются в современном языке.

Начнём со склонения на *ā/*jā, которое является основой для современного I склонения. Существительные, которые склоняются по твёрдому варианту почти полностью сохранили древнейшие флексии на *ā в единственном и во множественном числе. Только в В. п. мн. ч. древнейшего окончания *-ы* не замечаем у одушевлённых существительных (ср. *бабушек, жён, молитвы, трубы*). Сегодня древнейшего окончания *-ы* не наблюдаем также в Р. п. ед. ч., а также И. и В. п. мн. ч. у существительных на заднеязычный звук *к, г, х* (ср. древнерусские формы *реки, книги, мухы* и современные *реки, книги, мухи*). Различия в современной и древнерусской флексии являются последствием фонетического процесса перехода групп *кы, гы, хы* в *ки, ги, хи*⁷. Кроме того, фонетические изменения наблюдаем в Т. п. ед. ч. (ср. современную форму *головой* и древнерусскую *головою*)⁸ и Д.-П. (М.) п. ед. ч. (ср. современную форму *голове* и древнерусскую *головь*)⁹. Относительно флексии *-е* Д. и П. п. ед. ч. надо сказать, что наблюдается она не только в твёрдой разновидности I склонения, но также у большинства существительных мягкого варианта того же склонения (например, *земле, дяде*)¹⁰.

Флексии склонения на *jā замечаем у всех существительных мягкой разновидности I склонения в И. п. (*земля, туча*) и В. п. ед. ч. (*землю, тучу*). Окончание, восходящее к древнейшему из парадигмы на *jā, выступает в Т. п. ед. ч. у имён на мягкий согласный (*баней, коллекцией*), а также у существительных с безударной флексией и основой на *ч, ж, ш* и *ц* (ср. формы Т. п. *тучей, лужей, грушей, улицей*, но также *саранчой, межой, лапшой, овцой*). По сегодняшний день древнейшая флексия *-и* сохранилась в Д. и П. п. ед. ч. в склонении слов, завершённых на *-ия* в исходной форме. Ср. формы Д.-П. (М.) п. ед. ч. в современном (*комиссии, флексии*) и древнерусском языках (*земли, пустыни*). Во множественном числе большинство существительных мягкого варианта I склонения унаследовало из парадигмы на *jā нулевое окончание Р. п. (*нянь, знаний*)¹¹. Кроме того, во множественном числе I склонения сохранились флексии *-ям* (Д. п.), *-ями* (Т. п.), *-ях* (П. [М.] п.). Надо,

7 Больше на тему самого фонетического процесса в работе Лавриненко (см. A. Ławrinienko, *Historia języka rosyjskiego*, cz. I, Rzeszów 1991, с. 252).

8 Древнейшую флексию *-ою* можно встретить сегодня ещё в книжном стиле (Cz. Lachur, *Współczesny język rosyjski...*, с. 70).

9 Не упоминаем здесь о падении редуцированных в конце слова.

10 Флексии из парадигмы слов на *ā в Д. и П. п. ед. ч. не замечаем сегодня в I склонении только у имён на *-ия*.

11 У части существительных в Р. п. мн. ч. наблюдается флексия *-ей*, восходящая к окончанию *-ии* слов с древней основой на *ī (ср. *дядей, статей, семей*).

однако, подчеркнуть, что окончания Д., Т. и М. п. мн. ч. из парадигмы слов на *ā/*jā в современном языке не наблюдаются только в I склонении. Они выступают во всех современных типах склонения, потому что в истории языка произошла унификация перечисленных падежей по типу на *ā/*jā¹². Поэтому сегодня -ам/-ям (Д. п.), -ами/-ями (Т. п.), -ах/-ях (П. п.) свойственно существительным, которые раньше принадлежали к парадигме имён на *ō (ученикам, учениками, учениках), *jō (морям, морями, морях), *ī (болезням, болезнями, болезнях), *ŭ (домам, домами, домах), *ŭ (тыквам, тыквами, тыквах), *n (именам, именами, именах), *nt (ягнятам, ягнятами, ягнятах), *s (словам, словами, словах), *r (матерям, матерями, матерях), а также парадигме разносклоняемых имён (учителям, учителями, учителях).

Склонение на *ō/*jō составляло основу современного II склонения, поэтому замечаем в этом типе много древнейших флексий. Окончания из парадигмы имён на *ō/*jō встречаем сегодня во всех падежных формах, хотя не у всех слов, входящих во II склонение. Замечание надо сделать относительно В. п. существительных мужского рода, потому что древнейшая нулевая флексия сохранилась только у неодушевлённых имён (ср. формы В. п. *мрамор, дуб, портфель*, но также *отца, мальчика, парня*). Обращаем внимание на окончание -ом/-ем Т. п., которое возникло из -ъмь/-ьмь под влиянием фонетических изменений. Во флексии рассматриваемого падежа замечаем, во-первых, переход первого редуцированного ъ или ъ¹³, находящегося в сильной позиции, в гласный полного образования о или е, а во-вторых, отверждение конечного согласного м¹⁴. Сегодня окончание -ом свойственно словам с основой на твёрдый согласный, а -ем – на мягкий. Только у существительных с основой на ж, ш, щ, ч и ц флексия Т. п. зависит от места ударения (ср. *стóрожем, мáршем, товáрищем, плáчем, нáльцем*, но также *ножóм, камышóм, плащóм, врачóм, певцóм*). Также в П. п. ед. ч. наблюдаем окончания -е и -и, восходящие к древнейшим. Первая из перечисленных флексий из склонения на *ō преобладает в формах П. п. (*востоке, артисте, мужчине, контроле, якорю, муже, конце* и т. п.), а окончание -и из парадигмы на *jō выступает у имён на -ий (*гении, алюминии* и т. п.) и -ие (*молчании, течении* и т. п.). Во множественном числе II склонения древнейшее окончание -и из парадигмы слов на *ō/*jō фиксируется в И. п. у имён мужского рода. Флексия эта выступает сегодня у существительных на мягкий согласный (например, *рояли, герои, ясени*), на заднеязычный

12 В. И. Борковский, П. С. Кузнецов, *Историческая грамматика...*, с. 210.

13 В зависимости от разновидности.

14 Б. И. Янович, *Историческая грамматика русского языка*, Минск 1986, с. 100-101.

к, з, х (например, *ученики, овраги, монахи*), а также у имён *sosед* и *чёрт*¹⁵. В современном языке наблюдается также древнее окончание *-а/-я* из склонения на **ǫ/*jǫ* в И. и В. п. у большинства слов среднего рода. Ср. современные формы И.-В. п. мн. ч. *окна, пятна, моря, здания* и древнерусские *села, мѣста, поля, мучения*. Нулевая флексия Р. п. из парадигмы слов на **ǫ/*jǫ* характерна для небольшого количества слов мужского рода с твёрдой основой (например, *солдат, сапог*). У имён среднего рода нулевая флексия выступает почти у всех существительных, принадлежащих ко II склонению (например, *окон, мест, плеч, зеркалец, занятий*). Кроме того, у некоторых неодушевлённых существительных мужского рода в В. п. мн. ч. выступает древнейшая флексия *-ы* из склонения на **ǫ* (например, *храмы, выходы*)¹⁶.

Существительные, которые в древнерусском языке склонялись по парадигме на **ī*, сегодня в зависимости от рода входят в состав II или III склонения. Ко II склонению перешли все имена мужского рода с древней основой на **ī* (например, *зять, зверь, гость*), за исключением существительного *путь*¹⁷. В современном языке у некоторых имён мужского рода флексия из парадигмы на **ī* наблюдается в Р. п. мн. ч. В основном, окончание *-ей*, восходящее к древнейшему *-ии*¹⁸, встречается у существительных с древней основой на **ī* (*гвоздей, гостей, зверей*), **jǫ* (*коней, ножей, морей, полей*) и **n* (*дней, камней, корней*). Флексия *-ей* выступает в современном языке также у разносклоняемого имени *путь*. Однако, в отличие от других существительных мужского рода на **ī*, существительное *путь* по сегодняшний день в единственном числе полностью сохранило свою древнейшую парадигму¹⁹.

Окончание *-ей*, восходящее к древнейшему *-ии*, обнаруживаем сегодня не только у существительных мужского рода, но также у всех имён женского рода III склонения. Парадигма слов на **ī* женского рода (*рожь, мышь, речь, власть*) стала основой современного III склонения, поэтому древнейшие флексии из этой парадигмы полностью сохранились в единственном числе. Только в Т. п. ед. ч. фонетические процессы привели к появлению флексии *-ью* (ср. древнерусские формы Т. п. *костию, рѣчию* и современные *сиренью*,

15 Небольшое количество слов с древнейшим окончанием *-и* объясняется влиянием формы В. п. на И. (Б. И. Янович, *Историческая грамматика...*, с. 151). Ср. древнерусские формы *плоди* (И. п.), *плоды* (В. п.) и современную форму И.-В. п. *плоды*.

16 Не касается это имён с основой на к, з, х.

17 Руководимся классификацией, представленной Лахуром, в которой существительное *путь* принадлежит к числу разносклоняемых имён. (см. Cz. Lachur, *Współczesny język...*, с. 77).

18 В. И. Борковский, П. С. Кузнецов, *Историческая грамматика...*, с. 203.

19 Современная форма Т. п. *путём* восходит к древнерусской форме *путьмь*.

вещью). В III склонении также во множественном числе наблюдаются древние окончания из парадигмы на *ī. Кроме флексии *-ей*, перечисленного выше Р. п., древнюю флексию *-и* замечаем у одушевлённых и неодушевлённых имён в И. п. (*лошади, площади*) и у неодушевлённых существительных в В. п. мн. ч. (*двери, вещи*). В Т. п. мн. ч. также встречаем немногочисленные формы (*дверьми, лошадьми, детьми, людьми*)²⁰, которые завершаются, как древнейшие имена на *ī, на *-ьми*²¹.

Парадигма имён на *ŭ отличалась свойственными только для неё окончаниями и некоторые из них наблюдаются сегодня. Слова с древней основой на *ŭ (например, *дом, верх, пол, сын, вол, мёд, чин, мир*)²² включаются в современное II склонение, поэтому в этом склонении замечаем формы с флексиями имён на *ŭ. Окончание *-у* в формах Р. п. выступает в современном языке в определённых условиях²³ у неодушевлённых собирательных, вещественных и абстрактных существительных мужского рода²⁴. У вещественных существительных *-у* появляется, когда имена обозначают часть целого (например, *кусок сахара, стакан чаю, ложка мёду*). У собирательных и отвлечённых существительных *-у* содержит значение „неопределённой множественности”²⁵ (например, *много народу, мало толку, много шума*). В П. п. современного II склонения выступают также формы с древним окончанием *-у* М. п. из парадигмы слов на *ŭ. Сегодня флексия *-у* в П. п. ед. ч. всегда находится под ударением, а когда-то окончание склонения на *ŭ встречалось также в безударной позиции, например, *в грабежу, в котором году*²⁶. Сегодня *-у* появляется обычно у имён с односложной основой, которым предшествует предлог *в* или *на*. Существительные на *-у* обладают обстоятельственным значением времени (*в прошлом году*), места (*на мосту*) или состояния (*в цвету*)²⁷.

Во множественном числе наблюдается влияние склонения на *ŭ на современные формы Р. п. Слова с древней основой на *ŭ завершались в этом падеже на *-овъ*. Сегодня в Р. п. встречаем два варианта этой флексии (кроме *-ов*, также *-ев*). В отличие от форм на *-у* в единственном числе, формы на

20 Кроме перечисленных выше форм, на *-ьми* завершается ещё форма *дочерьми*, но о ней позже.

21 Замечаем, однако, что в древности *ь* был сверхкратким звуком, а сегодня *ь* является только графическим знаком.

22 Примеры взяты из работы Шахматова (см. А. А. Шахматов, *Историческая морфология русского языка*, Москва 1957, с. 83).

23 Если имя существительное не находится в этих условиях, тогда в Р. п. выступает обычное окончание II склонения *-а/-я*.

24 Cz. Lachur, *Współczesny język rosyjski...*, с. 71.

25 Там же.

26 В. В. Иванов, *Историческая грамматика...*, с. 268.

27 Cz. Lachur, *Współczesny język rosyjski...*, с. 72-73.

-ов/-ев составляют большинство среди всех возможных форм рассматриваемого падежа. Окончание из склонения на *ŭ встречаем в современном II склонении у существительных мужского рода с основой на твёрдый согласный (плодов, домов) и j (героев, планетариев), а также у некоторых имён среднего рода с основой на ц (оконцев, кружевцев)²⁸.

Имена существительные с древней основой на *ŭ сегодня склоняются или по образцу парадигмы твёрдой разновидности I склонения (например, Москва, тыква, буква), или по образцу парадигмы III склонения (например, любовь, морковь, церковь). Слова на *ŭ, которые перешли в I склонение, не сохранили никаких древнейших флексий своей особой парадигмы. О связи существительных Москва, тыква, буква с древним склонением на *ŭ может свидетельствовать только последний согласный основы (т. е. в), который восходит к суффиксу -ъв-. Суффикс этот выступал во всех падежных формах слов на *ŭ, кроме И. п. ед. ч.²⁹.

В III склонении древнейшие флексии из парадигмы на *ŭ наблюдаем в Д. (свекрови), В. (свекровь) и Т. п. ед. ч. (свекровью)³⁰, а также у неодушевлённых существительных в В. п. мн. ч. (церкви)³¹. Как у имён на *ŭ, которые включаются в I склонение, так и в III склонении в парадигме слов с древней основой на *ŭ проявляется суффикс -ъв- (ср. кровь – крови, церковь – церкви).

В современном языке имена на *n в зависимости от рода входят в состав II склонения (слова мужского рода) или парадигмы разносклоняемых существительных (слова среднего рода). У имён на *n мужского рода (день, ремень, камень), включённых во II склонение, древнейшие флексии удержались в В. (камень) и Т. п. ед. ч. (камнем), а также у неодушевлённых существительных в В. п. мн. ч. (камни). Суффикс -ен-, который был свойственным словам на *n, не сохранился в полном виде во всех парадигмах имён с древней основой на *n (ср. камень – камня, ремень – ремня, но олень – оленя).

Слова среднего рода на *n (например, имя, время), т. е. завершённые на -мя в исходной форме, сегодня считаются разносклоняемыми. У существительных этого типа древнейшие окончания из парадигмы на *n замечаем в единственном и во множественном числе. В единственном числе древние флексии наблюдаются в И. (пламя), Д. (пламени), В. (пламя)

28 Там же, с. 75.

29 И. Д. Русинов, *Древнерусский язык*, Москва 1977, с. 97.

30 Флексия -ью восходит к -ию.

31 Надо, однако, подчеркнуть, что выше перечисленные флексии сходны с древнейшими окончаниями на *ŭ.

и Т. п. (*пламенем*)³². Во множественном числе древнейшими окончаниями являются окончания -а И. и В. п. (*имена, времена*) и нулевое Р. п. (*имён, времён*). В парадигме существительных на -мя, как в древнерусском языке, сохранился суффикс -ен- во всех падежах, кроме И. и В. п. ед. ч.³³

Все существительные с древней основой на *nt, за исключением имени *дитя*, вошли в современное II склонение. Сегодня существительные на *nt во II склонении отличаются суффиксом -онок/-ёнок (например, *медвежонок, козлёнок, телёнок*). Древнейший суффикс -ят- сохранился во всех формах множественного числа. Кроме суффикса -ят-, во множественном числе наблюдаются древние окончания из парадигмы слов на *nt, т. е. -а в И. п. (*мышата, лисята*) и нулевое в Р. п. (*мышат, лсят*).

По-другому дело обстоит с именем *дитя*. Существительное *дитя* принадлежит сегодня к числу разносклоняемых имён³⁴ и древнейшие формы этого слова наблюдаем в И. (*дитя*), Д. (*дитяти*) и В. п. ед. ч. (*дитя*). Кроме того, во всех формах единственного числа (за исключением форм И. и В. п.) в склонении рассматриваемого существительного замечаем древний суффикс -ят-. Следовательно, у имени *дитя* формы единственного числа более тяготеют к древнейшим, а у существительных на *nt, которые вошли во II склонение, наоборот, формы множественного числа более связаны с древнейшей парадигмой.

Слова с древней основой на *s (например, *слово, дерево, чудо*) включаются в современное II склонение. В раннем периоде развития русского языка имена на *s содержали суффиксом -ес- во всех падежах, кроме И. и В. п. ед. ч. Сегодня этот суффикс в единственном числе сохранился только у имени *колесо*, у которого -ес- в результате выравнивания основы появилось также в И. и В. п.³⁵ Во множественном числе древнейший суффикс наблюдаем в парадигме слов *небо* (*небеса, небес...*), *чудо* (*чудеса, чудес...*) и *колесо* (*колёса, колёс...*). Кроме суффикса, у перечисленных имён замечаем древнейшие окончания в И., Р. и В. п. мн. ч.

Существительные на *r (*мать и дочь*) склоняются сегодня по образцу III склонения. Древнейшие флексии у обоих имён встречаем в Д. (*матери, дочери*) и Т. п. ед. ч. (*матерью, дочерью*)³⁶. Кроме того, в Т. п. мн. ч. встречаем форму *дочерьми*, завершённую, как в древнерусском языке, на -ьми³⁷.

32 Окончание Т. п. ед. ч. -ем восходит к древнейшему -ьмь.

33 Исключением являются только формы Р. п. мн. ч. *семян* и *стремян*.

34 Cz. Lachur, *Współczesny język rosyjski...*, с. 77.

35 В. В. Иванов, *Историческая грамматика...*, с. 272-273.

36 Флексия -ью восходит к -ию.

37 Надо, однако, заметить, что все перечисленные выше флексии на *r сходны с древнейшими окончаниями слов на *ī.

В склонении существительных *мать* и *дочь* выступает также древнейший суффикс *-ер-*. Надо однако обратить внимание на то, что в древнерусском языке суффикс этот наблюдался также в В. п. ед. ч. (*матерь, дѣчерь*), а сегодня *-ер-* отсутствует в этом падеже (*мать, дочь*).

В древнерусском языке выделялась парадигма разносклоняемых существительных, т. е. имён на *-инъ* (*гражданинъ, горожанинъ*), *-арь* (*вратарь*) и *-тель* (*житель, учитель*). Сегодня все слова с перечисленными выше суффиксами входят в состав II склонения. Разносклоняемые существительные в единственном числе склонялись как имена на **ǫ/*jǫ*³⁸ (соответственно, имена на *-инъ* – по твёрдому варианту, а на *-арь, -тель* – по мягкому). По этому поводу в рассматриваемом числе слова на *-ин* сохранили все древнейшие флексии, кроме нулевой в В. п., а имена на *-арь* и *-тель* – все окончания, кроме нулевого в В. и *-и* в П. п. Во множественном числе древнейшая флексия *-е* в И. п. наблюдается у некоторых существительных на *-ин* (например, *бояре, киевляне*)³⁹. Также некоторые имена с суффиксом *-ин* в единственном числе сохранили в Р. п. мн. ч. древнейшее нулевое окончание (например, *граждан, северян*).

После выявления древнейших флексий и суффиксов, можем сказать, что каждое склонение, присущее самому началу функционирования русского языка, оставило „следы” своего существования в современном языке. Несомненно, к нашему времени самое большое количество окончаний сохранилось из парадигмы на **ā/*jā*. Флексии из этой парадигмы сегодня наблюдаем в единственном и во множественном числе у имён I склонения, а также в Д., Т. и П. п. мн. ч. у существительных остальных современных типов. Не только окончания из склонения на **ā/*jā* сильно повлияли на современные формы, но также флексии из парадигмы существительных женского рода на **ī*. Окончания из этой последней парадигмы выступают у имён III склонения. Из древнерусских склонений существительных мужского и среднего рода лучше всех сохранилась парадигма на **ǫ/*jǫ*. Сегодня флексии имён на **ǫ/*jǫ* выступают во II склонении почти у всех форм единственного числа и у некоторых множественного. Также парадигма древних разносклоняемых существительных крепко удерживается в единственном числе у имён на *-ин, -тель* и *-арь*. В большой степени сохранилась до нашего времени также парадигма слов среднего рода на **n*. Относительно сильно в современном языке проявляются парадигмы имён на **ǫ* и **nt* в формах существитель-

38 Г. А. Хабургаев, *Старославянский язык*, Москва 1974, с. 180.

39 В И. п. мн. ч. у существительных с суффиксом *-ин* может выступать также флексия *-ы* (ср. *болгары, татары*).

ных II склонения. Остальные древнейшие парадигмы в небольшой степени повлияли на современные формы. Склонение существительных мужского рода на *ĭ оставило, не считая парадигмы слова *путь*, у имён того же рода только флексию *-ей*. Также существительные мужского рода на *n почти потеряли связь со своей древней парадигмой. По древним парадигмам на *ŭ и *r, в основном, остались в современном языке только суффиксы. Однако, из парадигм на согласный звук, склонение на *s оказалось самым неустойчивым. В современном русском языке не только окончания этой парадигмы выступают в отдельных формах, но также суффикс *-ес-*.

Библиография

- Борковский В. И., Кузнецов П. С., *Историческая грамматика русского языка*, Москва 1965.
 Иванов В. В., *Историческая грамматика русского языка*, Москва 1983.
 Иванова Т. А., *Старославянский язык*, Москва 1977.
 Русинов И. Д., *Древнерусский язык*, Москва 1977.
 Хабургаев Г. А., *Старославянский язык*, Москва 1974.
 Шахматов А. А., *Историческая морфология русского языка*, Москва 1957.
 Янович Б. И., *Историческая грамматика русского языка*, Минск 1986.
 Lachur Cz., *Współczesny język rosyjski. System gramatyczny*, Kępa 2006.
 Ławrinienko A., *Historia języka rosyjskiego, cz. I*, Rzeszów 1991.

Ewa Lewicka-Mroczek

Uniwersytet w Białymstoku

Jarosław Krajka

Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI KLUCZOWYCH W NAUCZANIU DZIECI JĘZYKÓW OBCYCH – MODA CZY FAKTYCZNA POTRZEBA?

SUMMARY

Developing key competences for lifelong learning in early foreign language instruction – a fad or a true necessity?

In contemporary education the role of foreign language instruction is increasing together with a constantly growing number of early language courses. The provision of foreign language classes at kindergarten and early primary level calls for reflection on the rationale for early language teaching, most effective methods and techniques, as well as materials and evaluation guidelines. The purpose of the present paper is to analyse the issues of teaching a foreign language to children, with a special focus on how the teacher could support young learners' foreign language acquisition process. The concept of key competences for lifelong learning will be evoked to create a framework for teaching *about* other subjects *in* the foreign language, rather than teaching *in* the foreign language *about* the very language.

ABSTRACT

Entwicklung von Schlüsselkompetenzen im Fremdsprachenunterricht für Kinder – Mode oder Notwendigkeit?

Da Fremdsprachen und integriertes Lernen in immer mehr Kindergärten Einzug halten, strebt man danach, die Fremdsprache nicht als Unterrichtsfach sondern als Kommunikationsmittel zu betrachten, mit deren Hilfe Kinder die Welt erkennen. Angesichts der Tatsache, dass die Empfehlung, die Schlüsselkompetenzen zu vermitteln und zu entwickeln, einzelne Kompetenzen, Wissensbestände, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen zu bestimmen,

in Kraft getreten ist, stehen die Lehrer vor neuen Herausforderungen, was die Auswahl des Lehrstoffes und der Arbeitsmethoden betrifft. Zum Ziel des vorliegenden Artikels wird dementsprechend die Bestimmung, wie Kinder die Fremdsprachen hinsichtlich der Erwartungen und Anforderungen der heutigen Welt erwerben.

1. Decyzja o nauczaniu języków obcych w grupach dziecięcych

Pomimo, iż zainteresowanie obniżaniem progu wiekowego w rozpoczynaniu procesu nauczania języków obcych zyskuje coraz powszechniejszą aprobatę (w Polsce od 2008 r. język obcy wprowadzany jest obligatoryjnie od pierwszej klasy szkoły podstawowej) to nadal istnieje wiele kontrowersji dotyczących zasadności takiej decyzji.

Zwolennicy podejmowania nauki języka obcego możliwe jak najwcześniej¹ podkreślają fakt, iż kształcenie językowe rozpoczęte w młodym wieku w sposób znaczący wpływa na potencjalne szanse osiągnięcia przez ucznia sukcesu. Wskazują także, iż wczesny wiek rozpoczęcia nauki, aczkolwiek stanowi naczelną czynnik decydujący o pozytywnym rezultacie, nie jest jedynym uwarunkowaniem. Nie bez znaczenia bowiem na efekt pozostają ilość i jakość czasu poświęconego ekspozycji na język, motywacja, postawa i nastawienie nauczycieli i rodziców dziecka, którzy to pośrednio kształtują zaangażowanie ucznia w ten proces. Niezaprzeczalnym pozostaje fakt, iż dzieci mają w porównaniu z uczniami starszymi stosunkowo niewielkie obowiązki, a co się z tym wiąże więcej czasu na naukę, ponad to cechuje je naturalna ciekawość świata, spontaniczność i otwartość kulturowa oraz to, iż charakteryzują się większą plastycznością mózgu i aparatu mowy, zwiększoną wrażliwością fonologiczną i tolerancją na zmienność sytuacji.

Aczkolwiek powszechnie uważa się, iż dzieci szybko się uczą i łatwo zapamiętują nowe informacje to wyniki badań w pełni tego nie dokumentują, podobnie jak nie ma jednoznacznej opinii potwierdzającej, iż tylko dzieci mogą np. osiągnąć natywny standard wymowy. Scovel² twierdzi, iż powiedzieć się to wyłącznie dzieciom młodszym i powyżej 12 roku życia staje się praktycznie niemożliwe. Bardziej skrajną postawę ma Ruben³, który uważa, iż wiek krytyczny na opanowanie ro-

1 I. Kurcz, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk 2007.

2 T. Scovel, *A critical review of the Critical Period Hypothesis*, "Annual Review of Applied Linguistics" 2000, 20, p. 213-223.

3 R. J. Ruben, *A time frame of critical/sensitive periods of language development*, "Acta Otolaryngologica" 1997, 117, 2, p. 202-205.

dzimej wymowy kończy się wraz z osiągnięciem 12 miesiąca życia. Zaprzeczają tym opiniom Bongaerts, Mennen i Van der Silk⁴, którzy to wskazują, iż uczniowie rozpoczynający naukę języka obcego w wieku późniejszym (po ukończeniu 12 lat) są w stanie opanować fonetykę języka obcego na poziomie jego rodzimego użytkownika. Badania nad osiągnięciami dzieci w przyswajaniu innych aspektów języka obcego wskazują także na brak zgodności wśród naukowców. Tak więc, na przykład Harley i Wang⁵ dowodzą, iż dzieci pokonują uczniów starszych nie tylko lepszym opanowaniem systemu fonetycznego, ale także morfologii i składni języka obcego. Podczas gdy Arabski⁶ po dokonaniu analizy licznych badań stwierdza, iż dzieci młodsze osiągają ogólnie słabsze wyniki niż uczniowie starsi oraz, że morfologię i składnię opanowują najlepiej uczniowie pomiędzy 11 a 15 rokiem życia.

Pomimo przedstawionych powyżej nieścisłości, zainteresowanie i presja na wczesne rozpoczęcie nauki języka obcego, jak wspomniano na wstępie, cały czas wzrastają. Przykładowo w roku 2006 w szkołach podstawowych języka angielskiego jako przedmiotu obowiązkowego uczyło się 1032,05 osób, w kolejnym roku liczba ta wzrosła do 1 596,97 uczniów. Ogólnie powszechność nauczania języka angielskiego, z uwzględnieniem nauki dodatkowej, w roku szkolnym 2007/2008 wyniosła 79,6%, podczas gdy w 2006 r. wynosiła 41,5%⁷.

W poniższym artykule zastanowimy się, co faktycznie decyduje o narastającej popularności nauczania języków obcych w grupach dziecięcych, jeśli powszechnie uznawane stwierdzenie, że dzieci uczą się szybciej i lepiej niż uczniowie starsi nie jest bezsprzecznie potwierdzone badaniami naukowymi. Wskażemy także, co należy uwzględniać w procesie kształcenia i w jaki sposób pracować z dziećmi na lekcji, tak by wspomagać ich w uczeniu się języka obcego w formie zgodnej z oczekiwaniami polskiego systemu edukacyjnego i wymogami stawianymi przez współczesny świat.

4 T. Bongaerts, S. Mennen i F. Van der Silk, *Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: The case of very advanced late learners of Dutch as a second language*, "Studia Linguistica" 54, 2, p. 298-308.

5 B. Harley i W. Wang, *The Critical Period Hypothesis: where are we now?*, (in:) *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*, eds. A. M. B. De Groot i J. F. Kroll, Mahwah, NJ 1997, p. 19-52.

6 J. Arabski, *Przyswajanie języka a pamięć werbalna*, Katowice 1996, s. 80.

7 Raport Zespołu ds. Analiz i Prognozowania Kadr Oświaty, *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2007/2008*, Warszawa 2008, s. 12-15.

2. Nauka języka obcego przez całe życie

Bez wątpienia gwałtowne i radykalne zmiany zachodzące w otaczającym nas świecie w XXI w. stawiają nowe wyzwania przed uczniami, rodzicami i nauczycielami. Rozumienie jak należy nauczać języka obcego także uległo w ostatnich latach znacznym modyfikacjom.

Zwiększona mobilność turystyczna i dostępność do wcześniej nieznanych form przekazu, komputeryzacja, łatwość oraz konieczność wymiany informacji stały się zjawiskami powszechnymi i naturalnymi. Wszystko to wymusza częstszą, niż to miało miejsce wcześniej, komunikację w językach obcych, wśród których bezsprzecznie prym wiodzie od wielu lat język angielski. Współcześni ludzie, bez względu na swój wiek, czy wykształcenie potrzebują poruszać się coraz częściej i sprawniej na przemian w świecie realnym i wirtualnym oraz swobodnie przy tym korzystać nie tylko z języka ojczystego. Od najmłodszych lat dzieci podróżują z rodzicami poza granice kraju, oglądają filmy w wersji oryginalnej, wybierają obcojęzyczne stacje radiowe i telewizyjne, coraz częściej słyszą i potrzebują używać języka obcego w celach komunikacyjnych. Z każdym rokiem wzrasta dostępność do Internetu i tak np. „według PBI Gemius liczba internautów w wieku powyżej 7 lat w lutym 2009 r. wynosiła 16,1 mln.”⁸. Dzieci sprawnie, aczkolwiek nie zawsze w sposób bezpieczny, korzystają z jego dobrodziejstw, surfując po stronach z całego świata.

To wszystko pozostaje nie bez wpływu na rozpowszechnianie się przekonania nie tylko o konieczności rozwijania kompetencji w coraz większej ilości języków obcych, ale także przeświadczenia, iż wiedza ta jest ponadczasowa i winna być doskonała przez całe życie. W takiej rzeczywistości na dalszy plan należy odsunąć dywagacje językoznawców, psycholingwistów i psychologów na temat, czy dzieci faktycznie uczą się łatwiej czy też nie. Ważnym staje się bowiem by z roku na rok zwiększała się liczba użytkowników, którzy będą umieli sprawnie porozumieć się w wielu językach. Istotnym staje się argument, iż wcześniej rozpoczęta nauka języka obcego pozwala wydłużyć ten proces oraz stwarza szanse komunikacji coraz to młodszymi uczestnikami.

W takim też kontekście wprowadzanie obowiązkowej nauki pierwszego języka obcego w pierwszej klasie szkoły podstawowej, a następnie wraz z rozpoczęciem nauki w gimnazjum, trafiło na podatny grunt, zyskało aprobatę rodziców, zrozumienie uczniów i stało się realizacją wymogów formalnych stworzonych przez polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej. Te zaś zostały mu narzucone, nie tylko jako reakcja na presję społeczną i zmieniającą się rzeczywistość, ale także

8 E. Lewicka-Mroczek, *Proces uczenia się uczniów w gimnazjum*, (w:) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, red. H. Komorowska, Warszawa 2011, s. 130.

w wyniku przystąpieniem Polski do grupy państw Unii Europejskiej. Tym ostatnim wymogom, zwanymi kompetencjami kluczowymi, poświęcone są kolejne podrozdziały. Kompetencje kluczowe bowiem decydują o tym, co rozumiemy przez znajomość języka obcego, co się na nią składa oraz jak zorganizować ten proces, by polscy uczniowie od najmłodszych lat byli dobrze przygotowywani do pełnego funkcjonowania i korzystania z możliwości, które stwarza im współczesny świat.

3. Kompetencje kluczowe w kształceniu językowym we współczesnej szkole

Według *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006/962/WE)⁹ kompetencje kluczowe to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji, potrzebnych dla wszystkich osób do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym;
- 2) porozumiewanie się w językach obcych;
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- 4) kompetencje informatyczne;
- 5) umiejętność uczenia się;
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie;
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość; oraz
- 8) świadomość i ekspresja kulturalna.

Kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zakresy wielu spośród tych kompetencji częściowo się pokrywają i są powiązane, natomiast aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Dobre opanowanie podstawowych umiejętności językowych, czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) jest niezbędną podstawą uczenia się, z kolei umiejętność uczenia się sprzyja wszelkim innym działaniom kształceniowym.

9 *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006/962/WE), Strasbourg 2006, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF>, dostęp: 04.04.2011.

W praktyce szkolnej kompetencje kluczowe mogą być tradycyjnie rozwijane w obrębie tych przedmiotów szkolnych, które są najbliższe tematyce danej kompetencji, a więc porozumiewanie się w języku polskim czy w języku obcym odpowiednio na lekcjach języka polskiego czy obcego, świadomość i ekspresja kulturalna w ramach sztuki, czy też kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne w ramach przedmiotów ścisłych. Jednak współczesne trendy w nauczaniu języków obcych, jak integracja międzyprzedmiotowa czy CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning*¹⁰), zakładają wykorzystanie nauczanego języka obcego jako narzędzia do komunikacji w obrębie innych obszarów życia codziennego¹¹.

Wydaje się więc koniecznym wprowadzanie elementów różnych kompetencji na lekcji języka obcego w celu wzbogacenia umiejętności ucznia. Poniżej przyjrzymy się zatem sposobom rozwijania wybranych kompetencji kluczowych w pracy z dziećmi na lekcji języka obcego. Najpierw rozważymy, co należy rozumieć przez kształcenie kompetencji porozumiewania się w językach obcych w pracy z dziećmi w najmłodszych klasach szkoły podstawowej. Następnie wskażemy sposoby pracy nad rozwojem kompetencji informatycznych, kształtowania umiejętności uczenia się i kompetencji świadomości i ekspresji kulturalnej w trakcie procesu nauki języka obcego w grupach dziecięcych.

3.1. Rozwijanie kompetencji porozumiewania się w językach obcych

Kompetencja ta według *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006/962/WE) zdefiniowana jest jako umiejętność opierająca się „w znacznej mierze na tych samych wymiarach umiejętności, co porozumiewanie się w języku ojczystym – na zdolności do rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturalnych (w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym) w zależności od chęci i potrzeb danej osoby”. Optymalnym oczekiwaniem staje się osiągnięcie stopnia znajomość

10 D. M. Brinton, M. A. Snow and M. B. Wesche, *Content-based Second Language Instruction*, Rowley, MA 1989; S. B. Stryker and B. L. (eds.), *Content-Based Instruction for the Foreign Language Classroom: Models and Methods*, Washington, DC 1997; J. Masih (ed.), *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*, London/Lancaster 1999; D. Marsh (ed.), *CLIL/EMILE The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*, Bruksela 2001; D. Marsh, A. Maljers and A.-K. Hartiala, *Profiling European CLIL Classrooms. Languages Open Doors*, Jyväskylä 2001; S. Deller and C. Price, *Teaching Other Subjects through English*, Oxford 2007; D. Coyle, *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*, Barcelona 2006.

11 Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Strasbourg, Warszawa 2003.

języka obcego jak najbardziej zbliżonego do kompetencji, jaką posiada uczeń w swoim języku rodzimym. Oczekuje się, iż język obcy zostanie opanowany przez niego w zakresie, który ułatwi mu swobodne porozumiewanie się i przekaz treści w zamierzonej wersji, społeczno i kulturowo akceptowalnej zarówno w odniesieniu do formy, jak i zawartości komunikatu.

Wymaga to umiejętności mediacji i świadomości różnic kulturowych, a zakres jej opanowania może być różny w przypadku poszczególnych kompetencji językowych (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) podobnie jak stopień znajomości poszczególnych języków obcych przez osobę uczącą się. Wymiar osiągnięć edukacyjnych uwarunkowany jest kontekstem społecznym, kulturowym, potrzebami i zainteresowaniami danej osoby. Oprócz opanowania czterech wcześniej wspomnianych sprawności językowych kompetencja ta wymaga także „znajomości słownictwa i gramatyki funkcjonalnej oraz świadomości głównych typów interakcji słownej i rejestrów języka. Istotna jest również znajomość konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego i zmienności języków”¹².

Wśród niezbędnych jej komponentów w dokumencie wymienione są:

- zdolność rozumienia komunikatów słownych, inicjowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy;
- zdolność czytania, rozumienia i pisania tekstów odpowiednio do potrzeb użytkownika;
- umiejętność korzystania z pomocy oraz nieformalnego uczenia się rozumianego jako proces trwający przez całe życie;
- świadomości różnorodności kulturowej i wykazywanie zainteresowania językami i komunikacja międzykulturową.

Rozwój tej kompetencji kluczowej w pracy z dziećmi w polskich szkołach określa w klasach pierwszych, które rozpoczęły naukę od września 2009 r. oraz w następnych latach, tzw. Nowa Podstawa Programowa (na mocy Rozporządzenia MEN z grudnia 2008 r.). W przypadku dzieci, które podjęły naukę w klasie pierwszej szkoły podstawowej przed rokiem 2009 obowiązuje nadal forma kształcenia zgodna z Rozporządzeniem Ministra Edukacji i Sportu z 26 lutego 2002 r. Z roku na rok zwiększa się grupa dzieci objętych kształceniem w oparciu o znowelizowaną podstawę programową. Przyjrzyjmy się zatem jej charakterystycznym cechom.

Najbardziej widoczną zmianą w stosunku do wcześniejszych rozporządzeń, z perspektywy osób zainteresowanych nauczaniem języków obcych, jest dostosowanie wymogów i zaleceń edukacyjnych do potrzeb dzieci sześciolletnich, które w ramach znowelizowanej ustawy także zostały objęte obowiązkowym kształceniem językowym. Rozszerzenie grupy uczniów o dzieci sześciolletnie w znaczny sposób pogłębia

12 Ibidem.

dysproporcje możliwości i potrzeb między rozpoczynającymi naukę języka obcego a tymi, którzy przechodzą do klasy czwartej. Dlatego też podstawa ta definiuje oczekiwane efekty kształcenia osobno w stosunku do uczniów kończących naukę w klasie pierwszej i trzeciej, co zostanie omówione dalej. Podkreślone są w niej potrzeby indywidualizacji nauczania, dopasowania tempa i stylu pracy do faktycznych możliwości dziecka oraz konieczność wspomagania rozwoju każdego ucznia. Uwaga autorów podstawy programowej zwrócona jest na zasadność uwzględniania przez nauczycieli i włączania w ramy kursu języków obcych, oprócz treści czysto językowych a więc bezpośrednio związanych z nauczaniem przedmiotem, informacji z innych dziedzin. To w konsekwencji ma doprowadzić do integracji procesu nauczania języka obcego z treściami pozajęzykowymi (np. edukacją muzyczną, plastyczną, społeczną, przyrodniczą czy komputerową).

Wśród wymagań ogólnych stawianych edukacji wczesnoszkolnej podkreślić należy konieczność wspomagania dzieci między innymi w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym czy społecznym, przygotowania ich „do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą”¹³ oraz do radzenia sobie w codziennych sytuacjach i kontynuowania nauki w klasach starszych. Podkreślana jest potrzeba motywowania dzieci do nauki, ciągłego zachęcania, stwarzania warunków do kreatywnej, twórczej pracy umożliwiającej poznanie świata. W takim kontekście istotnym staje się wprowadzanie na lekcjach języka obcego informacji dotyczących kultury danego obszaru językowego, kształtowania postaw tolerancji i podnoszenia świadomości międzykulturowej dzieci. By zapewnić optymalne warunki pracy oraz bezpieczny, przyjazny kontekst edukacyjny zalecana jest nauka w formie zabawy, w połączeniu z ćwiczeniami ruchowymi, plastycznymi, muzycznymi, ćwiczenia wielozmysłowe oraz prezentacja elementów języka w czytelnych i atrakcyjnych dla dziecka kontekstach lingwistyczno-sytuacyjnych, z wykorzystaniem wierszyków, rymowanek, historyjek, piosenek, kreskówek czy bajek, przy jednoczesnym korzystaniu z różnych źródeł przekazu.

Przyjrzyjmy się teraz wcześniej już wspomnianym umiejętnościom językowym, które ma mieć opanowane uczeń kończący klasę pierwszą¹⁴. I tak, powinien on:

- rozumieć proste polecenia w języku obcym i potrafić właściwie na nie zareagować;
- umieć nazwać obiekty występujące w jego bezpośrednim otoczeniu;
- znać wierszyki i rymowanki, śpiewać piosenki z repertuaru dziecięcego;

13 M. Szpotowicz, *Nowa Podstawa Programowa dla języka obcego nowożytnego w klasach I–III*, „Biblioteka Cyfrowa Ośrodka Rozwoju Edukacji CODN”, 2009, s. 3, <http://www.bc.codn.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=135&from=pubindex&dirids=18>, dostęp: 04.04.2011.

14 *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, http://bip.men.gov.pl/men_akt/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_v2.pdf, dostęp: 04.04.2011.

- rozumieć sens opowiadanych mu historyjek, wpieranych gestami, obrazkami i innymi pomocami dydaktycznymi;
- budować stopniowo swoją świadomość dotyczącą języka ojczystego i obcego.

Umiejętności ucznia kończącego klasę trzecią szkoły podstawowej są znacznie rozbudowane¹⁵. I tak oczekuje się, iż:

- ma on świadomość istnienia i komunikowania się ludzi w różnych językach oraz wykazuje chęć nauczania się języka obcego rozumiejąc, że bez jego znajomości nie jest w stanie skomunikować się z osobami będącymi użytkownikami tego języka;
- potrafi zareagować w formie werbalnej i niewerbalnej na proste polecenia;
- rozumie tekst mówiony, potrafi rozróżnić dźwięki (także te pojawiające się w podobnie brzmiących słowach), rozpoznaje codzienne zwroty, rozumie sens krótkich opowiadań, baśni, historyjek obrazkowych i dialogów (mówionych i odtwarzanych nagrań audio i wideo);
- czytając potrafi zrozumieć wyrazy i proste zdania;
- umie udzielić odpowiedzi oraz zadać pytania w ramach opanowanych zwrotów, śpiewa piosenki, recytuje rymowanki i wierszyki oraz nazywa i opisuje obiekty z najbliższego otoczenia, uczestniczy w mini dramach i teatrzykach;
- umie przepisać wyrazy i zdania;
- potrafi skorzystać ze słowniczka obrazkowego, książeczek i środków multimedialnych;
- potrafi współpracować z innymi uczniami podczas nauki.

Tak stawiane wymagania potwierdzają, iż lekcje języka obcego powinny być ponad wszystko prowadzone w języku docelowym, wspomagane pomocami audio-wizualnymi, poparte gestykulacją, mimiką tak, aby ułatwić uczniom zrozumienie treści podawanych w języku obcym i jednocześnie od początku zapewnić mu jak największą ekspozycję na nauczany język oraz stworzyć kontekst wymuszający naturalną wymianę komunikatów. Budowanie świadomości językowej dzieci w klasach młodszych powinno odbywać się od ćwiczeń słuchowych poprzez stopniowe wprowadzanie ucznia w język pisany. Nie należy za wszelką cenę przyspieszać ani wymuszać tempa postępów ucznia wbrew jego indywidualnym możliwościom. Zalecana jest adaptacja oczekiwań w stosunku do poszczególnego ucznia, stwarzająca wszystkim dzieciom maksymalne warunki komfortu psychicznego i nade wszystko stosowanie się do zasady *primum non nocere*. Nauka bowiem by przebiegała przez całe życie

¹⁵ Ibidem.

winna być przyjemnością, uczeń ma być zachęcony do dalszego poznawania różnic kulturowo-językowych i zmotywowany do jej kontynuacji w następnych latach. Dlatego też oprócz przyjaznego nauczyciela potrzebny jest profesjonalista, który tak dobierze techniki pracy i zaplanuje lekcje, by uczniowie chętnie w nich uczestniczyli i dostrzegali postęp oraz mieli poczucie, iż osiągają sukces.

Pierwszym sygnałem dla rodziców i nauczycieli świadczącym o niewłaściwym nauczaniu języka jest zniechęcenie dziecka do nauki, uchylanie się od uczestnictwa w lekcjach i projektach poza szkolnych oraz notoryczne uzyskiwanie słabych ocen bez względu na to, czy była ona potwierdzeniem wykonanej pracy domowej, nauczania się wierszyka, zaśpiewania piosenki, zrobionego rysunku czy klasówki. Nie jest bowiem prawdopodobnym, by dziecko nie miało zdolności w żadnym kierunku. Tak więc zawsze powinien być przynajmniej jeden typ zadania adekwatnego do jego zainteresowań i umiejętności, także poza językowych, które to pozwoli mu uzyskać wysoką notę. Nawet jeśli dziecko nie wykazuje specyficznych predyspozycji do nauki języka obcego, to zawsze istnieje coś, co przychodzi mu z łatwością i pozwoli mu odnieść sukces także na lekcji języka obcego, pod warunkiem że jego nauczyciel zechce mu to zapewnić. Uczniowie z dysfunkcjami edukacyjnymi, dzieci przeciętne i te szczególnie uzdolnione powinny mieć możliwość rozwijania się w ramach swoich faktycznych predyspozycji. Powinny mieć także zapewnione warunki na odniesienie sukcesu w tym, z czym sobie radzą dobrze. I tak dla przykładu, faktyczny dyslektyk, który częściej dostanie niskie oceny z prac pisemnych czy z czytania, powinien móc uzyskać wysokie noty na przykład z wypowiedzi ustnych czy za udział w projekcie grupowym czy przedstawieniu. On bowiem nie mniej niż zawsze wychwalany geniusz językowy chce odnieść sukces i uwierzyć, że nie jest uczniem najsłabszym w klasie, często zaszkladowanym jako „leń z orzeczeniem”. Należy pamiętać, iż nauka języka obcego przez całe życie obejmować powinna wszystkich uczniów: najlepszych, przeciętnych i najsłabszych; grzecznych i dyscyplinarnie problematycznych. Każdy powinien być zachęcony i zmotywowany do wieloletniej nauki.

Zaleca się by lekcje miały strukturę odzwierciedlającą naturalną integrację poszczególnych komponentów i sprawności językowych, maksymalnie symulując kontekst, z jakim dzieci spotykają się poza klasą. Ćwiczenia powinny wymuszać potrzebę jednoczesnego słuchania i reakcji na podawany komunikat (np. słuchanie ze zrozumieniem i mówienie), prezentować słownictwo i struktury gramatyczne w szerszym autentycznym kontekście językowo-sytuacyjnym (np. w opowiadaniu czy bajce), w nawiązaniu do tych tematów i typów zadań, które są naturalnie używane przez dzieci w uczeniu się innych przedmiotów szkolnych. Celowym zatem staje się nauczanie języka obcego z wykorzystaniem, wcześniej już wspomnianych, ścieżek międzyprzedmiotowych. Takie nauczanie ułatwi dzieciom zapamiętywanie nowych informacji oraz uczyni proces bardziej wszechstronnym i celowym. Atrakcyjność bez wątpienia podniosą używane przez nauczyciela w klasie, obok tradycyjnych podręczników, au-

tentyczne nagrania i pomoce, które są chętnie wybierane przez dzieci w domu, takie jak kreskówki, gry komputerowe czy też inne techniki informatyczne. Tym ostatnim poświęcona jest kolejna sekcja.

3.2. Rozwijanie kompetencji informatycznych na lekcji języka obcego

Kompetencje informatyczne obejmują umiejętność i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Opierają się one na podstawowych umiejętnościach w zakresie TIK: wykorzystywania komputerów do uzyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu.

W zależności od wieku i stopnia kompetencji cyfrowej umiejętności te są realizowane w obrębie różnych środków TSI (np. inne narzędzia komunikacyjne będzie wykorzystywał nauczyciel z uczniami w nauczaniu zintegrowanym, a inne w nauczaniu dorosłych) oraz materiałów cyfrowych (różne rodzaje stron internetowych, zdigitalizowane materiały audio, wideo, grafika czy teksty). Różne będą też cele wprowadzania elementów TSI w poszczególnych grupach wiekowych – w przypadku dzieci należy skupić się na budowaniu strategii uzyskiwania oraz oceny informacji w dużo większym stopniu niż na pozostałych umiejętnościach.

Bezpośrednie odniesienie do TSI w podstawie programowej dla I etapu edukacyjnego (klasy I–III szkoły podstawowej) można znaleźć w sformułowaniach „Uczeń rozumie sens prostych dialogów w historyjkach obrazkowych (także w nagraniach audio i wideo)” oraz „Uczeń w nauce języka obcego nowożytnego potrafi korzystać ze słowników obrazkowych, książeczek, środków multimedialnych”. Jak można zauważyć, TSI służy jako narzędzie wizualnego i audialnego przekazu treści językowych oraz jako zasobu multimedialnego do rozwijania umiejętności samodzielnego uczenia się¹⁶. Podobnie Szpotowicz¹⁷ wskazuje na wagę zapewnienia uczniom, również tym najmłodszym, dostępu do różnych źródeł informacji i umożliwienia korzystania z nich, a więc nauczania się posługiwania słownikami obrazkowymi i ilustrowanymi encyklopediami w języku obcym, słownikami na nośnikach elektronicznych oraz zasobami internetowymi (na koniec klasy III).

16 M. Szulc-Kurpaska, *Kompetencje cząstkowe w rozwijaniu języka obcego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Biblioteka Cyfrowa Ośrodka Rozwoju Edukacji CODN”, 2009, <http://www.bc.codn.edu.pl/dlibra/doccontent?id=134&dirids=18>, dostęp: 04.04.2011.

17 M. Szpotowicz, *Nowa Podstawa Programowa dla języka obcego nowożytnego w klasach I–III*, „Biblioteka Cyfrowa Ośrodka Rozwoju Edukacji CODN”, 2009, s. 3, <http://www.bc.codn.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=135&from=pubindex&dirids=18>, dostęp: 04.04.2011.

Począwszy od II etapu edukacyjnego, należy stworzyć uczniowi warunki do dokonywania samooceny oraz wykorzystania technik samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystania ze słownika, poprawiania błędów, zapamiętywania nowych wyrazów), co można realizować przy pomocy osobistych asystentów leksykalnych takich jak WordChamp (<http://www.wordchamp.com>), gotowych kwizów językowych (<http://a4esl.org/>) czy słowników internetowych dostosowanych do wieku i poziomu językowego ucznia (począwszy od <http://www.pddictionary.com> aż do <http://dictionary.cambridge.org>). Podobnie już od II etapu edukacyjnego narzędzia TSI powinny być używane do wyszukiwania i przetwarzania źródeł informacji w języku obcym (encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi), stąd istotna rola wprowadzania zaawansowanych procedur wyszukiwania i ewaluacji materiałów, również przy pomocy narzędzi Search 2.0 (np. metawyszukiwarek typu Ambedo, <http://www.ambedo.com> czy spersonalizowanych wyszukiwarek takich jak Rollyo, <http://www.rollyo.com>).

Wyróżnia się następujące modele rozwijania kompetencji informatycznych w nauczaniu języków obcych dzieci¹⁸:

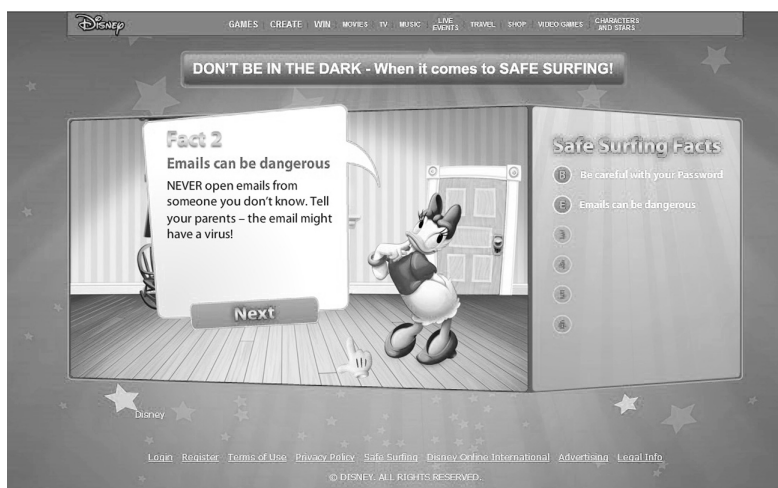
1. **Lekcja kształtująca sprawności receptywne lub produktywne o tematyce TSI:** nauczyciel przygotowuje lub wyszukuje proste materiały tekstowe lub wideo (typu np. Super Safe Kiddo, http://www.youtube.com/results?search_query=super+safe+kiddo), które kształtują wiedzę i postawy uczniów np. wobec zagrożeń w Internecie. Uczniowie poznają leksykę, próbują zrozumieć teksty lub konstruują wypowiedzi na ten temat.

2. **Lekcja z wykorzystaniem narzędzi TSI do zbierania informacji:** nauczyciel znajduje w Internecie strony odpowiednie dla dzieci na danym poziomie językowym (np. korzystając z katalogów Yahoo!Kids, <http://kids.yahoo.com/directory>, czy wyszukiwarek typu Ask Kids, <http://www.askkids.com>). Następnie konstruuje proste zadania wymagające wyszukiwania odpowiedzi (typu „poszukiwanie skarbów” – ang. *Treasure hunts*¹⁹, lub „wirtualne wycieczki” – ang. *Virtual fieldtrips*²⁰). Uczniowie odwiedzają wskazane przez nauczyciela strony i wynajdują wymagane informacje lub grają w gry edukacyjne o wybranej tematyce.

18 J. Krajka, *Teaching about Internet safety in the framework of key competences for lifelong learning*. Wykład plenarny wygłoszony na seminarium kontaktowym eTwinning, Gdańsk, 17–19 września 2010, <http://www.etwinning.pl/files/safety/JKGdansk2010.ppt>, dostęp: 04.04.2011.

19 M. J. Luzon Marco, *Information collection and analysis activities: the treasure hunt*, „Teaching English with Technology” 2001, 1, 4, <http://www.tewtjournal.org/pastissues2001.htm>, dostęp: 04.04.2011.

20 M. J. Luzon Marco, *Information collection and analysis activities: virtual fieldtrips (tele-fieldtrips)*, „Teaching English with Technology” 2001, 1, 5, <http://www.tewtjournal.org/pastissues2001.htm>, dostęp: 04.04.2011.



Ryc. 1. Gra „Safe surfing facts” kształtująca w najmłodszych umiejętności bezpiecznego korzystania z Internetu (<http://www.disney.co.uk/DisneyOnline/Safesurfing>).

3. Lekcja kształtująca umiejętności pracy z komputerem: nauczyciel wybiera strony internetowe w języku obcym, na których uczniowie mogą krok po kroku wykonać zadania (np. wysłać wirtualną pocztówkę, założyć konto poczty elektronicznej lub blog, wyszukać odpowiednie informacje lub znaleźć film na temat zadany przez nauczyciela – <http://kids.yahoo.com/ecards>, <http://www.kidsemail.org>). Po wykonaniu zadania indywidualnie lub w parach następuje faza podsumowania na forum całej klasy.

4. Lekcja kształtująca umiejętności rozwiązywania problemów w pracy z komputerem i Internetem: nauczyciel wybiera materiały ilustrujące przykładowe problemy (np. wiadomości poczty elektronicznej zawierające spam czy wyłudzające informacje, strony internetowe z reklamami w postaci wyskakujących okienek). Nauczyciel pokazuje uczniom, w jaki sposób radzić sobie z tymi problemami, a uczniowie utrwalają nowe strategie pracy.

Z rozwojem tej kompetencji ściśle wiąże się potrzeba wspomagania dzieci w rozwijaniu świadomości samodzielnej pracy nad językiem w klasie i w domu, wdrażania ich do stopniowego uniezależniania się od nauczyciela, który to z każdym rokiem ma stawać się bardziej ich doradcą niż „podawaczem wiedzy”. Uczniowie od najmłodszych lat powinni rozumieć, iż bez ich zaangażowania w naukę, prawidłowego zarządzania własnym czasem i sięgania po formy pracy, które są dla nich najkorzystniejsze nie osiągną sukcesu, nie staną się w pełni samodzielnymi i przygotowani do używania języka w zakresie oczekiwanym od nich przez współczesne społeczeństwo. Przyjrzyjmy się jak pomóc dzieciom to zrozumieć i rozwinąć na lekcji języka obcego.

3.3. Kształtowanie umiejętności uczenia się w pracy z dziećmi

Ta kolejna spośród kompetencji kluczowych definiowana jest jako „zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualne, jak i w grupach (...) obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się”²¹. Podstawowymi czynnikami są tu motywacja i wiara we własne możliwości, a rozwojowi tej kompetencji towarzyszą:

- znajomość oczekiwań, wymaganych kompetencji, wiedzy, umiejętności i kwalifikacji skierowanych na osiągnięcie konkretnych celów w nauce i pracy;
- znajomość i rozumienie własnych, preferowanych strategii uczenia się, swoich silnych i słabych stron;
- zdolność poszukiwania możliwości kształcenia, doskonalenia się, uzyskania pomocy, wsparcia.

Podstawowe wymagania stawiane jej to:

- konieczność nabycia podstawowych umiejętności czytania, liczenia, z zakresu technologii informacyjnych i komunikacyjnych (baza przy docieraniu do nowej wiedzy i pozyskiwaniu, przetwarzaniu i przyswajaniu kolejnych umiejętności);
- konieczność efektywnego i wytrwałego zarządzania własnymi wzorcami uczenia się, koncentracji na dłuższych okresach i krytycznej refleksji na temat celów uczenia się;
- potrzeba poświęcania czasu na samodzielną naukę, samodyscyplinowanie się, umiejętności współpracy z innymi, czerpania korzyści z różnorodności grupy, dzielenia się wiedzą i umiejętnościami;
- zdolność organizowania własnej nauki, postępów, umiejętność szukania rady, informacji i wsparcia;
- potrzeba bycia zmotywowanym, wiara we własne możliwości oraz to, że osiągnie się sukces;
- pozytywne nastawienie na rozwiązywanie problemów, podejmowanie prób pokonywania przeszkód;
- chęć korzystania z wcześniejszych swoich doświadczeń, ciekawość w poszukiwaniu możliwości uczenia się.

21 Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

Przyjrzyjmy się zatem, jak praca nad rozwojem tej kompetencji kształtuje formę i przebieg procesu nauczania języka obcego w pracy z dziećmi. W podstawie programowej można znaleźć następujące zalecenia:

„Nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni odwoływać się do zasobów biblioteki szkolnej i współpracować z nauczycielami bibliotekarzami w celu wszechstronnego przygotowania uczniów do samokształcenia świadomego wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania informacji”²² oraz: „Zalecane jest organizowanie dzieciom pozalekcyjnych form nauki języka obcego nowożytnego, np. zajęć w szkolnym klubie, spotkań czytelniczych w bibliotece, seansów w świetlicy szkolnej itp.”²³.

Powyższe wskazówki świadczą o zamierzonym wdrażaniu dzieci od najmłodszych lat do pracy w klasie i poza nią, wskazywaniu uczniom dróg pozyskiwania wiedzy językowej, zachęcaniu ich do samodzielnej nauki. Ponadto podkreślana jest potrzeba organizowania pracy w parach i grupach, tak by od pierwszej klasy uczniowie uczyli się decyzyjności, odpowiedzialności i współpracy z rówieśnikami w procesie uczenia się języka. Dzieci, pracując wspólnie, mogą zarówno w klasie jak i w formie pracy domowej wykonywać pomoce do dalszej wspólnej nauki. Już pierwszoklasiści potrafią i chętnie robią maskotki, zegarki, plakaty czy rozkładane ilustrowane książeczki, ułatwi im to zapamiętanie np. nowo poznanego słownictwa czy struktur gramatycznych i jednocześnie wskaże sposoby organizacji materiału, nauczy sztuki negocjacji i odpowiedzialności za wspólnie wykonywaną pracę.

W programie podkreślana jest też potrzeba informowania uczniów o tym, co zrobili dobrze i nad czym powinni jeszcze pracować. Takie zabiegi pozwolą im rozwijać strategie uczenia się i budowania odpowiedzialności za własną naukę. Na lekcji języka obcego można od najmłodszych klas wprowadzać etap refleksji nad czynionymi postępami i przebiegiem lekcji. Dzieci mogą deklarować czego się w danym dniu nauczyły (używając zwrotów, typu (ang.) *I can...*), co im się podobało (ang.) *I liked...*), co było trudne (ang.) *It was difficult...*), nad czym powinny jeszcze popracować (ang.) *I still don't know...*), starsi uczniowie mogą także prowadzić dzienniczek swoich osiągnięć i kłopotów, który to będzie systematycznie uzupełniany.

Dzieci podobnie jak dorośli doskonale wiedzą, co chcą robić, co im się podoba a co jest po prostu nudne. Warto z tej wiedzy korzystać, proponując wspólne planowanie np. lekcji na temat wybrany przez uczniów lub z wykorzystaniem zapro-

22 Podstawa programowa z komentarzami, t. 3: *Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_3.pdf, s. 18, dostęp: 04.04.2011.

23 Ibidem, s. 28.

ponowanych przez nich materiałów. Innym wspianiałym sposobem motywowania dzieci do samodzielnej i twórczej pracy jest podejmowanie wspólnych wcześniej omówionych z nimi przedsięwzięć, organizowanie np. mini teatrzyków dla rodziców czy młodszych kolegów, zakładanie kącików ciekawych książeczek czy banku ćwiczeń, które im się podobają itp., lub organizowania współpracy z rówieśnikami z innych krajów (projekty programu eTwinning²⁴).

Jak wszyscy doskonale wiemy, z dziećmi warto i trzeba rozmawiać, można to robić na lekcji (refleksja nad tym co się dzisiaj działo) lub założyć klasowy chat internetowy. Tam uczniowie będą pytali o to, co im sprawia kłopot w nauce czy też przesyłali nauczycielowi swoje obowiązkowe i dodatkowe, wymyślone przez siebie prace, niekoniecznie związane z tym, co robione jest na lekcji w klasie ale odzwierciedlające ich faktyczne zainteresowania językiem. Nagradzanie dzieci za ich samodzielność i zaangażowanie pozaszkolne powinno być wyraźnie uwzględnione w ich ocenie końcowej, co w fazie wstępnej zachęci może tych, którzy będą potrzebowali bodźców zewnętrznych, by stać się umotywowanymi do brania odpowiedzialności za swoją naukę od najmłodszych lat. Dzieci lubią dzielić się swoimi sukcesami i można to wykorzystać w celu budowania ich odpowiedzialności za swoje postępy edukacyjne, np. przeprowadzając sporadycznie lekcje poświęcone „chwaleniu się” swoimi osiągnięciami językowymi, np. *tego nauczyłem się sam..., tego dowiedziałem się bez pomocy nauczyciela..., ja to już wiem, a wy jeszcze nie...* Takie lekcje, chociaż zapewne mogą mieć swoich przeciwników, bezsprzecznie wytworzą atmosferę konkurencyjności i presji na pozyskiwanie wiedzy poza klasą. To w konsekwencji doprowadzić może do podjęcia prób nauki na własną rękę przez kolejne dzieci, tak by następnym razem móc się czymś pochwalić przed rówieśnikami.

Wszyscy uczymy się dla siebie, ale powinniśmy także nauczyć się wygrywać, przegrywać i współżyć z innymi ludźmi. W nauce języka obcego ta współpraca jest dodatkowo utrudniona, ponieważ wiąże się ze zrozumieniem różnic uwarunkowanych kontekstem kulturowym. Przyjrzyjmy się zatem, jak stopniowo rozwijać w dzieciach tą świadomość w procesie nabywania kompetencji w języku obcym.

24 J. Krajka i E. Lewicka-Mroczek, *Projekty partnerskie programu eTwinning w rozwijaniu kompetencji interkulturowej dzieci i młodzieży*, (w:) *Interculturel en pratique*, Seria 12/15, nr 1, red. M. Sowa, Lublin 2011, s. 127-140.

3.4. Kompetencje świadomości i ekspresji kulturalnej w nauce języka obcego dzieci

Kompetencja kluczowa „świadomość i ekspresja kulturalna” jest definiowana przez *Zalecenie* jako „docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem szeregu środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych”. Niezbędna wiedza powiązana z tą kompetencją, to, między innymi, świadomość lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturalnego oraz jego miejsca w świecie, podstawowa znajomość najważniejszych dzieł kultury, rozumienie kulturowej i językowej różnorodności w Europie i w innych regionach świata oraz konieczności jej zachowania, a także zrozumienie znaczenia czynników estetycznych w życiu codziennym. Z kolei umiejętności obejmują zarówno wrażliwość i przyjemność z odbioru dzieł sztuki i widowisk, wyrażanie siebie poprzez różnorodne środki z wykorzystaniem wrodzonych zdolności. W ramach tej kompetencji kształtuje się u uczniów postawy szacunku i otwartości wobec różnorodności ekspresji kulturalnej, kreatywność oraz chęć pielęgnowania zdolności estetycznych poprzez wyrażanie siebie środkami artystycznymi.

Kompetencja ta jest tym bardziej istotna w nauczaniu języka obcego, że uzupełnia istotne treści nauczania w zakresie przekazywania wiedzy o kulturze kraju nauczanego języka obcego oraz kształtowania komunikacyjnej kompetencji interkulturowej²⁵. Jak podają Krajka i Lewicka-Mroczek²⁶, „kształcenie w uczniach postaw tolerancji, akceptowalności różnic kulturowych przy jednoczesnym równorzędnym traktowaniu wszystkich ludzi bez względu na ich zaplecze językowe, kulturowe, religijne, poglądy i reprezentowane postawy społeczne staje się we współczesnym świecie jednym z naczelných celów edukacji językowej”. W związku z tym, konieczne jest określenie modeli integracji elementów kompetencji interkulturowej i świadomości oraz ekspresji kulturalnej w nauczaniu języka obcego na każdym poziomie kształcenia. Należy przy tym wyjść poza ramy tej kompetencji i włączyć również elementy życia codziennego (tzw. „mała kultura” – ang. *little c*) dla zapewnienia pełniejszej wiedzy i świadomości uczniów.

Poniższe modele lekcji i typy ćwiczeń zostały wybrane z kompleksowej klasyfikacji ćwiczeń interkulturowych przedstawionej przez Barry’ego Tomalina i Susan Stempleski²⁷. Schematy te można również zastosować z inną grupą wiekową

25 M. S. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon 1997; H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002; L. Aleksandrowicz-Pędich, *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok 2005; E. Bandura, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków 2007.

26 J. Krajka i E. Lewicka-Mroczek, *Projekty partnerskie...*, op. cit., s. 128.

27 B. Tomalin i S. Stempleski, *Cultural Awareness*, Oxford 2001.

uczniów lub zespołem klasowym na innym poziomie zaawansowania poprzez wybranie łatwiejszego lub krótszego materiału językowego, zmianę formy pracy z pracy w parach czy grupach na pracę frontalną całej klasy, czy też zastąpienie materiałów werbalnych środkami wizualnymi.

1. **Rozpoznawanie obrazów i symboli kulturowych** – nauczyciel prosi uczniów o połączenie symboli typowych dla różnych krajów nauczanego języka (np. flagi, charakterystyczne potrawy, tytuły gazet, marki samochodów).

2. **Praca z produktami kultury** – uczniowie zapoznają się z charakterystycznymi produktami kultury docelowej, zarówno „wysokiej”, typu uproszczone wersje tekstów z kanonu literatury, jak i „niskiej”, jak fragmenty programów telewizyjnych, filmy, kreskówki, pocztówki czy nagłówki gazetowe.

3. **Zapoznanie się ze schematami życia codziennego** – nauczyciel przygotowuje proste teksty lub dymki do kreskówek ukazujące styl życia, typowe sytuacje życia codziennego, stereotypowe lub niestereotypowe zachowania rodzimych użytkowników danego języka. Uczniowie wykonując proste zadania rozumienia tekstu zapoznają się z elementami życia i kultury kraju docelowego.

4. **Analizowanie zachowań kulturowych w komunikacji** – uczniowie pracują z prostymi dialogami przedstawiającymi typowe zachowania dla swoich rówieśników z kraju nauczanego języka. Uczniowie uzupełniają dialogi, układają je w odpowiedniej kolejności, odpowiadają na proste pytania porównujące zachowania w kulturze macierzystej i kulturze kraju nauczanego języka.

Ilość i selekcja tematów i typów ćwiczeń rozwijających u uczniów świadomość istniejących różnic kulturowych i konieczności respektowania inności będzie inna w pracy z sześciolatkami i dziećmi w klasie trzeciej. Ważnym jest jednakże, by treści te towarzyszyły dzieciom od najwcześniejszych lat, ich znajomość bowiem jest niezbędna do prawidłowej komunikacji w języku obcym.

4. Uwagi końcowe

O tempora o mores powiedzieliby starożytni, dodając *tempus fugit*, któż zatem za tymi zmianami, w tych coraz to trudniejszych, bardziej wymagających, zglobalizowanych i skomercjalizowanych czasach ma nadążyć jeśli nie Ci, którzy będą kształtować świat w kolejnych dziesięcioleciach? Dlatego też ważnym jest, by kształcenie językowe nie pozostawało w tyle za czasami, w których przyszło i przyjdzie naszym dzieciom żyć. Rozwijanie kompetencji kluczowych od początku nauki w szkole na lekcjach języka obcego pozwoli dzieciom lepiej przygotować się do funkcjonowania w dorosłym życiu, stworzy podstawy do kontynuacji nauki w kolejnych latach. Wydaje się zatem, że to co wyglądać może jedynie na modę, staje się niekwestionowaną potrzebą naszych czasów.

Bibliografia

- Aleksandrowicz-Pędich L., *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok 2005.
- Arabski J., *Przyswajanie języka a pamięć werbalna*, Katowice 1996.
- Bandura E., *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków 2007.
- Bongaerts T., Mennen S. i Van der Silk F., *Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: The case of very advanced late learners of Dutch as a second language*, „*Studia Linguistica*” 54, 2.
- D. M. Brinton, M. A. Snow i M. B. Wesche, *Content-based Second Language Instruction*, Rowley, MA 1989.
- Byram M. S., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon 1997.
- Coyle D., *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*, Barcelona 2006.
- Deller S. i Price C., *Teaching Other Subjects through English*, Oxford 2007.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczania, ocenianie, Strasbourg, Warszawa 2003.
- Harley B. i Wang W., *The Critical Period Hypothesis: where are we now?*, (in:) *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*, eds. A. M. B. De Groot i J. F. Kroll, Mahwah, NJ 1997.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002.
- Krajka J., *Teaching about Internet safety in the framework of key competences for lifelong learning*. Wykład plenarny wygłoszony na seminarium kontaktowym eTwinning, Gdańsk, 17–19 września 2010, <http://www.etwinning.pl/files/safetyJKGdansk2010.ppt>, dostęp: 04.04.2011.
- Krajka J. i Lewicka-Mroczeck E., *Projekty partnerskie programu eTwinning w rozwijaniu kompetencji interkulturowej dzieci i młodzieży*, (w:) *Interculturel en pratique*, Seria 12/15, nr 1, M. Sowa (red.), Lublin 2011, s. 127-140.
- Kurcz I., *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk 2007.
- Lewicka-Mroczeck E., *Proces uczenia się uczniów w gimnazjum*, (w:) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, red. H. Komorowska, Warszawa 2011, s. 119-134.
- Luzon Marco M. J., *Information collection and analysis activities: the treasure hunt*. „*Teaching English with Technology*” 2001, 1, 4, <http://www.tewtjournal.org/pastissues2001.htm>, dostęp: 04.04.2011.
- Luzon Marco M. J., *Information collection and analysis activities: virtual fieldtrips (tele-fieldtrips)*, „*Teaching English with Technology*” 2001, 1, 5, <http://www.tewtjournal.org/pastissues2001.htm>, dostęp: 04.04.2011.
- Marsh D. (ed.), *CLIL/EMILE The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*, Bruksela 2001.
- Marsh D., Maljers A. i Hartiala A.-K., *Profiling European CLIL Classrooms. Languages Open Doors*, Jyväskylä 2001.
- Masih J. (red.), *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*, London/Lancaster 1999.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 3: *Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_3.pdf, dostęp: 04.04.2011.
- Raport Zespołu ds. Analiz i Prognozowania Kadr Oświaty, *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2007/2008*, Warszawa 2008, s. 12-15.

- Recommendation no. R(98)6 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages*, Strasbourg 1998.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_v2.pdf, dostęp: 04.04.2011.
- Ruben R. J., *A time frame of critical/sensitive periods of language development*, "Acta Otolaryngologica" 1997, 117, 2, s. 202–205.
- Scovel T., *A critical review of the Critical Period Hypothesis*, "Annual Review of Applied Linguistics" 2000, 20, s. 213–223.
- Stryker S. B. and B. L. (eds.), *Content-Based Instruction for the Foreign Language Classroom: Models and Methods*, Washington, DC 1997.
- Szpotowicz M., *Nowa Podstawa Programowa dla języka obcego nowożytnego w klasach I–III*, „Biblioteka Cyfrowa Ośrodka Rozwoju Edukacji CODN”, 2009, <http://www.bc.codn.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=135&from=pubindex&dirids=18>, dostęp: 04.04.2011.
- Szulc-Kurpaska M., *Kompetencje cząstkowe w rozwijaniu języka obcego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Biblioteka Cyfrowa Ośrodka Rozwoju Edukacji CODN”, 2009, <http://www.bc.codn.edu.pl/dlibra/doccontent?id=134&dirids=18>, dostęp: 04.04.2011.
- Tomalin B. i Stempleski S., *Cultural Awareness*, Oxford 2001.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*, Strasbourg 2006, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF>, dostęp: 04.04.2011.

Н. Л. Нижнева-Ксенофонтова

Белорусский Государственный Университет

ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КОНФЛИКТАМИ

SUMMARY

The problem of pedagogical conflicts control

The problem of conflicts in the process of pedagogical interaction is analyzed in the article. Different approaches to studying conflicts, their structure and stages are described. Causes of conflicts, recommendations for effective resolving conflicts are revealed.

STRESZCZENIE

Problem kierowania konfliktami pedagogicznymi

W artykule rozpatrywane jest zagadnienie konfliktów powstających w procesie współdziałania pedagogicznego. Prezentowane są różnorodne podejścia badania konfliktu, struktura konfliktu i etapy jego przebiegu. Analizowane są przyczyny powstawania konfliktów pedagogicznych, a także zasady ich likwidacji i czynniki temu sprzyjające

Разгневан – потерпи, немного охладев,
Рассудку уступи, смени на милость гнев.
Разбить любой рубин недолго и несложно,
Но вновь соединить осколки невозможно
(Саади)

Конфликты являются неотъемлемой составляющей жизни общества. Конфликты существовали с древнейших времен, писатели и философы еще несколько тысяч лет назад пытались понять природу конфликтов, раскрыть причины напряженности между людьми и отыскать пути преодоления конфликтов.

Л. Козер указывал, что конфликты выступают как механизм поддержания и изменения внутреннего баланса сил, служат средством определения их взаимного соотношения, выявляют реальный потенциал каждого из оппонентов, после чего устанавливается новое равновесие между ними; это механизм соединения сторон, создания союзов и коалиций.

В современной науке конфликт рассматривается как неотъемлемая характеристика жизни общества, принципиально неустранимое, нормальное явление, которое может иметь как деструктивные, так и конструктивные последствия. Конфликт выполняет целый ряд позитивных функций. Это источник развития, сигнал к изменениям. Конфликтом необходимо управлять, переводя его в конструктивное русло и предупреждая возможные деструктивные последствия¹.

Конфликт отражает столкновение противоположно направленных, несовместимых потребностей, мотивов, интересов, мыслей, чувств, актов поведения.

Основное отличие конфликта от противоречия заключается в силе эмоционального накала противостояния, остроте негативных переживаний учителя и учащихся – гнева, оскорбленного достоинства, унижения, страха, ненависти и т.п., а потому и особой трудности разрешения.

Существуют различные подходы к изучению конфликта.

Теория кооперации и конкуренции М. Дойча предполагает, что характер конфликта и его исход во многом зависит от мотивационных ориентаций его участников. Согласно модели «двойного интереса», в конфликте присутствуют «свой интерес» и «интерес другого».

Дойч указал, что наиболее распространенными в противоречивой ситуации являются три мотивационных ориентации:

- кооперативная ориентация, при которой участник конфликта отстаивает не только свои интересы, но считает значимыми и стремится удовлетворить интересы оппонента.
- при индивидуалистической мотивационной ориентации участники конфликта признают значимыми только свои интересы; будут ли удовлетворены интересы оппонентов, и, если да, то в какой степени, не имеет значения.
- в случае конкурентной ориентации человек стремится победить оппонента и удовлетворить свои интересы вопреки интересам оппонента.

1 Н. В. Гришина, *Психология конфликта*, Санкт-Петербург 2000.

Дойч отмечал два возможных пути развития конфликта:

- деструктивный;
- конструктивный.

Конфликт часто ассоциируется с войнами, беспорядками, насилием и разрушением. Вместе с тем, он может стать источником личностных и социальных изменений. Преодоление внутренних и внешних противоречий служит источником личностного совершенствования и учащихся, и педагога.

К структурным элементам конфликта относятся:

- инцидент – первоначальное действие, направленное на овладение предметом конфликта или ущемление интересов оппонента и провоцирующее конфликт. Инцидент отличается от предмета конфликта как повод от причины.
- стороны конфликта – субъекты социального взаимодействия, которые находятся в состоянии конфликта;
- предмет конфликта – то, по поводу чего возник конфликт;
- мотивы конфликта – внутренние побудительные силы, провоцирующие участие в конфликте;
- позиции конфликтующих сторон – то, о чем они заявляют друг другу в ходе конфликта;
- конфликтогены – слова («красные флажки»), действия (или бездействие), которые могут привести к конфликту.
- исход конфликта – результат конфликта.

Этапы протекания конфликта:

- возникновение противоречия;
- его осознание;
- конфликтное взаимодействие. Выделяют следующие стили поведения в конфликте:
 - ♦ стиль уклонения – игнорирование проблемы, стремление избежать взаимодействия с партнером по общению в связи с возникшими разногласиями. Не отстаиваются собственные интересы, не рассматриваются интересы оппонента;
 - ♦ стиль приспособления – человек отказывается от собственных интересов в пользу интересов партнера. Данный стиль преподаватель может использовать в случае необходимости в приспособлении к индивидуальному своеобразию студентов с целью гармонизации межличностных отношений;
 - ♦ стиль доминирования – стремление отстоять свою позицию без учета интересов оппонента;

- ♦ стиль сотрудничества предполагает выработку взаимовыгодного решения, полностью удовлетворяющего интересы обеих сторон. В процессе сотрудничества педагог предоставляет возможность открыто высказывать свою точку зрения, видеть и находить альтернативные способы решения проблемы;
- ♦ стиль компромисса предполагает поиск решения, частично удовлетворяющего обе стороны конфликта на основе взаимных уступок. Использование компромисса при регулировании педагогических конфликтов свидетельствует о подлинном уважении личности студента.
- поиски способов урегулирования;
- разрешение конфликта. О полном разрешении конфликта можно говорить лишь в случае удовлетворения интересов обеих сторон. В противном случае сохраняется неудовлетворенность исходом конфликта, и он может разгореться с новой силой, трансформироваться и перерасти в новый конфликт. При любом исходе конфликта напряженность в отношениях между его участниками сохраняется некоторое время.

Причины возникновения конфликтов можно разделить на объективные и субъективные.

К объективным факторам относят реально существующие в действительности обстоятельства, при которых возможно возникновение конфликта:

- ограниченность ресурсов;
- статусно-ролевые позиции участников конфликта, отношения господства-подчинения и др.

Субъективные факторы складываются на основе индивидуальных особенностей участников конфликтного взаимодействия:

- предубеждение;
- искаженное восприятие ситуации, партнера по общению, характерологические особенности человека, его психическое состояние. Примером искажения является черно-белое восприятие конфликтной ситуации, себя и партнера по общению: переоценка собственных достоинств, сознание собственной правоты, преуменьшение своих недостатков, а также построение негативного образа оппонента, которому приписывается нечестность, несправедливость, глупость и т. д.

Источником конфликта может стать конфликтная личность, характеризующаяся склонностью к конфликтному реагированию.

Педагогический конфликт является отражением противоречивости совместной деятельности. Исключающими конфликты является лишь взаимно положительно направленные отношения.

Преодоление внутренних и внешних противоречий служит источником личностного совершенствования и студентов, и педагога. По закону диалектики, внутренние противоречия разрешаются через внешние.

В свою очередь внешние противоречия имеют свойства трансформироваться во внутренние, порождая состояние психологического дискомфорта и угнетенности. Поэтому педагогическое руководство преодолением внешних противоречий требует постоянного внимания к их эмоциональному самочувствию.

Контролируемые противоречия играют позитивную роль, стимулируя переход субъектов общения из одного качественного состояния (интеллектуального, эмоционального, волевого) в другое, способствуя совершенствованию межсубъектного взаимодействия. Умелое преодоление противоречий сближает преподавателя и студентов, ведет к взаимопониманию. Гармонизация взаимоотношений помогает обретению общих интересов и совпадению целей.

Психологическая глухота педагога к стремлениям и потребностям студентов, их актуальным переживаниям и настроениям провоцирует недисциплинированность, внутреннее и внешнее сопротивление педагогическим целям².

Преодоление межличностных противоречий может осуществляться на интуитивном, эмпирическом и научно осознанном уровнях.

Межличностные противоречия бывают глубокими и поверхностными, длительными и кратковременными.

Игнорирование противоречий, затрагивающих глубинные интересы и потребности студентов, чревато конфликтами, разрешение которых для педагога представляет повышенные трудности.

Преодоление противоречий, с которыми педагог сталкивается в процессе педагогического взаимодействия, требует высокой коммуникативной компетентности.

Ее доминантой является использование гуманистических технологий, отказ от авторитарности, организация демократического общения, когда разрешение межличностных разногласий опирается не столько на расхождения между сторонами, сколько на поиски единства, того, что может

2 И. И. Рыданова, *Основы педагогики общения*, Минск 1998.

сблизить преподавателя и студентов, ориентация на совместное решение возникающих проблем.

Равнопартерское субъект-субъектное взаимодействие позволяет объединить процессы образования и воспитания в процессы самообразования и самовоспитания.

Педагогический конфликт является отражением противоречивости совместной деятельности. Чем она сложнее, тем больше опасность дезинтеграции взаимоотношений. Неизбежность возникновения межличностных противоречий вовсе не означает, что в любом случае они фатально ведут к конфликту.

Далеко не каждый межличностный конфликт педагога со студентами является разрушительным с психологической точки зрения. Как и противоречие, конфликт объединяет позитивные и негативные стороны.

Своевременно разрешенный конфликт позволяет бороться с застоем, самоуспокоенностью взаимодействующих сторон, побуждая к самоанализу, самокритике и в конечном итоге – сплачивая их на основе лучшего взаимопонимания.

Острые переживания, порождаемые конфликтом, по словам Ф. Е. Василюка, стимулируют внутреннюю работу по принятию фактов и событий жизни, по установлению смыслового соответствия между сознанием и поведением. Способность личности вступать в противоборство свидетельствует о сложном духовном мире, об осознании своих чувств, об имеющейся системе ценностей³.

Отстаивая свои права, взгляды, интересы, личность обнаруживает свою истинную сущность, нередко открываясь с самой неожиданной стороны. С очевидностью проявляются нравственные установки — эгоизм и альтруизм, конформизм и принципиальность, смелость и трусость.

Способность к протесту отражает определенный уровень социальной зрелости. Конфликт способствует личностному самоутверждению, проявлению самостоятельности в принятии решений, обогащению опыта поведения в сложных ситуациях.

Успешное преодоление конфликта предполагает выбор адекватной технологии управления как единства стратегии и тактики.

Стратегия определяет принципиальную линию поведения педагога, направленную на реализацию образовательных целей.

Тактика, как ее составная часть, детерминирует алгоритм непосредственного взаимодействия, выбор педагогических реакций в конкретной конфликтной ситуации.

3 Ibidem.

Стратегия и тактика определяются на основе:

- многостороннего анализа сложившейся ситуации;
- учета личностного своеобразия субъектов;
- специфики объекта и предмета конфликта.

Выбор технологии управления конфликтом в каждом конкретном случае является актом педагогического творчества и зависит от комплекса обстоятельств. К ним относятся:

- индивидуальные и возрастные особенности студентов;
- уровень культуры студентов;
- эмоциональное состояние, особенности темперамента студентов;
- мотивы конфронтации;
- условия протекания конфликта;
- характер сложившихся отношений со студентами;
- индивидуальные особенности педагога;
- профессиональные возможности педагога.

Принципы управления конфликтом:

- объективность, предполагает адекватный анализ конфликтной ситуации;
- конкретный подход требует учитывать специфический характер данного конкретного конфликта;
- гласность предполагает, что все участники осознают конфликтность ситуации;
- оперативность и своевременность;
- демократичность проявляется в возможности всех участников высказать свое мнение и повлиять на принимаемое решение.

Правила разрешения конфликта:

- выявить предмет и источник конфликта, чтобы исключить подмену предмета в процессе конфликта;
- не расширять предмет конфликта, сокращать число претензий, особенно эмоционального характера;
- учитывать динамику развития конфликта;
- необходимо выяснить мнение всех участников конфликта, в том числе и его инициатора. При этом важно обеспечить адекватную оценку обеих сторон, т. е. нельзя переоценивать заслуги одних и недооценивать заслуги других. В конфликте не должно быть явных победителей, чтобы конфликт не развился дальше;
- следует учитывать индивидуальные особенности каждого;
- необходимо создавать «багаж» положительных знаний о другом человеке, чтобы в конфликтной ситуации снизить негативизм по отношению к оппоненту;

- необходимо следить за прохождением информации по возможности без искажения;
- желательно избегать категоричного тона и резкой формы общения.

Выделяют следующие факторы, которые оказывают позитивное влияние на процесс разрешения педагогических конфликтов:

- эмпатийное слушание;
- мажорные способности педагога;
- педагогический такт.

При эмпатическом слушании педагог основное внимание уделяет пониманию чувств студента, его отношения к тому, что он говорит. Выполнение следующих правил эмпатического слушания позволяет повысить эффективность педагогического взаимодействия:

- избавиться от стереотипов и предубеждений по отношению к студентам, настроиться на восприятие их чувств;
- в процессе педагогического общения демонстрировать правильное восприятие и понимание студентов;
- не оценивать, не критиковать студентов в процессе общения.
- давать время на обдумывание ответа;
- доброжелательные отношения между педагогом и студентами.

Мажорные способности – это оптимизм и юмор педагога, которые способствуют:

- активизации деятельности студентов;
- оптимизации взаимоотношений между педагогом и студентами;
- профилактике возникновения конфликтов;
- решению сложных конфликтных ситуаций;
- гармонизации эмоционально – психологической составляющей педагогического общения.

Универсальным инструментом преодоления межличностных противоречий со студентами выступает **педагогический такт**.

Педагогическая энциклопедия определяет такт педагога как меру в общении с обучающимися, умение выбрать правильный подход в системе воспитательных отношений.

Доминантным компонентом педагогического такта выступает нравственно – этический компонент, который воспринимается как принципиальность, справедливость, деликатность, предупредительность, великодушие. Именно эти личностные проявления педагога способствуют гармонизации взаимоотношений даже в конфликтных ситуациях.

Для успешного управления конфликтами и разрешения их педагогу необходимо осуществить анализ конфликта.

Смехов В.А. предложил использовать для анализа конфликтной ситуации систему вопросов, позволяющую получить информацию о субъективном восприятии этой ситуации оппонентами. Участники конфликта (или один них) отвечают на вопросы, позволяющие выявить у каждого:

- «образ Я» в данной конфликтной ситуации;
- «образ другого»;
- «образ я-для-другого»;
- «взаимные предпочтительные ожидания»;
- «субъективную детерминация происходившего».

В результате преподаватель получает представление о том, как данная ситуация видится всеми ее участниками.

Представляется целесообразным предлагать будущим педагогам не только анализировать причины конфликта, но и моделировать различные варианты поведения учителя с использованием принципов и правил разрешения конфликта.

Эффективности проводимой работы будет способствовать визуализация конфликтной ситуации, выполнение задания в письменном виде в публицистическом или художественном стиле.

Основными показателями конструктивного разрешения педагогических конфликтов являются:

- устранение причины, как профилактика рецидивов конфликта;
- гармонизация общения сближения сторон.

Культура разрешения конфликтов повышает интеллектуальную, эмоциональную и волевую активность взаимодействующих сторон, поднимая межличностные отношения на более высокий уровень.

Эффективное разрешение конфликтов, возникающих в процессе педагогического взаимодействия, предполагает также сформированность у сторон конфликтологической компетентности.

Под компетентностью понимают особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать и реализовывать эффективные решения в соответствующей области деятельности. Поскольку компетентность является общим оценочным термином, обозначающим способность к деятельности «со знанием дела», то в данной статье понятие употребляется применительно к лицам определенного социально-профессионального статуса (преподаватель), характеризуя меру соответствия его понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых им педагогических задач и разрешаемых проблем.

Неконструктивное, конфликтное общение не всегда связано лишь с низким уровнем коммуникативной компетентности субъекта студента или педагога.

Коммуникативная компетентность – способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В состав коммуникативной компетентности включают некоторую совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса.

Составной частью коммуникативной компетентности, а, следовательно, и конфликтоустойчивости является конфликтологическая компетентность.

В литературе конфликтологическую компетентность определяется как уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений реализовывать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации.

Таким образом, успех преодоления межличностных конфликтов обусловлен восприятием любого рассогласования взаимоотношений со студентами как достаточно серьезной психолого-педагогической проблемы, а также степенью сформированности конфликтологической компетентности всех участников педагогического взаимодействия.

Литература

- Гришина Н. В., *Психология конфликта*, Санкт-Петербург 2000.
Емельянов С. М., *Практикум по конфликтологии*, Санкт-Петербург 2000.
Панфилова А. П., *Имидж делового человека: Учебное пособие*, Санкт-Петербург 2007.
Рыданова И. И., *Основы педагогики общения*, Минск 1998.
Шейнов В. П., *Как управлять другими. Как управлять собой (Искусство менеджера)*, Минск 1996.

Anna Nosek

Uniwersytet w Białymstoku

ZALECENIA DOTYCZĄCE CZYTELNICTWA DZIECI I MŁODZIEŻY W POLSKICH PORADNIKACH LEKTUROWYCH I EDUKACYJNYCH Z II POŁOWY XIX WIEKU¹

SUMMARY

Recommendations on readership for children and young readers in Polish reading and educational guides from the second half of 19th century

The article analyses reading and educational guides from the second half of 19th century written by famous intellectuals, writers, literary critics and educationalists such as J. Chelmecki, F. Kozubowski, H. Wernic, M. Wiszniewski, P. Chmielowski, A. Dygasiński, W. Reichsteinowa. The author raises two types of issues: remarks on children and young readers' motivation for book reading and the role of reading, and recommendations (albo advice) on the technique and different ways of reading.

The author also refers to the function of the texts of 19th century reading guides which mainly focused on shaping a high level of literature and reading culture among children and young readers. The 19th century reading guides pictured the right attitudes towards books and indicated not only the positive aims of reading and literature (e.g. educational, patriotic, cognitive or religious functions) but also the negative ones (e.g. entertainment).

¹ Poradnik, to „książka, czasopismo zawierające rady, wskazówki, informacje z jakiejś dziedziny”, (w:) *Nowy słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 2002, s. 717. Za poradniki lekturowe uznaję w niniejszej pracy publikacje (wydawnictwa zwarte) zawierające: zalecenia, rady, przestrogi dotyczące lektury książek (zwłaszcza literatury pięknej), spisy, zestawienia bibliograficzne publikacji beletrystycznych polecanych do czytania, stanowiące ich uzupełnienie. Zob. również A. Zdanowicz, *Unormować czytanie. O poradnikach lekturowych przełomu XIX i XX wieku*, (w:) *Komunikowanie i komunikacja na ziemiach polskich w latach 1795–1918*, red. K. Stępnia, M. Ratajewski, Lublin 2008, s. 239.

РЕЗЮМЕ

**Указания относительно чтения детей и молодёжи в польских пособиях
по чтению художественной литературы и образованию
со второй половины XIX века**

В статье проанализировано пособия по чтению художественной литературы и образованию со второй половины XIX века, авторами которых были известные интеллектуалы, писатели, критики, а также педагоги: Й. Хелмецки, Ф. Козубовски, Х. Верниц, М. Вишневски, П. Хмелёвски, А. Дыгасински, В. Рейштейнова. Выделено две группы вопросов: замечания по теме роли и мотивировки чтения книг детьми и молодёжью, а также указания относительно техники и способов чтения.

Автор обращает также внимание на функции девятнадцативековых текстов пособий. Они были направлены к формированию высокого уровня читательской и литературной культуры детей и молодёжи. Они указывали также образцы поведения по отношению к книге и указывали как отрицательные (напр. развлечение), так и положительные цели литературы и чтения (воспитательные, познавательные, патриотические и религиозные).

1. Wprowadzenie

Druga połowa XIX wieku to okres nobilitacji, a co za tym idzie intensywnego rozwoju literatury dla dzieci i młodzieży oraz wzrostu produkcji wydawniczej w tym zakresie, do czego przysłużyły się przede wszystkim dwie oficyny – Gobethnera i Wolffa i M. Arcta². Od lat 60. XIX wieku można też mówić o ożywionej działalności pisarzy, uczonych i pedagogów na rzecz upowszechniania literatury dziecięcej oraz poradnictwa czytelniczego, czego dowodem był m.in. rozkwit krytyki literackiej (zwłaszcza prasowej) oraz liczne teksty zawierające rady, wskazówki i przestrogi dotyczące lektur dzieci i młodzieży³. Zjawisko to wiązać należy niewątpliwie z rozwojem samej literatury dziecięcej, ale również z popularnymi wówczas pozytywistycznymi koncepcjami edukacyjnymi i pedagogicznymi, w świetle których książka zyskiwała status podstawowego narzędzia wychowawczego⁴.

2 Zob. J. Konieczna, *Kształtowanie się systemu informacji o książce dziecięcej na ziemiach polskich w XIX i w początkach XX wieku*, (w:) *Przestrzeń informacyjna książki*, red. J. Konieczna, S. Kurek-Kokocińska, H. Tadeusiewicz, Łódź 2009, s. 322.

3 Por. również J. Konieczna, op. cit., s. 322-328; A. Nosek, *Informacje na temat „dobrej” książki dla dzieci i młodzieży w dziewiętnastowiecznych polskich tekstach krytycznoliterackich*, (w:) *Przestrzeń informacyjna książki*, s. 329-338.

4 Zob. K. Kuliczowska, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1914. Zarys rozwoju, materiały*, Warszawa 1965, s. 7; hasło: *Literatura dla dzieci i młodzieży*, (w:) *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, red. J. Bachórz, A. Kowalczykowa, Wrocław 1997, s. 492-493.

Jak stwierdziła K. Kuliczowska, zwłaszcza w latach 1870–1880 „rozrosły się w niespotykany dotychczas sposób kadry „specjalistów” w dziedzinie literatury dla dzieci i młodzieży (...). Byli to tłumacze literatury obcojęzycznej, autorzy wszelkich przewodników dla czytających książki oraz katalogów rozumowanych, współpracownicy coraz to nowych czasopism, redaktorzy popularnych serii wydawniczych, członkowie komisji konkursowych, „fachowcy” od przeróbek, skrótów, adaptacji i wreszcie – wydawcy”⁵.

W połowie XIX w. ukazują się na szerszą skalę nie tylko recenzje, ale również dłuższe rozprawy krytycznoliterackie, poświęcone piśmiennictwu „dla młodych”, autorstwa znanych pisarzy, takich jak: Henryk Sienkiewicz, Bolesław Prus, Wiktor Gomulicki czy krytyków literackich (np. Piotr Chmielowski⁶). Od lat 60. XIX w. coraz częściej zaczęto w Polsce wydawać poradniki lekturowe w formie książkowej, zawierające zalecenia dotyczące czytelnictwa dzieci i młodzieży. Przykładem tego typu publikacji może być książka, autorstwa księdza, działacza niepodległościowego i pedagoga, Jana Chełmeckiego (*O sposobie korzystania z czytania książek*, 1862) czy publicysty i literata, Feliksa Kozubowskiego (*O wyborze książek dla dorastającej młodzieży*, 1879; *Przewodnik w wyborze książek dla młodzieży szkolnej*, 1879).

Na uwagę zasługują jednocześnie poradniki edukacyjne i wychowawcze z II połowy XIX wieku, w których ważne miejsce zajmowało poradnictwo w zakresie czytelnictwa oraz doboru odpowiednich lektur dla młodego pokolenia (zazwyczaj jeden rozdział był poświęcony temu zagadnieniu). Są to takie publikacje, jak np.: *Przewodnik wychowania* (1868) i *Praktyczny przewodnik wychowania* (1891) Henryka Wernica, *Mysli o ukształceniu siebie samego* (1873) Michała Wiszniewskiego, *Co wychowanie z dziecka zrobić może i powinno* (1874) Piotra Chmielowskiego, *Jak się uczyć i jak uczyć innych* (1889) Adolfa Dygasińskiego, *Poradnik dla młodych osób w świat wstępujących* (1891) Wandy Reichsteinowej.

W artykule poddano analizie przede wszystkim zawartość treściową dziewiętnastowiecznych poradników lekturowych i edukacyjnych, wyodrębniając

5 K. Kuliczowska, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1914. Zarys rozwoju, materiały*, Warszawa 1965, s. 8.

6 Piotr Chmielowski pisał liczne recenzje książek dla dzieci i młodzieży na łamach „Ateneum”, „Rocznika Pedagogicznego”, „Tygodnika Ilustrowanego”, a także rozprawy krytycznoliterackie poświęcone piśmiennictwu dla „młodych” (*Poezja w wychowaniu*, 1881 i *Czasopisma polskie dla młodego wieku*, 1885).

dwie grupy zagadnień: uwagi na temat roli oraz motywacji czytania książek przez dzieci i młodzież oraz zalecenia odnoszące się do technik, sposobów lektury⁷.

2. Uwagi na temat roli oraz motywacji czytania w życiu młodego pokolenia

Ważną funkcję w poradnikach lekturowych i edukacyjnych z II połowy XIX w. pełniły ustępy mówiące o roli książki i postulowanych, wzorcowych lub negatywnie postrzeganych motywach czytania. Zmierzały one do modelowania wysokiego poziomu kultury czytelniczej i literackiej, wyznaczały wzory zachowań czytelniczych oraz pożądane funkcje literatury, z których najważniejsze wydają się aspekty wychowawcze, poznawcze, samokształceniowe, narodowo-patriotyczne i religijne. Publikacje poradnikowe potwierdzały tym samym pozytywistyczną tezę, iż literatura (w szczególności literatura dla dzieci i młodzieży) to skuteczne narzędzie wychowania.

„Zaprzeczyć nie można, że jednym z najpotężniejszych czynników edukacyjnych jest czytanie książek”⁸ – deklarował w swym poradniku z 1962 r. ksiądz Jan Chelmecki. Wskazywał w nim jednocześnie wzorcowe i negatywne funkcje, motywacje czytania, podporządkowując je przy tym ideom chrześcijańskim i zwracając uwagę na konieczność połączenia rozwoju intelektualnego z rozwojem duchowym człowieka. Autor dowodził: „Czytanie – jak w ogóle nauka – powinno przyczyniać się do rozwoju władz ducha, uszlachetnienia serca, rozumnego utwierdzenia woli, zaopatrując nas przytém w pewien zasób wiadomości; czyli czytanie – jak w ogóle nauka – powinno młodzieńca wspierać w nabywaniu wykształcenia (...)”⁹.

Zgodnie z przyjętymi zasadami religii, jak również ze względu na ideę książki jako narzędzia służącego wyłącznie edukacji, negatywnie wartościował J. Chelmecki czytanie dla rozrywki. Jego zdaniem „jest to zaraza, której kto uległ, nie czyta już dla wykształcenia, lecz jedynie, aby czytać; czyta dobre i złe pisma bez wyboru, niepowściągniętą party namiętnością. Czyta i znajduje zadowolenie w tém wygodném, czynném próżnowaniu ducha, w tém błogim stanie marzeń”¹⁰.

7 W artykule zrezygnowano jednocześnie z szerszego omówienia problematyki doboru odpowiednich lektur dla dzieci i młodzieży w poradnikach lekturowych z XIX w. – zagadnienie to wymaga głębszych studiów, uwzględnienia szeregu publikacji krytycznoliterackich, spisów bibliograficznych i katalogów rozumowanych z tego okresu.

8 J. Chelmecki, *O sposobie korzystania z czytania książek*, Kraków 1862, s. 6.

9 Ibidem, s. 7.

10 Ibidem, s. 26.

O poznawczej i samokształceniowej roli czytania przekonywał również Michał Wiszniewski, twierdząc w swym poradniku, iż lektura książek ma prowadzić do „ukształcenia siebie samego”¹¹. Adolf Dygasiński natomiast, zainspirowany realizmem i naturalizmem, dowodził kilkanaście lat później, iż „książki czytamy dlatego, ażeby rzeczywistość lepiej poznać”, a obserwacja i doświadczenie są w życiu człowieka równie ważne, jak wiedza książkowa¹². W swym poradniku *Jak się uczyć i jak uczyć innych* zwracał jednocześnie uwagę na ważną rolę krótkich bajeczek, powiastek, opowiadań, zagadek w edukacji małych dzieci – poszerzają one bowiem wiedzę o świecie, kształcą, „rozwijają ciekawość i pobudzają do uważnego zastanowienia”¹³.

O ogromnej roli książki w wychowaniu i „oświeceniu” młodego pokolenia, w duchu idei narodowych, patriotycznych i religijnych przekonywał też dziewiętnastowiecznych czytelników autor dwóch poradników lekturowych Feliks Kozubowski. W jednym z nich pisał: „Kładę umyślnie potężny nacisk na wybór książek dla młodzi, wierzę bowiem mocno iż dziś książka do czytania, to jedna z najglówniejszych dźwigni w pokierowaniu ich przyszłością”¹⁴.

Zgodnie z pozytywistycznymi ideami pracy u podstaw, dużo miejsca poświęcił Kozubowski roli książki i upowszechniania czytelnictwa, zwłaszcza w środowiskach młodzieży wiejskiej, w swoim drugim poradniku, pn. *Przewodnik w wyborze książek dla młodzieży szkolnej (rzecz dla nauczycieli ludowych)*¹⁵.

W pierwszej części tej publikacji, autor nakreślił ważną, odpowiedzialną rolę nauczyciela ludowego, który „jest jako ów wódz w polu, armia jego – ucząca się dziatwa. A bój trwa ciągle, bez przerwy – bój o wiedzę i zwycięstwo światła nad ciemnościami”¹⁶. Zdaniem Kozubowskiego „dziatwa wiejska to materiał zupełnie surowy, który nauczyciel opracowywać dopiero musi”¹⁷, stąd potrzeba ogromnej troski o wychowanie i kształcenie, za pomocą odpowiednio dobranych książek. Autor pisał: „Rozszerzenie szczupłego wiejskiego widnokładu; stopniowe wprowadzanie dziatwy w szerszych pojęć koła, za pomocą stopniowego wtajemniczenia

11 M. Wiszniewski, *Mysli o ukształceniu siebie samego. Dzieło pośmiertne z portretem i biografią autora przez Ludwika Niesiołowskiego*, Warszawa 1873. Tryb dostępu: http://www.pbi.edu.pl/book_reader.php?p=51429&s=1

12 A. Dygasiński, *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa 1889, s. 10.

13 Ibidem, s. 184.

14 K. [F. Kozubowski], *O wyborze książek dla dorastającej młodzi. Kilka słów dla rodziców, opiekunów i nauczycieli*, Cieszyń 1879, s. 16.

15 *Przewodnik w wyborze książek dla młodzieży szkolnej (rzecz dla nauczycieli ludowych)*, wydany Cieszyń w 1879, to, jak twierdził sam autor, uzupełnienie i niejako kontynuacja poradnika *O wyborze książek dla dorastającej młodzi*.

16 F. Kozubowski, *Przewodnik w wyborze książek dla młodzieży szkolnej (rzecz dla nauczycieli ludowych)*, Cieszyń 1879, s. 12.

17 Ibidem, s. 3.

jej we wszystkie fazy życia – najlepiej przeprowadzić można za pomocą wczesnego zaszczepiania w niej zamiłowania w czytaniu”¹⁸.

Kozubowski twierdził jednocześnie (podobnie jak czołowi dziewiętnastowieczni uczeni, pisarze, czy pedagodzy, tacy jak np. Jędrzej Śniadecki, Kazimierz Brodziński, Lucjan Siemieński czy Piotr Chmielowski), iż kształcenie „młodzi” przy pomocy książek powinno być „czysto narodowe”. Na takie poglądy miała wpływ niewątpliwie sytuacja polityczna Polski pod zaborami oraz potrzeba chronienia i podtrzymywania polskości w młodym pokoleniu. W *Przewodniku w wyborze książek dla młodzieży szkolnej* autor dowodził: „Przedewszystkiem bowiem, należy mieć na oku wychowanie czysto swojskie; w książeczkach dawanych dziatwie, wyświecać rzeczy przeważnie ojczyste, najbliżej niej będące; zaszczepiać w niej od razu bezgraniczne do swojskości przywiązanie i przyuczać do głębokiej, silnej wiary w lepszą przyszłość rodzinnej ziemi”¹⁹.

Podobnie jak poprzednicy, również autorka *Poradnika dla młodych osób w świat wstępujących* przekonywała o słuszności tezy, tak popularnej w krytyce oraz praktyce literackiej XIX w., iż książka dla młodych, a co za tym idzie jej lektura ma pełnić funkcję wychowawczą i poznawczą. Ten „wszechwładny dydaktyzm” w opisie wzorów i antywzorów zachowań czytelniczych uwidacznia się choćby w następującym fragmencie poradnika Wandy Reichsteinowej:

„Niektóre z czytelniczek, a takich zapewne przeważna znajdzie się liczba, biorą do ręki książkę, ażeby się zabawić i przepędzić czas wolny w jak najprzyjemniejszy, a nienatężający umysł sposób. Inne znowu mają wyższe cele na uwadze: chcą one nauczyć się czegoś z każdej przeczytanej książki, pragną wzbogacać swój umysł, kształcić ducha i gust swój. Zapewne nie potrzebuję was przekonywać, kochane czytelniczki, iż pierwszego sposobu posługiwania się książką bynajmniej nie pochwalam, ceniąc głównie te osoby, którym chodzi o ciągłe, nieustające postępy na drodze wiedzy ducha ludzkiego”²⁰.

O doniosłej roli książki w wychowaniu i kształceniu, pisał też pod koniec XIX w. w sposób obrazowy, metaforyczny Henryk Wernic w *Praktycznym przewodniku wychowania*: „Książka to niejako dom, w którym zamieszkują myśli ludzkie. Nauczmy młodzież rozumnie czytać i odnosić pożytek z tego, co przeczytała, a damy jej klucz w rękę, otwierający jej nie tylko skarbnicę wiedzy, lecz jednocześnie potężny środek, przy pomocy którego ukształcić może swoje uczucia i charakter”²¹.

18 F. Kozubowski, *Przewodnik w wyborze...*, op. cit, s. 15.

19 Ibidem, s. 19.

20 Wielkopółanka [W. Reichsteinowa], *Poradnik dla młodych osób w świat wstępujących, ułożony dla użytku tychże przez Wielkopółankę*, Poznań 1891, s. 47, tryb dostępu: <http://ebuw.uw.edu.pl/dlibra/doccontent?id=7542&dirids=1>.

21 H. Wernic, *Praktyczny przewodnik wychowania*, Warszawa 1891, s. 323.

3. Zalecenia odnoszące się do technik, sposobów lektury

W poradnikach lekturowych i edukacyjnych z XIX w. można znaleźć uwagi na temat technik, preferowanych lub negowanych sposobów czytania literatury pięknej przez dzieci i młodzież. Nie są one tak rozbudowane i drobiazgowo, jak to ma miejsce w publikacjach poradnikowych z XX w., niemniej warto je wyeksponować przede wszystkim z tego względu, iż bardzo długo zachowywały swą aktualność.

Ważnym zaleceniem w poradniku J. Chełmeckiego był umiar w czytaniu²¹. Autor perswadował: „Wystrzegać się jednak należy, aby czytanie nie pochłaniało wszystkich chwil życia ludzkiego. Albowiem zbyt znaczne oddawanie się czytaniu książek musi odrywać od obowiązków religii, która przecież jedyną jest ludzkości mistrzynią, posługującą się tylko do celów swoich naukami świeckimi”²³.

Autor kolejnego dziewiętnastowiecznego poradnika lekturowego, Feliks Kozubowski, w swym *Przewodniku w wyborze książek dla młodzieży szkolnej* radził: „Szczególniej unikać wypada zbytniego przeciążania dziatwy podawaniem jej książek, jako codziennej, umysłowej strawy. Trzeba, aby malce w myśl przysłowia „dobrego po trosze” sami załaknęli jej – dopominali się o nią, i o nią się ubiegali”²⁴.

Nieco inaczej motywowała zalecenie umiaru w czytaniu Wanda Reichsteinowa w swym *Poradniku dla młodych osób w świat wstępujących*. Autorka przestrzegała: „Każda więc [panienka] niech się wystrzega zbytku, jak we wszystkim, tak i w czytaniu, gdyż podobny zbytek pociąga za sobą mniej lub więcej przeważającą niedokładność. Młode stworzenie w żaden sposób nie może przetrwać tak prędko jednego po drugim następujących dzieł”²⁵.

W poradniku Reichsteinowej można znaleźć też inne, bardziej szczegółowe, niż to ma miejsce w publikacjach Kozubowskiego i Chełmeckiego, uwagi dotyczące techniki czytania. Autorka przekonywała: „W czytaniu powinna być zachowana jakaś pewna systematyczność, jakaś akuratność w rozróżnianiu rozmaitych tematów; nie wolno także co godzina zabierać się do czytania innego dzieła, nie zważając na to, czy treść obydwu dzieł zgadza się ze sobą. Czytanie od razu kilku dzieł bywa powodem częstokroć takiego w umyśle zamieszania, tem więcej w główkach młodych czytelniczek, iż cała korzyść jaką by odnieść mogły przy

22 Powodów tego typu zaleceń w dziewiętnastowiecznych tekstach poradnikowych należy upatrywać zarówno we wpływach kultury ziemiańskiej, jak i cenzurze obyczajowej, sygnalizowanej także na kartach literatury (np. Pani Bovary „uwiedziona przez literaturę”). Równie ważne były względy religijne, priorytetowe w przypadku poradnika lekturowego ks. Jana Chełmeckiego.

23 J. Chełmecki, op. cit., s. 25.

24 F. Kozubowski, *Przewodnik w wyborze książek dla młodzieży szkolnej*, op. cit., s. 16.

25 Wielkopolanka [W. Reichsteinowa], op. cit., s. 49.

postępowaniu właściwym, jak również rzeczywista przyjemność, idą zupełnie na marne”²⁶.

Wanda Reichsteinowa przestrzegała jednocześnie przed niecierpliwym i wybiórczym czytaniem powieści, wskazując przy tym szkodliwość lektur zakazanych w życiu młodych dziewcząt: „Młode osoby, a nawet i starsze mają także niedobry zwyczaj w powieściach i romansach przeczytać najpierw koniec. Wreszcie nie potrzebuję zapewne upominać młode czytelniczki, jak bardzo niebezpiecznym i szkodliwym bywa czytanie potajemnie zakazanych książek, w których się znajdują rzeczy nieprzystępne dla pojęcia młodych panienek”²⁷.

Inną, nowatorską w kontekście dziewiętnastowiecznych propozycji lekturowych, koncepcję czytania książek przedstawił w swym poradniku *Myśli o ukształceniu siebie samego* Michał Wiszniewski. W rozdziale I *O czytaniu książek* zalecał bowiem młodzieży, by nie zaczynać swej lektury od przedmowy lub od pierwszej stronicy, ale radził czytanie wybiórcze (selekcyjne), traktując je jako wstępny etap poznania i oceny dzieła, pozwalający na ustalenie, co warto przeczytać w całości. W konwencji zwierzenia, poprzez bezpośrednie zwroty do potencjalnego młodego odbiorcy, perswadował: „Co do mnie, odkryję ci, jakim sposobem czytam książki, proszę cię jednakże, abyś to zachował dla siebie, bo rozpowiadając wszystkim, jeszcze byś mi może przymnożył nieprzychylnych, których i tak mam więcej niżby należało.

Otóż, jak dostanę książkę nową lub starą, której jeszcze nie znam, przeczytawszy tytuł, otwieram ją gdzie się nadarzy i czytam, potem otwieram w różnych miejscach i najczęściej rzucam ją z postanowieniem, iż nigdy do niej nie zajrzę. Jeśli zaś, albo z treści, albo ze stylu, albo z innych jakich względów książka tak poruszająca zajmie moją uwagę, zaglądam do niej często, na koniec zaczynam czytać od pierwszej stronicy, a skończywszy czytam przedmowę, którą wówczas dopiero rozumiem, a wiele jest takich książek, które odczytuję najmniej raz w rok, i coraz inne wprzód nieznane w niej przymioty znajduję. Tym sposobem oszczędzam sobie czasu i z czytania więcej korzystać mogę, bo książek tak jest wiele, tak się codziennie mnożą, iż wybór ich i sposób czytania, wielce się do ukształcenia siebie samego przykłada”²⁸.

Adolf Dygasiński zaś twierdził, podobnie jak inni autorzy dziewiętnastowiecznych tekstów o charakterze poradnikowym, iż należy czytać wyłącznie książki doborowe (tzn. narodowych twórców: Mickiewicza, Słowackiego, Sy-

26 Wielkopolanka [W. Reichsteinowa], op. cit., s. 49

27 Ibidem, s. 49.

28 M. Wiszniewski, op. cit., s. 32-33.

rokomli, Orzeszkowej, Sienkiewicza, i in.). Wskazywał przy tym postulowane i negowane sposoby ich lektury: „Książek takich nie godzi się czytać pośpiesznie, jednym tchem, bo się ich należycie nie zrozumie, nie doczyta. Kto raz przywyknie do uważnego odczytywania wzorowych autorów, ten już nie czyta dlatego, aby czas zabić, lecz bawi się wytwornie, a jednocześnie przygotowuje umysł do gruntownego sądzenia. Powierzchnowa lektura, ponieważ nie prowadzi do należytego wnikięcia w myśli autora, pozbawia czytelnika najistotniejszego zadowolenia i jednocześnie nie zapewnia mu żadnej korzyści, gdyż treść książki rychło się zapomina w takich razach”²⁹.

W poradnikach lekturowych z II połowy XIX w. znaleźć można odzwierciedlenie pozytywistycznych koncepcji dydaktycznych, takich jak między innymi dostosowanie metod dydaktyczno-wychowawczych do rozwoju psychiki dziecka. Już w 1874 roku Piotr Chmielowski dowodził: „Czytanie powinno być stopniowane i przechodzić od rzeczy znanych do mniej znanych: od wypadków prostych do więcej powikłanych: słowem powinno się stosować do stopnia rozwoju umysłów dziecinnych”³⁰.

Autor *Przewodnika w wyborze książek dla młodzieży szkolnej* pisał o tym następująco: „(...) należy głównie uwzględniać usposobienie małego czytelnika i nie krępując zbyt gwałtownie objawiających się, w każdym prawie dziecku inaczej, różnych skłonności – ogłędnie, zręcznie stopniowaniem w zmianach dawanych mu dziełek, oddziaływać dodatnio na jego władze umysłowe, poskramiać zbyt gwałtowne porywy, kłóć bodźcem współubiegania ospałość, budzić z wrodzonego czasem odrętwienia, słowem – pokazywać zwolna i częściowo świat inny, lepszy, choćby rzeczywisty, ale z dobrej strony pojmowany, i utrzymywać je w ciągłym pragnieniu dowiedzenia się czegoś jeszcze”³¹.

Znany pozytywistyczny pedagog Władysław Nowicki potwierdzał zaś ustalenia Chmielowskiego i Kozubowskiego następująco: „Gdy idzie o wybór książki, powinniśmy przedewszystkiēm wziąć pod uwagę rozwinięcie umysłowe dziecka (...), a dalej zdolności jego, charakter, tudzież przywary lub wady”³².

29 A. Dygasiński, *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, op. cit., s. 58. Podobne zalecenia można znaleźć w późniejszym nieco poradniku czytelniczym Władysława Mieczysława Kozłowskiego, *Co i jak czytać? Wychowanie samego siebie i czytelnictwo metodyczne*, Warszawa 1900 (i kolejne wyd.), który był bardzo popularny jeszcze w międzywojniu.

30 P. Chmielowski, *Co wychowanie z dziecka zrobić może i powinno. Wskazówki postępowania z dziećmi na doświadczeniu i nauce oparte*, Warszawa 1874, s. 121.

31 F. Kozubowski, *Przewodnik w wyborze książek dla młodzieży szkolnej*, op. cit., s. 15.

32 W. Nowicki, *Co dać dziecku na gwiazdkę? Przegląd literatury dla dzieci i młodzieży z ostatniego siedmioletnia* (odbitka z „Przeglądu Pedagogicznego” 1885), Warszawa 1886, s. 5.

4. Zakończenie

Liczne zalecenia, rady i przestrogi, dotyczące czytelnictwa młodego pokolenia, rozsiane na kartach poradników lekturowych czy edukacyjnych z II połowy XIX w., świadczyły niewątpliwie o przekonaniu ich autorów: wychowawców, pedagogów, uczonych, pisarzy, iż „książki i pisma wpływ potężny i zadziwiający na umysł i serce człowieka wywierają”³² oraz że przy ich pomocy należy kształcić i wychowywać nowe pokolenia.

Analiza publikacji poradnikowych dowodzi bowiem, iż w II połowie XIX w. postulowanymi funkcjami literatury i czytania były aspekty wychowawcze, poznawcze, narodowo-patriotyczne i religijne – ich rozłożenie, bądź wybór wiązał się niekiedy ze światopoglądem autora. Warto jednak zwrócić uwagę, że wspólnym przekonaniem ówczesnych pedagogów i wychowawców było to, iż funkcje zabawowe, rozrywkowe piśmiennictwa dla dzieci bądź młodzieży pełnią rolę drugorzędną i powinny być podporządkowane celom dydaktycznym.

Także wzorcowe i negowane sposoby czytania, lektury książek wydają się analogiczne czy nawet identyczne w przypadku większości tekstów poradnikowych z II połowy XIX w. Co ciekawe, niektóre uwagi, na przykład takie, iż należy nie tylko kontrolować, ale również ograniczać czytelnictwo dzieci i młodzieży można spotkać jeszcze w dwudziestowiecznych publikacjach³³.

Bibliografia

- Chelmecki J., *O sposobie korzystania z czytania książek*, Kraków 1862.
- Chmielowski P., *Co wychowanie z dziecka zrobić może i powinno. Wskazówki postępowania z dziećmi na doświadczeniu i nauce oparte*, Warszawa 1874.
- Dygasiński A., *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa 1889.
- Konieczna J., *Kształtowanie się systemu informacji o książce dziecięcej na ziemiach polskich w XIX i w początkach XX wieku*, (w:) *Przestrzeń informacyjna książki*, red. J. Konieczna, S. Kurek-Kokocińska, H. Tadeusiewicz, Łódź 2009.
- Kozłowski W. M., *Co i jak czytać?. Wykształcenie samego siebie i czytelnictwo metodyczne*, Warszawa 1900.
- Kozubowski F., *O wyborze książek dla dorastającej młodzieży. Kilka słów dla rodziców, opiekunów i nauczycieli*, Cieszyn 1879.

³³ J. Chelmecki, op. cit., s. 3.

³⁴ Postulaty takie pojawiały się często w poradnikach z międzywojnia, np.: L. Soczylas, *Lektura powieści w szkole średniej*, Lwów 1914; F. Przyjemski, *Co i jak czytamy, a co i jak czytać należy? Odczyt wygłoszony na walnem zebraniu T. C. L. w Toruniu dnia 13 marca 1922 r.*, Toruń 1922; J. Mortkowiczowa, *Sporty, kino, radio a... dobra książka. Pogadanka dla młodzieży*, Warszawa 1927.

- Kozubowski F., *Przewodnik w wyborze książek dla młodzieży szkolnej (rzecz dla nauczycieli ludowych)*, Cieszyn 1879.
- Kuliczowska K., *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1914. Zarys rozwoju, materiały*, Warszawa 1965.
- Mortkowiczowa J., *Sporty, kino, radio a... dobra książka. Pogadanka dla młodzieży*, Warszawa 1927.
- Nosek A., *Informacje na temat „dobrej” książki dla dzieci i młodzieży w dziewiętnastowiecznych polskich tekstach krytycznoliterackich*, (w:) *Przestrzeń informacyjna książki*, red. J. Koniczna, S. Kurek-Kokocińska, H. Tadeusiewicz, Łódź 2009.
- Nowicki Wł., *Co dać dziecku na gwiazdkę? Przegląd literatury dla dzieci i młodzieży z ostatniego siedmioletnia (odbitka z „Przeglądu Pedagogicznego” 1885)*, Warszawa 1886.
- Nowy słownik języka polskiego*, E. Sobol (red.), Warszawa 2002.
- Przyjemski F., *Co i jak czytamy, a co i jak czytać należy? Odczyt wygłoszony na walnem zebraniu T. C. L. w Toruniu dnia 13 marca 1922 r.*, Toruń 1922.
- Reichsteinowa W., *Poradnik dla młodych osób w świat wstępujących, ułożony dla użytku tychże przez Wielkopolankę*, Poznań 1891.
- Soczyłs L., *Lektura powieści w szkole średniej*, Lwów 1914.
- Wernic H., *Praktyczny przewodnik wychowania*, Warszawa 1891.
- Wiszniewski M., *Myśli o ukształceniu siebie samego. Dzieło pośmiertne z portretem i biografią autora przez Ludwika Niesiołowskiego*, Warszawa 1873.
- Zdanowicz A., *Unormować czytanie. O poradnikach lekturowych przełomu XIX i XX wieku*, (w:) *Komunikowanie i komunikacja na ziemiach polskich w latach 1795–1918*, red. K. Stepniak, M. Ratajewski, Lublin 2008.

Paulina Pęczak

WPHI, Ambasada RP w Seulu

Anna Maria Tomczak

Uniwersytet w Białymstoku

HINDUSKA DIASPORA W WIELKIEJ BRYTANII ORAZ JEJ OBRAZ W FILMIE GURINDER CHADHA'Y *BHAJI ON THE BEACH*

SUMMARY

Indian diaspora in the UK and its portrayal in Gurinder Chadha's film *Bhaji on the Beach*

The article presents Indian diaspora in the UK and discusses the feature film directed by Gurinder Chadha, *Bhaji on the Beach* as a portrayal of multicultural Britain in the decade of the 1990's. The film highlights the problems and dilemmas of the largest ethnic minority group in Britain as well as challenging some of the widespread stereotypes of Asian women as docile and obedient. The text also explores the relationship between food and cultural identity and draws attention to the motif of the beach playing a key role in the film.

Abstract

La diaspora indienne en Grande-Bretagne et son image dans le film de Gurinder Chadha *Une Balade à Blackpool (Bhaji on the Beach)*

L'article présente la situation socio-culturelle de la diaspora indienne vivant dans la Grande-Bretagne contemporaine. A la base de l'analyse du film *Une balade à Blackpool (Bhaji on the Beach)* on caractérise les problèmes d'un groupe ethnique dans une société multiculturelle. L'auteure du texte se focalise surtout sur l'interprétation du repas et de la plage dans le contexte post-colonial. Elle présente aussi les silhouettes et la carrière des réalisatrices : la cinéaste Gurinder Chadha et la scénariste Meera Syal.

Wstęp

Film, podobnie jak inne środki masowego przekazu, silnie oddziałuje na naszą świadomość, będąc jednocześnie dziełem sztuki i źródłem informacji. Odpowiadając na potrzeby ludzkie (społeczne i indywidualne), wśród których Fiske wymienia potrzebę poznania świata i samego siebie¹, kreuje pewną wizję rzeczywistości, która komunikuje odbiorcy wartości i znaczenia uwarunkowane kontekstem społeczno-politycznym, w którym film powstawał. Tematyka filmu, przedstawienie postaci, wybór fabuły, tło historyczne, scenografia i gra aktorów przekazują wiedzę o kulturze epoki, o nastrojach społecznych, rolach przypisanych płci, tożsamości etnicznej i narodowej, związkach międzyludzkich, wyznawanych zasadach i poglądach. Film może ugruntowywać lub podważać i poddawać w wątpliwość powszechnie panujące przekonania, utrwałać bądź kwestionować stereotypy, w tym stereotypy rasy, narodu, klasy społecznej, mniejszości seksualnej i etnicznej. Odwołując się do naszej wiedzy i żywionych wyobrażeń jednocześnie formułuje poglądy i wywołuje reakcje. Będąc rodzajem narracji, pokazując pewną historię, film rozśmiesza, zasmuca lub zastanawia, porusza, wzbudza poczucie solidarności, gniew bądź podziw, powodując, że świat weń przedstawiony staje się nam bliższy.

Aleksander Jackiewicz twierdzi w *Antropologii Filmu*, że wprawdzie dzieło jest odbiciem społeczeństwa i „cytuje rzeczywistość”², lecz zarazem „oglądając film (...) poddajemy się pewnemu z góry narzuconemu porządkowi, umowie, którą nam proponuje autor (...) ufając naszej kulturowej pamięci [i] wprowadza[jąc] nas w szczególny świat”³. I dalej: „Ten świat nadbudowany jest zarazem złożony z odbić rzeczywistości quasi-realnych. (...) [D]zieło ekranowe otwiera quasi-realność w dziele na realność spoza dzieła”⁴. Omówiony poniżej brytyjski film *Bhaji on the Beach* (1993) może być traktowany jako odbicie społeczeństwa, a konkretnie jako przedstawienie wizerunku diaspory hinduskiej w Zjednoczonym Królestwie, lecz zarazem może być on odebrany jako wizja integracji kulturowej.

Diaspora hinduska

Według definicji słownikowej, diaspora oznacza „rozproszenie jakiejś narodowości wśród innej”⁵ i najczęściej dotyczy imigrantów lub ich potomków żyją-

1 J. Fiske, *Introduction to Communication Studies*, London and New York 1990, p. 20.

2 A. Jackiewicz, *Antropologia Filmu*, Kraków 1975, s. 13.

3 Ibidem, s. 13.

4 Ibidem, s. 13.

5 *Słownik Wyrazów Obcych PWN*, red. nauk. J. Tokarski, Warszawa 1980, s. 151.

cych na obczyźnie. Jak twierdzi Gina Wisker, pojęcie diaspory sugeruje, że ludzie starają się znaleźć swoje miejsce w nowej kulturze jednocześnie przechowując w pamięci obraz kultury rodzimej, który na ogół jest już mocno przestarzały⁶. Tęskniąc do ojczyzny lub borykając się z problemami wysiedlenia czasem tworzą przejaskrawiony wizerunek kraju przodków – mitycznie wyidealizowany lub demoniczny – pragnąc równocześnie zachować własną tożsamość i zaznaczyć swoje miejsce w nowej społeczności.

Badacze podkreślają, że niektóre narody, na przykład Hindusi, rozwinęły silną tradycję migracji i stworzyły liczną diasporę⁷. Duże skupiska tej ludności znajdują się w Stanach Zjednoczonych i w Wielkiej Brytanii, gdzie społeczność hinduska jest najliczniejszą grupą należącą do tzw. mniejszości etnicznych. Według ostatniego spisu powszechnego przeprowadzonego w 2001 r. wśród mieszkańców Zjednoczonego Królestwa, Hindusi stanowią aż 22,7% spośród mniejszości etnicznych i 1.8% wszystkich mieszkańców Wysp⁸. Jest to grupa bardziej zróżnicowana pod względem społecznym niż religijnym. Wprawdzie oprócz wyznawców Hinduizmu i Sikhów znajdują się w niej Muzułmanie, Zoroastrianie, Parsowie a także wyznawcy innych kultów, to jednak dwie pierwsze grupy stanowią aż 90%⁹.

Chociaż początki emigracji sięgają dziewiętnastego wieku, jednakże to głównie lata pięćdziesiąte i sześćdziesiąte ubiegłego stulecia ukształtowały obecność diaspory na Wyspach¹⁰. W wyniku rozpadu Imperium Brytyjskiego oraz zapotrzebowania na siłę roboczą po drugiej wojnie światowej, do pracy w Wielkiej Brytanii rekrutowano robotników w byłych koloniach – głównie na Karaibach i Subkontynencie. Wtedy to właśnie rozpoczęła się największa fala migracji. Wśród przybyszów z Indii przeważali mieszkańcy terenów wiejskich (zwłaszcza z okolic Punjabu)¹¹ zatrudniani do pracy w przemyśle włókienniczym w wielu ważnych ośrodkach industrialnych, takich jak: Bradford, Birmingham, Leicester czy Wolverhampton¹². Z kolei w następnych latach (1967–1968 oraz 1972–1973) duża grupa Hindusów przybyła z krajów Afryki Wschodniej (Kenii, Tanzanii i Ugandy) jako uchodźcy polityczni. Status społeczny tych imigrantów (głównie

6 G. Wisker, *Key Concepts in Postcolonial Literature*, Basingstoke 2007, p. 92-93.

7 B. Troyna, E. Cashmore, *Asians in Britain*, (in:) E. Cashmore, (ed), *Dictionary of Race and Ethnic Relations*, London and New York 1996, p. 41.

8 <http://www.statistics.gov.uk>, z dnia 6 marca 2006 r.; inne źródła podają 24%, patrz: "The Observer" z 25 listopada 2001 r.

9 T. Modood, *British Asian Identities: Something Old, Something Borrowed, Something New*, (in:) *British Cultural Studies*, eds. D. Morley and K. Robins, Oxford 2001, p. 73.

10 B. Troyna, E. Cashmore, op. cit., p. 40-43.

11 Jak podaje Modood stanowili oni aż 40%, patrz: T. Modood, *Not Easy Being British: Colour, Culture and Citizenship*, Stoke-on-Trent 1992, p. 30.

12 G. O'Donnell, *Sociology Today*, Cambridge University Press, Cambridge 1993, p. 103.

biznesmenów i właścicieli sklepów) był bez porównania wyższy. W dwóch trzecich byli to Gujaratowie, w jednej trzeciej Punjabowie, należeli do miejskiej klasy średniej, byli dobrze wykształceni i posiadali znaczny kapitał¹³.

Hindusi w Wielkiej Brytanii często są postrzegani jako grupa, która osiągnęła sukces. Ich profil edukacyjno-ekonomiczny jest najbardziej zbliżony do białych Brytyjczyków¹⁴. Wielu z nich to multimilionerzy i potentaci. Na początku lat dziewięćdziesiątych szacowano tę grupę na ponad 300 osób¹⁵. Społeczność hinduska jest silnie reprezentowana w środowisku tzw. zawodów (lekarze, prawnicy, przedsiębiorcy) stanowiąc na przykład blisko jedną piątą wśród personelu medycznego¹⁶. Aż 60% młodzieży hinduskiej (w porównaniu do 50% białych Brytyjczyków i 29% Pakistańczyków) zdobywa dyplom ukończenia szkoły średniej, tzw. GCSE (General Certificate of Secondary Education), ponad 80% Brytyjczyków pochodzenia azjatyckiego mieszka we własnych domach¹⁷. W rękach obywateli pochodzenia indyjskiego znajduje się aż 70% lokalnych sklepów osiedlowych¹⁸.

Kultura Indii mocno zakorzeniła się na Wyspach Brytyjskich stając się nieodzowną, niezwykle charakterystyczną i barwną częścią wielokulturowej społeczności. Język angielski „zapożyczył” wiele słów z Indii na długo przed pojawieniem się pierwszych hinduskich restauracji w Anglii. Jak podaje K.T. Achaya, dotyczy to zwłaszcza przypraw (pieprz *pepper*, cukier, *sugar*), owoców (pomarańcza *orange* i mango *mango*) oraz potraw (*curry* z tamilskiego *kari*, *kedgeree* z Sanskrytu i Hindi *khichri*)¹⁹. Wiele tradycyjnych produktów można na co dzień kupić w supermarketach, na przykład kilka rodzajów chleba (*chapati*, *paratha*)²⁰. Według statystyk najchętniej jedzonymi potrawami przez Brytyjczyków są dziś *curry*, *chicken masala* oraz *tandoori chicken*²¹. Yasmin Alibhai-Brown twierdzi, że żywność hinduska (Indian food) ma w Wielkiej Brytanii większy obrót towarowy niż trzy ważne gałęzie przemysłowe łącznie – przemysł węglowy, stoczniowy i produkcja stali²² i nawet tak konserwatywna gazeta jak *Daily Telegraph* uważa hinduskie potrawy za narodowe jedzenie Brytyjczyków²³.

13 T. Modood, *Not Easy Being British: Colour, Culture and Citizenship*, Stoke-on-Trent 1992, p. 31.

14 Ibidem, p. 30.

15 Ibidem, s. 38.

16 *Race in Britain*, „The Observer” 25 Nov. 2001.

17 Ibidem.

18 Y. Alibhai-Brown, *Who Do We Think We Are? Imagining the New Britain*, Harmondsworth 2000, p. 3.

19 K. T. Achaya, *Indian Food: A Historical Companion*, Delhi 1994, p. 11.

20 S. Husain, *Exploring Indian Food in Britain*, London 1988, p. 7.

21 A. Praill, *United Kingdom: A Modern Tradition*, London 2002, p. 66.

22 Y. Alibhai-Brown, *Who Do We Think We Are?...*, op. cit., p. 3.

23 Ibidem, s. 109.

Imigranci pochodzenia indyjskiego oraz ich potomkowie tworzą łatwo rozpoznawalną grupę etniczną, której inność na tle białych Brytyjczyków jest natychmiast dostrzegana poprzez kolor skóry, tradycyjne stroje (sari, turbany), czy też obecność znaczących elementów charakterystycznych dla Sikhów (bransoleta, zarost, długie włosy dziewcząt). Odmienność ta dotyczy w równym stopniu wyglądu, co zachowań i wartości. W przeciwieństwie do kultury Zachodu, jednostka podporządkowana jest społeczności i nie zawsze może samodzielnie decydować w wielu istotnych życiowych kwestiach. Znajduje to odzwierciedlenie w takich zagadnieniach jak: podejście do małżeństwa, stosunek do osób starszych, brak równouprawnienia kobiet i mężczyzn, rola rodziny, a także oczekiwania w stosunku do synów i córek. Wiele tradycyjnych wartości cenionych w krajach azjatyckich zostało przeniesionych przez imigrantów na grunt zachodni. Są to, między innymi, ciężka praca, dążenie do harmonii, szacunek dla autorytetów i rodziny, również tej dalszej, a także nakaz posłuszeństwa w stosunku do rodziców²⁴. Wysoko cenione jest wywiązywanie się z obowiązków, odczuwanie lojalności z grupą, oraz poczucie tożsamości kulturowej. Wpływa to bezpośrednio na więzi rodzinne, odmienne traktowanie synów i córek, zachowanie współmałżonków i przedkładanie honoru rodziny ponad wszystko.

Na początku lat dziewięćdziesiątych Beatrice Drury²⁵ z Uniwersytetu Warwick przeprowadziła badania socjologiczne w grupie dziewcząt należących do rodzin Sikhów, urodzonych i zamieszkających w Wielkiej Brytanii. Celem było określenie, na ile młode pokolenia przechowują tradycję i poddają się etnicznym wymogom kulturowym. Zdecydowana większość respondentek przyznała, że utrzymuje nakazane tradycją zachowania manifestując tym samym własną tożsamość. Ponad trzy czwarte młodych kobiet nosiło bransoletę (*kara*) i długie włosy (*kesh*). Ponad 90% stwierdziło, że zgodzi się na to, aby przyszłego męża wybrali rodzice²⁶.

Jak podkreśla Suresht Renjen Bald²⁷, jednym z najbardziej charakterystycznych problemów wśród społeczności hinduskiej zamieszkałej w Wielkiej Brytanii jest rozdźwięk międzypokoleniowy. Rozbieżności dotyczą takich zagadnień jak: akceptowanie bez sprzeciwu decyzji i rad starszych, którym młode pokolenie nie chce się poddać, odrzucenie rodziny patriarchalnej i dążenie do równouprawnienia płci.

24 B. Parekh, *Rethinking Multiculturalism*, Houndmills 2000, p. 137.

25 B. Drury, *Sikh girls and the maintenance of an ethnic culture*, "New Community" 1991, vol. 17, no 3, p. 387-399.

26 Ibidem, s. 390.

27 S. R. Bald, *Images of South Asian migrants in literature: differing perspectives*, "New Community" 1991, vol. 17, no 3, p. 413-431.

Wymienione powyżej zjawiska znalazły odzwierciedlenie w filmie wyreżyserowanym przez Gurinder Chadha'ę *Bhaji on the Beach*, który można uznać za wizerunek diaspory hinduskiej w Zjednoczonym Królestwie.

Sylwetki twórców filmu

Bhaji on the Beach jest dziełem dwóch Brytyjskich Hindusek – Meera'y Syal (scenariusz) i Gurinder Chadha'y (reżyseria). Obie należą do uznanych i popularnych artystów, docenionych zarówno przez krytykę jak i odbiorców.

Gurinder Chadha urodziła się w 1951 r. w Kenii. Po uzyskaniu przez ten kraj niepodległości przeprowadziła się z rodzicami do Indii, a następnie do Anglii, gdzie mieszka od 1961 roku. Bezpośrednio po ukończeniu studiów pracowała jako reporter dla BBC, później związała się z telewizyjnym Channel Four. Jako reżyserka zadebiutowała w 1989 roku filmem dokumentalnym *I'm English but...* opowiadającym o życiu młodych Hindusów w Wielkiej Brytanii. Rok później założyła firmę producencką Umbi Films. *Bhaji on the Beach* (*Posiłek na plaży*) – jej pierwszy fabularny film pełnometrażowy – zdobył nagrodę jury na festiwalu w Locarno oraz nagrodę Evening Standard British Film Award w kategorii Debiut Filmowy. Dalsze dzieła Gurinder Chadha'y to *What's Cooking?* (2000), *Bend It Like Beckham* (2002) oraz *Bride and Prejudice* (2004)²⁸.

Scenarzystka Meera Syal należy do pokolenia dzieci imigrantów. Urodziła się w 1962 r. w środkowej Anglii. Po studiach na Manchester University zajęła się pisarstwem i aktorstwem. Jej pierwsza, w dużej mierze autobiograficzna, powieść *Anita and Me* (1996) zdobyła Betty Trask Award, a następnie została przeniesiona na ekran w roku 2002. Druga powieść *Life Isn't All Ha Ha Hee* (1999) stała się kanwą serialu BBC o tym samym tytule. Syal jest także współautorką scenariusza do filmu *My Sister Wife* (1992) oraz współautorką i odtwórczynią jednej z głównych ról w dwóch serialach komediowych BBC *Goodness Gracious Me* (1996–2001) oraz *The Kumars at No. 42* (2001–2003). W roku 1997 pisarkę nagrodzono orderem Imperium Brytyjskiego MBE²⁹.

Tzw. „twórcy etniczni” narażeni są często na krytykę własnego środowiska i oskarżani o powielanie stereotypów, gdy ich dzieła nie wystarczająco silnie akcentują różnorodność panującą w obrębie grupy. Z jednej strony oczekuje się od nich, że powstające obrazy wykrócą poza hermetyczną sferę problematyki mało znanej szerokiej publiczności³⁰, z drugiej zaś wymaga się autentyczności, odwzo-

28 T. Jouhal, <http://www.screeononline.org.uk>.

29 Ibidem.

30 S. Sharma, *Teaching British South Asian Cinema – towards a „materialist” reading practice*, „South Asian Popular Culture” 2009, no 7(1), p. 21-35.

rowań reprezentatywnych, często prowadzących do schematów. Film *Bhaji on the Beach* jest przykładem, że dbałość o autentyzm i wiarygodność przedstawienia (*representation*) nie musi prowadzić do uproszczeń na granicy karykatury. Jest też dowodem, że ciekawie opowiedziane ludzkie historie trafiają do widza bez orientalistycznego sztafażu egzotyki, bez idealizowania i mitologizowania.

Fabula filmu

Bhaji on the Beach opowiada o jednodniowej wyprawie do Blackpool grupy kobiet hinduskich zamieszkających w Birmingham w środkowej Anglii. W wycieczce uczestniczy też odwiedzająca Anglię mieszkanka Bombaju. Choć niewiele na to wskazywało, wyjazd do nadmorskiego kurortu okaże się przełomowy dla uczestniczek wycieczki. W ciągu kilkunastu wspólnie spędzonych godzin wiele wydarzy się w życiu kobiet, niektóre z nich poznają pilnie skrywane sekrety współtowarzyszek podróży, inne spojrzą w głąb siebie i odnajdą we własnej duszy odpowiedzi na pytania, których istnienia nie były w pełni świadome.

Fabula filmowa nie jest skomplikowana. Głównymi bohaterkami są kobiety: Simi – organizatorka wycieczki, liderka *Saheli Women Centre*; Ginder, młoda matka z sześciolatkiem synem, która znalazła w Centrum schronienie przed mężem nadużywającym wobec niej przemocy; Hashida, przyszła studentka medycyny, która w dniu wyprawy dowiaduje się, że razem ze swoim partnerem karaibskiego pochodzenia spodziewa się dziecka; Asha, kioskarka w średnim wieku, niedoceniana przez męża i dzieci, którą trapią różnorodne wizje; Ladhu i Madhu, nastolatki szukające przygód i towarzystwa białych rówieśników płci męskiej, które korzystając z nieobecności rodziców postanawiają spędzić szalony dzień oraz Pushpa, najstarsza uczestniczka eskapady, prowadząca rodzinny sklepik (tzw. corner shop).

Za grupą kobiet podąża Ranjit, mąż Ginder. Nakłoniony przez rodzinę chce odnaleźć żonę, by zmusić ją do powrotu do domu. Towarzyszą mu dwaj bracia – agresywny Balbir i spokojny Manjit. Do Blackpool jedzie także Oliver, partner Hashidy, który po ich porannej kłótni i późniejszej rozmowie z ojcem uświadamia sobie, co jest dla niego ważne. Gotów jest stawić czoła problemom, jakie być może przyniesie ojcostwo i przyjąć odpowiedzialność za wspólne życie z ukochaną kobietą.

Po przykrym incydencie podczas postoju na stacji benzynowej, kiedy kobiety stają się obiektem rasistowskich uwag wypowiedzianych przez kilku pijanych mężczyzn, wycieczka dociera do Blackpool. Na plaży wychodzi na jaw, że Hashida spodziewa się nieślubnego dziecka, co spotyka się z wielkim oburzeniem i potępieniem ze strony starszych kobiet. Kiedy na dodatek dowiadują się, że ojciec dziecka

ma inny kolor skóry, wybucha kłótnia, po której Hashida odłącza się od grupy. Po nieudanej próbie skontaktowania się z Oliverem, odwiedza centrum medyczne, gdzie uzyskuje informacje na temat świadomego macierzyństwa i możliwości aborcji. Wieczorem Oliver odnajduje narzeczoną i dziewczyna nie wraca do domu z innymi kobietami.

Tymczasem Asha, podczas jednej ze swoich wizji traci kontakt z rzeczywistością i wchodzi do morza. Ratuje ją miejscowy starszy pan, dawny aktor wodewilowy, Ambrose Waddington. Zachwycony urodą nowopoznanej kobiety oprowadza ją po nabrzeżu Blackpool, by pod koniec wycieczki pokazać jej scenę teatru, w którym grał. Asha spędza miło czas, dopóki nie zostaje przyłapana przez Ranjita z braćmi. Wtedy żegna się z nowym znajomym i odchodzi razem z mężczyznami. Nastoletnie Ladhū i Madhū malują się i przebierają w toalecie. W barze poznają dwóch lokalnych sprzedawców hot-dogów, z którymi spędzają resztę dnia. Z kolei Ginder wraz z synkiem stara się odpocząć i oderwać od przykrych myśli. Za namową Simi kupuje nowy kostium i idzie do fryzjera.

Wieczorem kobiety spotykają się w klubie nocnym dla pań, gdzie odbywa się występ grupy męskich striptizerów, z których jeden zaprasza do tańca Ginder. Kiedy podczas zabawy niespodziewanie odsłania jej ramię, okazuje się, że kobieta ma na ciele bolesne sińce. Po tym wydarzeniu, bohaterki opuszczają klub, by po chwili spotkać męża Ginder i jego braci. Ranjit żąda od żony powrotu do domu. Kiedy Ginder odmawia, mężczyzna uderza ją i zabiera synka. Świadcami tych scen są pozostałe uczestniczki wycieczki. Ranjit ucieka z dzieckiem na plażę, gdzie dochodzi do kolejnej kłótni, podczas której ponownie staje się agresywny. Tym razem Asha policzkuje mężczyznę. Kiedy Balbir chce interweniować, powstrzymuje go młodszy brat, Manjit. Ginder zabiera synka i odchodzi razem z pozostałymi kobietami.

Wizerunek Wielkiej Brytanii jako społeczeństwa wielokulturowego

Film porusza wiele palących zagadnień współczesnej Wielkiej Brytanii. Niektóre aspekty wielokulturowości są jedynie zasygnalizowane (np. zachowania rasistowskie i seksistowskie białych Brytyjczyków), inne mocniej zarysowane (wzajemne uprzedzenia i niechęci, stereotypy etniczne). Na pierwszy plan zdecydowanie wysuwają się: odmienne postawy życiowe starszego i młodszego pokolenia kobiet hinduskich; przemoc fizyczna w rodzinie, która doprowadza do rozpadu małżeństwa; skostnienie lub wręcz petryfikacja tradycji zachowywanych

na obczyźnie w porównaniu z sytuacją w dawnej ojczyźnie oraz rola organizacji społecznych i feministycznych w sytuacjach kryzysowych.

Starsze Hinduski są tradycjonalistkami – noszą *sari*, włosy upinają w kok, jedzą hinduskie jedzenie przywiezione z domu, nawet gdy piją kawę w kawiarni, często też rozmawiają między sobą w języku Punjabi – szczególnie, kiedy nie chcą być zrozumiane przez Anglików. Z kolei przedstawicielki młodszego pokolenia cechuje większa swoboda obyczajowa – ubierają się i czeszą jak Angielki – w spodnie, kolorowe bluzki, skórzane kurtki. Rozmawiają wyłącznie po angielsku, jadają w *fast foodach*. Różnice międzypokoleniowe szczególnie wyraźnie ujawniają się w postawach życiowych i poglądach. Starsze kobiety nie akceptują nieślubnej ciąży, tym bardziej z mężczyzną innej rasy i potępiają Hashidę. Obwiniają też Ginder za problemy małżeńskie mówiąc, że żona powinna być zawsze posłuszna i uległa wobec męża, potępiając ją za starania o rozwód i opuszczenie domu. Co więcej, nie wierzą, że Ginder jest notorycznie bita. Kiedy Pushpa w rozmowie z Ashą mówi, że przyczyną odejścia Ginder od Ranjita była podobno przemoc fizyczna, Asha kwituje to stwierdzeniem: „musiała coś zrobić” („*She must have done something*”), co sugeruje, że w świadomości kobiet tego pokolenia istnieje przyzwolenie na przemoc, że mężczyzna może być rozgrzeszony, gdy kobieta zasłużyła na karę. Dopiero, kiedy na własne oczy widzą agresję Ranjita wobec żony, ujmują się za nią.

Nastoletnie Ladhu i Madhu nie przejmują się normami kulturowymi, marzą o przeżyciu romansu, bez skrępowania umawiają się i całują z dopiero poznanymi chłopakami. Hashida od ponad roku ukrywa przed rodzicami związek z czarnoskórym Oliverem. Młodsze kobiety mają świadomość, że w najtrudniejszych sytuacjach życiowych, w przypadku konfliktu rodzinnego mogą znaleźć wsparcie poza kręgiem najbliższych im osób. Ginder odchodząc od męża nie jest sama – może wraz z dzieckiem znaleźć schronienie w *Saheli Women Centre* prowadzonym przez Simi. Hashida bez problemu znajduje w Blackpool organizację, w której uzyskuje informacje dotyczące aborcji. Znamienna jest też krótka wypowiedź Simi tuż przed rozpoczęciem wycieczki: „My kobiety niezbyt często możemy uciec od patriarchalnych żądań naszego życia codziennego, zmagając się z podwójnym jarzmem rasizmu i seksizmu, które znosimy. To jest wasz dzień – zabawcie się jak kobiety” („*It's not often that we women get away from the patriarchal demands made on us in our daily lives, struggling between the double yoke of racism and sexism that we bear. This is your day – have a female fun*”³¹). Te dwa zdania akcentują poczucie solidarności wśród kobiet, rodzaj siostrzanej więzi płci, a także protest przeciw społecznym niesprawiedliwościom.

31 Oba cytaty pochodzą ze ścieżki dźwiękowej filmu. Tłumaczenie własne (P.P. i A.T.).

Motyw jedzenia

Tytuł filmu sugeruje, że posiłek odegra w fabule kluczową rolę. *Bhaji*, to jak podaje słownik Longmana³², rodzaj pikantnego hinduskiego ciastka wegetariańskiego. *Bhaji on the Beach* odnosi się do wspólnego posiłku, który bohaterki filmu przygotowały w domu przed rozpoczęciem wyprawy do Blackpool i który spożywają razem na plaży. Fakt, że reżyserka umieściła obco brzmiący wyraz w tytule filmu wskazuje, że słowo to jest zrozumiałe dla widowni brytyjskiej, lecz jednocześnie wywołuje wyraźne skojarzenia z tradycją indyjską. A zatem, już sam tytuł filmu informuje potencjalnego widza, że będzie to opowieść z dziedziny tzw. 'sztuki etnicznej'.

Na temat doboru pożywienia oraz znaczenia posiłku w życiu człowieka napisano bardzo wiele. Zagadnienie to rozpatrywane było przez wielu wybitnych antropologów i kulturoznawców światowych, których badania stanowią dziś kanon naukowy. Wystarczy wspomnieć takie nazwiska jak Norbert Elias, Bronisław Malinowski, Claude Lévi-Strauss, Pierre Bourdieu, Mary Douglas czy Margaret Mead. Zwracali oni uwagę na społeczne i towarzyskie funkcje posiłku; relacje władzy i podporządkowania widoczne poprzez podział pracy w zdobyciu, przygotowaniu i podaniu pożywienia; zależność między rozwojem cywilizacji i wykształceniem się manier zachowania przy stole; podział produktów na jadalne i niejadalne oraz ograniczeniami wynikającymi z norm religijnych.

Grupy religijne, narodowe i etniczne nieraz wyrażają swoją tożsamość poprzez tradycje regulujące przygotowanie i konsumpcję żywności. Zakaz spożycia wieprzowiny, wołowiny, alkoholu, czy też całkowita rezygnacja w diecie z mięsa to normy rygorystycznie przestrzegane w wielu kręgach kulturowych. Co jemy (czy koń, pies, kot to zwierzęta zdatne do konsumpcji tak jak krowa i świnia, czy też przyjaciele człowieka?); jak jemy (rękoma, przy użyciu sztućców czy pałeczkami? Siedząc przy stole czy na podłodze? Wkładając żywność do buzi lewą czy prawą ręką?); z kim jemy (zasiadając do wspólnego posiłku w gronie rodzinnym, czy samotnie?; gdzie jemy (w domu czy restauracji? W kuchni czy jadalni?); kiedy jemy (gdy jesteśmy głodni, czy aby uświetnić jakąś uroczystość – ślub, narodziny, chrzest?); Jak łączymy potrawy? Kto gotuje? Czy posiłek odbywa się w ciszy, czy towarzyszy mu rozmowa? Kto może jeść z tego samego talerza? Jak wyrażamy wdzięczność za obfitość darów a jak zapraszamy do konsumpcji? Jakie potrawy spożywane są podczas świąt i obrządków religijnych? Odpowiedzi na te i inne pytania to w wielu przypadkach klucz do zrozumienia kultury narodu, religii, społeczności.

32 Longman Dictionary of Contemporary English, Longman Group Limited, Burnt Mill, Harlow 1995, p. 112.

Stephen Mennell w książce *The Sociology of Food* twierdzi, że każdy posiłek to informacja o grupie społecznej, a wspólne spożywanie jedzenia to dowód „inkorporacji”, włączenia, przynależności. Wrogowie nie zasiadają do wspólnego stołu. Dzielenie się posiłkiem to rodzaj relacji wzajemności, podkreślenie więzi, afirmacja życzliwości³³.

W Indiach kultura kulinarna posiada długą i ciekawą tradycję. Ogromne różnice dotyczą poszczególnych regionów tego olbrzymiego i niejednorodnego kraju. Prowincja Bengal słynie z dużej różnorodności słodczy i spożycia znacznych ilości ryżu i ryb³⁴; w Kaszmirze wielką popularnością cieszy się pszenne pieczywo; w Gujaracie dominują potrawy wegetariańskie³⁵. Orzechy, suszone owoce, miód i jogurt nazywane są pokarmem świętych mężów³⁶. Na północy Indii żywność tradycyjnie dzielono na dwie grupy: *pucca* (produkty smażone, które zostały przygotowane perfekcyjnie) oraz *kaccha* (gotowane w wodzie, przy braku perfekcji)³⁷. We współczesnej Wielkiej Brytanii powszechnie używane jest słowo *pukka* zapożyczone z tzw. Indian English oznaczające coś bardzo dobrego lub odpowiednio wykonanego, lecz dotyczące różnych rzeczy i zjawisk, na przykład dobrej oferty pracy.

W filmie *Bhaji on the Beach* hinduski posiłek na plaży może być odczytany jako symbol solidarności grupowej, więzi kulturowej, oraz jako manifestacja odmienności (w stosunku do białych Brytyjczyków). Starsze Hinduski nawet w kawiarni jedzą przywiezione ze sobą jedzenie, czym wywołują oburzenie kelnerki i pozostałych gości – Anglików, którzy nie szczędzą bohaterkom kąśliwych uwag. A kiedy podczas spaceru decydują się na zjedzenie frytek, posypują je hinduską przyprawą, bo dopiero wtedy danie ma smak.

Motyw plaży

Miejsce, do którego podążają bohaterki filmu to Blackpool Beach – plaża w słynnym nadmorskim kurorcie. Angielskie Blackpool to miasto szczególne: bijący rekordy popularności ośrodek turystyczny przyciągający każdego roku miliony urlopowiczów, wakacyjna mekka angielskiej klasy robotniczej od ponad stu lat, odwiedzana w celach turystyczno-rekreacyjno-rozrywkowych³⁸. Nad-

33 S. Mennell, *The Sociology of Food: Eating, Diet and Culture*, London 1992, p. 115.

34 S. Husain, op. cit., s. 5.

35 K.T. Achaya, op. cit., s. 129, 133.

36 Ibidem, s. 25.

37 Ibidem, s. 52, 62.

38 Slogan reklamujący Blackpool to *famous for fresh air and fun*, cyt. w: I. Ousby, *Blue Guide England*, Black/Norton, London and New York, 1995, s. 603.

brzeżne atrakcje z parkiem rozrywki, karuzelami i diabelskim młynem, oświetlone tysiącami iluminacji słynne mola wraz z repliką paryskiej wieży Eiffla, liczne restauracje i salony gier zapewniają przyjemne zajęcie o każdej porze dnia i nocy, lecz zajęcie niezbyt wyszukanej natury. Wybór Blackpool jako celu podróży ma więc znaczenie symboliczne. To tu właśnie kierują się Brytyjczycy, aby zażyć morskich kąpeli i rozerwać się. Nadmorskie kurorty angielskie często kojarzone są z określonymi grupami społecznymi i ich preferencjami. Brighton w Sussex to symbol klasy średniej, miejsce często wybierane na konwencje Partii Konserwatywnej; Lyme Regis w Dorset szczyci się królewską przeszłością; Plymouth i Torquay przyciągają historią i możliwościami żeglowania. Wśród rozlicznych kurortów długiego angielskiego wybrzeża Blackpool jest najbardziej plebejskie, najmniej wysublimowane w atrakcjach. Panie z *Saheli Women Group* organizując wycieczkę do Blackpool podążają utartą przez Anglików ścieżką, podkreślając swoją brytyjskość i chęć zakosztowania wrażeń tradycyjnie łączonych z odbiorcą masowym.

Plaża niesie w sobie wiele znaczeń. John Fiske proponując semiotyczne odczytanie plaży australijskiej, twierdzi, że plaża jest zawsze miejscem poszukiwania własnego ja, niezależnie od tego, czy stanie się celem wakacyjnego odpoczynku szacownych mieszczuchów, czy zbuntowanych hipisów³⁹. Tu, gdzie ląd spotyka się z morzem, znajdziemy odwieczną opozycję między Naturą i Cywilizacją, między przestrzenią fizyczną (otwartość, bezmiar, bezgraniczność), a przestrzenią socjalną (molo, kabiny, prysznice, leżaki). Plaża łączy, lecz zarazem oddziela, jej znaczenie jest ambiwalentne. Z jednej strony przynosi skojarzenia z wolnością, brakiem barier, lecz jednocześnie ściśle ogranicza nasze pragnienie wolności.

W studiach postkolonialnych, znaczenie plaży jest szczególne. Mary Louise Pratt⁴⁰ nazywa ją strefą kontaktu kolonialnego. Wszak to właśnie wybrzeże było często pierwszym miejscem spotkań kolonizujących i kolonizowanych, ludzi z odmiennych kultur i obszarów geograficznych. Na plaży tubylcy witali (bądź nie) obcych przybyszów. Wybrzeże jako teren dialogu i negocjacji międzykulturowych (w znaczeniu dosłownym i przenośnym) lub też jako mityczny raj i miejsce szczęśliwości, obecne jest w licznych przekazach, literaturze pamiętnikarskiej i podróżniczej, powieściach przygodowych. Od *Przypadków Robinsona Crusoe* (1719) Daniela Defoe i *Wyspy Skarbów* (1883) Roberta Louisa Stevensona, po *Plażę* (1996) Alexa Garlanda. W przeszłości stanowiło wrota do zdobyczy kolonialnych i dominacji imperialistycznej. Obecnie plaże basenu Morza Karaibskiego i Australii są kwintesencją luksusowych wakacji, mekką bogatych turystów, sym-

39 J. Fiske, op. cit., s. 43.

40 M. L. Pratt, *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturalisation*, Routledge, London and New York 1992, p. 6.

bolem beztroski. Simon Featherstone⁴¹ twierdzi, że jako zintegrowana część globalnej ekonomii przemysłu wypoczynkowego i turystyki, plaża nadal utrzymała swoją rolę strefy kontaktu kształtującej postawy i zachowania.

Plaża w Blackpool, do której dotarły uczestniczki wycieczki staje się dla nich miejscem przemiany. Każda z kobiet wróci do domu odmieniona, z powziętym postanowieniem lub bogatsza o nowe doświadczenia. Ginder upewni się, że słusznie postąpiła odchodząc od męża; Hashida odzyska wiarę we wspólne szczęśliwe życie z Oliverem; Asha poczuje się piękna i atrakcyjna. Wspólna wyprawa scementuje też wątle jeszcze więzi wspólnoty grupowej. Oba motywy – plaża i wspólny posiłek – są na tyle kluczowe, że ich znaczenie zostało zasygnalizowane w tytule filmu.

Wnioski końcowe

Simon Featherstone uważa, że światowe produkcje kinematograficzne, których tematyką w mniejszym lub większym stopniu jest hinduska diaspora zaliczane są do kina narodowego tego kraju, który dany film wyprodukował⁴². Wymienia on obrazy amerykańskie w reżyserii Miry Nair, indyjskie dzieła Aditya'i Chopra, a także dwa filmy Gurinder Chadha'y, a mianowicie *Bhaji on the Beach* (1993) oraz *Bend it Like Beckham* (2002) [*Podkręć jak Beckham*], które określa mianem komedii społecznych osadzonych w realiach brytyjskich⁴³. Autor zwraca uwagę, że problemy diasporę często obracają się wokół relacji damsko-męskich stanowiąc łakomy materiał dla tzw. *gender studies*. Poruszana w nich tematyka to krytyka rodziny patriarchalnej i często bezmyślnego, wręcz niewolniczego poddania się tradycji; kontrast między odmiennym rozumieniem instytucji małżeństwa w Indiach i na Zachodzie, sprzeciw w stosunku do uświęconej tradycji procedury aranżowanych związków a także kultywowane pojęcie honoru rodziny, które często stawia kobiety w sytuacjach trudnego wyboru i rezygnacji z własnego szczęścia⁴⁴. Jednym z wniosków, jakie nasuwają się po analizie omówionych przez autora filmów, może być stwierdzenie, że pomimo coraz większego poczucia wolności i decydowania o własnym losie, współczesne Hinduski zamieszkujące poza Indiami, nadal cenią więzi rodzinne i tradycje wartości.

Film *Bhaji on the Beach* odniósł niewątpliwy sukces. Jak podkreśla krytyka, jego główną zasługą na tle dzieł kinematografii brytyjskiej stało się odrzucenie

41 S. Featherstone, *Postcolonial Cultures*, Edinburgh 2005, s. 213.

42 Ibidem, s. 112.

43 Ibidem, s. 113.

44 Ibidem, s. 112-119.

stereotypu azjatyckiej kobiety, stereotypu szeroko funkcjonującego w świadomości Brytyjczyków, który utożsamia takie kobiety z postawą pasywną i bezwolnym posłuszeństwem⁴⁵. Bohaterki filmu są w stanie samodzielnie decydować o własnym losie i podejmują trudne decyzje – decyzje o rozwodzie, związku mieszanym, urodzeniu dziecka.

Powstały w 1993 r. film przedstawia sytuację z wczesnych lat dziewięćdziesiątych. Z pewnością reżyserka koncentruje się głównie na sytuacji kobiet i tworzy dość schematyczne postacie męskie, które stanowią jedynie tło dla bohaterek opowieści. Pod tym względem film Gurinder Chadha'y nie może zostać uznany za realistyczne odwzorowanie życia diaspory hinduskiej na Wyspach Brytyjskich. Ale też nie taka była jego rola. Jako film fabularny, a nie dokument, nakreślił on jedynie niewielki fragment większego obrazu. Opowiedziane tu historie kobiet są fikcją, lecz każda z tych historii mogła wydarzyć się naprawdę. Cięża wśród nastoletnich Hindusek nadal zdarzają się dużo rzadziej niż wśród ich białych rówieśniczek, podobnie rzadkie są rozwody, ale ich liczba rośnie⁴⁶. *Bhaji on the Beach* to także obraz nieuchronnej asymilacji i rosnącego rozdźwięku międzypokoleniowego, nowe spojrzenie na tożsamość kulturową, która nieustannie ewoluuje i podlega zmianom wymuszonym poprzez codzienny kontakt z odmiennością, to uchwycony w kadrze wycinek końca minionego wieku z perspektywy przedstawicieli mniejszości etnicznej.

Film kończy się dobrze, choć nie jest to tradycyjny *happy-end* w stylu Hollywood (czy Bollywood). Widz odnosi jednak wrażenie, że przedstawione bohaterki mają w sobie dość silnej woli, energii i determinacji, aby walczyć o własne szczęście, że pomimo trudności i przeszkód, które nadal będą się piętrzyć, odnajdą swoją drogę życiową, czasem wbrew tradycji i oczekiwaniom najbliższych. *Bhaji on the Beach* powstał w kraju, gdzie przeważająca większość filmów to obrazy tworzone przez mężczyzn o Anglosaksońskim rodowodzie, należących do klasy średniej⁴⁷. Jest pod tym względem cennym wyjątkiem. Wraz z innymi filmami ukazującymi środowisko azjatyckich mniejszości na Wyspach, takimi dziełami jak *East is East*, *My Beautiful Laundrette*, *Brick Lane*, *Bend it like Beckham* czy *My Son the Fanatic*, *Bhaji on the Beach* przybliży problemy i dylematy grup mniejszościowych. Jak stwierdziła reżyserka w jednym z wywiadów, którego udzieliła blisko dziesięć lat po ukazaniu się filmu, to co kiedyś uznawane było za obce, stało się bardziej znajome⁴⁸. Bardziej znajome, czyli zapewne lepiej zrozumiane i akcepto-

45 <http://www.screenonline.org.uk/film>.

46 Y. Alibhai-Brown, op. cit., s. 231-247.

47 Ibidem, s. 259.

48 Cyt. <http://www.screenonline.org.uk/film>.

wane. Niezaprzeczalnym walorem filmu jest różnorodność postaci kobiecych, co uzmysławia widzowi, że diaspora hinduska nie jest monolityczna, a drogi życiowe i doświadczenia reprezentantów tej grupy na terenie Wielkiej Brytanii mogą być równie pogmatwane i jednostkowe co losy przedstawicieli białej większości.

Bibliografia

- Achaya K. T., *Indian Food: A Historical Companion*, Delhi 1994.
- Alibhai-Brown Y., *Who Do We Think We Are? Imagining the New Britain*, Harmondsworth 2000.
- Bald S. R., *Images of South Asian migrants in literature: differing perspectives*, "New Community" 1991, vol. 17, no 3.
- Drury B., *Sikh girls and the maintenance of an ethnic culture*, "New Community" 1991, vol. 17, no 3.
- Featherstone S., *Postcolonial Cultures*, Edinburgh 2005.
- Fiske J., *Introduction to Communication Studies*, London and New York 1990.
- Husain S., *Exploring Indian Food in Britain*, London 1988.
- Jackiewicz A., *Antropologia Filmu*, Kraków 1975.
- Longman Dictionary of Contemporary English*, Burnt Mill, Harlow 1995.
- Mennell S., *The Sociology of Food: Eating, Diet and Culture*, London 1992.
- Modood T., *British Asian Identities: Something Old, Something Borrowed, Something New*, (in:) *British Cultural Studies*, eds. D. Morley and K. Robins, Oxford 2001.
- Modood T., *Not Easy Being British: Colour, Culture and Citizenship*, Stoke-on-Trent 1992.
- O'Donnell G., *Sociology Today*, Cambridge University Press, Cambridge 1993.
- Ousby I. *Blue Guide England*, Black/Norton, London and New York, 1995.
- Parekh B., *Rethinking Multiculturalism*, Houndmills 2000.
- Race in Britain*, "The Observer" 25 Nov. 2001.
- Praill A., *United Kingdom: A Modern Tradition*, London 2002.
- Pratt M. L., *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturalisation*, London and New York 1992.
- Sharma S., *Teaching British South Asian Cinema – towards a „materialist” reading practice*, "South Asian Popular Culture" 2009, no 7(1), p. 21-35.
- Słownik Wyrazów Obcych PWN*, red. nauk. Tokarski J., Warszawa 1980.
- Troya B., Cashmore E., *Asians in Britain* (in:) *Dictionary of Race and Ethnic Relations*, ed. E. Cashmore, London and New York 1996.
- Wisker G., *Key Concepts in Postcolonial Literature*, Basingstoke 2007.

<http://www.screenonline.org.uk/film>.

Łukasz Poniatowicz

Wyższa Szkoła Administracji Publicznej w Białymstoku

OD JĘZYKA OGÓLNEGO DO TERMINU

SUMMARY

Analysis of term definitions

This article deals with various attempts to an appropriate definition of 'the term', a special word functioning as a tool in the research and development processes. There are many definitions of the term and none of them has been accepted as a universal one, but thanks to this overview of the definitions available, we can understand the concept and its functions in language.

РЕЗЮМЕ

Анализ дефиниций терминов

Цель настоящей статьи – показать стремление лингвистов дать дефиницию термина. Определение термина, как специального слова, функционирующего в роли исследовательско-производственного инструмента в деятельности человека. Существует много дефиниций для определения термина, но ни одна из них не является финальной. Благодаря сопоставлению, существующих в научной литературе дефиниций, можем лучше понять термин и его принципы, какие он исполняет в современном мире.

„Język” w lingwistyce funkcjonuje jako oznaczenie zbiorów zdań (mniej lub bardziej pojemnych) oraz jako oznaczenie systemu reguł językowych, za pomocą których ludzie konstruują wypowiedzi w celach komunikacyjnych¹. Bez analizy

¹ W. Woźniakowski, *Lingwistyczny status tzw. subjęzyków specjalistycznych*, „Języki specjalistyczne” Materiały z XVII Ogólnopolskiego Sympozjum ILS UW, red. F. Grucza i Z. Kozłowska, Warszawa 1994.

teorii języka, można zauważyć, że język stworzony przez ludzi jest ich własnością. Jest wynikiem rozwoju człowieka jak i steruje jego rozwojem. Innymi słowy język nie istnieje w oderwaniu od człowieka². Za pomocą języka człowiek zdobył umiejętność przekazywania myśli. Język jest uniwersalnym środkiem pozwalającym wyrazić dowolne komunikaty powstałe w procesie myśli. Na język składa się zbiór reguł, które stanowią o umiejętności komunikowania się. Kluczem do stworzenia jasnego i zrozumiałego komunikatu jest umiejętność zastosowania usystematyzowanego kodu podlegającego różnym regułom formalnym (np. gramatycznym, leksykalnym itd.). Zasadniczą funkcją języka jest wyrażanie i przekazywanie wiedzy, czyli wymiana informacji. Usystematyzowanie istoty języka przez wiele lat budziło kontrowersje i naukowcy mieli problem z jasnym i precyzyjnym określeniem zagadnienia.

Noam Chomsky w swoim ujęciu lingwistyki uważa, że istnieje podzbiór zbiorów wypowiedzi znajdujących się w naturalnym korpusie wypowiedzi językowych. Warto dodać, że proponuje on wprowadzenie pojęcia kompetencji językowej. Kompetencja językowa uważana jest za całość wiedzy twórców i użytkowników języka³. Człowiek znający język jednocześnie posiada znajomość systemu reguł „przyporządkowujących sobie w określony sposób dźwięk i znaczenie – w ramach nieskończonej klasy możliwych zdań. (...) Osoba znająca język nie ma oczywiście świadomości, że wyuczyła się reguł rządzących językiem albo że – mówiąc – z nich właśnie korzysta. (...) System reguł specyfikujących relację dźwiękowo-znaczeniową w danym języku można nazwać gramatyką tego języka”⁴. Opanowanie języka zdaniem T. Milewskiego umożliwia tworzenie nowych. Umiejętność wyabstrahowania wyrazów i reguł gramatycznych z całego korpusu językowego świadczy o znajomości języka⁵.

Kolejnym naukowcem próbującym rozwiązać problem istoty języka w swojej funkcji był K. Bühler. Zalicza on do funkcji języka ekspresywność, impresywność oraz referencjalność. Jego zdaniem zdarzenie mowne tworzą działalność mowna, twór językowy, akt mowny i system językowy. Przy takiej interpretacji istoty języka jest on urządzeniem, które bazując na określonym zbiorze jednostek i zasad może tworzyć nieskończoną ilość twórców językowych⁶.

Roman Jakobson zbudował schemat komunikacji bazujący na sześciu funkcjach językowych. Jedną z funkcji językowych Jacobsona jest funkcja emo-

2 F. Grucza, *Zagadnienia metalingwistyki*, Warszawa 1983, s. 159.

3 Ibidem, s. 158-171.

4 N. Chomsky, *Forma i znaczenie w języku naturalnym*, „Znak styl, konwencja”, Warszawa 1977, s. 104.

5 T. Milewski, *Językoznawstwo*, Warszawa 2004, s. 5-6.

6 F. Grucza, *Zagadnienia metalingwistyki*, op. cit., s. 153-156.

tywna obecna w mowie potocznej i formach literackich ograniczona jednak do minimum w procesach tworzenia terminów. Funkcja kognitywna, której głównym celem jest wywołanie reakcji u odbiorcy, opisuje stosunek między komunikatem a odbiorcą. Funkcja estetyczna Jacobsona opisuje komunikat, który nie jest już tylko narzędziem przekazywania wiedzy. Funkcja ta odnosi się głównie do sztuki i literatury. Celem funkcji fatycznej jest potwierdzenie, podtrzymanie lub przerwanie łączności. Najważniejszą funkcją językową jest jednak funkcja odniesienia, która określa stosunek zachodzący między komunikatem a przedmiotem komunikatu. Zdaniem badacza najważniejsza jest umiejętność sformułowania obiektywnej, jak i sprawdzalnej informacji o konkretnym przedmiocie. Funkcja odniesienia stanowi podstawę prac nad terminologią⁷.

Zanim przejdziemy jednak do definicji terminu, warto przedstawić podział języka na ogólny i specjalistyczny.

Język ogólny a język specjalistyczny

Język jest składnikiem intelektualnym ludzi. Niesie on wiedzę nabytą, poznane reguły kodowania i percepcji wiedzy nabytej. Zdobyta wiedza kodowa pozwala przekazywać wiedzę między ludźmi za pomocą komunikatów. Poznanie języka pozwala zrozumieć nieskończoność komunikatów w stosunku do zebranych wcześniej zasobów⁸. Dzięki intencji nadawcy komunikat otrzymuje stronę formalną, która zawiera kod oraz znaczenie. Postać komunikatu może przybierać różne formy w zależności od stopnia naukowości wiedzy przekazywanej. Zdaniem Jacobsona do komunikatu można zaliczyć jego stronę znaczeniową, jak i elementy odpowiedzialne za formalne tworzenie kodu. Te dwa elementy stanowią całość informacyjną.

Rozróżnienie języka na naturalny, sztuczny i formalny jest podstawą prowadzącą do klasyfikacji języka ogólnego. Język naturalny według K. Polańskiego jest tworem powstałym w wyniku rozwoju cywilizacyjnego podlegający jednocześnie uwarunkowaniom geograficznym i społecznym⁹. J. C. Sager twierdzi, że język naturalny jest pierwszą formą języka w określonej społeczności. Jego zdaniem, język naturalny, cechuje brak ograniczeń teoretycznych, a kierunek jego rozwoju, różnicowanie i sposób użycia dąży do wzajemnego zrozumienia pomiędzy słuchacza-

7 P. Guiraud, *Semiologia*, Warszawa 1974, s. 10-14.

8 N. Chomsky, *Forma i znaczenie...*, op. cit., s. 98.

9 *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław, Warszawa, Kraków 1993, s. 242-243.

mi¹⁰. O. Wojtasiewicz z kolei zauważa, że język naturalny powstaje samoczynnie i ewolucyjnie, służąc jako narzędzie komunikacyjne w obrębie określonych grup etnicznych.

Język sztuczny został utworzony w celu ułatwienia komunikowania się w dziedzinach naukowo-technicznych. Reguły języka sztucznego są jasno określone przed jego użyciem i mogą służyć również w komunikacji międzynarodowej, np. esperanto¹¹. Za zaletę języka sztucznego można uznać brak wyjątków od reguł gramatycznych, w zakresie morfologii, zwięzłością w wyrażaniu myśli, ustalonym zasobem leksykalnym i jego znaczeniami. W przeciwieństwie do języka naturalnego, który cechuje się ciągłymi zmianami i polisemią, język sztuczny jest ograniczony i nie jest w stanie wyrazić ogólnych potrzeb komunikacyjnych¹².

Język formalny definiowany jest jako: „twór formalny zbudowany jako daleki odpowiednik języka naturalnego. (...) uporządkowana para $\langle A, F \rangle$, gdzie A (alfabet) jest zbiorem nierozkładalnych symboli, a F (zbiór formuł, tj. logicznych odpowiedników zdań języka naturalnego) pewnym podzbiorem zbioru (oznaczanego na ogół A^*) wszystkich ciągów skończonych elementów alfabetu (...)”¹³. Przykładem języka formalnego może być język programowania. A. Malinowski twierdzi, że język formalny jest precyzyjniejszą wariacją języka sztucznego. Kluczową cechą języka formalnego jest jego zastępowalność. Każde wyrażenie języka formalnego może być zastąpione dowolnym wyrażeniem języka naturalnego niosącym to samo znaczenie. Dodatkowo język formalny posiada wyznaczony zbiór słów, każde słowo zawarte w określonym zbiorze posiada znaczenie, oraz dokładnie określone reguły składniowe i konstrukcyjne¹⁴.

J. C. Sager opisuje powstawanie języka narodowego w wyniku kodyfikacji formy ustnej oraz pisemnej¹⁵. W dalszej drodze rozwoju język nabiera coraz liczniejszych ograniczeń formalnych oraz funkcjonalnych. W drodze ewolucji społeczeństwo, próbując utrzymać swoją spójność społeczną jak i stratyfikując język w wyniku różnorodności społeczności językowej, tworzy język ogólnonarodowy oraz język specjalny. Jest to kolejny etap rozwoju języka narodowego¹⁶.

Język ogólny może być utożsamiany z językiem grup wykształconych w formie mówionej, co w przypadku gdy jest to jedyny dialekt kulturalny danego języka etnicznego, stanowi podstawę kodyfikacji języka literackiego danego na-

10 J. C. Sager, *Language Engineering and Translation: Consequences of automation*, Amsterdam/Philadelphia 1993, s. 30-33.

11 *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, op. cit., s. 257

12 J. C. Sager, *Language Engineering...*, op. cit., s. 32-34.

13 *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, op. cit., s. 241.

14 *Logika dla prawników. Słownik encyklopedyczny*, red. A. Malinowski, Warszawa 2004, s. 17.

15 J. C. Sager, *Language Engineering...*, op. cit., s. 32-34.

16 *Ibidem*, s. 36-37.

rodu¹⁷. Warto również zapoznać się z definicją języka ogólnego w *Encyklopedii wiedzy o języku polskim*: „język ogólny (inaczej ogólnonarodowy), czyli ogólna odmiana kulturalna języka narodowego, jest w przeciwieństwie do wszystkich odmian regionalnych i środowiskowych tą odmianą, która upowszechniana przez szkołę, administrację, literaturę i prasę służyć ma jako środek porozumiewania się we wszystkich dziedzinach wszystkich członków narodu, bez względu na płeć, wiek, zawód, pochodzenie społeczne i terytorialne (...)”¹⁸.

F. Grucza język ogólny opisuje jako język obejmujący słownictwo przedstawiające podstawowe elementy świata określonej wspólnoty. Zdaniem Gruczy język ogólny nie jest w stanie jednak opisać żadnych celów specjalistycznych. Służy on jedynie do komunikowania potrzeb życia codziennego¹⁹. Taki zakres użycia języka ogólnego warunkuje utrwalanie więzi między użytkownikami tego języka. Dodatkowo może służyć jako bodziec do rozwijania umiejętności przekazywania bardziej złożonych i wyspecjalizowanych komunikatów²⁰. To właśnie formalizacja wiedzy, specjalizacje zawodowe oraz tworzenie się klas społecznych dywersyfikuje społeczeństwo i prowadzi do powstania języków specjalnych. Język specjalny to inaczej odmiana języka narodowego, cechująca się jednak mniejszym zasięgiem. Język specjalny ogranicza się do określonej grupy społecznej powstałej na skutek występowania cech odróżniających ją pod względem wieku (język młodych), pod względem specjalizacji zawodowej (język informatyków), pod względem geograficznym itd.²¹ Powstałą odmianę języka narodowego można nazwać językiem środowiskowym.

Definicja *Encyklopedia wiedzy o języku polskim* opisuje język specjalny jako język zawodowy, inaczej język środowiskowy, który służy głównie do komunikowania treści zawodowych w obrębie jednej grupy społecznej, którą można klarownie wyodrębnić z ogółu społeczeństwa z powodu wykonywanego zawodu²².

Definicję języka specjalnego precyzuje A. Szulc twierdząc, że język specjalny jest pewną postacią języka narodowego. Użycie języka specjalnego ogranicza się do precyzyjnego opisu wiedzy fachowej z zakresu określonej dziedziny wiedzy. Naukowcy odróżniają język specjalny od języka narodowego zwracając uwagę na występowanie słownictwa fachowego zawierającego internacjonalizmy, odmienną składnię oraz użycie określonych form gramatycznych²³.

17 *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, op. cit., s. 242.

18 *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, red. S. Urbańczyk, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1978, s. 138.

19 F. Grucza, *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, „Języki specjalistyczne”, t. II, red. J. Lewandowski, Warszawa 2002, s. 17.

20 J. C. Sager, *Language Engineering...*, op. cit., s. 37.

21 *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, op. cit., s. 244.

22 *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, op. cit., s. 111.

23 A. Szulc, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa 1984, s. 106-107.

Potrzeby praktyczne oraz stosunki wewnątrzspołeczne są czynnikami wpływającymi na rozwój języka specjalnego. Czynniki te wpływają na uruchomienie mechanizmów językowych, które na drodze ewolucji i rewolucji prowadzą do rozwoju technolektów. Badanie terminów naukowych powstałych w drodze postępu jest w istocie sprawdzeniem ich realnego użycia w praktyce zawodowej.

Powstanie języków specjalistycznych opisuje F. Grucza. Twierdzi, że w procesie postępu cywilizacyjnego doszło do podziału specjalizacyjnego pracy, co w rezultacie doprowadziło do powstawania języków specjalistycznych. W wyniku tego procesu dochodzi do podziałów komunikacyjnych i lektalnych w obrębie wspólnot komunikacyjnych²⁴. Zdaniem F. Gruczy staje się tak z powodu powstawania nowych zawodów w określonych wspólnotach. Dodatkowo „każdy zbiór ludzi specjalizujący się w wykonywaniu jakiegoś rodzaju pracy (twórczości) wytwarza z biegiem czasu swój – w jakiejś mierze specyficzny – język”²⁵. F. Grucza nazywa powstały język specjalistyczny technolektem definiując go jako: „przede wszystkim (ale nie tylko) pewne zbiory (systemy) wyrażen (dokładniej: form wyrażeniowych) i ich znaczeń charakterystycznych dla różnych grup członków jakiejś wspólnoty wykonujących jakiś jeden rodzaj pracy, zajmujących się tym samym rodzajem twórczości lub produkcji, specjalizujących się w tym zakresie. Języki specjalistyczne to pewne zbiory elementów językowych «artykułujących pracę» tych ludzi, «opisujących» przedmiot ich pracy, «wyrażających» ich stosunek do niego, «nazywających» wytwory (wyniki, produkty) ich pracy – to zbiory wyrażen odzwierciedlających (reprezentujących) ich specjalistyczną wiedzę”²⁶.

Termin język specjalistyczny w definicji J. Lukszyna jest funkcjonalną odmianą języka ogólnonarodowego posiadającą odrębność leksykalno-frazeologiczną.²⁷ Dalej termin ten opisuje jako język zawodowy, który jest skonwencjonalizowanym systemem semiotycznym, powstały i bazujący na języku naturalnym, będący zasobem wiedzy specjalistycznej. Jest on narzędziem komunikacji zawodowej. Odnosi się wyłącznie do określonej tematyki specjalistycznej i można go scharakteryzować jako narzędzie pracy zawodowej niosące zasób wiedzy specjalistycznej. Język specjalistyczny w definicji J. Lukszyna wykorzystywany jest

24 F. Grucza, *O językach specjalistycznych (=technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, „Języki specjalistyczne. Materiały z XVII Ogólnopolskiego Sympozjum 1 LS UW, Warszawa, 9–11 stycznia”, 1992, Warszawa 1994, s. 8–15.

25 F. Grucza, *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, „Języki specjalistyczne”, t. II, red. J. Lewandowski, Warszawa 2002, s. 20.

26 Ibidem, s. 18.

27 *Tezaurus terminologii translatorskiej*, red. J. Lukszyn, Warszawa 1998, s. 137, 143.

do komunikacji zawodowej w określonych sytuacjach komunikacyjnych. Może służyć jako narzędzie pracy zawodowej, narzędzie kształcenia zawodowego lub wskaźnik stopnia rozwoju cywilizacyjnego społeczeństwa²⁸.

J. Lukszyn i W. Zamrzer stosują kilka określeń „technolektu”. Opisują go jako język wiedzy zawodowej, język do celów specjalistycznych, który służy do utrwalania, przekazywania i produkowania wiedzy specjalistycznej²⁹. Warto podkreślić, że wielu naukowców postrzega język narodowy jako język posiadający dwie równorzędne odmiany, którymi są język ogólny oraz język specjalistyczny.

Kognitywna koncepcja pojmowania języka poprzez opisanie jego ontologicznego statusu zastosowana przez F. Gruczę prowadzi do charakterystyki komunikacji specjalistycznej. Kluczowe dla tej koncepcji jest stwierdzenie, że języki są bytami i istnieją wyłącznie w formie określonych współczynników konkretnych ludzi³⁰. Właściwości umysłów poszczególnych użytkowników konkretnego języka przejawiają się w umiejętnościach językowych i zdolnością posługiwania się nimi. F. Grucza rozróżnia pojęcie „mózgu” jako nazwę organu ludzkiego posiadającego określony potencjał genetyczny, od pojęcia „umysłu” określającego zdolności kognitywno-komunikacyjne. Zdaniem F. Gruczy mózg jest bazą tworzenia wiedzy, którą człowiek magazynuje w umyśle³¹.

Podział sprawności językowych na formacyjne i funkcyjne, którego dokonuje F. Grucza, ustala przedmiot badań lingwistyki stosowanej³². Sprawności formacyjne uważane są za kluczowe dla poziomu kompetencji językowej. To właśnie generatywna umiejętność użycia reguł językowych przy budowaniu wypowiedzi przy użyciu reguł gramatycznych stanowi o poziomie kompetencji językowej. Sprawności funkcyjne z kolei składają się na kompetencję komunikacyjną. Skuteczne posługiwanie się językiem było by niemożliwe bez sprawności funkcyjnej, która umożliwia posługiwanie się regułami językowymi do konstrukcji wypowiedzi. Do wykonania całościowego procesu komunikacyjnego niezbędne są zarówno nadawcze jak i odbiorcze właściwości formacyjne i funkcyjne. Bez tych właściwości trudno nadać i odebrać określoną wiadomość, a przede wszystkim trudno o zrozumienie osoby, z którą próbujemy nawiązać akt komunikacyjny. Sprawnościom formacyjnym oraz funkcyjnym towarzyszą sprawności pozajęzykowe, bez których zdolność do myślenia abstrakcyjnego jest znacznie utrudniona.

28 *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, J. Lukszyn, Warszawa 2002, s. 48.

29 J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001, s. 13.

30 F. Grucza, *O językach specjalistycznych...*, op. cit., s. 7.

31 *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, red. F. Grucza, M. Dakowska, Warszawa 1997, s. 7-21.

32 F. Grucza, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa 1983, s. 416-425.

W związku z tym lingwiści dostrzegają kognitywną rolę języków ludzkich, zwracając uwagę na „ich zanurzenie w całokształcie mentalnego wyposażenia poszczególnych ludzi, jak również ich rolę w konstytuowaniu tegoż wyposażenia”³³.

Polilekty F. Grucza określa jako język grupy dwóch lub więcej mówców-słuchaczy, definiując je jako „zbiór reguł, wspólnych językom wszystkich poszczególnych mówców-słuchaczy będących elementami danej grupy”³⁴ czyli jako wspólną część zbiorów reguł konstytuujących poszczególne języki. F. Grucza twierdzi, że język danej grupy funkcjonuje tylko w postaci przekroju logicznego lub w postaci sumy logicznej wszystkich języków będących w użyciu przez członków tej grupy³⁵. Technolekty są szczególnym rodzajem polilektów.

Technolekty „istnieją rzeczywiście tylko w postaci określonych umiejętności, w szczególności w postaci pewnego zasobu praktycznej wiedzy konkretnych osób, czyli – mówiąc krótko — w postaci określonych, wytworzonych lub zinternalizowanych przez te osoby idiotechnolektów”³⁶.

Idiotechnolekty czyli idiolekty specjalistyczne funkcjonują podobnie jak idiolekty będąc składnikami zasobu lektalnego mózgu³⁷. W sytuacji gdy operatorem konkretnego idiotechnolektu jest specjalista określonej dziedziny wiedzy, F. Grucza traktuje je jako byty prymarne w porównaniu z politechnolektami, które są traktowane jako logiczne sumy elementów tworzące uwzględnione idiotechnolekty³⁸. W określonej grupie operatorów wiedzy specjalistycznej logiczne sumy danych idiotechnolektów składają się na polilekty kolektywne, a logiczne przekroje danych idiotechnolektów na polilekty wspólne. F. Grucza zauważa, że języki specjalistyczne to właśnie polilekty.

Ważną kwestią jest odróżnienie technolektów od produktów powstałych na ich podstawie. Zdaniem F. Gruczy nie można zawrzeć rzeczywistych języków ludzkich, w tym języków specjalistycznych w słownikach ani w zbiorach tekstów. Nie można też wiązać technolektów ze zbiorami terminów. Każdy język jest własnością umysłów konkretnych użytkowników, a wszystkie słowniki, zbiory tekstów czy też zapisy wrażeń są produktami językowymi. Nie podlegają więc one bezpośrednim badaniom. Analizie mogą podlegać jedynie twory, będące wynikiem zdolności językowych konkretnych użytkowników języka³⁹.

33 *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, red. F. Grucza, M. Dakowska, Warszawa 1997, s. 10.

34 F. Grucza, *Zagadnienia metalingwistyki...*, op. cit., s. 300.

35 F. Grucza, *O językach specjalistycznych...*, op. cit., s. 11.

36 Ibidem, s. 20.

37 Ibidem, s. 23.

38 Ibidem, s. 21-22.

39 *Języki specjalistyczne. Problemy technolingwistyki*, red. J. Lewandowski, Warszawa 2002, s. 172.

„Technolekt funkcjonuje jako autosemantyczny system semiotyczny z przypisaną mu prymarną funkcją poznawczą. Jeśli funkcje naturalnego języka są wielorakie i różnorodne, to funkcje technolektu są wyraźnie ograniczone. Oprócz wspomnianej funkcji poznawczej dla technolektu właściwa jest również funkcja komunikatywna i instrumentalna^{39,40}.

Język specjalistyczny w funkcji poznawczej jest narzędziem, za pomocą którego użytkownik języka jest w stanie gromadzić i przechowywać informacje o świecie pozajęzykowym⁴¹.

Funkcja komunikatywna języka polega głównie na dopełnianiu wyraźnie określonych specjalnych celów komunikacyjnych w określonych sytuacjach komunikacyjnych w zakresie danej wiedzy specjalistycznej⁴². W przypadku skuteczności aktu komunikacyjnego w wymianie informacji specjalistycznych za pomocą funkcji komunikatywnej technolektu nie można porozumieć się przy użyciu tej funkcji w sprawach podstawowych lub ogólnych. Dodatkowo komunikat będzie wystarczająco zrozumiały w przypadku dostatecznie wyspecjalizowanych technolektów⁴³.

Kolejną funkcją języków specjalistycznych jest funkcja instrumentalna. Funkcja ta pozwala na użycie języków specjalistycznych jako narzędzia analizy rzeczywistości ponadjęzykowej⁴⁴. Funkcja instrumentalna pozwoliła na stworzenie języków specjalistycznych i jest również czynnikiem warunkującym umiejętność korzystania z technolektów co wpływa na innowacyjne uczestnictwo w procesie rozwoju cywilizacyjnego⁴⁵. Zdaniem F. Gruczy znaczenie pewnej grupy języków specjalistycznych przekracza zakres pierwotnych grup użytkowników, czy też grup zawodowych. Do takich języków można zaliczyć język polityki, ekonomii i bankowości oraz informatyki ze względu na fakt, że współcześni członkowie społeczeństwa powinni posiadać przynajmniej pewną ich znajomość⁴⁶.

Języki ogólne i języki specjalistyczne nie są kompatybilne funkcjonalnie ze względu na fakt, że języki ogólne pełnią dodatkowo funkcje ekspresywną i poetycką⁴⁷. Są za to komplementarne ponieważ nie można używać języka ogólnego albo technolektu próbując opisać ten sam obszar rzeczywistości. Z tego powodu, jak twierdzi S. Grucza, polielekty specjalistyczne są funkcjonalnie odrębne⁴⁸.

40 J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001, s. 13.

41 *Tezaurus terminologii translatorycznej*, red. J. Lukszyn, Warszawa, 1998, s. 99.

42 *Języki specjalistyczne. Problemy technolingwistyki*, red. J. Lewandowski, Warszawa 2002, s. 172.

43 F. Grucza, *O językach specjalistycznych...*, op. cit., s. 22.

44 *Tezaurus terminologii translatorycznej*, op. cit., s. 97.

45 *Języki specjalistyczne*, t. II, red. J. Lewandowski, Warszawa 2002, s. 22.

46 *Ibidem*, s. 23.

47 J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001, s. 13.

48 S. Grucza, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa 2004, s. 31.

Najbardziej charakterystyczną częścią technolektów jest ich słownictwo, które pozwala odróżnić języki ogólne od specjalistycznych⁴⁹. V. A. Tatarinov zauważa, że za pomocą języków specjalistycznych można poznać i opisać całą leksykę danej dziedziny komunikacji profesjonalnej. Dodatkowo można wyróżnić cechy różniące terminy. W językach specjalistycznych są to terminy teoretyczne i nomeny, które powstały w wyniku celowej działalności określonej grupy zawodowej⁵⁰.

Definicje terminów

Termin skupia uwagę wielu dyscyplin i każda z nich próbuje go usystematyzować, patrząc na termin z własnej perspektywy. Dominują trzy podejścia w badaniach terminologicznych: terminoznawcze, filozoficznonaukowe (naukoznawcze) i językoznawcze⁵¹. Terminologia jest nauką o terminach. Terminologia jest nauką interdyscyplinarną, do której należy słownictwo specjalistyczne. Funkcjonuje ono jako generator wiedzy profesjonalnej. W skład terminologii wchodzi wiele dyscyplin naukowych. Najważniejszymi z nich są: terminologia ogólna, terminologia szczegółowa, terminologia specjalistyczna, terminologia typologiczna, terminologia kwantytatywna, terminologia konfrontatywna, terminologia komunikatywna, terminologia historyczna, semazjologia terminologiczna oraz derywatologia terminologiczna⁵².

Nauka o terminach jest stosunkowo młoda. Jej początki sięgają lat 30. XX w., kiedy powstała leksykologia terminologiczna. Zainteresowanie terminologią, językoznawcy dzielą na trzy kategorie. Pierwsza dotyczy doraźnych działań w stosunku do terminoznawstwa, druga poświęca uwagę badaniom nad rodzinami i rozwojem systemów terminologicznych trzecia zaś poświęca uwagę rozwojowi problematyki teoretycznej.

Wyrazy języka naturalnego stanowią materiał badań empirycznych nad terminologią. Badania nie dotyczą jednak tylko terminów rozumianych jako konkretne wyrażenia, ale dodatkowo wiedzy reprezentowanej przez określony system terminologiczny⁵³.

Badania terminologii opisują również proces terminologizacji. W procesie składającym się z trzech podstawowych etapów wyraz języka naturalnego staje się terminem:

49 *Teoretyczne podstawy terminologii*, red. F. Grucza, Wrocław, Warszawa, Kraków 1991, s. 134.

50 J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy...*, op. cit., s. 14.

51 S. Gajda, *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole 1990, s. 9.

52 *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii...*, op. cit., s. 141.

53 *Języki specjalistyczne*, t. II, red. J. Lewandowski, Warszawa 2002, s. 15.

- wyraz ogólny występuje jako pretermin,
- w wyniku konceptualizacji wyrazu ogólnego następuje przekształcenie się wyrazu w quasi-termin, na tym etapie następuje poszukiwanie poprawnej definicji obiektu,
- wyraz staje się terminem, a zarazem elementem systemu⁵⁴.

M. Mazur opisuje zasady, którymi rządzą się terminy i cały proces terminologizacji. Do podstawowych zasad terminologicznych zalicza on przede wszystkim zasadę powszechności oraz zasadę rodzimości. Zasada powszechności opisuje pierwszeństwo powszechnie używanych jednostek terminologicznych nad nowo utworzone terminy opisujące stare pojęcia. Zasada rodzimości opisuje natomiast wymóg oparcia leksykonu terminologicznego na języku narodowym. Kolejnymi zasadami opisanymi przez M. Mazura są zasada międzynarodowości oraz zasada jednorodności, które opisują zasadę tworzenia terminów. Ta pierwsza odnosi się do zgodności terminów ze źródłosłowami rozpowszechnionymi międzynarodowo. Druga natomiast wymaga, aby termin tworzony był w całości, wyłącznie ze źródłosłów rodzimych lub obcych. M. Mazur zwraca również uwagę na zasadę logiczności, systematyczności, zwięzłości, zasadę jednoznaczności, jednomianowości, reproduktywności, zasadę jednolitości, operatywności, poprawności, zasadę emocjonalności, stałości, systemowości oraz zasadę zrozumiałości.

Niektóre z przedstawionych zasad wykluczają się nawzajem, jak np. zasada rodzimości i zasada międzynarodowości, z czego wynika, że nie istnieją terminy, które spełniałyby wszystkie reguły opisane przez M. Mazura. Zasady terminologiczne są jednak niezbędne przy nazywaniu pojęć nowych jak i opisywaniu pojęć wcześniej znanych.

Leksykon terminologiczny ulega ciągłym zmianom, które powinny następować w sposób kontrolowany. W tym celu powołane zostały instytucje jak International Organization for Standardization (ISO) czy też Polski Komitet Normalizacyjny (PKN). W drodze prób ustalenia jednolitej terminologii instytucje te ułatwiają współpracę międzynarodową, ustalenie procedur oraz metod badań. Działania te są niesłychanie ważne we współczesnym świecie objętym procesem globalizacji. Praca terminologiczna rozumiana jest jako:

- porządkowanie, mające na celu określenie granic konkretnego leksykonu;
- reglamentację, której celem jest wykluczenie zbędnych synonimów;
- regulowanie, które prowadzi do ustalenia realnej potrzeby zapożyczeń terminów obcojęzycznych;
- kodyfikację, która ustala obecność terminów w dokumentach oficjalnych;

54 *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, red. J. Lukszyn, Warszawa 2002, s. 120.

- standaryzację;
- harmonizację, oraz
- unifikację⁵⁵.

Trudności w ukierunkowaniu badań nad terminami spowodowane są przede wszystkim niezwykle szybkim rozwojem zasobu terminologicznego związanego z kolejnymi odkryciami w świecie nauki. Termin jest częścią języka, która podlega przede wszystkim jego ingerencji. Językoznawcy zauważyli, że terminologia, czyli zakres słownictwa z określonej dziedziny życia, jest najbardziej zmiennym składnikiem zasobu leksykalnego. Watro zauważyć, że powstawanie terminu w języku jest zawsze procesem niepowtarzalnym. Ponadto, badania nad terminem utrudnia fakt, że jest on determinowany bardzo często przez czynniki pozajęzykowe, a szczególnie właściwości procesu poznania naukowego⁵⁶. S. Gajda zauważa, że „wąsko rozumiana językoznawcza podstawa nie wystarcza do stworzenia adekwatnej teorii terminu”⁵⁷. Badania nad terminologią (zasobem leksykalnym) muszą być kompleksowe, a przede wszystkim mieć charakter wielodyscyplinarny. Coraz bardziej widoczne staje się zapotrzebowanie na „wyspecjalizowaną technologiczną działalność lingwistyczną w sferze nauki i techniki”⁵⁸. S. Gajda za podstawowy problem teorii i nauki o terminach uważa mnogość definicji terminu. S. Gajda przedstawił zestaw problemów kluczowych dla teorii terminu⁵⁹. Za podstawowy problem Gajda uważa określenie terminu. Jego zdaniem mnogość definicji, w których autorzy próbują przedstawić kluczowe cechy terminu prowadzi do trudności w sformułowaniu jego ostatecznej definicji. Następnym problemem istotnym dla nauki o terminach jest ich semantyka, gdzie „kwestia stosunku znaczenia terminu do pojęcia oraz do stosunków semantycznych w obrębie terminologii i jej systemowości”⁶⁰ jest kluczowa. „Gramatyka” terminu zdaniem Gajdy również przysparza problemów współczesnym badaczom. Regularność słotwórcza i jej przewidywalność leżą u podstaw badań nad sposobem tworzenia terminów. S. Gajda zwraca również uwagę na obecność terminu w tekście. Problematyka związana z tym zjawiskiem obejmuje wiele złożonych zagadnień, z których kluczowymi są „problemy rozpoznawania terminów, stosunku terminów systemowych do tekstowych, zależności terminów od kontekstu i ich tekstowej organizacji, sposobu włączania terminu w tekst i jego objaśnienia, występowania terminu w różnych tekstach i miejscach tekstu, wariacji i substytucji środków

55 *Języki specjalistyczne*, t. II, red. J. Lewandowski, Warszawa 2002, s. 14.

56 S. Gajda, *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole 1990, s. 5-6.

57 Ibidem, s. 5-6.

58 Ibidem, s. 5-6.

59 Ibidem, s. 7-8.

60 S. Gajda, *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole 1990, s. 7-8.

wyrazu pojęcia w różnych tekstach”⁶¹. Tekst funkcjonuje jako treściowa całość, w związku z tym jego struktura znaczeniowa jest sprecyzowana. W przypadku gdy w tekście znajdziemy termin, należy rozpatrywać go w kategorii elementu funkcjonalnego. Struktura znaczeniowa pozwala nam mówić o „spójności i systemowości terminów w tekście na tle całego obrazu rzeczywistości, wyrażonego w tekście”⁶². Autor tekstu, poprzez swój sposób widzenia obiektu badań, decyduje, które słowa w jego tekście są terminami. Jak zauważa S. Gajda, znajomość definicji terminu oraz tekstu nie wystarcza dla rozumienia jego użycia. Ważnym elementem na drodze zrozumienia terminu w tekście jest kontekst jego użycia. Ponadto problemy stwarzać może konwencjonalność i sterowność. Można wyciągnąć wniosek, że wyższy udział czynnika świadomości w konstruowaniu terminu w porównaniu do leksyki ogólnej świadczy o jego konwencjonalności i sterowności, jednak językoznawcy i naukoznawcy twierdzą, że konwencjonalność formy oraz treści terminu jest względna i ograniczona⁶³. To jednak nie ostatni ważny problem, z którym zmierzyć muszą się współcześni badacze. Status terminu jako jednostki leksykalnej jest jednym z nich. Podstawowym pytaniem jest, czy termin powinien być traktowany jako specjalna jednostka leksykalna czy też jako jednostka leksykalna w specjalnej funkcji. Kluczowe jest ustalenie miejsca terminu w zasobie leksykalnym języka i systemie narzędzi języka naukowego⁶⁴.

Podział problematyki terminologicznej na różne dyscypliny utrudnia osiągnięcie ostatecznej wiedzy o terminie. Jednak pomimo wielu pytań związanych z systemowością terminu, mnogość definicji pozwala nam przedstawić jego hipotetyczny zakres działania i funkcje.

Termin określany jest jako „znak językowy (wyraz lub połączenie wyrazowe) wchodzący w skład słownictwa specjalistycznego i przeciwstawny wyrazom i połączeniom wyrazowym języka ogólnego”⁶⁵.

Badania wielu naukowców doprowadziły do usystematyzowania teorii terminu. Powinien on posiadać zdefiniowaną strukturę pojęciową, być jednoznaczny i nie podlegać interpretacji o charakterze emocjonalnym. Powinien natomiast nieść zdolności systemotwórcze⁶⁶. Termin powinien służyć jako narzędzie, dzięki któremu człowiek usprawnia pracę poznawczą. Następujące cechy odróżniają termin od wyrazów i połączeń wyrazowych:

61 Ibidem, s. 52-53.

62 Ibidem, s. 53.

63 Ibidem, s. 8.

64 Ibidem, s. 7.

65 *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii...*, op. cit., s. 137.

66 J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy...*, op. cit., s. 9.

- **specjalizacja** przejawia się używaniem terminów przez użytkowników profesjonalnych odnosząc się do dziedzin profesjonalnych;
- **konwencjonalność** z kolei wynika ze sposobu tworzenia terminów przez użytkowników w wyniku celowej działalności;
- **systemowość** natomiast pozwala stwierdzić, iż każdy termin jest częścią określonego systemu terminologicznego;
- dzięki **ściśłości i jednoznaczności** każdy termin posiada określoną definicję oraz określoną wartość systemową;
- termin jako narzędzie pracy poznawczej i praktycznej jest również **neutralny** emocjonalnie i stylistycznie.

Pomimo faktu, że brak jeszcze jednoznacznej i bezdyskusyjnej definicji terminu, jest on z pewnością wyrazem o specjalnym znaczeniu. Jak twierdzi W. Nowicki termin jest znakiem formalnym języka specjalistycznego. Przed stworzeniem terminu zachodzi proces definiowania pojęcia. Z kolei Vasil'ewa uważa termin za pojęcie specjalnej dziedziny wiedzy lub działalności człowieka. Termin staje się częścią systemu języka naturalnego poprzez odpowiedni system terminologiczny. Jej zdaniem termin powinien cechować się systemowością, brakiem ekspresji oraz jednoznacznością. Termin jest również postrzegany jako oznaczenie specjalnego pojęcia określającego nazywany rzeczywisty obiekt. Inni badacze jak V. Vinokur uważają że, za termin możemy obrać dowolne słowo języka naturalnego i nadać mu nowe znaczenie, co sprawia, że termin nie jest słowem specjalnym, a jedynie słowem o specjalnej funkcji. Gołowin twierdzi, że termin jest zawsze narzędziem stworzonym w procesie myślenia profesjonalnego. Nie uważa więc za zasadne podejmować się budowy definicji terminu. Termin jest używany do wyrażania pojęć profesjonalnych w warunkach komunikacji zawodowej. Jak sugeruje Grucza, można pominąć mnogość definicji terminu. Należy jednak pamiętać, że poprzez terminy człowiek poznaje i kształtuje świat wspierając pracę o charakterze produkcyjnym.

Jednym ze sposobów definiowania terminu jest określenie jego cechy rodzajowej. Pierwszą jest „znak” np. wprowadzony poprzez użycie definicji. Ta cecha pozwala zakładać, że terminem może być zarówno znak językowy jak i niejęzykowy. Natomiast częściej spotykaną cechą rodzajową w komunikacji naukowej jest „jednostka leksykalna”, która wyrażana jest w sposób analityczny. Dotychczasowe badania sprowadzają termin do tezy o jego funkcjonalności. Termin zgodnie z tą tezą, to jednostka leksykalna pełniąca przede wszystkim funkcje znaku profesjonalnego pojęcia. Założenie jednak, że termin nie posiada stałych semantycznych i formalnych właściwości zbliża go niebezpiecznie do nieterminu. Warto przytoczyć opisane przez S. Gajdę cechy terminu, które pozwalają zachować niezależność terminu od nieterminu:

- sfera użycia;
- definicyjność: termin funkcjonuje jako znak określonej definicji, cecha ta potwierdza semantyczną jednoznaczność, konwencjonalność i sterowność terminu;
- systemowość: termin funkcjonuje w określonym systemie pojęć, w związku z czym jest on częścią określonego podjęzyka, klasyfikacja terminów prowadzi do systemowości;
- jednoznaczność: polisemia i synonimia nie występują w terminach;
- nieekspresywność: termin zachowuje neutralność stylową⁶⁷.

W dostępnych definicjach terminu, jak zauważa S. Gajda, występują cechy realne jak i pożądane. Założenie, że najistotniejszą cechą terminu jest jego związek z pojęciem z zakresu określonej dziedziny nauki, nie budzi jednak kontrowersji.

Komunikacja międzyludzka, uważana za podstawę rozwoju cywilizacyjnego człowieka doprowadziła do powstania technolektów będących językiem wiedzy specjalistycznej. J. Łukszyn i W. Zamrzer opisują termin jako „znak językowy należący do leksykonu określonego technolektu i oznaczający pojęcie w systemie realizacji semantycznych właściwych dla tego leksykonu⁶⁸. Terminy powstają poprzez kodyfikację, harmonizację i unifikację terminologii. Terminy cechuje przede wszystkim specjalizacja (są one używane w działalności profesjonalnej) i konwencjonalność (nie powstają w sposób naturalny, a w procesie działalności określonej grupy zawodowej). Ponadto terminy charakteryzują się ścisłością i jednoznacznością oraz neutralnością (są narzędziem pracy poznawczej i praktycznej). Każdy termin pełni funkcję denotacyjną opisując obiekt który jest częścią rzeczywistości stanowiący zbiór cech. Tym samym termin posiada treść, jak i zakres.

Każda dziedzina wiedzy posiada własny system terminologiczny stworzony w celu precyzyjnego i neutralnego wyrażenia pojęć. Jak każdy system, system terminologiczny bazuje na związkach i wzajemnych zależnościach elementów składowych dzięki czemu jest modelem językowym danej dziedziny wiedzy⁶⁹. Termin jest zawsze elementem konkretnego systemu. W przeciwieństwie do wyrazów naturalnych, termin jest konwencjonalnym znakiem wiedzy zawodowej, a jego ścisłość i jednoznaczność zawsze nadaje wartość systemową określoną przez relacje semantyczne terminu⁷⁰. Dzięki wartości systemowej, która cechuje każdy termin, można wyróżnić terminy bazowe będące podstawą systemu pojęciowego oraz te,

67 S. Gajda, *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole 1990, s. 39.

68 J. Łukszyn, W. Zamrzer, *Teoretyczne podstawy...*, op. cit., s. 23.

69 *Прикладное языкознание*, ред. А. С. Герг, Санкт-Петербург 1996, s. 80.

70 *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii...*, op. cit., s. 123.

które posiadają strukturę konceptualną generującą nowe pojęcia tworząc terminy pochodne⁷¹. Wcześniej wspomniana jednoznaczność terminu warunkująca przypisanie znaku pojęcia do jednego pojęcia w obrębie całego systemu terminologicznego jest niestety jedynie postulatem dotyczącym terminologii z danej dziedziny ze względu na występowanie terminów polisemicznych, będących terminami o tym samym brzmieniu lecz o odmiennym znaczeniu⁷². Termin powinien dążyć do jednoznaczności należy pamiętać jednak, jak zauważa F. Grucza, że niezależnie od definicji terminu, jego specyfika polega głównie tym, że jest on narzędziem ludzkiej pracy. To terminy pozwalają człowiekowi poznać otaczający go świat i wspierają prace o charakterze rozwojowo-produkcyjnym⁷³.

Niezależność znaczenia od kontekstu, zwięzłość, brak wariantów morfologicznych są kolejnymi ważnymi wymogami, którym termin powinien sprostać⁷⁴. Specyfika terminu jest również określana przez funkcje, jakie termin może pełnić w stosunku do posługujących się nim osób. Funkcje te pozwalają odróżnić termin od nieterminu⁷⁵. Warto przytoczyć również funkcje terminów teoretycznych:

- funkcja eksplikacyjna: objaśnia znaczenia jednostek terminologicznych w obrębie określonego systemu;
- funkcja heurystyczna: konstruuje nowe modele kognitywne oraz generuje nowe terminy na zasadzie analogii;
- funkcja gnoseologiczna: identyfikuje fakty i zjawiska rzeczywistości;
- funkcja kognitywna: modeluje i identyfikuje fakty i zjawiska rzeczywistości⁷⁶.

Terminy są elementami języka o dużym zróżnicowaniu. Przy charakterystyce terminu warto założyć, że jest to pojęcie naturalne, lub kompleks pojęciowy. Takie założenie pozwala na określenie grup terminów. S. Gajda we „Wprowadzeniu do teorii terminu” przedstawia podział terminów na grupy. Najszerze rozumienie terminologii, gdzie termin jest postrzegany jako jednostka leksykalna mówi się o „terminologii naukowo-technicznej, rzemieślniczej, ludowej, społeczno-politycznej, administracyjnej, kultowej, sztuki, bytowej (związanej z niektórymi sferami życia prywatnego o pewnym stopniu wyspecjalizowania...)”⁷⁷. Jeżeli terminologie postrzegamy jako leksykę specjalną nauki zastosowanie ma podział na terminy, profesjonalizmy i żargon profesjonalny. W przypadku klasyfikacji pojęć

71 J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy...*, op. cit., s. 33.

72 *Języki specjalistyczne*, t. IV, red. J. Lewandowski, Warszawa 2004, s. 136.

73 *Teoretyczne podstawy terminologii*, red. F. Grucza, Wrocław, Warszawa, Kraków 1991, s. 11-15.

74 J. C. Sager, *Language Engineering...*, op. cit., s. 89.

75 *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii...*, op. cit., s. 41.

76 J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy...*, op. cit., s. 28-29.

77 S. Gajda, *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole 1990, s. 39.

naukowych za „punkt wyjścia” możemy uznać określenie empirycznych, i teoretycznych grup terminów. W terminologii znaleźć można również podział na terminy właściwe i nomeny. Dodatkowo terminy można podzielić na językowe, symboliczne i mieszne, w zależności od sposobu przedstawienia profesjonalizmu.

Termin nie może funkcjonować w języku bez określonej terminologii jak zauważa A. A. Reformatskij. Uważa on, że język i technolekt podlegają ciągłej wymianie. Słowa języka ogólnego, które stają się terminami uzyskują specjalne znaczenie i są ograniczane znaczeniowo. Fakt ten wspiera definicja terminu opisująca jego dążenie do jednoznaczności i dokładności w opisie obiektu. Często jednak użytkownicy danego terminu czy też sama dziedzina nauki w zakresie której funkcjonuje termin, decydują o tym czy termin będzie uzyskiwał nowe znaczenia czy też jego kontekst będzie ograniczany.

Termin i jego funkcja w systemie językowym przysparza wiele trudności. Pomimo licznych prób stworzenia trafnej definicji terminu ciągle powstają pytania, które poddają wątpliwości ich zasadność. Nie wszystkie terminy są jednoznaczne i precyzyjne, tak jak nie każdy termin dokładnie wyraża pojęcie specjalistyczne. Dodatkowo problem badań nad terminem polega na określeniu miejsca jego funkcjonowania w systemie językowym.

Ścisłość i jednoznaczność terminu można zrealizować określając definicję w danej dziedzinie wiedzy. Termin należy dokładnie umiejscowić w systemie terminologicznym. Każdy technolekt zawiera podział terminów na te, które są powiązane z obiektem realnym oraz obiektem idealnym. Pierwsza grupa dotyczy terminów powiązanych z obiektem materialnym, druga zaś to terminy związane z obiektem wyprowadzonym z określonej konstrukcji intelektualnej⁷⁸. Dzięki temu podziałowi powstają terminy empiryczne (nazwy nomenklaturowe – nomeny) oraz terminy teoretyczne.

Językoznawcy radzieccy jak Winokur, Achmatowa czy Supieranskaja wyodrębnili terminy właściwe i nomeny w terminologii. Nie zdołali jednak ustalić wspólnych zasad dotyczących podziału nomenów. Przeważające teorie określają nomen jako jednostkę leksykalną cechującą się denotatywnością, która wiąże się z jednostkami leksykalnymi. Problematyka z wyznaczeniem klarownej granicy między terminem a nomenem sprawia, że kwestia ta pozostaje pomijana. Pojawiają się jednak próby usystematyzowania tego podziału. Jednym z nich jest propozycja rozróżnienia terminu właściwego od nomeny za pomocą wprowadzenia typologii pojęć ogólnych, częściowych oraz jednostkowych. Pojęcia ogólne zawierają cały zakres danej kategorii. Pojęcia specyficzne natomiast charakteryzują się zawar-

78 J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001, s. 14.

tością ograniczonego zasobu określonej klasy. Całą klasę, bądź jej wyznaczoną część można natomiast zawrzeć w zbiorze pojęć jednostkowych⁷⁹.

Nomeny określa się jako oznaczenia części zbiorów. O ich zakresie decydują cechy peryferyjne. Zdaniem S. Gajdy „należą do nich przede wszystkim nazwy wytworów przemysłowych (...), rolnictwa (...) i hodowli (...)”⁸⁰. Dzięki takiemu podziałowi Gajda wydziela silnie usystematyzowaną nomenklaturę strefy produkcji. W przeciwieństwie do nomenklatury strefy produkcji, badacze zauważyli również nomenklaturę strefy konsumpcji. Nomenklatura handlowa jest w znacznym stopniu mniej usystematyzowana, a jej sferę funkcjonowania określa reklama. Nomeny handlowe używane są do nazywania określonych gotowych produktów, i pomijając fakt, że nazwy wytworzonych produktów bardzo często z powodzeniem mogłyby funkcjonować w sferze nauki, producenci nadają im nazwy utworzone na użytek w sferze handlu. Takie działania nie tylko podnoszą sprzedaż, ale również pozwalają producentom chronić prawnie stworzone przez nich nazwy. Dodatkowo, warto zwrócić uwagę na nomeny techniczne, które reprezentowane są przez oznaczenia kodowe. Tworzą one zamknięte systemy oznaczeń funkcjonujących wśród przedsiębiorstw z wybranej dziedziny produkcji⁸¹.

Nomenklatura charakteryzuje się wysokim stopniem użycia środków formalnych. Zasób nomenklatury wzbogacany jest przez „nazwy własne, skrótowce, połączenia wyrazów pospolitych i nazw własnych, słów i skrótowców, słów i znaków literowo-cyfrowych, przy czym prawie cała nomenklatura jest motywowana, głównie cechami zewnętrznymi obiektów (miejscem wytwarzania, przeznaczeniem, nazwą wytwórcy, różnymi asonacjami)”⁸².

Termin teoretyczny wyprowadzony z określonej konstrukcji teoretycznej jest rezultatem ukierunkowanych poszukiwań. W przeciwieństwie do terminów teoretycznych, nazwy nomenklaturowe cechuje brak właściwości systemotwórczych, brak wariacji semantycznych oraz konieczność standaryzacji i legalizacji. Potrzeba standaryzacji i legalizacji wynika głównie z ich przeznaczenia do jednoznacznego i trwałego oznaczania obiektów. Zbiory nomenów są zamknięte ponieważ operacje myślowe dokonane na jednostkach zbioru nie pozwolą na zbudowanie nowej jednostki. Wobec tego nazwa nomenklaturowa to „znak językowy oznaczający konstrukt doświadczonego obiektu (K) jako elementu określonego ugrupowania (U), którego spójność ma charakter przede wszystkim pragmatyczny(P)”⁸³.

79 S. Gajda, *Wprowadzenie do teorii terminu*, op. cit., s. 44-45.

80 Ibidem, s. 45.

81 S. Gajda, *Wprowadzenie do teorii terminu*, op. cit., s. 45.

82 Ibidem, s. 46.

83 J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy...*, op. cit., s. 32.

Termin empiryczny jest innymi słowy narzędziem porządkowania doświadczo-nych obiektów i jest znakiem zespolenia cech integrujących obiekty.⁸⁴

Ten podział pozwala zauważyć, że większość jednostek języka może być w pełni jednoznaczna. Zestaw cech dystynktywnych wspomagany przez idealny obraz obiektu buduje jednoznaczność. Terminy teoretyczne natomiast opierają się na pojęciach abstrakcyjnych opisywanych przez cechy dystynktywne. Określenie uniwersalnej struktury konceptualnej poszczególnych typów terminów pozwala na ich podział pod względem ich treści na osiem klas onomazjologicznych:

- klasa terminów oznaczających kategorie (terminy kategorialne, konceptualne);
- przedmioty (terminy konkretne, rzeczowe);
- procesy (terminy procesyjne);
- procedury naukowe (terminy proceduralne);
- czynności techniczne (terminy czynności);
- właściwości (terminy właściwości);
- relacje i zależności (terminy relacji);
- jednostki miar (terminy jednostek miar, terminy miar).

Związki z myśleniem naukowym, jednoznaczność, ostrość granic wyznaczana za pomocą ścisłej definicji, brak elementów emocjonalnych i wartościujących, uniwersalność i interlingwalność czyli powstawanie w procesie poznania niezależnie od konkretnego języka, możliwość zmiany, precyzowania i wprowadzania nowych jednostek to kolejne cechy pojęcia terminologicznego⁸⁵.

Warto również przytoczyć charakterystykę terminów – symboli, które zdaniem S. Gajdy „powstają w procesie kształtowania się określonych dyscyplin na podstawie języków naturalnych i istnieją nierozłącznie z nimi”⁸⁶. Funkcjonalność terminów-symboli nie budzi wątpliwości. Ich stosowanie w procesie przekazywania wiedzy czy też w procesie poznania jest niewątpliwie bardzo korzystne.

Termin ma wiele definicji, najłatwiej jednak go określić jako nazwę, które nadano umownie ustalone znaczenie dzięki czemu określa dane pojęcie w zakresie określonej dziedziny działalności zawodowej człowieka. Dzięki ustaleniu cech terminu oraz zasad terminologii można tworzyć nowe terminy. Wesprą one działalność zawodową człowieka i ułatwią komunikację profesjonalną.

Całe słownictwo specjalistyczne zarówno konwencjonalne jak i fachowe jest powiązane ze słownictwem ogólnym. Niezaprzeczalnie leksyka fachowa jest częścią słownictwa naturalnego, ze względu na fakt, że powstała naturalnie

84 *Onomazjologiczne klasy słownictwa specjalistycznego*, red. J. Lewandowski, M. Kornacka, Warszawa 2005, s. 16.

85 *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii...*, op. cit., s. 91.

86 S. Gajda, *Wprowadzenie do teorii terminu*, op. cit., s. 48.

w wyniku dostosowywania się etnolektu do wymogów środowiskowych. Istnieje nierozdzielna więź między słownictwem ogólnym a słownictwem konwencjonalnym. Łączy je nie tylko wspólny rodowód, ale również zasady którym podlegają. Mimo to słownictwo konwencjonalne jak i słownictwo fachowe, będące słownictwem specjalistycznym, stoją w opozycji do słownictwa ogólnego. Jak zauważa J. Lukszyn i W. Zmarzer, słownictwo konwencjonalne bazuje na zasobie leksykalnym języka ogólnego, jednak nie stanowi ekstensji słownictwa ogólnego. Nie możemy więc mówić o języku specjalistycznym jako odmianie języka ogólnego. Słownictwo konwencjonalne i fachowe są odrębnymi kategoriami leksykalnymi, a ich za zbiór nie zawiera się w zakresie języka ogólnego⁸⁷.

„Terminy ze względu na swoją funkcję wyrażania specjalistycznych pojęć zajmują centralne miejsce w zasobie leksykalnym języka naukowego w szerszym znaczeniu, choć ilościowo to średnio tylko 25% jednostek leksykalnych używanych w tekstach naukowych. Najliczniejszą warstwę stanowi leksyka naturalna (60%–70% leksyki). Między tymi dwoma warstwami znajdują się leksyka ogólnonaukowa i tzw. leksyka książkowa”⁸⁸.

Choć w terminologii, jako nauce o terminach, trudno o jednoznaczność i finalną definicję problematyki, F. Grucza twierdzi, że istnieje więź między technolektami a polilektami ogólnymi. Ponadto, zauważa on, że składniki języków specjalistycznych mogą stanowić rozszerzenie języka ogólnego, będąc jednocześnie w stosunku do danego polilektu komplementarne⁸⁹.

Badania nad relacjami między językiem specjalistycznym, a językiem ogólnym można prowadzić w dwóch kierunkach. Pierwsze ujawniają konfrontację tych dwóch języków. Ten kierunek badań prowadzi do przedstawienia cech różnicujących język specjalistyczny od języka ogólnego. Drugie zaś, bazują na założeniu, że każdy technolekt nie może istnieć samodzielnie w oderwaniu od języka ogólnego, będąc jedynie rozszerzeniem języka ogólnego w sferze leksyki i funkcji⁹⁰.

Terminologia charakteryzuje się niesłychanym stopniem dynamiczności. W związku z tym niezbędne są działania stabilizujące rozwój terminologii, jako że jest ona istotnym elementem systemu informacyjnego, który stanowić może o poprawnym i miarowym rozwoju racjonalnego systemu terminologicznego. Bez wsparcia i współpracy leksykologów, leksykografów i różnego rodzaju placówek naukowych trudno byłoby o stworzenie podstaw terminologicznych, bez których działalność produkcyjno-praktyczna człowieka może być ograniczona.

87 J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001, s. 13–20.

88 S. Gajda, *Wprowadzenie do teorii terminu*, op. cit., s. 51.

89 *Języki specjalistyczne. Materiały z XVII Ogólnopolskiego Sympozjum 1 LS UW*, Warszawa, 9–11 stycznia 1992, red. F. Grucza, Z. Kozłowska, Warszawa 1994, s. 14.

90 *Języki, kultury, teksty, wiedza. Podstawy techno lingwistyki I*, red. J. Lukszyn, Warszawa 2008, s. 130.

Natalia Suszcz

Uniwersytet w Białymstoku

TERMINOLOGIA ORTODONCJI W ASPEKCIE HISTORYCZNO-NAUKOWYM

SUMMARY

Historical scientific aspect of Orthodontic terminology

This article is devoted to orthodontic terminology, taken into account from the historical and scientific aspect of its development. In the scientific and technological conditions of progress in the field of dentistry, changes are constantly taking place in relation to lexical updates.

РЕЗЮМЕ

Историко-научный аспект ортодонтической терминологии

Настоящая статья посвящена ортодонтической терминологии, рассматриваемой в историко-научном аспекте ее развития. В условиях научно-технического прогресса в области стоматологии, язык постоянно претерпевает изменения, связанные с обновлением его лексического состава.

Rozwój terminologii specjalistycznej jest ściśle związany z rozwojem danej dyscypliny naukowej. Proces powstawania nowych terminów nie zawsze odbywa się z jednakową intensywnością – uwarunkowania ekonomiczne, polityczne czy ideologiczne powodują niekiedy okres stagnacji w rozwoju badań naukowych, a co za tym idzie, zastój procesu terminotwórstwa specjalistycznego. Postęp w konkretnej dziedzinie łączy się nie tylko z gromadzeniem danych naukowych, ale także z rozwojem logiki naukowego myślenia, a tym samym języka nauki. Pojawienie się nowych pojęć wymaga wnikliwych poszukiwań najbardziej odpo-

wiedniego werbalnego ich wyrażenia. W związku z powyższym należy przychylić się do stwierdzenia Winokura, że „термины не появляются, а придумываются, творятся по мере осознания их необходимости”¹. Dotyczy to także terminologii stomatologicznej, a w przede wszystkim terminów z dziedziny ortodoncji, dla której przełom XX/XXI w. jest okresem szczególnie dynamicznego rozwoju.

Specyfika terminologii stomatologicznej tkwi nie tylko w tym, że obejmuje ona znaczną część wiedzy z zakresu nauk medycznych m.in. pediatrii, otolaryngologii, endokrynologii, ale ma związek ze wszystkimi specjalizacjami stomatologicznymi oraz dotyczy metod i najnowszej aparatury. Innowacyjna technologia ortodontyczna wytworzyła ogromną warstwę nowej leksyki, wymagającej normalizacji, zarówno ze strony językoznawców jak i specjalistów w zakresie ortodoncji.

Mimo, iż pierwsze wzmianki o próbach zmiany położenia krzywo rosnących zębów pochodzą z czasów starożytnych (Hipokrates, Cornelius Aulus Celsus, Klaudiusz Galen z Pergamonu), lecnictwo ortodontyczne nie zostało wyodrębnione ze stomatologii do końca XVIII w. Pierwsze określenie nowej dyscypliny pojawia się w pracach Buniona w 1743 r., który nazywa naukę zajmującą się nieprawidłowościami zębowymi ortopedią. O ortopedii zębowej wspomina Lefoulon w 1839 r., jako wyodrębnionej dyscyplinie w stomatologii, zajmującej się nieprawidłowo i krzywo rosnącymi zębami. Dwa lata później nazywa on tę dyscyplinę ortodoncją. Gaillard używa terminu ortodonsja, a Tallier ortodontologia². Według Łabiszewskiej-Jaruzelskiej, określenie tej dyscypliny poszerzają Desirabode i Case, nazywając ją ortopedią zębowo-szczękowo-twarzową, a później ortopedią zębowo-twarzową, ponieważ zajmuje się ona nie tylko krzywo rosnącymi zębami, lecz obejmuje leczeniem zaburzenia w obrębie szczęk i twarzy, a więc ma duże powiązania z ortopedią. Jednakże wielu uczonych nadal powraca do nazwy ortodoncja (gr. *ortos* – prosty i *odus* – ząb). Znajduje to potwierdzenie u Harrisa, który w wydany przez siebie Słowniku nauk dentystycznych ortodoncję określa jedynie jako naukę, zajmującą się krzywo rosnącymi zębami. Podobnego określenia używają: Talma w latach 1853 i 1858 oraz Guilford w 1889 r. Angle w 1900 r. definiuje określenie ortodoncja, jako „naukę, której przedmiotem jest korekta anomalii okluzyjnych i która oparta jest na teorii prawidłowej okluzji”³. Noyes (1911) jeszcze bardziej podkreśla znaczenie ortodoncji podając, że zajmuje się ona badaniem wpływu zębów na rozwój części twarzowej czaszki, zapobieganiem nieprawidłowościom zębowo-szczękowym oraz leczeniem zaburzeń w obrębie narządu żucia⁴.

1 Г. О. Винокур, *О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии*, „Труды МИИФЛИ”, т. 1, Москва 1939, с. 24.

2 F. Łabiszewska-Jaruzelska, *Ortopedia szczękowa*, Warszawa 1997, s. 13.

3 *Zarys współczesnej ortodoncji*, red. I. Karłowska, Warszawa 2008, s. 14.

4 F. Łabiszewska-Jaruzelska, *Ortopedia szczękowa*, op. cit., s. 14.

Początkowo termin ten w pełni odpowiadał treściom przedmiotu, gdyż we wczesnych fazach rozwoju ortodoncji leczenie ograniczało się do poprawy nieprawidłowego ułożenia poszczególnych zębów. Z czasem zakres leczenia ortodontycznego rozszerzył się na leczenie anomalii formy łuków zębowych, wad zgryzu i in. Same metody regulacji zgryzu są stosunkowo mocno zróżnicowane – od ćwiczeń mięśniowych, poprzez szlifowanie zębów, stosowanie aparatów czynnościowych i mechanicznych, różnego typu ekstrakcje zębów, aż po leczenie ortodontyczno-protetyczne w uzębieniu mlecznym, mieszanym i stałym. Obecnie teoretyka i praktyka tej nauki medycznej posiada znacznie szerszy zakres niż sama treść terminu „ortodoncja”, jednakże w stomatologii jest on nadal używany.

Rozwój ortodoncji można podzielić na kilka okresów⁵:

1. Stara szkoła (1728–1890) – preangleizm.
2. Nowa szkoła (1890–1910) – klasyczny angleizm.
3. Nowoczesna szkoła (1910–1929) – neoangleizm i mershonizm.
4. Okres płyt aktywnych (1930– do dziś).
5. Ortodoncja czynnościowa (1927– do dziś).

Osobą, która wydzieliła stomatologię z medycyny ogólnej był Fauchard. W 1728 r. została wydana jego praca „Le Chirurgien Dentiste ou Trait des Dent”⁶, zawierająca opis metody *reddressment forse*, do dziś stosowanej w leczeniu. Zaproponował on także wykorzystanie aparatu regulacyjnego, tj. łuku zewnętrznego w formie metalowego paska z nawierconymi otworami, przez które przechodziły ligatury. W okresie tzw. starej szkoły zastosowano również prototyp równi pochyłej do leczenia zgryzu krzyżowego, drut fortepianowy, śruby do aparatów i in.

Pierwsze próby klasyfikacji anomalii miały miejsce w XIX w. W wielu publikacjach pojęcia „anomalia” i „deformacja” stosowane są zamiennie, co niewątpliwie należy uznać za błąd. Pod pojęciem „anomalia” należy rozumieć odchylenie od właściwej formy i funkcji, powstałe w procesie rozwoju konkretnego organu, natomiast dla odchylenia od normy następującego po wykształceniu się organu, stosownym określeniem będzie pojęcie „deformacji”.

Lefoulon – jeden z najwybitniejszych przedstawicieli tamtego okresu, zastosował leczenie ortodontyczne bez usuwania zębów. W 1839 r. po raz pierwszy w historii przygotował on miejsce prostowanym zębom drogą rozszerzenia łuków zębowych, a jego założenie, że „ekstrakcja zębów oznacza nie leczenie, ale niszczenie”⁷ nie straciło na aktualności również w czasach współczesnych.

5 Zarys współczesnej ortodoncji, red. I. Karłowska, Warszawa 2008, s. 13.

6 Рог. П. С. Фліс, *Ортодонція. Підручник для студентів вищих медичних навчальних закладів*, Вінниця 2007, с. 9.

7 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k106170j>.

Wiek XIX był więc obfity w szereg unowocześnień, takich jak łuki lingwalne, próby rozszerzania ściśle ułożonych zębów, kauczukowe aparaty ortodontyczne, aparaty ruchome (w tym płyty aktywne).

Mimo, iż wielu ówczesnych badaczy (Kneisel, Karabelli, Welker, Wedl, Islai) podejmowało próby systematyzacji wad zgryzu, to jednak diagnostykę zrewolucjonizowała klasyfikacja Angle'a. Angle jest uważany za twórcę niezależnej szkoły ortodoncji oraz stowarzyszenia ortodontów. Wynalazł on cztery techniki leczenia anomalii i deformacji uzębienia, wprowadził podział zakotwień w aparatach ortodontycznych, a także zapoczątkował szeroko stosowaną technikę Ribbon-arch w leczeniu patologii. Jest on autorem tezy, że ortodontaści powinni poświęcać się wyłącznie naprawą ułożenia zębów, a nie ogólną praktyką stomatologiczną.

W okresie szkoły nowoczesnej rozwinął się w kierunku biologiczny, który zapoczątkował Mershon. Szkoła Mershona poddała krytyce łuki oraz stosowanie śrub, zalecając użycie elastycznego drutu do regulacji zębów z użyciem siły. W tym czasie zdecydowano się na stosowanie w leczeniu drutu ze stali nierdzewnej i powrócono do stosowania metali szlachetnych (złota i platyny z dodatkiem irydu).

Szczególnie szybko ortodoncja ewoluowała w wieku XX. W 1910 r. wszystkie niemieckie uniwersytety posiadały katedry ortodoncji. Znaczny wkład w naukę wniósł Kantorowicz – profesor Uniwersytetu w Bonn, który jako jeden z pierwszych przedstawił program profilaktyki stomatologicznej. Stworzył on także program zapobiegawczy anomaliiom systemu zębowo-szczękowego opartego na prawach genetyki i biologii. Kantorowicz dużo uwagi poświęcał czynnikom dziedzicznym w etiologii i patogenezie anomalii, dając podstawy stworzonej w 1932 r. klasyfikacji czynników etiologicznych.

W Ameryce i Europie popularnością cieszył się program ćwiczeń mięśniowych, zaproponowanych przez Rogersa w 1917 r. Innym naukowcem, propagującym ćwiczenia bioterapii był Balcers, który opracował aparat ortodontyczny nazwany przez niego bionatorem. Szczególną uwagę funkcjom mięśni narządu żucia poświęcił Andresen, który skonstruował aparat czynnościowy zwany aktywatorem oraz Häupl, który potwierdził teorię Andressena. Według Balcers'a, Fränkl'a, Freundhaller'a naruszenie miodynamicznej równowagi w części okołoustnej odgrywa pierwszoplanową rolę w zmianach morfologicznych szczęk, zwłaszcza we wczesnym wieku dziecięcym.

Fränkel, Moyers, Bosma zauważyli, iż położenie języka w spoczynku i w momencie aktywności ulega zmianie w skutek rozrostu migdałka, ograniczając ruchomość podniebienia miękkiego. W wyniku tego język nie może zająć prawidłowego położenia co prowadzi do pojawienia się anomalii.

W 1919 r. Simon stworzył klasyfikację, bazującą na określeniu rozmieszczenia szczęk, łuków zębowych, i zębów w odniesieniu do trzech płaszczyzn. Idee

Simon'a znalazły kontynuację w pracach Andressen'a, który w 1936 r. opracował klasyfikację, systematyzującą typowe formy profilu twarzy w przypadku ukośnych nieprawidłowości zgryzu. Jest on autorem metody gnatofizjonometrii i autorem propozycji wykorzystania zdjęć twarzy i modeli gnatostatystycznych.

Dla rozwoju ortodoncji jako nauki wraz z jej terminologią ogromne znaczenie mają badania, przeprowadzone przez przedstawicieli różnych szkół działających w Rosji – ryskiej, petersburskiej, kalininskiej i in. Pierwsza szkoła zębolecznictwa w Rosji była powołana w 1881 r. w Sankt-Petersburgu przez Ważyńskiego. Rosyjska ortodoncja wysunęła na pierwszy plan leczenie czynnościowe, podczas którego wykorzystywane aparaty bazujące na mięśniach narządu żucia, tzw. szyny. Rosyjscy ortodonta korzyścili w badaniach z dorobku zagranicznych uczonych. Wilga, opublikował w czasopiśmie naukowym „Ортодонтическое обозрение” w 1903 r. artykuł „Зубы в антропологическом отношении”, poświęcony problemom ortodoncji. Szkoła rosyjska, w szerokim zakresie wykorzystywała funkcjonalne i mechaniczne sposoby leczenia nieprawidłowości – w 1909 r. pojawiły się artykuły Kodńskiego i Warszawiczka o przemieszczeniu zębów i ich regulacji za pomocą gumowych pierścieni.

Stymulatorem rozwoju ortodoncji w Rosji stał się wykład Körbitz'a na zjeździe ortodontów, na którym został zaprezentowany system Angle'a. Omówienie problemów ortodoncji ukazało się w czasopiśmie „Вопросы ортодонтии”, a dogłębna prezentacja nowych metod leczenia była opisywana w czasopiśmie „Зубоврачебный мир”. Ortodoncja w Rosji w pierwszej połowie XX w. wchodziła do planu 5-letnich studiów na kierunku stomatologicznym. Opracowania naukowe z zakresu ortodoncji były publikowane z inicjatywy Dauge w „Вестнике государственного зубоврачевания”, który następnie zmienił nazwę na „Журнал одонтологии и стоматологии”. Kilka lat później czasopismo to zostało przemianowane na „Одонтологию и стоматологию”, a od roku 1937 zaczęło nosić nazwę „Стоматология”.

O problemach ortodoncji dyskutowano na Wszechrosyjskich Zjazdach Ortodontycznych, które miały miejsce kolejno w latach 1923, 1925 i 1928, podczas których dokonano prezentacji sposobów leczenia wraz z omówieniem przyczyn rozwoju nieprawidłowości wad zgryzu, czego przykładem mogą być prace Natanasowa, Niemenowa, Rajzman, Wańkiewicz „Из итогов работ по ортодонтии”, „Профилактика и терапия аномалий челюстей и зубов”. W późniejszym okresie zaczęły pojawiać się nie tylko artykuły naukowe, ale także monografie oraz prace badawcze poświęcone dogłębnym opracowaniom teoretycznych i klinicznych problemów ortodoncji. Treść i kierunek prac świadczą o tym, iż ortodoncja wkroczyła na drogę bliskiego związku z dyscyplinami biologicznymi i ogólnomedycznymi skłaniając się ku rozwiązywaniu problemów w duchu fizjologii Pawłowa. Siemaszko i Dauge dostrzegali głęboki związek profilaktyki patolo-

gii zębów z ogólnym stanem organizmu. Prace Rosjan dały solidną teoretyczną podstawę do rozwiązywania aktualnych zagadnień ortodoncji klinicznej. Uległ zmianie zakres dyscypliny oraz poglądy na etiologię i patogenezę anomalii. W rezultacie udoskonalono nie tylko aparaturę, lecz również metody terapii i czas podjęcia leczenia ortodontycznego. Szczególną rolę odegrał Katc, który nie tylko dał teoretyczne podstawy dla idei terapii funkcjonalnej, ale urzeczywistnił ją poprzez szereg narzędzi, działających dzięki naturalnym możliwościom narządu żucia, pobudzających wzrost kości szczękowych i rozwój mięśni. Z inicjatywy tego badacza w 1936 r. protetyka zmieniła nazwę na stomatologię ortopedyczną, łączącą w sobie protetykę zębową, ortopedię szczękowo-twarzową oraz ortodoncję. Znaczącą rolę w rozwoju rosyjskiej ortodoncji i stomatologii ortopedycznej odegrała publikacja w 1940 r. pierwszego rosyjskiego podręcznika autorstwa Astachowa, Gofunga i Katca, „Ортопедическая стоматология” oraz „Клиническая стоматология детского возраста” Agapowa w 1937 r. Nieco wcześniej, bo w 1929 r. Agapow opublikował ważną z punktu widzenia teorii i praktyki pracę „Симптоматическое значение аномалий зубной системы”. Wydania te dały możliwość kształcenia kadry w specjalności ortopedii, ortodoncji i stomatologii dziecięcej. W tym samym czasie Rajzman wydał pierwszą rosyjską monografię „Практическое руководство по ортодонтии” pod redakcją Astachowa. W 1952 r. została opublikowana monografia Złotnika, podkreślająca priorytetowość radzieckiej szkoły ortodontycznej w zastosowaniu leczenia czynnościowego. Kontynuatorem tego nurtu był Rubinow, który opracował i zastosował w praktyce funkcjonalną metodę badania – face-bow. Rubinow wraz z Kosturom dowiedli, że metoda ta daje możliwość obiektywnej dynamicznej obserwacji zmian funkcji żucia w procesie leczenia ortodontycznego. W latach 1939–1940 pojawiły się prace „Об основных установках в ортодонтии” i „Дозирующий функциональный метод лечения сформировавшихся аномалий прикуса”. W 1957 r. Ukazała się także pozycja „Зубочелюстные аномалии у детей и методы лечения (ортодонтия)”, w której przedstawiono kliniczno-morfologiczną klasyfikację anomalii. Betelman wraz z Byninym wydali podręcznik „Ортопедическая стоматология”, zaś w 1965 r. we współpracy z Pozdniakową, Muchiną, Aleksandrową wydano książkę „Ортопедическая стоматология детского возраста”. Szczególną uwagę na opracowanie metod leczenia i profilaktyki zgryzowo-zębowych anomalii i deformacji, doskonalenie protetyki dziecięcej z wrodzonym rozszczepem podniebienia zwrócił Krisztab, który główne założenia swoich badań zamieścił w monografii „Аномалии нижней челюсти”. Inny uczyony rosyjski, Kawelis, uogólnił rezultaty swoich badań w opublikowanym w 1962 r. podręczniku „Ортодонтия”. Uważając wykorzystanie zmian funkcjonalnych i morfologicznych za jeden z najważniejszych warunków leczenia dowiódł on, iż ich intensywność zależy nie tylko od siły i czasu trwania leczenia za pomocą aparatu ortodontycznego, ale

także od wieku pacjenta i reaktywności organizmu. Na tej podstawie uważał on za najbardziej odpowiednie wykorzystanie w leczeniu niewielkiej siły, nie zwiększającej ciśnienia w kapilarach. Analizując historię rozwoju ortodoncji w Rosji należy zaznaczyć ogromny wkład w naukę Ilinoj-Marskosian, Aleksandrowa, Czuczmaja, którzy z sukcesem zbadali problem protetyki dla dzieci. Po raz pierwszy zatrzymali się oni na problemie dyspanseryzacji, tzn. systematycznej kompleksowej obserwacji ortodontycznej, logopedycznej, itp.⁸

Ponad 30 lat poświęcił na badania pracujący w Twerze Gawriłow, wnosząc znaczny wkład w rozwój ortodoncji. Jego myśl kontynuowało szereg uczniów, m.in. Szerbakow, Trezubow, Abołmasow, Żulow, Sawwidi.

Podobnie jak w Rosji, drogi stomatologii polskiej są wspólnymi drogami stomatologii europejskiej. W 1898 r. dzięki staraniom Dzierżawskiego ukazało się pierwsze czasopismo stomatologiczne „Przegląd Dentystyczny”. W roku 1902 powstał Instytut Stomatologii z ambulatorium i pracowniami rok ten przyjmuje się za datę powstania pierwszej katedry stomatologii w Polsce. W latach międzywojennych powstał w Warszawie Państwowy Instytut Dentystyczny (1920–1932), przekształcony następnie w Akademię Stomatologiczną.

Szczególny wkład w rozwój polskiej ortodoncji wniósł Cieszyński. Od 1925 r. sprawował funkcję redaktora „Polskiej dentystyki”, która z czasem zmieniła nazwę na „Polską stomatologię”. Najważniejsze osiągnięcia Cieszyńskiego to opracowanie techniki zdjęć rentgenowskich wewnątrz- i zewnątrzustnych, wydanie atlasu diagnostycznego zdjęć rentgenowskich uzębienia, wprowadzenie znieczulenia do kanału żuchwowego, opracowanie prawa izometrii w zdjęciach rentgenowskich, zapoczątkowanie stosowania telarentgenografii. Przeprowadzony przez Cieszyńskiego szereg badań pozwolił mu na wprowadzenie do diagnostyki płaszczyzny oczodołowej zewnętrznej, stworzenie przyrządów pomiarowych, w tym goniometru, gnatometru, żuchwomierza. Światowe uznanie zyskał on poprzez uczestnictwo od 1924 r. w zjazdach FDI (Federation Internationale Dentaire) oraz liczne publikacje naukowe, wśród których należy wymienić prace dotyczące statyki kośćca czaszki i dynamiki narządu żucia.

Innym polskim naukowcem, który pozostawił po sobie znaczny dorobek w dziedzinie ortodoncji jest Zawadzki. W latach 1911–1917 wyniki swych badań publikował on pod tytułem „Rys ortodoncji nowoczesnej podług systemu Angle’a” w Kronice Dentystycznej. Jak dowodzi Karłowska, publikował on na łamach niemieckich czasopism ortodontycznych „Zasady stosowania i budowy symetroskopu własnej konstrukcji”⁹.

8 Пор. П.С. Фліс *Ортодонтия. Підручник для студентів вищих медичних навчальних закладів*, Вінниця 2007, s. 13-16.

9 *Zarys współczesnej ortodoncji*, red. I. Karłowska, Warszawa 2008, s. 17.

Nie mniej uznanym badaczem był także Zeńczak – kierownik otwartej od 1925 r. Katedry Ortodoncji w Państwowym Instytucie Dentystycznym w Warszawie, która zapoczątkowała rozwój warszawskiej szkoły ortodontycznej. Pod jego kierownictwem w Klinice Ortodoncji Akademii Stomatologicznej opublikowano 23 prace, a jedną z nich przetłumaczono na język francuski. Dzięki niemu wyodrębniono ortodoncję z przedmiotów stomatologicznych i opracowano program dydaktyczny tego przedmiotu na studiach lekarsko-dentystycznych. Leczenie pacjentów prowadzono aparatami stałymi (mechaniczne), lecz pod koniec lat 30. XX w. zaczęto przedstawiać się na leczenie aparatami czynnościowymi. W wyniku działań wojennych podczas drugiej wojny światowej uczelnia stomatologiczna przestała istnieć, jednakże od 1946 roku zaczęto podejmować próby odtworzenia Akademii Stomatologicznej. Funkcję rektora podejmującej się z gruzów uczelni uczelni objął prof. Zeńczak, będąc jednocześnie z Kierownikiem Kliniki Ortodoncji.

Następczynią Zeńczaka została Orlik-Grzybowska. Pod jej kierownictwem Klinika rozwijała się zarówno pod względem ilości wyspecjalizowanej kadry naukowej, jak i w zakresie usług leczniczych. Z jej inicjatywy rozpoczął pracę pierwszy zespół, zajmujący się lecnictwem dzieci z rozszczepami warg i podniebienia. Orlik-Grzybowska poszerzyła zasady diagnostyki ortodontycznej, wprowadzając diagnostykę czynnościową. Jest autorką podręcznika „Podstawy ortodoncji”.

Ówczesna sytuacja polityczna ułatwiła naukowcom kontakt z krajami Europy Zachodniej, co umożliwiło wymianę doświadczeń z ortodontami z uwzględnieniem najnowszych doświadczeń związanych z leczeniem dzieci z wadami wrodzonymi. Przed drugą wojną światową i tuż po niej w Polsce leczono pacjentów aparatami stałymi, jednak ze względu na koszty związane ze stosowaniem aparatów wykonywanych ze złota, zaniechano ich używania, wdrażając leczenie pacjentów aparatami ruchomymi, aparatami czynnościowymi. Od 1991 r. poszerzono asortyment leczniczy o aparaty stałe.

W 1996 r. w Lublinie z inicjatywy Anny Komorowskiej zostało powołane pierwsze, niezależne Polskie Towarzystwo Ortodontyczne (PTO)¹⁰. Od początku swojego istnienia Polskie Towarzystwo Ortodontyczne dążyło do stworzenia specjalistycznego czasopisma dla ortodontów. W latach 1997–1998 wydawało biuletyn, który w 1999 r. został przekształcony w pierwsze w Polsce czasopismo ortodontyczne pt. „Ortodoncja Współczesna”. W 2005 r. kontynuatorem stał się dwumiesięcznik Forum Ortodontyczne wydawany w języku polskim i angielskim.

¹⁰ <http://pto.info.pl/pl/historia/historia-pto/0,-1,1,3>.

W 2000 r. Polskie Towarzystwo Ortodontyczne, jako pierwsza taka organizacja z krajów Europy Wschodniej zostało przyjęte do EFOSA (European Federation of Orthodontic Specialists Associations) – Europejskiej Federacji Specjalistów Ortodontów. Towarzystwo jest też członkiem zrzeszonym WFO (World Federation of Orthodontists) – Światowej Federacji Ortodontów.

Mimo możliwości badań nad przyczynami anomalii, diagnostyką i nowymi metodami leczenia z udziałem dokonań z zakresu biologii i genetyki, wiele ważnych problemów wciąż pozostaje nierozstrzygniętych. Według Chorosziłkinej, w chwili obecnej zarysowuje się 6 podstawowych kierunków rozwoju z uwzględnieniem wieku pacjentów i specyfiki środków leczniczych¹¹:

1. профилактическая ортодонтия среди организованных детских коллективов;
2. специализированное лечение детей в условиях укрупненных ортодонтических отделений или кабинетов;
3. ортодонтическое лечение подростков и допризывников;
4. ортодонтическое лечение взрослых;
5. ортодонтическое лечение и зубочелюстное протезирование больных с врожденными несращениями в челюстно-лицевой области в системе их комплексного лечения;
6. ортодонтическое лечение в условиях стационара как предварительный и заключительный этапы после хирургического устранения зубочелюстно-лицевых аномалий.

Przedstawiona pokrótce analiza historyczno-naukowa lecznictwa ortodontycznego pozwala stwierdzić, że dynamizm rozwoju tej dziedziny w pełni odzwierciedla jej terminologia, będąca przedmiotem badań językoznawstwa. Ortodoncja XXI w. nadal wykazuje tendencję do dynamicznego rozwoju, a co za tym idzie, kontynuację procesu terminotwórstwa, gdyż aparat pojęciowy dyscypliny naukowej jest nie może istnieć bez terminologii specjalistycznej. Wdrażanie do praktyki ortodontycznej najnowszych osiągnięć, stanowiących dorobek zarówno polskich jak i rosyjskich badaczy, dyktuje potrzebę szczegółowej analizy terminologii ortodontycznej, będącej podstawą wymiany doświadczeń klinicystów na świecie.

11 *Руководство по ортодонтии*, ред. Ф. Я. Хорошилкина, Москва 1999, с. 3.

Bibliografia

Ortopedia szczękowa, red. F. Łabiszewska-Jaruzelska, Warszawa 1997.

Stomatologia wieku rozwojowego, red. M. Szpranger-Nodzak, M. Wochna-Sobańska, Warszawa 2005.

Zarys ortopedii szczękowej (ortodoncji), red. A. Masztalerz, Warszawa 1981.

Zarys współczesnej ortodoncji, red. I. Karłowska, Warszawa 2008.

Варава Г. М., Стрелковский К. М., *Ортодонтия и протезирование в детском возрасте*, Москва 1979.

Винокур Г. О., *О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии*, „Труды МИИФЛИ”, т. 1, Москва 1939.

Руководство по ортодонтии, ред. Ф. Я. Хорошилкина, Москва 1999.

Фліс П. С., *Ортодонтія. Підручник для студентів вищих медичних навчальних закладів*, Вінниця 2007.

Stanisław Szadyko, Klaudia Marcinkowska

Uniwersytet Warszawski

ФУНКЦИИ ПРЕДЛОГА «ПО» В ЮРИДИЧЕСКИХ И НОРМАТИВНЫХ ТЕКСТАХ И ЕГО ПОЛЬСКИЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ

SUMMARY

Functions of preposition *po* in legal and informative texts and their Polish counterparts

The article presents an analysis of Russian language expressions with the pronoun *po*, their examples were translated into Polish. The empirical material was taken from Internet sources. The authors concluded that in the given category of specialist texts the analysed preposition performs ten functions. Comparing these results with Stanisław Szadyko's monograph study *Funkcje przyimków w specjalnych tekstach. Rosyjsko-polskie stadium konfrontatywne* the authors concluded that the preposition in specialist texts of all languages for specific purposes is used in much broader sense as it performs twenty functions.

STRESZCZENIE

Funkcje przyimka *po* tekstach prawnych i normatywnych i jego polskie odpowiedniki

W artykule dokonano analizy rosyjskich konstrukcji z przyimkiem *po* i wszystkie przykłady przetłumaczono na język polski. Materiał empiryczny został zaczerpnięty ze źródeł internetowych. Autorzy stwierdzili, że w danej kategorii tekstów specjalistycznych analizowany przyimek wystąpił w dziesięciu funkcjach. Natomiast porównując go z monografią S. Szadyko pt. „Funkcje przyimków w specjalnych tekstach. Rosyjsko-polskie studium konfrontatywne” autorzy konstatowali, że przyimek ten w tekstach specjalistycznych wszystkich języków specjalistycznych ma znacznie szerszy zakres użycia, gdyż występuje w dwudziestu funkcjach.

Целью настоящей статьи является обсуждение функций русского предлога *по* в текстах для специальных целей, на основе русских юридических и нормативных текстов. В нашей работе, которая прежде всего предназначена для переводчиков и вузовских преподавателей современного юридического технолекта, даются польские эквиваленты. Для проведения настоящего анализа были использованы пособия и интернет-сайты, тесно связанные с областью права, а также русскоязычные нормативные акты.

Употребление предлогов представляет большую трудность не только для изучающих иностранный язык, а также для переводчиков, но нередко и для самих носителей языка. Этим объясняется существование различных списков слов, требующих предложного управления¹, которые можно видеть в грамматиках, справочниках, руководствах по стилистике и редактированию и т.п.

Дело, очевидно, в том, что случаи употребления предлогов часто не поддаются обобщению: в русском языке говорят *ехать в Сибирь*, но *ехать на Украину*, *работать в торговле*, но *работать на транспорте*, *учиться в аспирантуре*, но *учиться на факультете*, *находиться в пригороде*, но *находиться на площади* и т.д. Всё это нередко приводило исследователей к скептическим выводам относительно возможности постичь механизм употребления предлогов. Так, одни языковеды считали, что единственный инструмент, позволяющий установить правильность употребления того или иного предлога, – интуиция², а Л. В. Щерба заявил: „Следует предостеречь от общераспространённого предрассудка, будто управление слов определяется грамматикой: на самом деле оно чаще всего определяется принадлежностью каждого отдельного слова, а потому является фактом словаря”³.

- 1 В. П. Андреева-Георг, В. Д. Толмачёва, *Русский глагол. Предложное и беспредложное управление*, Москва – Варшава 1980; *Словарь наречий и служебных слов русского языка*, сост. В. В. Бурцева, Москва 2005; Т. Ф. Ефремова, *Толковый словарь служебных частей речи русского языка*, Москва 2001; *Объяснительный словарь русского языка. Структурные слова*, под ред. В. В. Морковкина, Москва 2002; З. Д. Попова, *Употребление надежных и предложно-надежных форм в современном русском литературном языке. Учебное пособие для изучающих русский язык*, Воронеж 1971; З. Д. Попова, *Надежные и предложно-надежные формы русского языка в связной речи. Программированное пособие для изучающих русский язык как неродной*, Воронеж 1974; Н. Н. Прокопович и др., *Именное и глагольное управление в современном русском языке (Учебное пособие для студентов-иностранцев)*, Москва 1975; Р. П. Рогожникова, *Словарь сочетаний, эквивалентных слову*, Москва 1983; Р. П. Рогожникова, *Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слов*, Москва 2003; Е. С. Скобликова, *Согласование и управление в русском языке. Пособие для учителя*, Москва 1971.
- 2 М. Н. Деев, *Предлоги современного испанского языка*, Москва 1973, с. 3.
- 3 Л. В. Щерба, *Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики*, Москва – Ленинград 1947, с. 93.

На наш взгляд, приведённые выше мнения верны лишь отчасти. Учащийся, у которого ещё не сформировалась языковая интуиция, тем не менее может правильно употреблять предлоги: для этого он должен хорошо усвоить модели управления и особенности отдельных конструкций, хотя до понимания всех тонкостей механизма управления (особенно всех исключений) ему ещё очень далеко. С другой стороны, неверно считать, что предложное управление – почти всегда факт словаря. Важнейшие, наиболее общие случаи употребления предлогов, безусловно, существуют, они удовлетворительно описываются грамматикой и не вызывают особых трудностей при обучении⁴.

- 4 Н. И. Астафьева, *Предлоги в русском языке и особенности их употребления*, Минск 1974; *Грамматика современного русского литературного языка*, Москва 1970; А. Н. Боголепов, *К учению о предлогах в современной русской грамматике*, „Русский язык в школе” 1931, № 2-3, с. 46-52; В. С. Бондаренко, *Пространственные отношения, выраженные предлогами*, „Учёные записки МГПИ” 1954, т. XXXIII, вып. 3, № 14; В. С. Бондаренко, *Предлоги в современном русском языке*, Москва 1961; В. В. Веселитский, *Предлоги в русском языке*, „Русский язык в школе” 1961, № 1, с. 12-21; М. В. Всеволодова, З. Г. Паршукова, *Способы выражения пространственных отношений*, Москва 1969; М. В. Всеволодова, Г. Б. Потапова, *Способы выражения временных отношений для иностранцев*, Москва 1973; М. В. Всеволодова, *Способы выражения временных отношений в современном русском языке*, Москва 1975; М. В. Всеволодова, Т. А. Яценко, *Причинно-следственные отношения в современном русском языке*, Москва 1988; М. В. Всеволодова, Е. Ю. Владимирский, *Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке*, Москва 1992; Н. Л. Капанадзе, *Предлоги, выражающие пространственные отношения*, „Труды политехнического института”, Тбилиси 1975, № 9, с. 131-166; Е. Г. Кулинич, *Изменения в употреблении предлогов в современном русском литературном языке*, Киев 1963; Н. Н. Леонтьева, С. Е. Никитина, *Опыт описания семантики предлогов*, „Машинный перевод и прикладная лингвистика”, Москва 1964, вып. 8, с. 161-183; Н. Н. Леонтьева, С. Е. Никитина, *Смысловые отношения, передаваемые русскими предлогами*, „Annales instituti philologies Slavicae Universitatis Debrecensis de Ludovico Kosuth Nominatae”. Slavica IX, Debrecen 1969, с. 15-63; А. И. Моисеев, *Семантическая структура пространственных предлогов в современном русском языке. (Опыт сопоставительных классификаций)*, „Термин и слово”, Горький 1978, вып. 1(7), с. 19-26; А. И. Моисеев, *Семантическая структура пространственных предлогов в современном русском языке*, „Термин и слово”, Горький 1979, вып. 2(8), с. 120-129; Р. Павлова, *О сопоставительном исследовании семантики предлогов*, (в:) „Вопросы методологии и методики описания русского языка в сопоставлении с родным”, МАПРЯЛ, Загреб 1975, с. 124-128; М. Д. Попова, *О значении предлога в современном русском языке*, „Учёные записки ЛГУ” 1958, с. 190-208; З. Д. Попова, *Употребление падежных и предложно-падежных форм в современном русском литературном языке. Учебное пособие для изучающих русский язык*, Воронеж 1971; З. Д. Попова, *Падежные и предложно-падежные формы русского языка в связной речи. Программированное пособие для изучающих русский язык как неродной*, Воронеж 1974; Г. И. Рихтер, *Наблюдения над первообразными предлогами и предложными конструкциями в современном русском литературном языке*, „Русский язык в школе” 1955, № 6, с. 12-19; А. М. Финкель, *Производные причинные предлоги в современном русском литературном языке*, Харьков 1962 и др.

Поэтому следует признать правильной рекомендации лингвистов-практиков обращаться во всех трудных случаях, связанных с употреблением предлогов, к справочной литературе.

Предлоги – это служебные слова, выражающие синтаксическую зависимость имени существительного (или местоимения-существительного от других слов в составе словосочетания)⁵. Они выражают различные отношения между двумя объектами, между объектом и действием, между объектом и признаком в составе словосочетания. В качестве названий объектов выступают имена существительные (включая субстантивные слова), местоимения, числительные, напр.: *банка из-под варенья, беседа в учительской, вредный для здоровья, выйти из дома, ключ от квартиры, от десяти отнять четыре, первый по списку, письмо к любимой, приходи к нам, роман в стихах, строгий к себе, трое из вас, щи с мясом* и др. Предлоги служат для выражения падежных значений. Эти значения они передают в сочетании с именами в форме косвенных падежей⁶.

Предлогами называются служебные несклоняемые слова, которые совместно с формами косвенных падежей выражают различные отношения склоняемых слов к другим словам в предложении. Предлоги не имеют самостоятельного лексического значения и употребляются всегда с именами существительными, местоимениями и числительными. Исполняя роль синтаксической связи между членами предложения, предлоги, сами по себе, не являются самостоятельными членами предложения. Хотя и принято считать, что предлоги, в отличие от полнозначных слов, не обладают лексическим значением, однако надо отметить, что они не совсем лишены лексического значения. У разных предлогов степень этого значения различна. Основная масса предлогов в русском и польском языках служит для выражения временных и пространственных отношений: *отпуск в августе* – *urlop w sierpniu*, *жить в Кракове* – *mieszkać w Krakowie*, *прийти в учреждение* – *przyjść do instytucji* и др. Такие предлоги противопоставляются самостоятельным частям речи по лексическому значению: значение предлогов является отвлечённым, грамматическим значением. В других типах предлогов, которые произошли от самостоятельных частей речи, лексическое значение более конкретно. На этом основании можно говорить о предлогах слабых или пустых, которые выражают чисто грамматическое падежное отношение, и о предлогах, сохраняющих лексическое значение, ср.: *благодаря* – *dzięki*, *внутри* – *wewnątrz*, *мимо* – *obok*, *коло*, *мимо* – *około* – *коло*

5 Грамматика современного русского литературного языка, Москва 1970, с. 311.

6 Н. М. Шанский, А. Н. Тихонов, Современный русский язык. В трёх частях, Ч. II: Словообразование. Морфология, Москва 1981, с. 242.

kogo-czego, obok kogo-czego, przy czym; wokół, wokoło, dookoła; około czego, koło czego, blisko co, czego и др.

Вопрос семантики самого предлога принадлежит к числу наиболее сложных и дискуссионных. В лингвистической литературе этот вопрос ставился во многих аспектах, и поэтому сущность предлога определяется в разных дефинициях его функцией. Так как предлог в конструкции, словосочетании, предположении или более широком контексте выполняет разные функции – разными будут и его дефиниции. На эту многоаспектность, с одной стороны, влияет формальное или семантическое отношение автора, с другой же – точка зрения на рассматриваемую проблему. Здесь можно выделить два крайних мнения в трактовке предлога. Одни исследователи отрицают у предлога наличие собственного значения и рассматривают его как факт чисто грамматического характера, определяющий лишь связи и асемантические отношения на уровне синтаксиса. Другие же считают предлог элементом, располагающим собственной семантикой, которая изменяется в зависимости от контекста. Условно можно назвать эти точки зрения парадигматической и синтагматической⁷.

В первой (т.е. парадигматической) из них предлог рассматривается как показатель падежной формы (наравне с окончанием) или как показатель функции падежа. Причём одни исследователи рассматривают предлог как морфему, входящую в связь с окончанием или формой парадигмы, другие подчёркивают семантический аспект предлогов, роль которых состоит в уточнении значений падежей⁸. В. В. Виноградов пишет, что „предлог не только поддерживает и усиливает значение падежей, но и дополняет, специализирует, осложняет их в том или другом направлении”⁹. А. А. Шахматов хотя и отрицал наличие у предлога собственного значения, однако в сочетании его с падежной формой указывал на конкретизацию предложно-падежной конструкции. Он писал, что „предлог означает ту служебную часть речи, которая включает в себе слова, способствующие в сочетании с косвенными падежами более точному и подробному определению отношений, выражаемых этими падежами”¹⁰. Согласно приведённым точкам зрения и дефинициям, предлог входит в тесно определённую формальную связь с падежным окончанием, а также предопределяет конкретные функции падежных форм. Сущность его функции сводится к предопределению морфологических (флективных) фактов, а сущность употребления (связь

7 Т. Wójcik, *Z zagadnień teorii przyimka*, Kielce 1979, s. 5.

8 Л. А. Булаховский, *Курс русского литературного языка*. Изд. 3-е, Киев – Москва 1938, с. 78.

9 В. В. Виноградов, *Русский язык (грамматическое учение о слове)*, Москва 1947, с. 677.

10 А. А. Шахматов, *Из трудов А. А. Шахматова по современному русскому языку*, Москва 1952, с. 32.

с именем) – к связям с окончанием или падежной формой. К этому следует добавить, что даже самый последовательный парадигматический подход не лишает предлога его синтагматической позиции, а любая функция предлога (в том числе и морфологическая) осуществляется на синтаксической основе.

Что касается синтагматической точки зрения, то предлог является показателем формальной зависимости (предложно-падежное управление) или же значимым, составным элементом конструкций, выражающих определённое отношение. Предлог является не только средством выражения определённых отношений, но и указывает на тот или иной характер последних. Если парадигматическая точка зрения относилась к понятию предлога к форме парадигмы, то для синтагматической характерным является прикрепление понятия предлога к синтаксической конструкции. Но так как в языке существуют разные типы конструкций, нет точно и чётко определённого взгляда на иерархию синтаксических функций предлога. Это могут подтвердить ниже приведённые примеры дефиниций предлога, данные разными лингвистами. Итак, согласно В. В. Виноградову, предлоги это „частицы речи, служащие для выражения пространственных, временных, причинных, целевых, притяжательных, ограничительных и других отношений между объектами или таких же отношений объектов к действиям, сосояниям и качествам, называются предлогами”¹¹. А. М. Пешковский считает предлог „основным выразителем отношений между предметом и действием”¹². В свою очередь О. С. Ахманова определяет его как „часть речи, характеризующуюся категориальным значением отношения предмета к предмету, явлению, ситуации; это значение выражается не исконным лексическим значением слов этого класса, а особенностями их функционирования в качестве связующих служебных слов”¹³. По мнению других исследователей предлог является „показателем синтаксико-морфологической зависимости”¹⁴ или же показателем, „выражающим отношения между грамматически зависящими друг от друга словами внутри предложения”¹⁵. А. А. Уфимцева считает, что „предлоги являются словесными знаками, которые функционируют только в контексте”¹⁶.

11 В. В. Виноградов, *Русский язык (грамматическое учение о слове)*, Москва 1947, с. 677.

12 А. М. Пешковский, *Русский синтаксис в научном освещении*. Изд. 7-е, Москва 1956, с. 285.

13 О. С. Ахманова, *Словарь лингвистических терминов*, Москва 1966, с. 374.

14 А. А. Зализняк, *Грамматика современного русского литературного языка*, Москва 1970; Е. Т. Черкасова, *К вопросу об образовании отглагольных предлогов*, (в:) *Исследования по синтаксису русского литературного языка*, Москва 1956, с. 131-176.

15 С. И. Ожегов, *Словарь русского языка*, Москва 1964, с. 570.

16 А. А. Уфимцева, *Слово в лексико-семантической системе языка*, Москва 1968, с. 73.

Таким образом следует констатировать, что предлоги передают смысловые отношения не сами по себе, а вместе с окончаниями. В связи с этим употребление предлогов тесно связано с категорией падежа. Выбор предлога зависит от падежной формы и главного слова в соответствующем словосочетании. Традиционно выделяются следующие типы отношений, которые содержат предложные словосочетания:

- временные предлоги: *в течение, до, к* и др.;
- дополнительные предлоги: *о, об, про, с* и др.;
- предлоги образа действия: *без, по, с* и др.;
- причинные предлоги: *из-за, от, по* и др.;
- пространственные предлоги: *в, на, около* и др.;
- целевые предлоги: *для, на, ради* и др.¹⁷.

Следует особо подчеркнуть факт, что один и тот же предлог может принимать участие в выражении разных значений. По морфологическому строению и образованию все предлоги в русском языке – а их здесь выступает около 282 – делятся на два основных разряда: непроизводные или первообразные (первичные) и производные предлоги.

Первообразные предлоги – их в современном русском языке 44 примера, в том 29 предлогов и 15 их вариантов – не соотносятся по происхождению с какой-либо частью речи, представляя собой древние образования, служат для выражения чисто грамматических падежных отношений, напр.: *без (безо), близ, в (во), для, до, за, из (изо), из-за, из-под, к (ко), кроме, между (меж), на, над (надо), о (об, обо), от (ото), перед (пред), передо (предо), по (по-за, по-над), под (подо), при, про, ради, с (со), сверх, сквозь, среди, у, через*. Некоторые из перечисленных непроизводных предлогов сливаются в парные образования, напр.: *из-за, из-под, по-за, по-над*.

Производные предлоги составляют большую группу – в современном русском языке их выступает около 238 – в их группе выделяются три следующих типа:

- а) Отглагольные предлоги – это бывшие формы деепричастий, которые утратили частично свое лексическое значение, сохранив при этом глагольное управление, напр.: *благодаря – dzięki, включая – łącznie z kim-czym, (licząc) razem z kim-czym, wliczając w to kogo-co, исключая – z wyjątkiem, oprócz, кончая – kończąc, несмотря на – mimo, спустя – po upływie czego; różniej* и др.
- б) Наречные предлоги – они совмещают в себе функции как наречия, так и предлога. Среди них выделяются предлоги, связанные по

17 В. Змарзер, Ю. Люкшин, *Учебная грамматика русского языка (пособие для студентов)*, Варшава 2008, с. 69-71.

значению с обстоятельственными наречиями, напр.: *близ* – *blisko*, *koło*, *w pobliżu*, *вблизи* – *w pobliżu*, *nie opodal*, *вдоль* – *wzdłuż*, *вне* – *poza kim-czym*, *внутри* – *wewnątrz*, *в обрѣbie*, *внутри* – *do (wnętrza)*, *do środka*, *возле* – *obok*, *koło*, *вокруг* – *dookoła*, *wokół*, *wokoło*, *впереди* – *przed kim-czym*, *кругом* – *dookoła*, *dokoła*, *wokoło*, *naokoło*, *wokół*, *naokół*, *мимо* – *obok*, *koło*, *мимо*, *напротив* – *naprzeciw*, *около* – *koło kogo-czego* (возле); *obok kogo-czego*, *przy czym*, *поверх* – *na kogo-co*, *na kim-czym*; *spod*, *znad*, *подле* – *obok*, *koło*; *przy kim-czym*, *позади* – *za*, *poza kim-czym*; (z tyłu) *za kim-czym*, *понад* – *w poprzek*, *после* – *po*, *посреди* – *pośrodku*; *wśród*, *прежде* – *przed czym*; *przed kim*, *против* – *przeciw(ko) komu-czemu*, *naprzeciw(ko) kogo-czego*; *wobec czego*, *в порównaniu z czym*, *сбоку* – *obok*, *сверху* – *z wierzchu*, *na czym*, (po) *над czym*, *сзади* – *za*, *сквозь* – *przez*, *среди* (*середь*) – *wśród*, *pośród*, *spośród* и т.п., а также предлоги, соотносимые с качественными наречиями, напр.: *касательно* – *odnośnie do kogo-czego*, *относительно* – *w sprawie czego*, *co do czego*; *co się tyczy kogo-czego*, *jeśli chodzi o kogo-co*; *względem kogo-czego*, *подобно* – *podobnie jak kto-co*, *na podobieństwo kogo-czego*, *согласно* – *zgodnie z czym*, *w myśl czego*; *stosownie do czego*, *сообразно* – *zgodnie z czym*; *według czego*, *соответственно* – *zgodnie z czym*, *odpowied-nio do czego*, *соразмерно* – *odpowiednio* (*proporcjonalnie*) *do czego* и др. Становясь предлогами, образования данного типа перестают относиться к глаголу, сочетаются с косвенным падежом имени существительного, выражая обстоятельственные отношения.

- в) Отыменные предлоги – это такие предлоги, которые образовались из форм имени существительного или из сочетаний существительного с первообразным предлогом. Некоторые формы имён существительных, теряя своё лексическое значение, начинают выражать разные синтаксические отношения между другими полнозначными словами. К ним относятся следующие слова, напр.: *ввиду* – *wobec*, *ze względu na*, *z powodu*, *в меру* – *w miarę*, *в пользу* – *na rzecz* (*na korzyść*) *kogoś-czegoś*, *в продолжение* – *w ciągu*, *в przeciągu czego*, *вроде* – *w rodzaju*, *podobny do*, *в силу* – *ze względu na co*, *wobec czego*, *z racji czego*, *вследствие* – *wskutek*, *na skutek*, *z powodu*, *в течение*, *наподобие* – *na podobieństwo*, *podobnie do*, *на счёт* – *co do*, *co się tyczy*; *w sprawie*, *na temat*, *под видом* – *pod pozorem*, *pod płaszczykiem*, *по линии* – *po linii*, *по мере* – *w miarę*, *по поводу* – *w sprawie* (*na temat*) *czegoś*, *в związku z czymś*, *по причине* – *z powodu czegoś*; *wskutek tego*, *по случаю* – *z powodu* (*z okazji*) *czegoś*, *посредством* – *przy pomocy*; *za pośrednictwem*, *по части* – *w zakresie czego*, *при посредстве* – *za pośrednictwem*

czegoś, путём – za pomocą, przy pomocy, drogą, с помощью – z pomocą и др.

В современном русском языке, наряду с отмеченными нами разрядами производных предлогов, можно выделить образования новых типов сложных отглагольных, отыменных и наречных предлогов, которые представляют собой составные конструкции. Они выступают преимущественно в книжной речи, напр.: в отношении к – wobec (w stosunku do, względem) kogoś, czegoś, в связи с – w związku z czymś, невзирая на – bez względu na, не зная на, nie patrząc na, nie oglądając się na, не говоря о – nie mówiąc o, несмотря на – mimo, по направлению к – w kierunku do kogoś, czegoś, по отношению к – wobec (w stosunku do, względem) kogoś, czegoś, применительно к – stosownie do, w zastosowaniu do, w stosunku do, следом за – w ślad za kimś, согласно с – zgodnie z czymś, w myśl czegoś, stosownie do czegoś и др. В перечисленных конструкциях ещё не стерлись лексические значения составных элементов, они воспринимаются как сложные фразеологические единства. В составных формах предложных новообразований основа существительного, глагола или наречия начинает указывать на то грамматическое отношение, которое выражается простым предлогом.

В отличие от первообразных предлогов, которые являются многозначными, а часто и диффузными (распространёнными) по значению, производные предлоги выражают более конкретные значения. Их грамматические функции ограничены лексическими значениями тех слов, которые входят в их состав.

Характерной синтаксической чертой предлогов является их управление, заключающееся в том, что сопутствующие им имена существительные требуют определённого падежа, напр.: *Учебник лежит на парте*, но: *Я взял учебник с парты*. *Я иду в университет*, но: *Я приближаюсь к университету*.

Отдельные предлоги управляют не только именами существительными, но так же и местоимениями, напр.: *из-за тебя* – *przez ciebie*, *обо мне* – *o mnie*, числительными, напр.: *по пять* – *po pięć*, и даже наречиями или прилагательными, напр.: *по-но-вому* – *po nowemu*.

Все производные предлоги и значительное большинство первообразных предлогов управляют только одной формой падежа. Всего лишь 6 первообразных предлогов управляют двумя грамматическими формами: меж, между – родительным и творительным падежами, за, под (подо) – винительным и творительным падежами, в (во), на, о (об, обо) – винительным и предложным падежами, а также 2 первообразных предлога тремя: по – дательным, винительным и предложным падежами и с – родительным, винительным и творительным падежами.

Лексическая полисемия весьма характерна для непроизводных (первообразных или первичных) предлогов. По данным Словаря русского языка под ред. А. П. Евгеньевой¹⁸, предлог *на* имеет 35 значений, *за* – 28, *по* (*по-за*, *по-над*) – 28, *с* (*со*) – 26 значений, *в* (*во*) – 23, *под* (*подо*) – 18, *от* (*ото*) – 13, *к* (*ко*) – 13, *между* – 11, *из* – 10, *при* – 8, *о* (*об*, *обо*) – 7, *через* – 7, *до* – 6, *из-за* – 5, *у* – 5, *без* (*безо*) – 4, *для* – 4, *из-под* – 4, *ради* – 4, *сверх* – 4.

Все эти 282 предлога современного русского языка, с точки зрения управления отдельными падежами, можно распределить на девять следующих групп¹⁹:

1. Предлоги, управляемые родительным падежом – их 207 единиц;
2. Предлоги, управляемые дательным падежом – их 27 единиц;
3. Предлоги, управляемые винительным падежом – их 10 единиц;
4. Предлоги, управляемые творительным падежом – их 26 единиц;
5. Предлоги, управляемые предложным падежом – их 4 единицы;
6. Предлоги, управляемые родительным и творительным падежами – здесь имеем только одну единицу [*между* (*меж*, *промеж*, *промежду*)];
7. Предлоги, управляемые винительным и предложным падежами – их три единицы [*в* (*во*), *на*, *о* (*об*, *обо*)];
8. Предлоги, управляемые винительным и творительным падежами – их две единицы [*за*, *под* (*подо*)];
9. Предлоги, управляемые дательным, винительным и предложным падежами – их две единицы [*по*, *с* (*со*)].

В глоттодидактике предлоги не только занимают очень важное место, но также выполняют очень важную роль. Об этом свидетельствует тот факт, что во всех частотных словарях современного русского языка среди 30 наиболее употребительных (частотных) слов фиксируются всегда 9 следующих предлогов: *в*, *за*, *из*, *к*, *на*, *о*, *по*, *с*, *у*. Первое же место всегда занимает предлог *в*, четвёртое же занимает предлог *на*. В целом, употребление предлогов в современном русском языке следующее: 9,0% для неразговорной речи и 5,3% для разговорной²⁰.

18 Словарь русского языка, под ред. А. П. Евгеньевой, т. 1-4, Москва 1981.

19 С. Шадыко, *Функции предлогов в специальных текстах. Rosyjsko-polskie studium konfrontacyjne*, Warszawa 2010, с. 14-15.

20 Г. Г. Йоссельсон, *Подсчёт слов и частотный анализ грамматических категорий русского литературного языка*, (в:) *Автоматизация в лингвистике*, Москва – Ленинград 1966, с. 115.

Функции предлога «по»

1. Употребляется в юридических и нормативных текстах при выражении какой-либо причины – *na skutek, wskutek, w związku z, z, z powodu*, напр.:
 - международные суды и международные арбитражи, которые создаются *po* соглашению между государствами – *sądy międzynarodowe i arbitraże międzynarodowe, które są tworzone na skutek porozumienia między państwami*;
 - никто не может быть лишен своего имущества иначе как *po* решению суда – *nikt nie może być pozbawiony swojego majątku, jak tylko na skutek decyzji sądu*;
 - получить недвижимость *po* наследству – *otrzymać nieruchomość wskutek dziedziczenia*;
 - задержание лица *po* подозрению в совершении преступления – *zatrzymanie osoby w związku z podejrzeniem popełnienia przestępstwa*;
 - *po* этой причине – *z tego powodu*;
 - *po* этому поводу – *z tego powodu*;
 - административные нарушения, *po* которым таможенные органы ведут административный процесс – *naruszenia administracyjne, z powodu których organy celne prowadzą proces administracyjny*;
 - соглашение между независимыми субъектами этих отношений *po* поводу установления правил – *porozumienie między niezależnymi podmiotami tych stosunków z powodu ustalenia zasad*.
2. Употребляется при выражении обстоятельственных отношений, соответствуя по значению словам: *в соответствии с чем-либо, согласно чему-либо, на основании чего-либо, посредством чего-либо, с помощью чего-либо* – *na, po, przy, według, z, zgodnie z*, напр.:
 - приобрела квартиру *po* рыночной цене – *nabyła mieszkanie po cenie rynkowej*;
 - установление дипломатических отношений между государствами осуществляется по взаимному согласию – *ustalenie stosunków dyplomatycznych między państwami realizuje się przy wzajemnym porozumieniu*;
 - коды товаров *po* товарной номенклатуре – *kody towarów według nomenklatury towarowej*;
 - налоги на недвижимость *po* новой схеме – *podatki od nieruchomości według nowego schematu*;
 - обязательства государств *po* общему международному праву – *obowiązki państw według ogólnego prawa międzynarodowego*;

- *no* мнению власти – *według* władzy;
 - *no* правилам, установленным законодательством – *według* reguł, ustanowionych przez prawo;
 - документ, составленный *no* установленной форме – *dokument sporządzony zgodnie z ustaloną formą*;
 - нормы международного права устанавливаются *no* взаимному согласию и соглашению между субъектами – *normy prawa międzynarodowego są ustalane zgodnie z wzajemnym porozumieniem i porozumieniem między podmiotami*;
 - *no* качеству – *zgodnie z jakością*;
 - *no* курсу валют – *zgodnie z kursem walut*.
3. Употребляется при указании на место, пространство или направление, в пределах или границах которого совершается какое-либо действие – *na, po, w*, напр.:
- новая система ударит *no* карману – *nowy system uderzy po kieszeni*;
 - перемещение товаров *no* единой таможенной территории – *przemieszczenie towarów po jednolitym terytorium celnym*.
4. Употребляется при выражении какого-либо круга или объема заданий или предназначений – *do spraw, w, w sprawie*, напр.:
- административный процесс *no* делам об административных правонарушениях – *proces administracyjny do spraw naruszeń administracyjnych*;
 - деятельность компетентных органов *no* защите права – *działalność kompetentnych organów do spraw ochrony prawa*;
 - орган дознания *no* делам о контрабанде – *organ dochodzeniowy do spraw związanych z kontrabandą*;
 - участие в комиссиях *no* подготовке проектов законодательных актов – *udział w komisjach do spraw przygotowania projektów aktów prawnych*;
 - функции *no* защите права – *funkcje do spraw ochrony prawa*;
 - все доказательства *no* делу – *wszystkie dowody w sprawie*;
 - подать обвинение в суд *no* уголовному делу – *złożyć oskarżenie do sądu w sprawie karnej*;
 - производство *no* уголовному делу – *postępowanie w sprawie karnej*;
 - способ защиты права *no* отношению к стороне – *sposób ochrony prawa w odniesieniu do strony*.
5. Употребляется при обозначении каких-либо основ или оснований для определения – *co do, o, pod względem*, напр.:
- значительное превышение *no* объему – *znaczące przekroczenie co do zakresu*;

- авария – вредное по своим последствиям явление – *awaria to szkodliwe pod względem* swojego następstwa wydarzenie;
 - международно-правовое регулирование отстает от действительных социальных потребностей *no* ряду причин – *międzynarodowo-prawna regulacja* odchodzi od rzeczywistych potrzeb społecznych *pod względem* szeregu przyczyn;
 - нормы международного права различаются *no* своим субъектам – *normy prawa międzynarodowego różnią się pod względem* swoich podmiotów.
6. Употребляется при указании на сферу, область, предмет обучения – *z*, напр.:
- мероприятия по предупреждению преступлений – *przedsięwzięcia w zapobieganiu przestępstw*;
 - мероприятия *no* профилактике – *przesiewzięcia w profilaktyce*.
7. Употребляется при обозначении каких-либо средств связи – *przez*, напр.:
- отправить заявление в арбитражный суд *no* почте – *wysłać podanie do sądu arbitrażowego*;
 - *no* письменному запросу – *pisemnym zapytaniem*;
 - сведения *no* телевидению и радио – *informacje przez telewizję i radio*.
8. Употребляется при указании на то, согласно чему-либо что-либо состоится – *na, na zlecenie, w celu, za*, напр.:
- меры, принимаемые дознавателем, а также органом дознания *no* поручению дознавателя для установления лица, подозреваемого в совершении преступления – *środki stosowane przez śledczego, a także przez organy dochodzeniowe z polecenia śledczego a celu ustalenia tożsamości osoby, podejrzanej o popełnienie przestępstwa*;
 - направление прокурором уголовного дела в суд для рассмотрения его *no* существу – *skierowanie przez prokuratora sprawy karnej do sądu w celu rozpatrzenia jej istoty*;
 - *no* образцу многих стран – *na wzór wielu krajów*;
 - суммы налога, уплаченные *no* товарам (работам, услугам), приобретенным налогоплательщиком – *kwoty podatku, zapłacone za towary (pracę, usługi) nabyte przez płatnika podatkowego*;
 - юридическое лицо, совершающее от имени и *no* поручению заинтересованного лица таможенные операции – *osoba prawna, wykonująca w imieniu lub na zlecenie osoby zainteresowanej operacje celne*.

9. Употребляется, указывая на границу какого-либо события – *do*, *po*, напр.:
 - под рабочими днями понимаются дни недели с понедельника *po* пятницу – *pod dniami roboczymi rozumie się dni tygodnia od poniedziałku do piątku*.
10. Соответствует по значению словам после чего-либо – *po*, напр.:
 - *po* истечении 12 календарных месяцев – *po upływie 12 miesięcy kalendarzowych*.

Вышеуказанный анализ функций русского предлога *po* говорит о том, что в специальных текстах юридического технолекта и в текстах нормативных актов данный предлог выступает довольно часто и играет большую и очень важную роль. Из нашего учебного пособия *Функции предлогов в специальных текстах. Rosyjsko-polskie studium konfrontatywne*²¹ следует, что во всех технолектах современного русского языка этот предлог выступает в двадцати функциях. В анализируемом же языке для специальных целей предлог *po* выполняет только десять функций. При переводе на польский язык используются следующие эквиваленты: *co do*, *dla*, *do*, *do spraw*, *na*, *na skutek*, *o*, *po*, *podług*, *pod względem*, *przez*, *przy*, *w*, *według*, *wskutek*, *za*, *zgodnie z*, *z powodu*.

Литература

- Андреева-Георг В. П., Толмачёва В. Д., *Русский глагол. Предложное и беспредложное управление*, Москва – Варшава 1980.
- Астафьева Н. И., *Предлоги в русском языке и особенности их употре-бления*, Минск 1974.
- Ахманова О. С., *Словарь лингвистических терминов*, Москва 1966.
- Ахманова О. С., *О семантической классификации предлогов*, „Доклады и сообщения филологического факультета МГУ”, Москва 1948, вып. 5, с. 33-41.
- Боголепов А. Н., *К учению о предлогах в современной русской грамматике*, „Русский язык в школе” 1931, № 2-3.
- Бондаренко В. С., *Предлоги в современном русском языке*, Москва 1961.
- Бондаренко В. С., *Пространственные отношения, выраженные предлогами*, „Учёные записки МГПИ” 1954, т. XXXIII, вып. 3, № 14.
- Букалович Н. И., *К вопросу о развитии предложных конструкций в русском литературном языке*, „Труды Одесского гос. унта”, 1956, т. 146, вып. 6.
- Булаховский Л. А., *Курс русского литературного языка. Изд. 3-е*, Киев – Москва 1938.
- Валгина Н. С., *Синтаксис современного русского языка*, Москва 1973.

21 С. Шадыко, *Функции предлогов в специальных текстах. Rosyjsko-polskie studium konfrontatywne*, Warszawa 2010, с. 179-189.

- Веселитский В. В., *Предлоги в русском языке*, „Русский язык в школе” 1961, № 1.
- Виноградов В. В., *Русский язык (грамматическое учение о слове)*, Москва 1947.
- Владимирский Е. Ю., *К изучению предложно-надежных конструкций с пространственным значением*, (в:) *Вопросы теории и методики преподавания русского языка иностранцам*, Москва 1963.
- Владимирский Е. Ю., *Система предложно-надежных конструкций с пространственным значением в современном русском языке*, Москва 1972.
- Востоков А. Х., *Русская грамматика*, Санкт-Петербург 1835.
- Всеволодова М. В., *Способы выражения временных отношений в современном русском языке*, Москва 1975.
- Всеволодова М. В., Владимирский Е. Ю., *Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке*, Москва 1992.
- Всеволодова М. В., Паршукова З. Г., *Способы выражения пространственных отношений*, Москва 1969.
- Всеволодова М. В., Потапова Г. Б., *Способы выражения временных отношений для иностранцев*, Москва 1973.
- Всеволодова М. В., Ященко Т. А., *Причинно-следственные отношения в современном русском языке*, Москва 1988.
- Грамматика современного русского литературного языка*, Москва 1970.
- Деев М. Н., *Предлоги современного испанского языка*, Москва 1973.
- Драгункин А., *Новый русско-польский и польско-русский словарь делового человека*, Санкт-Петербург 2001.
- Ефремова Т. Ф., *Толковый словарь служебных частей речи русского языка*, Москва 2001.
- Зализняк А. А., *Грамматика современного русского литературного языка*, Москва 1970.
- Змарзер В., Люкшин Ю., *Учебная грамматика русского языка (пособие для студентов)*, Варшава 2008.
- Йоссельсон Г. Г., *Подсчёт слов и частотный анализ грамматических категорий русского литературного языка*, (в:) *Автоматизация в лингвистике*, Москва – Ленинград 1966.
- Капанадзе Н. Л., *Предлоги, выражающие пространственные отношения*, „Труды политехнического института”, Тбилиси 1975, № 9.
- Крючкова Л. С., *Русский язык как иностранный: Синтаксис простого и сложного предложения*, Москва 2004.
- Кулинич Е. Г., *Изменения в употреблении предлогов в современном русском литературном языке*, Киев 1963.
- Леонтьева Н. Н., Никитина С. Е., *Опыт описания семантики предлогов*, „Машинный перевод и прикладная лингвистика”, Москва 1964, вып. 8.
- Леонтьева Н. Н., Никитина С. Е., *Смысловые отношения, передаваемые русскими предлогами*, „Annales instituti philologies Slavicae Universitatis Debrecensis de Ludovico Kosuth Nominatae”. Slavica IX, Debrecen 1969.
- Моисеев А. И., *Семантическая структура пространственных предлогов в современном русском языке. (Опыт сопоставительных классификаций)*, „Термин и слово”, Горький 1978, вып. 1(7).
- Моисеев А. И., *Семантическая структура пространственных предлогов в современном русском языке*, „Термин и слово”, Горький 1979, вып. 2(8).
- Молотков А. И., Цеслянская В., *Учебный русско-польский фразеологический словарь*, Москва 2001.

- Муждабаев М. М., *Пространственные функции предлогов в и на*, „Русский язык в национальной школе” 1979, № 5-6.
- Объяснительный словарь русского языка. Структурные слова*, под ред. В. В. Морковкина, Москва 2002.
- Ожегов С. И., *Словарь русского языка*, Москва 1964.
- Павлова Р., *О сопоставительном исследовании семантики предлогов*, (в:) „Вопросы методологии и методики описания русского языка в сопоставлении с родным”, МАПРЯЛ, Загреб 1975.
- Пешковский А. М., *Русский синтаксис в научном освещении*. Изд. 7-е, Москва 1956.
- Пешковский А. М., *Русский синтаксис в научном освещении*, Москва 1935.
- Попова З.Д., *Падежные и предложно-падежные формы русского языка в связной речи. Программированное пособие для изучающих русский язык как неродной*, Воронеж 1974.
- Попова З. Д., *Употребление падежных и предложно-падежных форм в современном русском литературном языке. Учебное пособие для изучающих русский язык*, Воронеж 1971.
- Попова М. Д., *О значении предлога в современном русском языке*, „Учёные записки ЛГУ” 1958.
- Потебня А. А., *Из записок по русской грамматике*, т. 1-2, Москва 1958.
- Прокопович Н. Н. и др., *Именное и глагольное управление в современном русском языке (Учебное пособие для студентов-иностранцев)*, Москва 1975.
- Рихтер Г. И., *Наблюдения над первообразными предлогами и предложными конструкциями в современном русском литературном языке*, „Русский язык в школе” 1955, № 6.
- Рогожникова Р. П., *Словарь сочетаний, эквивалентных слову*, Москва 1983.
- Рогожникова Р. П., *Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слов*, Москва 2003.
- Рожкова Г. И., *К вопросу о предложно-падежном управлении*, (в:) *Очерки практической грамматики русского языка*, Москва 1978.
- Русский язык. Энциклопедия*, гл. ред. Ф. П. Филин, Москва 1979.
- Скобликова Е.С., *Согласование и управление в русском языке. Пособие для учителя*, Москва 1971.
- Словарь наречий и служебных слов русского языка*, сост. В. В. Бурцева, Москва 2005.
- Словарь русского языка*, под ред. А. П. Евгеньевой, т. 1-4, Москва 1981.
- Стеблин-Каменский М. И., *Грамматика норвежского языка*, Москва – Ленинград 1957.
- Уфимцева А. А., *Слово в лексико-семантической системе языка*, Москва 1968.
- Финкель А. М., *Производные причинные предлоги в современном русском литературном языке*, Харьков 1962.
- Фортунатов Ф. Ф., *Избранные труды*, т. 1, Москва 1956.
- Черкасова Е. Т., *К вопросу об образовании отглагольных предлогов*, (в:) *Исследования по синтаксису русского литературного языка*, Москва 1956.
- Черкасова Е. Т., *Переход полнозначных слов в предлоги*, Москва 1967.
- Шадыко С., *Функции предлогов в специальных текстах. Rosyjsko-polskie studium konfrontacyjne*, Warszawa 2010.
- Шанский Н. М., Тихонов А. Н., *Современный русский язык. В трёх частях*, ч. II: *Словообразование. Морфология*, Москва 1981.
- Шахматов А. А., *Из трудов А.А.Шахматова по современному русскому языку*, Москва 1952.

- Шелякин М. А., *Функциональная грамматика русского языка*, Москва 2001.
- Шумилина А. Л., *Синонимика в кругу глагольно-именных пространственных словосочетаний с предлогами: у, при, под, около, подле, близ, вблизи*, „Русский язык в школе”, 1961, № 6.
- Щерба Л. В., *Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики*, Москва – Ленинград 1947.
- Юрковский М., *Пространственные оппозиции предложно-падежных конструкций*, „Linguistica Silesiana” 1975, t. 1.
- Ярцева В. Н., *Предложение и словосочетание*, (в:) *Вопросы грамматического строя*, Москва 1955.
- Chwatow S., Timoszuk M., *Wielki słownik polsko-rosyjski rosyjsko-polski. 300000 haseł i wyrażeń*, Warszawa 2008.
- Czapiga Z., *Z badań nad predykatywnością w języku polskim i rosyjskim*, Rzeszów 1993.
- Duży słownik polsko-rosyjski i rosyjsko-polski. Nowe wydanie, Berlin – Monachium – Warszawa – Wiedeń – Zurych – Nowy Jork 2004.
- Grochowska-Iwańska K., *Użycie, znaczenie i funkcja przyimka nad w języku polskim i rosyjskim*, „Zeszyty Naukowe WSP w Siedlcach”, ser. A, z. III, Siedlce 1977.
- Grochowski M., *Przyimek jako wykładnik relacji semantycznych między wyrażeniami predykatywnymi*, „Polonica” 1976, t. 2.
- Hessen D., Stypuła R., *Wielki słownik polsko-rosyjski*, t. 1, t. 2, Warszawa 1996.
- Jurkowski M., *Przyimek i wyrażenia przyimkowe*, (w:) *Z polskich studiów slawistycznych*, Seria 4, Językoznawstwo, Warszawa 1972.
- Karolak S., *Funkcje przyimków uz i c w połączeniu z dopełniaczem (w zestawieniu z jęz. polskim)*, „Język Rosyjski” 1971, nr 5.
- Karolak S., *Gramatyka rosyjska w układzie systemowym*, Warszawa 1990.
- Karolak S., *Próba analizy pozycyjnej konstrukcji przyimkowej*, „Słavia Orientalis” 1961, nr 2.
- Karolak S., *Przypadek a przyimek*, „Biuletyn PTJ” 1965, XXIII.
- Karolak S., *Zagadnienia rekcji przyimkowej czasownika w języku rosyjskim*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1966.
- Karolak S., Krukowska M., *Praktyczna gramatyka rosyjska*, Warszawa 1974.
- Kempf Z., *Od przypadku do przyimka*, „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu” 1963, nr 2.
- Klebanowska B., *Znaczenie lokatywne polskich przyimków właściwych*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1971.
- Klemensiewicz Z., *Zarys składni polskiej*, Warszawa 1969.
- Lachur Cz., *Współczesny język rosyjski. System gramatyczny (z ćwiczeniami)*, Opole 1998.
- Lejczyk W., Wróblewski J., *Словарь трудностей русского языка (для польскоговорящих)*, Słupsk 2000.
- Maryniakowa I., *Gramatyka konfrontatywna rosyjsko-polska. Morfologia ze słotwórstwem*, Warszawa 1993.
- Mirowicz A., *Przegląd i charakterystyka części mowy w języku rosyjskim*, Warszawa 1967.
- Mirowicz A., Dulewiczowa I., Grek-Pabisowa I., Maryniakowa I., *Wielki słownik rosyjsko-polski*, t. 1, t. 2, Warszawa 1993.
- Olechnowicz M., Spirydowicz O., *Gramatyka dydaktyczna języka rosyjskiego. Podręcznik dla wyższych szkół*, Warszawa 1979.
- Palewski W., *Podstawowe znaczenia przyimków przestrzennych w języku rosyjskim i ich użycie*, „Język Rosyjski” 1972, nr 4.

- Przytułeczka M., *Uwagi o konstrukcjach z przyimkiem no w języku rosyjskim (w porównaniu z językiem polskim)*, „Język Rosyjski” 1972, nr 3.
- Szadyko S., *Poradnik gramatyczny współczesnego języka rosyjskiego*, Warszawa 2007.
- Weinsberg A., *Przymyki przestrzenne w języku polskim, niemieckim i rumuńskim*, Wrocław 1973.
- Wielki słownik polsko-rosyjski, rosyjsko-polski*, red. naukowy J. Wawrzyńczyk, Warszawa 2004.
- Wójcik T., *Gramatyka języka rosyjskiego. Studium kontrastywne*, Warszawa 1973.
- Wójcik T., *Zagadnienia teoretyczne polsko-rosyjskiej gramatyki kontrastywnej*, Kielce 1977.
- Wójcik T., *Z zagadnień teorii przymyka*, Kielce 1979.
- Żeberek T., *Synonimia i wieloznaczność przymków we współczesnym języku rosyjskim na materiale powieści K. Simonowa „Żywi i martwi”*, (w:) *Prace Rusycystyczne*, Kraków 1979.

Интернет-сайты:

- <http://yurist-online.com/uslugi/yuristam/literatura/civ-proces/l.php>.
- http://yurist-online.com/uslugi/yuristam/literatura/krim_pravo/010.php.
- http://yurist-online.com/uslugi/yuristam/literatura/krim_pravo/011.php.
- http://yurist-online.com/uslugi/yuristam/literatura/krim_pravo/015.php.
- http://yurist-online.com/uslugi/yuristam/literatura/krim_pravo/016.php.
- http://yurist-online.com/uslugi/yuristam/literatura/krim_pravo/018.php.
- <http://yurist-online.com/uslugi/yuristam/literatura/mezhd/001.php>.
- <http://yurist-online.com/uslugi/yuristam/literatura/mezhd/002.php>.
- <http://yurist-online.com/uslugi/yuristam/literatura/mezhd/003.php>.
- <http://yurist-online.com/uslugi/yuristam/literatura/mezhd/004.php>.
- http://yurist-online.com/uslugi/yuristam/literatura/trud_pravo/001.php.
- http://yurist-online.com/uslugi/yuristam/literatura/trud_pravo/002.php.
- http://yurist-online.com/uslugi/yuristam/literatura/trud_pravo/003.php.
- http://yurist-online.com/uslugi/yuristam/literatura/trud_pravo/004.php.

Robert Szymula

Uniwersytet w Białymstoku

КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

SUMMARY

The cognitive aspects of modern Russian computer terminology

The article is devoted to the Russian computer science terminology. The author pays attention to the linguo-cognitive aspects of a given terminology. The author presents its place in a modern Russian language system, classification, factors which influence its formation (especially in case of professional jargon vocabulary), methods of new lexical units formation. Phenomena which are found in computer terminology as synonyms, omonyms, polysemy and reasons of its occurrence are presented in a given analysis.

STRESZCZENIE

Kognitywne aspekty terminologii komputerowej we współczesnym języku rosyjskim

Niniejszy artykuł poświęcony jest rosyjskiej terminologii komputerowej. Autor zwraca uwagę na lingwokognitywne aspekty danej terminologii. Przedstawia jej miejsce w systemie językowym współczesnego języka rosyjskiego, klasyfikację, czynniki wpływające na jej powstanie (ze szczególnym uwzględnieniem przyczyn pojawienia się profesjonalnych żargonizmów), sposoby tworzenia nowych jednostek leksykalnych. Przedstawiono takie zjawiska występujące w terminologii komputerowej, jak synonimia, omonimia, polisemia, oraz przyczyny ich występowania.

В последние десятилетия XX в. и в начале XXI столетия возник возрастающий интерес к рассмотрению языковых явлений с точки зрения когнитивной лингвистики, предлагающей антропоцентрический подход к изучению лингвистических фактов. В центре внимания когнитивной парадигмы находится человек, объекты окружающего мира, преломленные в его сознании.

Когнитивная лингвистика призвана исследовать, как происходит осмысление человеком мира и репрезентируются знания (смыслы). Изучение мыслительных процессов человека и языковых явлений, неотделимых от мышления, освещено в работах ученых различных направлений: А. Вежбицкой, Л. Р. Джакендоффа, Дж. Лакоффа, Р. Лэнекера, Л. Талми, Ч. Филлмора, У. Чейфа, М. Н. Володиной, В. З. Демьянкова, Е. С. Кубряковой, З. Д. Поповой, И. А. Стернина, И. П. Сусова и других¹.

Несмотря на большое количество работ в этой области, исследователями отмечается отсутствие общепринятого определения того, что следует считать „когнитивным” в языке и лингвистике, нет единства мнений относительно числа семантических параметров, по которым может вестись изучение концепта.

Становление когнитивной лингвистики позволяет рассматривать язык с точки зрения его участия в познавательной деятельности человека. Языку

1 А. Вежбицка, *Культурно-обусловленные сценарии и их когнитивный статус*, (в:) *Язык и структура знания*, Москва 1990, с. 63-85; R. Jackendoff, *Semantics and Cognition*, London 1983; G. Lakoff, *Categories: An Essay In Cognitive Linguistics*, (in:) *Linguistics In the Morning Calm*, London 1981; R. W. Langacker, *View of Linguistic Semantics*, (in:) *Topics in Cognitive Grammar*, ed. I. Rudzka-Ostyn, Amsterdam/Philadelphia 1988; L. Talmy, *The Relation of Grammar to Cognition*, (w:) *Topics in Cognitive Grammar*, ed. I. Rudzka-Ostyn, Amsterdam/Philadelphia 1988; Ch. Follmore, *How do we know whether you're coming or going*, (in:) *Essays on deixis*, London 1983; У. Чейф, *Данное, контрастивность, определенность, подлежащее, топики и точка зрения*, „Новое в зарубежной лингвистике” 1982, Вып. XI, с. 277-355; М. Н. Володина, *Когнитивно-информационная природа термина (на материале терминологии средств массовой информации)*, Москва 2000; В. З. Демьянков, *Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода*, „Вопросы языкознания” 1994, № 4, с. 17-33; Е. С. Кубрякова, *Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика-психология-когнитивная наука*, „Вопросы языкознания” 1994, №4, с. 34-47; Е. С. Кубрякова, *О когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный»*, „Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация»” 2001, Вып. 1, с. 4-10; З. Д. Попова, *Очерки по когнитивной лингвистике*, Воронеж 2002; З. Д. Попова, И. А. Стернин, *Семантико-когнитивный анализ языка*, Воронеж 2006; И. П. Сусов, *Интеграционный этап в развитии лингвистической теории и сущность вклада когнитивной лингвистики*, (в:) *Когнитивная лингвистика*, ч. 1, Тамбов 1998.

отводится ведущая роль в формировании нового научного знания. Данное знание не может ограничиваться только абстрактными, ненредметными областями. В этом плане актуальным представляется исследование виртуального пространства, созданного фантазией человека. Не менее важным представляются исследования, посвященные различным артефактам бытовой или профессиональной сферы.

Современное общество переживает этап информационного насыщения, обусловленного всеобщей компьютеризацией. В мире информационных технологий человек вынужден обрабатывать, сохранять и передавать большое количество информации. Если ранее компьютеры были достоянием лишь ограниченного круга людей, специалистов, занимающихся разработкой информационных технологий, то в настоящее время он стал всеобщим достоянием. Компьютер используют во всех сферах человеческого общества: как в научной, технической сфере деятельности, так и в бытовой сфере, поэтому в информационный процесс оказываются вовлеченными широкие слои населения: создатели компьютерных технологий (программисты, хакеры), пользователи. Можно сказать, что живем в техногенном обществе.

Язык как основное средство коммуникации является хранителем приобретенных знаний и способом передачи накопленного опыта. В данной связи большой интерес представляет анализ языка информатики. Анализу подвергались отдельные аспекты компьютерной лексики, преимущественно терминологии вычислительной техники. Ряд исследователей изучали лексикологический аспект лексики компьютерного языка: структуру и развитие, кодифицированность/некодифицированность. Таким образом, компьютерная лексика не подвергалась комплексному исследованию с точки зрения лингвокогнитивного аспекта.

Данное исследование вызвано потребностью современной лингвистики в разработке проблемы концепта профессиональной картины мира как единицы общей языковой картины мира человека, обусловленной динамичным развитием и широким вхождением в его жизнь компьютерных технологий. Языковое (терминологическое) отражение концепта позволяет выявить природу профессиональной картины мира, а репрезентация концепта „компьютер” конкретизирует феномен профессионального мировидения. Интересным является также изучение нового терминологического пласта с точки зрения вхождения в лексическую систему и восприятия, отражения его в сознании носителей языка.

Вопрос о месте терминологии в лексической системе русского языка, а также более широкий аспект проблемы – о соотношении языка науки и литературного языка поднимается в работах многих исследователей

языка², поскольку, по мнению Даниленко, „изолированное изучение извлеченного из системы материала хотя и возможно, но малопродуктивно”³.

В научной литературе сложилось большое количество определений понятия „термин” вследствие его многогранности и полифункциональности, а также признания разными авторами тех или иных аспектов термина главенствующими. Наличие ряда специфических признаков в терминологической и профессиональной лексике, выделяемых лингвистами, зависит от методологических подходов.

С момента зарождения и становления терминологии в литературе господствовали два подхода к рассмотрению сущности термина: субстанциональный подход (или физический) и функциональный подход. Сторонники субстанциональной точки зрения едины в том, что термины – это особые слова или словосочетания естественного языка⁴. Сторонники функциональной точки зрения обращают внимание на особые функции термина и утверждают, что термины – это не особые слова, а только единицы, выступающие в особой функции, и что в роли термина может использоваться любое слово⁵.

Однако, предъявляемые к термину при субстанциональном подходе требования однозначности, системности, деривативности, краткости, лингвистической правильности, нежелательности иноязычных заимствований, внедренности, отсутствия синонимов, мотивированности, точности, системности, независимости от контекста⁶ не вскрывают специфики термина

2 См.: К. Я. Авербух, *Терминологическая вариативность: теоретический и прикладной аспекты*, „Вопросы языкознания” 1986, с. 38-49; Б. Н. Головин, Р. Ю. Кобрин, *Лингвистические основы учения о терминах*, Москва 1987; В. П. Даниленко, *Современные проблемы русской терминологии: сб. ст.*, Москва 1986, с. 5-23; В. М. Лейчик, *Проблемы отечественного терминоведения в конце XX века*, „Вопросы языкознания” 1986, №2(5), с. 20-30; Д. С. Лотте, *Основы построения научно-технической терминологии*, Москва 1961 и др.

3 В. П. Даниленко, *Современные проблемы русской терминологии: сб. ст.*, Москва 1986, с. 8.

4 См.: Д. С. Лотте, *Основы построения научно-технической терминологии*, Москва 1961; В. А. Татаринцев, *Теория термина: история и современное состояние*, Москва 1996 и др.

5 См.: К. Я. Авербух, *Терминологическая вариативность: теоретический и прикладной аспекты*, „Вопросы языкознания” 1986, с. 38-49; Г. О. Винокур, *О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии*, (в:) *Труды МИФЛИ*, Т. 5, Москва 1939; М. Н. Володина, *Теория терминологической номинации*, Москва 1996; Б. Н. Головин, *О некоторых задачах и тематике исследования научной и научно-технической терминологии*, „Уч. зап. Горьковского гос. Ун-та” 1970, Вып. 114; С. В. Гринев, *К истории отечественного терминоведения*, „НТИ” 1999, Сер. 1; В. П. Даниленко, *Современные проблемы русской терминологии: сб. ст.*, Москва 1986, с. 5-23; В. М. Лейчик, *Проблемы отечественного терминоведения в конце XX века*, „Вопросы языкознания” 1986, №2(5), с. 20-30 и др.

6 См.: Р. А. Будагов, *Введение в науку о языке*, Москва 1965, с. 29-36; Б. Н. Головин, Р. Ю. Кобрин, *Лингвистические основы учения о терминах*, Москва 1987, с. 95; Д. С. Лотте,

как особой единицы языка и остаются лишь желаемыми качествами или рекомендациями для термина и терминосистемы.

Отличительной особенностью термина является его особое назначение, которое состоит в том, чтобы „по возможности точно выражать специальные понятия. Следовательно, термин – это прежде всего функциональная единица языка”⁷, однако номинативная функция присуща всем словам, поэтому ее нельзя считать главным критерием выделения термина.

Отличие термина от общелитературного слова состоит в том, что он дает точное определение понятия, отмечает основные, существенные признаки, указывающие на место этого понятия в системе особой отрасли знаний⁸.

По своей языковой сути термин обладает теми же качествами, что и единица литературного языка с той лишь разницей, что благодаря существованию в специальной сфере он приобретает и ряд специфических особенностей⁹. В сфере функционирования он выполняет функцию знака специального понятия¹⁰.

Весьма существенно замечание В. М. Лейчика о противоречивости характера термина, представляющего собой двухслойное образование. Термин сочетает в себе языковой субстрат – лексическую единицу, на базе которой создается термин, и терминологический суперстрат – специфические признаки (содержательные и функциональные), которые приобретает лексическая единица, когда она вовлекается в терминологическую систему¹¹.

Будучи языковым знаком, термин „не является членом системы естественного языка, а функционирует во вторичной системе, перекодированной, что позволяет ему служить символом некоторого понятия в определенной системе знания. Вместе с тем, имея в качестве субстрата естественный язык, термин не свободен от его характеристик, таких как многозначность, конвенциональность и др.”¹².

Основы построения научно-технической терминологии, Москва 1961, с. 15-16, 72-79; А. А. Реформатский, *Введение в языковедение*, Москва 1967, с. 111, и др.

7 М. Н. Володина, *Специфика терминологической номинации*, (в:) *Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 9. Филология*, 1986, с. 41.

8 В. Н. Прохорова, *Русская терминология (лексико-семантическое образование)*, Москва 1996, с. 27.

9 Л. Л. Кутина, *Лингвистические проблемы научно-технической терминологии*, Москва 1970, с. 89.

10 К. Я. Авербух, *Терминологическая вариативность: теоретический и прикладной аспекты*, „Вопросы языкознания” 1986, с. 38.

11 В. М. Лейчик, *Проблемы отечественного терминоведения в конце XX века*, „Вопросы языкознания” 1986, №2(5), с. 89.

12 Л. М. Алексеева, *Проблема термина и терминообразования*, Пермь 1998, с. 34.

Одним из важнейших признаков термина, на наш взгляд, является наличие дефинитивной функции. Термином необходимо считать всё то, что имеет характер специального, обособленного определения, так как он определяет понятие, „ограничивая его рядом дифференциальных признаков (видовым свойством, наличием отдельного, особенного), указывает на значение класса предметов, отмечает их функции, свойства, качества”¹³.

Вслед за Б. Н. Головиным под термином мы понимаем не только слово или словосочетание, созданное на основе подчинительных связей и выражающее какое-то профессиональное значение, но и единицу, обладающую когнитивной функцией, так как термин выражает, формирует профессиональное понятие и способен участвовать „в процессе (и для) познания и освоения некоторого круга объектов и отношений между ними – под углом зрения определенной профессии”¹⁴. В совместной работе Б. Н. Головина и Р. Ю. Кобрин данный тезис уточняется: термин – это „слово или подчинительное словосочетание, имеющее специальное значение, выражающее и формирующее профессиональное понятие и применяемое в процессе познания и освоения научных и профессионально-технических объектов и отношений между ними”¹⁵.

Классифицирующим признаком компьютерного терминологического знака оказывается системность, понимаемая как соотнесенность языкового знака с определенной системой понятий в пределах одного объединения – терминосистемы компьютерной сферы. Для компонентов поля характерна системная организация. Единицы поля связаны синонимическими, омонимическими, гиперо-гипонимическими (родовидовыми) отношениями.

Терминосистема как особая функциональная разновидность, обслуживающая профессиональную сферу общения, входит в состав национального языка. Данная разновидность литературного языка исследователями называется по-разному: *язык науки, профессиональный язык, специальный язык, язык для специальных целей*. Определение лингвофункционального статуса языка маркировано в первую очередь рядом признаков, среди которых важнейшим является принадлежность к той или иной общности людей.

Профессиональный язык „компьютерщиков” имеет трехчастную структуру, в которой выделяются научная (термины), обиходно-деловая (профессионализмы) и обиходно-разговорная (жаргонизмы) лексика. Единицы

13 В. П. Даниленко, *Русская терминология: опыт лингвистического описания*, Москва 1977, с. 85.

14 Б. Н. Головин, *О некоторых задачах и тематике исследования научной и научно-технической терминологии*, „Уч. зап. Горьковского гос. Ун-та” 1970, Вып. 114, с. 20.

15 Б. Н. Головин, Р. Ю. Кобрин, *Лингвистические основы учения о терминах*, Москва 1987, с. 5.

профессионального языка стилистически окрашены. Они содержат дополнительное стилистическое (функциональное) значение, ограничивающее возможности употребления данного языкового материала в определенной сфере и ситуации общения.

Употребление лексических единиц определяется особенностями ситуации. Она может носить официальный или неофициальный характер.

Общим признаком терминов и профессионализмов является то, что они служат средством выражения специальных понятий и создаются, „чтобы обеспечивать возможность общения в процессе профессионально-научной деятельности”¹⁶.

Являясь социальным явлением, язык обслуживает различные сферы человеческой деятельности, и в разных сферах он проявляет себя различно. Будучи средством взаимопонимания, язык адаптируется к различным условиям и требованиям общественной коммуникации, создавая самые разнообразные формы функционирования: общенародную, профессиональную, жаргонную формы языка¹⁷.

Разновидности профессионального языка противопоставляются друг другу:

- 1) по сфере употребления:
 - а) территориально ограниченная сфера (территориальные диалекты);
 - б) социально ограниченная сфера: носители объединяются по общности: профессии, рода занятий (язык студентов, язык школьников), интересов (язык филателистов), возраста (детский язык), положения (язык аристократов, молодежи);
- 2) по типу социальной ситуации:
 - а) официальный (термины, профессионализмы);
 - б) неофициальный (профессиональные жаргонизмы);
- 3) по степени открытости:
 - а) терминология – открытая система;
 - б) профессиональная лексика – закрытая система;
 - в) профессиональный жаргон – открытая система;
- 4) по функциональной направленности:

16 М. Н. Володина, *Когнитивно-информационная природа термина (на материале средств массовой информации)*, Москва 2000, с. 7.

17 В. Шмидт, И. Шерцберг, *Профессиональные языки и общенародный язык*, „Русская речь” 1968, № 5, с. 134.

- а) ведущую роль играет поминативная функция – номинация специального понятия (термины и профессионализмы);
- б) ведущую роль играет экспрессивная функция – воздействие на собеседника, выражение эмоций (профессиональный жаргон);
- 5) по сфере использования:
 - а) научная сфера – термин;
 - б) обиходно-деловая сфера – профессионализм;
 - в) обиходно-бытовая сфера – профессиональные жаргонизмы;
- 6) по форме проявления:
 - а) термины – письменная и устная форма реализации;
 - б) профессионализмы – устная и письменная формы общения;
 - в) профессиональные жаргонизмы – преимущественно устная форма речи.

Границы профессионального языка не имеют четких очертаний. Всю его структуру можно рассматривать как поле, в котором выделяются ядро, единицы которого имеют нейтральную окраску, и периферия, составляющие элементы которой обладают стилистической и эмоционально-оценочной окраской.

Н. М. Шанский, сравнивая арго и профессиональную лексику, указывает на их отличительные признаки, которые можно учитывать и при характеристике жаргона и профессиональной лексики:

1. Жаргонная лексика представляет собой слова, являющиеся не основными, а параллельными обозначениями какого-либо явления действительности, т.е. рядом с ними всегда существуют синонимы общенародной лексики.
2. В отличие от профессионализмов, являющихся нейтральными словами, жаргонизмам свойственна яркая экспрессивно-стилистическая окраска: *вирусяка* – *вирус*; *флопак* – *дисковод*; *бандура* – *компьютер*; *крэкнуть*, *ломануть*, *хакнуть*, *проломить*, *грохнуть*, *покрутить*, *взорвать*, *копануть*, *ковырнуть* – *взломать*; *набить*, *настукать текст* – *набрать текст на компьютере*.
3. Благодаря яркой экспрессии жаргонная лексика имеет более широкое распространение и легко переходит в просторечие, т.е. в общенародную речь, не связанную строгими литературными нормами¹⁸.

18 Современный русский язык, ред. Н. М. Шанский, В. В. Иванов, Москва 1981, с. 48-49.

Однако следует заметить, что экспрессивность может возникнуть в результате словообразовательных процессов. Так, например, слова: *мыло* (от англ. Mail „почта“) – „почтовый ящик, адрес электронной почты“; *мыть*, *намыливать* (от англ. mail) – „посылать сообщение по электронной почте“ возникли как собственно русские единицы на базе заимствованной лексики, которая в силу генетического происхождения на первом этапе своего освоения в русском языке обладает стилистической маркированностью, поэтому производные единицы ее сохраняют. Жаргонизм создается как способ приблизить, сделать доступным, понятным специальный термин простому пользователю: *оперативная память* компьютера в языке получает обозначение *мозги*, *малый объем памяти* – *склероз*, *локальная сеть* – *шнурок*, *веревка*; *материнская плата* в компьютерном жаргоне получает большое количество названий: *мать*, *мамка*, *мама*. Возникновение вторичных названий обусловлено большей частью метафорическим и метонимическим переносом: человеческая память находится в особой массе – в мозге, переносное значение слова *мозги* – „умственные способности“ имеет просторечный характер¹⁹, поэтому профессиональный жаргонизм *мозги* закономерно сохраняет данный стилистический оттенок.

Можно добавить и еще один критерий – целевое назначение. Если профессионализмы выполняют номинативную функцию, то жаргонизмы несут дополнительную экспрессивную функцию и используются в устной речи. На наш взгляд, расширение состава русских жаргонизмов в сфере компьютерной терминологии связано, во-первых, с „сопротивлением“ носителей языка против чрезмерного количества иноязычных заимствований в лексической системе русского языка, во-вторых, с демократизацией современных норм словоупотребления, общей тенденцией проникновения большого круга жаргонных и арготических элементов (не только сферы компьютерных технологий) в язык массовой коммуникации.

Жаргонизмы в большей степени подвержены языковым изменениям и отмечаются текучестью. Видимо поэтому перешли в пассивный запас такие лексемы, как: *энурез* – „программа восстановления случайно стертых файлов unerase“; *дрозофила* – „программа, предназначенная для заражения вирусом“; *бинкоплюйсь* – „почтовая программа Binkley Terminal /+“ и другие. Профессионализмы же характеризуются большей стабильностью.

Отличие профессионального языка от профессионального жаргона состоит и в том, что профессиональные языки обеспечивают деловое

19 *Словарь русского языка: в 4-х томах*, под ред. А. Н. Евгеньевой, т. II, Москва 1981–1984, с. 287.

общение между специалистами в сфере компьютерных технологий и используются для более точного и дифференцированного обозначения специальных понятий²⁰.

Учитывая все вышеизложенные признаки профессиональной и жаргонной лексики, сформулируем наше понимание этих категорий слов. Профессионализмами являются такие слова и выражения, которые принадлежат речи определенной профессиональной группы людей, связанной какой-либо производственной деятельностью, специальностью или профессией, и которые используются в деловом общении для более точного обозначения предметов и явлений и номинируют процессы, технологии, детали, механизмы конкретной области деятельности. Профессиональными жаргонизмами называется лексика, свойственная речи людей социальных групп (одной сферы деятельности), характеризующаяся высокой степенью эмоциональной экспрессии и национальной маркированностью.

Говоря о структуре профессионального языка, нельзя не затронуть вопрос о причинах, приводящих к появлению данной разновидности языка.

Язык „компьютерщиков” представляет собой сложное и многоаспектное образование устной и письменной разновидности речи, включающее различные формы русского национального языка: социолекты (социальные диалекты), просторечие, жаргоны. Выделение неоднородных в функционально-стилистическом плане лексических единиц объясняется их ролью. Одни лексические единицы (термины) выполняют номинативную функцию и могут использоваться в других областях знаний, для других же (компьютерные жаргонизмы) основной является экспрессивная функция, т.е. воздействие на коммуниканта. Третий слой лексики (профессионализмы), по словам Д. С. Лихачева, знаменует собой „некоторое овладение производственным процессом. Если в разговоре с посторонними арготические слова тщательно избегаются, то эта категория слов (...) служит признаком профессионального отношения к явлению”²¹. Сложность и многовариантность компьютерного языка обусловлены факторами как лингвистического, так и экстралингвистического характера.

Появление профессионального жаргона объясняется психологическими, психолингвистическими и собственно языковыми причинами.

20 В. Шмидт, И. Шерцберг, *Профессиональные языки и общенародный язык*, „Русская речь” 1968, № 5, с. 135-136.

21 Д. С. Лихачев, *Развитие грамматики и лексики современного русского языка*, Москва 1964, с. 358.

К психологическим причинам возникновения профессионального просторечия относится стремление говорящих, особенно лиц, занятых в данной профессии, разнообразить свои речевые средства, дать оценку предмету коммуникации, приблизить ее к общенародным стандартам.

Возникновение вторичных названий обусловлено когнитивными причинами. Так, например, носители языка отождествляют звук, издаваемый при работе матричного принтера с жужжанием насекомого, находящегося в коробке. По звуковому сходству двух реалий возникло обозначение *визжалка* - „матричный принтер”.

Среди собственно языковых причин выделяют стремление к экономии, к созданию сокращенных форм, в результате чего создаются эллипсисы. Так, вместо сложных терминов *флэш-память*, *флэш-накопитель* используются *флэш*, *флэшка*. Зачастую эллипсис заменяется в русском профессиональном просторечии свертыванием словосочетания в одно слово, сведением внешней синтагмы к внутренней, что хорошо достигается с помощью суффикса *-к-а*, например: *персональный компьютер* – *персоналка*; *операционная система* – *операционка*; *оперативная память* – *оперативка*; *локальная сеть* – *локалка*; *выделенная линия* - *выделенка*. Желание оперировать мотивированным термином приводит к замене непонятного иностранного слова знакомой лексемой.

Как отмечает В. В. Химик, „манифестация „выделяющего речевого поведения” определяется ценностными стереотипами и популярными мифологемами”²² „компьютерщиков”: непринужденный, грубоватый, дружеско-фамильярный тон общения, неофициальные отношения между участниками компьютерной коммуникации. Такие отношения обычно устанавливаются в мужском коллективе, сообществе близких друзей, связанных работой и общими интересами, „среди которых компьютер присутствует в качестве некоторой очеловеченной, активно действующей субстанции”²³. Возможность создания такого большого количества различных наименований компьютера „появилась в результате нарочито свободного, открытого характера обращения с языком и применения языковой игры, часто построенной на выдвигании на первый план звуковой стороны языка”²⁴.

22 В. В. Химик, *Поэтика низкого, или просторечие как культурный феномен*, Санкт-Петербург 2000, с. 48.

23 Н. В. Виноградова, *Компьютерный жаргон в аспекте гендерлингвистических исследований*, „Исследования по славянским языкам” 2002, № 7, <http://www.philology.ru/linguistics2/vinogradova-02.htm> (электронный ресурс).

24 Там же.

Человек отбирает языковые средства в зависимости от тех или иных параметров социальной ситуации, учитывая ролевые отношения между коммуникантами, установку на сообщение, а также характер обстановки, в которой происходит коммуникация²⁵. Таким образом, в сфере компьютерных технологий создаются свои языковые средства, понятные лишь в пределах своей профессиональной сферы, наиболее полно выражающие профессиональное понятие и, в конечном счете, профессиональную картину мира. Такие лексические единицы отражают закономерный процесс познания человеком новых предметов и явлений, при этом новое сравнивается с уже известным.

Существование разнородных в функционально-стилевом плане единиц (терминов, профессионализмов, профессионального жаргона) создает синонимические, омонимические отношения внутри профессионального социолекта.

Омонимичных терминов внутри терминосистемы в рассматриваемом материале зафиксировано небольшое количество. По новоду омонимии внутри терминосистемы можно согласиться с К. Я. Авербухом, утверждающим, что внутрисистемная омонимия, подобно полисемии терминов, относится к явлению категориальной многозначности²⁶.

Примером такой лексики может служить термин *сканер*. Он толкуется следующим образом: *сканер*¹ – „устройство оптического ввода изображения с бумажного носителя в компьютер”; *сканер*² – „программа, последовательно просматривающая данные в памяти компьютера (в поисках вирусов и т.п.)”²⁷. Общим семантическим стержнем данных ЛСВ является „просмотр”, но каждый ЛСВ имеет дифференциальные семы. В первом случае, это еще и „ввод”, а во втором „поиск чего-нибудь”, например, вирусов.

Как омонимичные можно рассматривать также лексемы, такие как *флор* – *флор*, *мастер* – *мастер*. Причиной омонимии указанных лексем является усечение слов. Первоначально один из терминов имел полную форму, что не позволяло считать их омонимами, но в результате усечения второй части термина (*мастердиск* – *мастер*, *флорпи-диск* – *флор*) появились новые слова, совпавшие по звучанию с уже имеющимися. Ср.: *мастер*¹ – „в приложениях операционной системы Windows – набор последовательно появляющихся диалоговых окон с инструкциями, советами, подсказка-

25 А. Д. Швейцер, *Современная социолингвистика: теория, проблемы, методы*, Москва 1976, с. 108-113.

26 К. Я. Авербух, *Общая теория термина*, Иваново 2004, с. 90.

27 Е. Ю. Ваулина, *Мой компьютер. Толковый словарь*, Москва 2003, с. 386-387.

ми, предназначенных для автоматизации выполнения пользователем некоторых стандартных операций”; *мастер*² – „мастер-диск”, т.е. „оригинал для производства компакт-дисков (стеклянный диск, на который наносят данные путем прожигания отверстий в его металлическом покрытии инфракрасным лазером, а затем снимают слепок из поликарбонатной смолы с выпуклостями на месте отверстий для штамповки на заводе компакт-дисков”²⁸. Омонимия внутри компьютерной терминосистемы возникает в результате словообразовательных процессов. Таким образом, звуковое сходство семантически разных слов, возникающее в результате усечения части слова, приводит к появлению омонимов. Один из омонимов получает статус „разговорного термина” – профессионализма, жаргонизма. Ср.: *флон*¹ (от англ. FLOPS) – „единица измерения быстродействия процессора, определяемая количеством операций с числами с плавающей точкой в секунду”; *флон*² (от англ. floppy disk „флоппи-диск”) – „дискета; дисковод гибких магнитных дисков”²⁹.

Существование омонимии внутри терминосистемы затрудняет общение и, как справедливо отмечают лингвисты, является нарушением „закона знака”³⁰, своеобразным дефектом языка, поскольку дает „основание смешивать разные по значению слова”³¹.

В компьютерной терминосистеме явление синонимии является достаточно распространенным. В исследуемой терминосистеме для обозначения сходных по значению слов можно использовать традиционный термин *синонимы*, так как синонимами в данном случае являются как семантически тождественные термины, так и близкие термины, различающиеся семантическими компонентами.

Анализируя синонимические отношения внутри терминосистемы, мы выделили три типа синонимов: тождественные по семантике (точные), семантические, совпадающие в части объема значения (неточные), и стилистические, отличающиеся стилистической окраской, но тождественные по семантике.

Первая группа синонимических терминов представлена понятийными синонимами: *электронно-вычислительная машина* – ЭВМ – *компьютер*, *мобильный* – *переносной*, *дописывание* – *дозапись*, *микросхема* – *чип*, *интернет-зависимость* – *интернет-аддикция* и т.д.

28 Там же, с. 251.

29 Там же, с. 427.

30 О. С. Ахманова, *Очерки по общей и русской лексикологии*, Москва 1957, с. 109.

31 А. Н. Гвоздев, *Очерки по стилистике русского языка*, Москва 1952, с. 39.

В компьютерной терминосистеме многие синонимы являются синтаксическими: словосочетание – слово³², например: *материнская плата* – *материнка*, *операционная система* – *операционка* и т.д.

Вторую группу синонимических терминов образуют семантические синонимы, т.е. частичные синонимы, которые способны заменять слова лишь в некоторых значениях, например: *Web-мастер* – *сайтостроитель*, *драйвер* – *установщик*, *ноутбук* – *блокнот* и т.д.

В семантических синонимах отмечается совпадение части значения. Так, термины *удалить* – *вырезать* являются семантическими синонимами, поскольку в их значении совпадает лишь часть дефиниции. Ср.: *вырезать* в значении „удалить совсем” (синоним к *удалить*) или *вырезать* – „изъять с последующей вставкой в документ”.

В. П. Даниленко считает, что терминологической лексике более свойственна семантическая разновидность синонимии, хотя она не отрицает и стилистическую синонимию³³. В компьютерной терминосистеме стилистические синонимы составляют большинство: *баннермэйкер* – *баничник*, *администратор* – *админ*, *модератор* – *модер*, *системный администратор* – *сисадмин* – *сисадм*, *системный оператор* – *сисоп*, *системный программист* – *системщик*, *программист* – *программер*, *компьютер* – *комп*, *палмтоп* – *пальм*, *ноутбук* – *ноут* и т.д.

В компьютерной терминосистеме отмечается большое количество вариантов. Под вариантами форм слова следует понимать „видоизменения слова, отличающиеся друг от друга в каком-либо отношении при сохранении тождественного морфемного состава”³⁴. Вариантность терминов обусловлена процессом фонетического или орфографического освоения заимствованной английской единицы: *лэптоп* – *лаптоп* (англ. laptop), *стилус* – *стилос* (англ. stilos) и др. Существование двух равноправных вариантов *лэптоп* и *лаптоп* объясняется тем, что в языке источнике этот термин произносится как [лэптоп], а пишется через гласную „а”, т.е. в первом случае написание в русском языке *лэптоп* определяется фонетическими особенностями произнесения слова в английском языке, а во втором связано с заимствованием графического облика английского слова. Как заметил В. В. Веселитский, варианты „существуют именно потому, что отсутствуют

32 Б. Н. Головин, Р. Ю. Кобрин, *Лингвистические основы учения о терминах*, Москва 1987, с. 55-56.

33 В. П. Даниленко, *Русская терминология: опыт лингвистического описания*, Москва 1977, с. 85.

34 Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова, *Словарь-справочник лингвистических терминов*, Москва 1885, с. 32.

еще единые способы обозначения многих специальных понятий и происходят поиски, отбор наиболее подходящих из них”³⁵. Вариантное употребление может закрепиться и в системе языка.

В компьютерной терминосистеме отмечаются варианты:

- орфоэпические: *драйверы* – *драйвера*, *мозги-мозги*;
- орфографические: *вирмэйкер* – *вирмейкер*, *апдэйт* – *апдейт*, *пойнт* – *пойнт*, *трекбол* – *трэкбол*, *дизассемблер* – *дисассемблер*, *трэй* – *трей*;
- графические: *макровирус* – *макро-вирус*, *вебмастер* – *веб-мастер*, *вебхостинг* – *веб-хостинг*, *аккаунт* – *акаунт*, *апплет* – *аплет*, *дебагер* – *дебаггер*, *видеоОЗУ* – *видео-ОЗУ*, *месага* – *мессага*, *он-лайн* – *онлайн*, *офф-лайн* – *оффлайн*;
- фонетико-графические: *браузер* – *броузер*, *флоп* – *флос*, *видюха* – *видяха*, *гамер* – *геймер*, *компьютер* – *компутер*, *пиксель* – *пиксел*, *крекер* – *кракер* – *крякер*, *электронно-вычислительная машина* – *электронная вычислительная машина*, *дебагер* – *дебугер*, *вьюер* – *вьювер*, *веб-адрес* – *вэб-адрес*, *веб-дизайнер* – *вэб-дизайнер*, *конвертер* – *конвертор*.

Появление многозначности в компьютерной терминологии объясняется тем, что познание новых признаков сходных реалий, усложнение картины мира ведут к расширению семантики, возникновению новых значений лексических единиц, номинирующих явления, предметы, процессы.

Значения многозначного слова образуют семантическое единство благодаря определенным отношениям, которые существуют между ними на основе общих семантических ассоциаций: метафоры, метонимии, функциональной общности³⁶.

Источником полисемии являются существующие в терминологии компьютерной технологии единицы, давно „обозначающие жизненно важные, окружающие человека предметы и типичные явления. Основанием для сопоставления была явно ощутимая, несомненная схожесть и близость специального и общеупотребительного сближаемых понятий”³⁷.

Семантический способ терминообразования заключается в том, что общеупотребительному слову придается новое значение, либо происходят семантические изменения в его структуре: сужение или расширение семантики терминируемого слова.

35 В. В. Веселитский, *Отвлеченная лексика в русском литературном языке XVIII – начала XIX в.*, Москва 1972, с. 16.

36 Д. Н. Шмелев, *Очерки по семасиологии русского языка*, Москва 1964, с. 94.

37 В. Н. Прохорова, *Русская терминология (лексико-семантическое образование)*, Москва 1996, с. 13.

Начальным этапом таких семантических преобразований становится употребление слова в особом контексте. Основанием для употребления является перенос значения общеупотребительного слова, в результате чего название одного предмета, явления или понятия употребляется в качестве наименования другого. Так, например, слово *память* стало термином компьютерной отрасли науки в результате семантического переосмысления общелитературного слова.

Многозначность относится к динамическим явлениям, и в зависимости от уровня развития общества тот или иной термин может наполняться разным содержанием (разными смыслами). Так, например, глагол *читать* имеет значение „воспринимать что-л. написанное или напечатанное буквами или другими письменными знаками, произнося вслух или воспроизводя про себя”³⁸. Развитие электронной техники, в результате которого появились читающие устройства, способствовало семантическим изменениям в значении термина: „получать данные из памяти для выполнения над ними каких-либо действий; читьвать”. И хотя чтение человеком и машиной выполняется по-разному, о машине также говорят, что она *читает*.

Образование компьютерного термина происходит в результате переноса/замены признака одного предмета или явления на другое, называемое понятие. Основанием для возникновения компьютерного значения могут быть: сходство внешних признаков, сходство функции, смежность понятий и др.

Явление полисемии в сфере компьютерных технологий, а также языка вообще, - закономерный процесс. Это связано с человеческой потребностью мозга вместить все новое, непонятное в контуры привычного, обыденного. Интуитивное чувство сходства имеет большое значение в практическом мышлении, определяющем поведение человека, и это находит отражение в языке. Человек способен не только идентифицировать объекты, устанавливать сходство между областями, воспринимаемыми разными органами чувств, но и находить общность между конкретными и абстрактными объектами, материей и духом (например, *человек идет, дождь идет, время идет, жизнь идет*)³⁹.

В организации языковой реальности большую роль играет человеческий фактор. Сознание человека, являющееся по своей природе антропоцентрическим, организует непредметную действительность по аналогии

38 Большой толковый словарь русского языка, гл. ред. С. А. Кузнецов, Санкт-Петербург 2003, с. 1482.

39 П. Д. Арутюнова, *Метафора и дискурс*, (в:) *Теория метафоры*, под общ. ред. П. Д. Арутюновой и М. А. Журиной, Москва 1990, с. 19.

с пространством и временем мира, данных в непосредственных ощущениях. Человек является мерой всех вещей. По антропоцентрическому принципу формируется та наивная картина мира, в которой явления природы или абстрактные понятия мыслятся как „опредмеченные” константы, как лица или живые существа, обладающие антропоморфными, зооморфными и т.п. качественными, динамическими и ценностными свойствами.

В исследуемой терминосистеме значительное количество составляют термины, возникшие в результате специализации значения общепотребительного слова.

Истоки смежности/сходства в значении специального и общенародного слова, на наш взгляд, следует рассматривать на концептуальном уровне. В „компьютерном пространстве” почти все организовано как в реальности. Есть *рабочий стол*, на нем есть *папки*, виртуальные объекты, в которые при желании можно вложить разные *документы*, есть *корзина* и другие предметы, организующие рабочее место пользователя.

Общелитературное слово *стол*, имеющее значение „предмет мебели в виде широкой горизонтальной пластины на опорах, ножках”⁴⁰, получает в компьютерной терминосистеме закрепленное специальное значение „*рабочий стол*”, т.е. часть экрана, на которой находятся иконки.

Значение общелитературного слова *документ* – „деловая бумага, служащая доказательством чего-л., подтверждающая право на что-л.”⁴¹. Он имеет материальную форму, это бумажный носитель информации. Значение компьютерного термина получает специализацию, это не только документ, который можно распечатать, создав для него бумажную форму, но и объект, с которым можно работать в электронном виде. В компьютерной терминосистеме наблюдается специализация и одновременно углубление значения в связи с функциональным назначением предмета (например, *Word’овский документ*, *Exel’евский документ*).

Ненужный документ можно выбросить, скинув его в *корзину*. Обще-литературное слово *корзина* имеет широкое значение, обозначая любое вместилище. В „Большом толковом словаре” отмечаются следующие значения этого слова: „1. Плетеное изделие из прутьев, дранки, камыша и т.п., служащее для упаковки, хранения, переноски чего-л. 2. В баскетболе: укрепленный на щите обруч с сеткой, в который бросают мяч. 3. Вместилище из тонких металлических прутьев с редким переплетением или сделанное из

40 С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова, *Толковый словарь русского языка*, Москва 2003, с. 769.

41 *Большой толковый словарь русского языка*, гл. ред. С. А. Кузнецов, Санкт-Петербург 2003, с. 270.

пластмассы, в которое покупатель складывает выбранный товар в магазинах самообслуживания для предъявления кассиру⁴². Специальное значение термина: „1. В операционных системах с графическим интерфейсом пользователя – папка для временного хранения удаляемых пользователем файлов. 2. В Интернет-магазине – список выбираемых посетителем товаров”⁴³.

Манипуляции с компьютерными документами напоминают операции с привычными бумажными: часть документов можно переместить, *вырезав* их из документа. Общелитературное слово *вырезать* имеет несколько значений: „1. Удалить, извлечь откуда-л. с помощью режущего инструмента. 2. Сделать выемку, отверстие в чем-л., извлекая, удаляя что-л. с помощью режущего инструмента. 3. Изготовить, получить посредством резания, резьбы. 4. Истребить резней, перерезать всех”⁴⁴. В семантике общелитературного слова *вырезать* содержится указание на совершение действия режущими предметами. В семантической структуре компьютерного термина нет ссылки на режущие инструменты: „операция редактирования (текста, изображения, заключающаяся в выделении необходимых данных и перемещении их в буфер обмена”⁴⁵.

Во внутренней форме общелитературного слова *выгрузить* содержится связь с тяжелым предметом. Значения данного слова в „Большом толковом словаре”: „1. Вынуть весь груз (из вагона, судна, машины и т.п.); высадить всех пассажиров с их грузом, вещами. 2. Освободить от груза; разгрузить”⁴⁶. Поскольку объектом деятельности в компьютерной сфере становится информация, имеющая не материальную, а идеальную форму, то основной акцент делается не на груз, а на некое количество идеального объекта, перемещаемого из оперативной памяти компьютера на диск, дискету.

При расширении значения наблюдается семантический сдвиг в сторону расширения значения лексем. Причиной этого является появление нового субъекта – неодушевленного предмета. Субъектом действия становится машина: компьютер, терминал, рабочая станция.

Слово *абонент* „Большой толковый словарь” толкует как „тот, кто имеет абонемент, пользуется абонементом”⁴⁷. В словаре по компьютерным терминам его значение раскрывается следующим образом: „пользователь

42 Там же, с. 457.

43 Е. Ю. Ваулина, *Мой компьютер. Толковый словарь*, Москва 2003, с. 236-237.

44 *Большой толковый словарь русского языка*, гл. ред. С. А. Кузнецов, Санкт-Петербург 2003, с. 180.

45 Е. Ю. Ваулина, *Мой компьютер. Толковый словарь*, Москва 2003, с. 103.

46 *Большой толковый словарь русского языка*, гл. ред. С. А. Кузнецов, Санкт-Петербург 2003, с. 169.

47 Там же, с. 23.

или компьютер, зарегистрированный в сети передачи данных для неоднократного предоставления ему информационных услуг⁴⁸.

Часть терминов образовалась в результате метафорического переноса, в основе которого лежит ассоциативное сходство предметов и явлений на основе внешних признаков (формы, цвета), пространственной характеристики (расположения), функций предметов (звучания, характера движения, поведения), эмоциональных впечатлений, ассоциаций, оценок и т.д. Таким образом, новое значение терминируемого понятия возникает в результате ассоциативных связей.

С помощью метафорического переноса образованы многие определения в составных терминах компьютерной терминосистемы. В функции определений выступают прилагательные и причастия, номинирующие в своем основном значении признаки, связанные с человеком или вообще с живыми существами и называющие в компьютерной терминосистеме неживые объекты: *вычислительная машина, читающее устройство, запоминающее устройство, всплывающее окно, диалоговый режим, горячая перезагрузка, холодный рестарт, вторичное окно, двойное слово, вторичный ключ, активное окно*.

Существование такого большого количества „антропонимических” терминов-метафор, связанных с уподоблением человеку, в компьютерной терминосистеме объясняется тем, что здесь более отчетливо и последовательно проводится уподобление машины человеку как думающему и сознательному существу.

Метафорические переносы в компьютерной области основаны на следующих типах сходства:

- перенос по сходству зрительного восприятия (внешнее сходство): *икона (иконка)*;
- перенос по сходству функции: *память, запоминать, думать, тормозить, читать, видеть, лечить, заражать, инфицировать, питание, распознавать, вычислять, доктор, вакцина, качать, скачка, качать, убить*;
- перенос по сходству проявления психофизиологической сферы: *спячка, заснуть*;
- перенос по сходству поведения: *вирусная атака, атаковать*;
- перенос по сходству формы: *дерево (каталогов), корень, ствол, ветка, лист, дорожка*.

48 Е. Ю. Ваулина, *Мой компьютер*. Толковый словарь, Москва 2003, с. 17.

Часть номинативных единиц была образована с помощью метонимического переноса. Основанием метонимического переноса являются: 1) лицо, занимающееся деятельностью, и предмет деятельности (например, *оператор*); 2) программа и устройство (например, *сканер*, *блокнот*).

Для номинации объектов компьютерной реальности берутся совпадающие признаки, характеризующие деятельность субъектов. В компьютерной сфере наблюдаются расширение значений слов и метонимический перенос наименований по смежности: 1) человек – программа (например, *шпион*, *диспетчер*, *мусорищик*, *библиотекарь*, *графический редактор*, *взломщик*); 2) часть в значении „целое” (например, *кнопки* в значении „клавиатура”).

Одним из важнейших проявлений системности компьютерной терминологии является тематическая связность лексем, составляющих семантическое поле „Компьютер как система”. В исследуемой терминосистеме можно выделить следующие тематические группы слов, обозначающие реалии объективной действительности: 1) тип компьютера; 2) материальные компоненты компьютера; 3) идеальные (виртуальные) компоненты компьютера; 4) квалификация устройства; 5) способ существования информации; 6) язык информации; 7) измерение информации; 8) субъекты программирования; 9) субъекты пользования; 10) действия программиста; 11) действия компьютера; 12) совместные действия пользователя и программиста; 13) совместные действия программиста и компьютера; 14) совместные действия субъектов и объекта программирования.

Номинативный фонд компьютерной терминосистемы насчитывает большое количество единиц, образованных от лексических единиц других терминосистем. При выделении тематических групп конкретной лексики, послужившей для образования компьютерных терминов, мы использовали классификацию, предложенную В. Н. Прохоровой⁴⁹. Среди тематических групп конкретной лексики нами отмечены следующие лексические единицы, мотивировавшие возникновение обозначений компьютерных реалий: наименования животных, насекомых, пресмыкающихся, микробов, т.е. зоосемизмы (*червь*, (*троянский*) *конь*, *собака*, *мышь*, *хомяк*, *бактерия*, *вирус*); наименования деревьев, растений, т.е. ботаникосемизмы (*пень*, *дрова*, *зерно*, *корень*, *дерево*, *ветка*, *палка*, *ствол*); наименования частей тела и внутренних органов человека, т.е. соматизмы (*головка*, *мозги*, *глаз*); наименования профессий (*диспетчер*, *оператор*); наименования построек и их

49 В. Н. Прохорова, *Русская терминология (лексико-семантическое образование)*, Москва 1996, с. 51-55.

частей (*окно, башня, батарея*); наименования одежды и ее частей (*карманный (компьютер), наладонник*); наименования продуктов питания и блюд (*блин, батон*); наименования канцелярских товаров (*линейка, блокнот*); названия строительных принадлежностей (*обои*); наименования, связанные с процессами прядения, ткачества, шитья (*узел*); наименования принадлежностей туалета, украшений (*зеркало, лента*); наименования посуды и тары (*короб, корзина*); наименования предметов домашнего обихода (*коврик*); наименования мебели (*рабочий стол*); наименования оружия (*стрелка (курсор), пика, винчестер*); наименования частей рельефа, географические наименования (*музыкальная дорожка, панель*); наименования религиозных атрибутов (*икона*).

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие науки и техники, особенно компьютерных технологий, приводит к складыванию научных терминологий и их бурному развитию. В компьютерную терминосистему входят слова общелитературного языка, при этом у них развиваются новые значения. Анализ материала показывает, что основной словообразовательной базой для развития специального значения в компьютерной области является лексика, затрагивающая сферы существования человека, т.е. общелитературная абстрактная лексика, заимствуемая в терминосистему, характеризуется антропонимизмом.

ZASADY PUBLIKOWANIA W ROCZNIKU „LINGUODIDACTICA”

1. Rocznik „Linguodidactica” przyjmuje do druku materiały nigdzie dotąd nie publikowane.
2. Wszystkie artykuły, zamieszczane w roczniku „Linguodidactica” są recenzowane. Do oceny każdej publikacji powołuje się dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki. Autor(zy) i recenzenci nie znają swoich tożsamości (tzw. *double-blind review proces*). W przypadku tekstów powstałych w języku obcym, co najmniej jeden z recenzentów jest afiliowany w instytucji zagranicznej innej niż narodowość autora pracy. Recenzja ma formę pisemną i kończy się jednoznacznym wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia. Nazwiska recenzentów poszczególnych publikacji/numerów nie są ujawniane; raz w roku czasopismo podaje do publicznej wiadomości listę recenzentów współpracujących.
3. Redakcja podkreśla, że wszelkie wykryte przypadki „ghostwriting” (z „ghostwriting” mamy do czynienia wówczas, gdy ktoś wniósł istotny wkład w powstanie publikacji, bez ujawnienia swojego udziału jako jeden z autorów lub bez wymienienia jego roli w podziękowaniach zamieszczonych w publikacji) oraz „guest authorship” (z „guest authorship” mamy do czynienia wówczas, gdy udział autora jest znikomy lub w ogóle nie miał miejsca, a pomimo to jest autorem/współautorem publikacji) będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów. Redakcja wymaga od autorów publikacji ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji). Główną odpowiedzialność ponosi autor zgłaszający publikację.
4. Rocznik „Linguodidactica” zamieszcza materiały w języku rosyjskim, białoruskim, ukraińskim, polskim, angielskim, niemieckim, francuskim.
5. Oprócz artykułów Redakcja zamieszcza także recenzje merytoryczne, oceniające i polemiczne o objętości do 5 stron maszynopisu. Redakcja przyjmuje materiały do druku do **31 sierpnia**.
6. Wersją pierwotną wszystkich zamieszczonych w roczniku artykułów jest wersja papierowa.
7. Wymogi techniczne:
 - objętość tekstów nie powinna przekraczać 20 stron maszynopisu;
 - prosimy o przekazywanie tekstu w formacie Word (doc): czcionka: Times New Roman 12 pkt.; interlinia: 1,5 wiersza; marginesy zewnętrzne, wewnętrzne, górne i dolne: 2,5 cm; wyrównanie tekstu: wyjustowanie; **bez ręcznego podziału wiersza i ręcznego przenoszenia wyrazów**;
 - nazwisko autora: czcionka Times New Roman, 14 pkt., w lewym górnym rogu; nazwa instytucji: czcionka Times New Roman, 11 pkt., w lewym górnym rogu; nagłówek artykułu: na środku, czcionka Times New Roman, 16 pkt., pogrubiona; śródtytuły: czcionka Times New Roman, 12 pkt., pogrubiona, z arabską numeracją od lewego marginesu;

- odniesienia do literatury należy zamieszczać w przypisach u dołu strony artykułu. Zapis przypisu książki powinien zawierać - inicjał imienia Autora, nazwisko Autora, tytuł pracy, miejsce i rok wydania, stronę; natomiast czasopism i wydawnictw ciągłych – inicjał imienia Autora, nazwisko Autora, tytuł, nazwę czasopisma, rok, numer, stronę.
- w tekstach w języku polskim cytaty i przypisy w języku rosyjskim, białoruskim i ukraińskim prosimy przytaczać w oryginale (nie w transliteracji);
- bibliografia powinna być uporządkowana alfabetycznie według nazwisk;
- teksty w języku polskim powinny zawierać streszczenia w dwóch językach obcych (w tym jedno w języku angielskim), teksty w języku obcym – streszczenia w języku polskim i angielskim (do 0,5 stronicy, należy przetłumaczyć również tytuł);
- teksty prosimy dostarczać w dwóch egzemplarzach w postaci wydruków komputerowych wraz z wersją elektroniczną artykułu na nośniku (dyskietka, płyta CD/DVD) w formacie pliku MS Word.

Artykuły, które nie spełniają powyższych wymogów, nie zostaną przyjęte do druku.

Do artykułów, składanych do druku, należy dołączyć następujące informacje (w języku angielskim):

- Authors:
- Title:
- Key words:
- Discipline:
- Language:
- Publication order reference (imię i nazwisko autora wraz ze stopniem naukowym, nazwa uczelni, nazwa katedry (zakładu), adres uczelni)
- Abstract:

ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К ТЕКСТАМ, ПУБЛИКУЕМЫМ В ЕЖЕГОДНИКЕ „LINGUODIDACTICA”

1. Ежегодник „Linguodidactica” принимает в печать материалы, которые до сих пор нигде не публиковались, на русском, белорусском, украинском, польском, английском, немецком, французском языках.
2. Все статьи, помещаемые в ежегоднике „Linguodidactica” рецензируются. В оценке каждой статьи принимают участие два независимых рецензента. Рецензирование проводится конфиденциально согласно принципам *„double-blind review proces”* рецензирования (двустороннее „слепое” рецензирование, когда ни автор, ни рецензент не знают друг о друге). Фамилии рецензентов отдельных публикаций/номеров не раскрываются; раз в году журнал публикует список сотрудничающих рецензентов.
3. Редакция подчеркивает, что всякие раскрытые случаи *„ghostwriting”* (с *„ghostwriting”* мы имеем дело тогда, когда кто-то внес существенный вклад в подготовку публикации, без раскрытия своего участия как один из авторов; или без раскрытия его роли в благодарностях, помещенных в публикации); и *„guest authorship”* (с *„guest authorship”* мы имеем дело тогда, когда участие автора незначительно или вообще не имело места, а несмотря на это он является автором/соавтором публикации) будут разоблачены, с извещением соответствующих учреждений. Редакция требует от авторов статей раскрытия вклада отдельных авторов в подготовку публикации (с сообщением места работы автора, концепции, основ, методов, протокола и т. п., использованных при работе над публикацией). Главную ответственность несет автор, вносящий публикацию.
4. Кроме статей, Редакция помещает также научно-аналитические рецензии, заключающие в себе оценку и полемику, объемом до 5 машинописных страниц.
5. Материалы принимаются в печать до **31 сентября**.
6. Первичной версией всех помещенных в ежегоднике статей является бумажная версия.
7. Технические требования:
 - объем текстов не должен превышать 20 машинописных страниц;
 - просьба присылать тексты, написанные в редакторе Word (.doc): шрифт Times New Roman 12; 1,5 интервал; лист A4 (210x297); поля (внешние, внутренние, верхние, нижние) 2,5 см.; текст выровнен по левому краю – просьба **не разделять слов**;
 - фамилия автора (шрифт 12), название учреждения (шрифт 12) в левом верхнем углу;
 - заглавие статьи выровнено по центру (шрифт 16, жирный); заглавия частей статьи выровнены по левому краю (шрифт 12, жирный, с арабскими цифрами);
 - ссылки на источники внизу страницы. В ссылках на книги должны помещаться инициалы имени автора, фамилия автора, заглавие работы, место

и год издания, страница; в ссылках на журнал должны помещаться инициалы имени автора, фамилия автора, заглавие работы, название журнала, год издания, номер, страница;

- в текстах на польском языке цитаты и примечания на русском, белорусском и украинском языках следует приводить в оригинальной версии (не транслитерации);
- список источников в алфавитном порядке;
- тексты на польском языке должны сопровождаться резюме на двух иностранных языках, тексты на иностранных языках – резюме на польском и другом иностранном (до 0,5 страницы), просьба перевести также заглавие;
- просьба присылать помещенные в статье иллюстрации и фотографии в отдельном файле (*.tiff 300 dpi);
- просьба присылать тексты в двух экземплярах в напечатанном виде, а также в электронном варианте (редактор MS Word).

**Статьи, не подготовленные согласно данным техническим
требованиям, не принимаются в печать.**

Вместе со статьями авторы должны доставить следующую информацию (на английском языке):

- Authors:
- Title:
- Key words:
- Discipline:
- Language:
- Publication order reference (имя и фамилия автора, ученая степень, название вуза, название кафедры, адрес вуза)
- Abstract:

