

HELENA SYNOWIEC

Trudności językowe uczniów w młodszym wieku szkolnym

(na przykładzie środowiska śląskiego)

Sprawność językowa uczniów klas I–III w zakresie posługiwania się polszczyzną ogólną jest zróżnicowana. Zróżnicowanie to przejawia się m.in. w bogactwie leksykalnym i stopniu poprawności gramatycznej wypowiedzi uczniowskich, a także w umiejętności dostosowania środków językowych do odbiorcy i celu wypowiedzi oraz sytuacji komunikacyjnej. O zróżnicowaniu sprawności językowej decydują w dużym stopniu czynniki środowiskowe: środowisko wychowawcze dziecka (miasto – wieś) i pochodzenie społeczne rodziców¹. Nie można przy tym pominąć wpływu uwarunkowań regionalnych. Większość bowiem dzieci wiejskich, a na zwartych terenach gwarowych (Śląsk, Podhale, Kaszuby) – również większość dzieci z rodzin autochtonicznych w miastach i osiedlach przyswaja sobie drogą akwizycji naturalnej rodzimą gwara, a dopiero w przedszkolu i systematycznie w szkole uczy się posługiwać polszczyzną ogólną². Proces opanowywania sprawności językowej przez uczniów w środowiskach gwarowych przebiega podobnie jak nabywanie języka drugiego: zachodzi w sposób zorganizowany (w szkole); w kontaktach pozaszkolnych (w domu, grupie rówieśniczej) dzieci nadal porozumiewają się odmianą dialektalną. W początkowym okresie nauki szkolnej uczniowie, którzy w dzieciństwie używali wyłącznie gwary³, mają trudności w posługiwaniu się polszczyzną ogólną w nowej dla nich sytuacji komunikacyjnej.

W niniejszym artykule chcę wskazać źródła tych trudności, omówić ich istotę i sformułować kilka postulatów dydaktycznych, dotyczących kształcenia językowego w środowisku, gdzie gwara jest zjawiskiem żywym.

Odmiana dialektalna, którą dzieci przyswoiły jako pierwszą we wczesnym dzieciństwie, obecna jest w ich ośrodku nerwowym i stanowi swoisty układ odniesienia w przyswajaniu przez nie języka ogólnopolskiego. Między strukturami językowymi – gwarową i ogólnopolską – mogą zachodzić różne relacje, a więc: analogii (formy gwarowe są tożsame z ogólnopolskimi), częściowego podobieństwa, ale też i różnic oraz całkowitych rozbieżności (w odmianie dialektalnej występują formy nie mające odpowiedników w polszczyźnie ogólnej i odwrotnie – w polszczyźnie ogólnej są konstrukcje nie występujące w gwarze). Zazwyczaj uczniowie zdają sobie sprawę z po-

dobieństwa form w obu odmianach językowych, jednakże inne relacje uzmysławiają sobie niezbyt wyraźnie lub w ogóle nie są ich świadomi. Tymczasem gwarowy system językowy działa na zasadzie interferencji – transferu negatywnego. Dzieci przenoszą opanowaną umiejętność językową z gwary na przyswajany język ogólny, zwłaszcza wtedy, gdy struktura dialektalna jest mniej skomplikowana niż ogólnopolska.

Psychologicznego podłoża procesu interferencji należy szukać – zdaniem glotto-dydaktyków – w zjawiskach generalizowania bodźców (werbalnego i sytuacyjnego w każdej z odmian językowych) oraz w generalizowaniu reakcji językowych⁴. Generalizowanie bodźców przejawia się m.in. w identyfikacji gwarowego znaczenia wyrazu ze znaczeniem ogólnopolskim mimo istnienia między nimi różnic semantycznych (np. *stolik* użyte w znaczeniu gwarowym *szuflada*, a nie ogólnopolskim *mały stół*), czy w utożsamianiu rodzaju gramatycznego rzeczowników w gwarze i języku ogólnym (np. gwarowe: *ta magiel*, *ta torta*, *ten paczek*, *ten serwet*; ogólnopolskie: *ten magiel*, *tort*, *ta paczka*, *ta serweta*). Generalizowanie reakcji językowych prowadzi z kolei do łamania reguł socjolingwistycznych, np. uczniowie używają gwarowych zwrotów grzecznościowych w stosunku do nauczycieli: *proszę pani, pomóżcie mi to narysować*.

Rezultatem działania interferencji są kalki językowe, czyli konstrukcje przetransponowane z odmiany gwarowej na ogólnopolską najczęściej w ten sposób, że wyraz gwarowy zostaje w nich zastąpiony ogólnopolskim, wyeliminowane zostają również rażące właściwości gwarowej wymowy, zachowana jest natomiast dialektalna struktura skiadniowa, por. *chodzić pod laską* (zamiast: *chodzić o lasce*) przetransponowane z gwarowego zwrotu: *chodzić pod kryką*; *latać po bosaku* (zamiast: *biegać*, pot. *latać na bosaka* // *boso*) przetransponowane z gwarowej konstrukcji: *lotać po bosoku*; *ile jest godzin* (zamiast: *która godzina*) – dosłowne „przetłumaczenie” zwrotu gwarowego: *wiele jest godzin?* Konstrukcje te – wprawdzie już nie gwarowe, ale też nie ogólnopolskie – są znamienne dla interjęzyka (międzyjęzyka) ucznia⁵.

Cechy interjęzyka można obserwować zarówno na płaszczyźnie morfologicznej i składniowej, jak i w warstwie leksykalnej wypowiedzi uczniowskich. Przykładowo: porównajmy gwarowe formy koniugacyjne z ogólnopolskimi oraz efekty ich oddziaływania na siebie, widoczne w języku uczniów klas młodszych. W gwarze obserwujemy dużą wariantywność w zakresie form czasu przeszłego. Jednej konstrukcji ogólnopolskiej: *Grałem w piłkę* odpowiadają w dialekcie śląskim aż trzy wariantywne konstrukcje: 1) *Grołech w bal* (*w bala*), obok: *Grołek...* (na pograniczu śląsko-małopolskim); 2) *Jo groł w bal* // *Joch groł...*; 3) *Jo zech* (*zech*, *zek*) *groł...* Zależnie od stopnia opanowania systemu gramatycznego i słownictwa polszczyzny ogólnej – w interjęzyku uczniów spotkać można konstrukcje nie gwarowe, lecz nieakceptowalne przez normę ogólnopolską: *Gralech w bal*; *Ja grał w bal*; *Ja zem grał w bal*; *Grałem w piłka*. *Ja grał w piłkę* / *w piłkym*. *Ja zem grał w piłke* / *w piłkym*.

Mechanizm interferencji polega tu na „przekładaniu” analitycznej formy czasu przeszłego: *jo groł; jo zech groł*, która w gwarze jest wariantywna do: *grolech*, w polszczyźnie ogólnej natomiast nie ma odpowiednika w postaci *ja grał*. Źródłem interferencji może być jeszcze niezajomość ogólnopolskiego odpowiednika leksemu gwarowego *bal / bala – piłka*, a częściej – gwarowa realizacja wygłosowego *ę* jak *-a* (w B.l.p.r.ż.), na Śląsku południowym – jak *-ym* (por. w *piłkym*). Szybkie, łańcuchowe rozprzestrzenianie się interferencji nie tylko w obrębie podsystemów językowych, ale i z ucznia na ucznia⁶ zauważyć można w lekcyjnych wypowiedziach w używaniu formacji czasownikowych z ekspansywnym w gwarze przedrostkiem *o-*, por. *okąpać (dziecko, się)* zamiast: *wykąpać; oświecić (lampę, latarkę, znicz; oświeciło słońce)* zamiast: *zaświecić; ośmiać się (głośno)* zamiast: *zaśmiać się* (też: *uśmiechnąć się*); *omyć (ręce)* zamiast: *umyć*. Niemal powszechny u uczniów (a nawet nauczycieli) szkół śląskich i małopolskich jest derywat *pojeść*⁷ – *zjeść, najeść się do syta* i pochodny od niego zadiektywizowany imiesłów *pojedzony – syty*, por. *Przyjdę ze szkoły, to pojem obiad i idę na plac się bawić* (kl. I, osiedle). ... *już nie płakał, bo był pojedzony* (kl. III, wieś). Uczniowie utożsamiają semantyczne funkcje różnych przedrostków wyrażających aspekt dokonaności w dialekcie i języku ogólnym. Czasami o wyborze formacji gwarowej może decydować jej bardziej wyrazisty charakter, np. gwarowe *obtoczyć, obsiodłać* zamiast ogólnopolskich *otoczyć, osiodłać*, por. *Rycerze obtoczyli zamek* (kl. III, osiedle); *miał obsiodłać konie* (kl. II, wieś).

Rozbieżności między gwarą a językiem ogólnopolskim w repartycji przyrostków są wyraźne w kategorii przymiotników o znaczeniu potencjalnym, tzw. skłonnościowych. W gwarze śląskiej tę kategorię nazw tworzy się niemal regularnie za pomocą formantu *-liwy*, np. *pragliwy – zachłanny, szanobliwy // szanowliwy – oszczędzający*, np. *rzeczy; szanujący czegoś*. W języku dzieci spotkać można przymiotniki: *zapomliwy (kolega) – taki, który często o czymś zapomina, zemstliwy – mściwy, skory do zemsty, uczynliwy – uczynny, zwadliwy – kłótlivy, chamliwy – skąpy* (od gw. *cham – człowiek skąpy* albo: *chamić się – skąpić*). Uczniowie zapewne nie odczuwają ich gwarowej przynależności, zwłaszcza że w polszczyźnie ogólnej występują również formacje z przyrostkiem *-liwy*, por. *kłótlivy, kłamliwy*. Na ogół uczniowie klas I–III nie mają trudności z opanowaniem takich ogólnopolskich derywatów, które w języku wypowiedzi oficjalnych (m.in. w podręcznikach) są używane w stałych kontekstach, np. *lišciasty, -e (las, drzewo, krzewy)*⁸. Kłopoty sprawiają im natomiast derywaty, które nie występują w połączeniach stałych lub są używane rzadziej ze względu na możliwość wariantywnego wyrażenia treści za pomocą innych konstrukcji – przydawek przymikowych typu: *(koc, materiał, szal) w kratę, w pasy* obok: *kraciasty, pasiasty (koc, materiał, szal)*⁹.

Używanie wyrazów z gwarowymi wykładnikami słowotwórczymi, tożsamych znaczeniowo z derywatami ogólnopolskimi o innych formantach, ma w lekcyjnych wypowiedziach i wypracowaniach uczniowskich konsekwencje poprawnościowe, na ogół jednak nie zakłóca komunikacji językowej. Do zakłóceń komunikatywności

dochodzi wówczas, gdy dzieci – nie znając niektórych ogólnopolskich wyrażen – wprowadzają dialektyzmy, np. *maras – błoto, smażonka – jajecznicą, klachać – plotkować, przekłudzić się – przeprowadzić się, zbulić – zwalić*. Nie zawsze kontekst wypowiedzi uczniowskiej pozwala nie znającemu gwary słuchaczowi (np. nauczycielowi-nieautochtonowi) zidentyfikować znaczenie leksemu gwarowego. Do niezgodnego z intencją ucznia odbioru informacji prowadzi często foniczna tożsamość wyrazów dialektalnych i ogólnopolskich, różniących się jednak znaczeniem, por. przykłady: *Myśliwy trafił w lesie niedźwiedzia* (kl. III, osiedle), por. *trafić // trefić* – gwarowe *spotkać*, ogólnopolskie – *o strzelającym, rzucającym czymś: dosięgnąć celu; Mama się gorszyła, bo my przyszli za późno* (kl. II, wieś), por. *gorszyć się* – gwarowe *gniewać się*, ogólnopolskie – *ulegać zepsuciu, demoralizującym wpływom, brać zły przykład; Nasza pani tam rozmawia z tym synkiem* (kl. I, wieś); *synek* – gwarowe *chłopiec*, ogólnopolskie – zdrobnienie od *syn*.

Zdarzają się również w wypowiedziach dzieci wyrazy gwarowe, które występują w języku ogólnopolskim, lecz są tam nacechowane stylistycznie-archaicznie (np. *wieczerza – kolacja, szaty – suknia, oblec się – ubrać się, ustać – zmęczyć się*) bądź kolokwialnie (np. *warzyć – gotować, wadzić się – klócić się, czarny – brudny*). Uczniowie nie znają ogólnopolskich neutralnych odpowiedników tych wyrażen albo nie uwzględniają socjolingwistycznych uwarunkowań ich użycia, skoro w ich wypowiedziach pisemnych pojawiają się sformułowania:

...jest zimno, to oblekam gruby swetr (!) i kurtkę z podpinką (kl. II, miasto);

...moja starsza siostra nam uwarzyła obiad (kl. II, wieś);

Wczoraj powadziłem się z Jackiem (kl. III, osiedle).

Spodziewać by się można, że działanie interferencji gwary będzie najslabsze w zakresie składni, ponieważ rozbieżności między odmianą dialektalną a ogólnopolską są tu niewielkie. Okazuje się jednak, że niektóre właściwości składni gwarowej są mocno zakorzenione w języku uczniowskich wypowiedzi. Do właściwości tych należą przydawki przynależnościowe, genetycznie będące germanizmami, typu: przyimek *od* + rzeczownik (zaimek rzeczowny) w D., np. *córka od pani Zielińskiej, od nich dom, brat od sąsiada*. Obok takich konstrukcji dzieci używają też gwarowej formy zaimków dzierżawczych w funkcji przydawki: *jej córka, jejich dom*. Utrzymywanie się w języku dzieci przydawek przyimkowych wiąże się – jak przypuszczam – z wyraźniejszym wyeksponowaniem przynależności za pośrednictwem przyimka *od*. Równie częste jest używanie przez uczniów przyimka *do* w połączeniach syntaktycznych, w których wymagany jest w polszczyźnie ogólnej przyimek *dla*. Dzieci nie są zorientowane w repartycji każdego z przyimków w języku ogólnym, dlatego wykorzystują prostszy pod względem wyrażen relacyjnych system gwary śląskiej, z którego *dla* zostało wyrugowane przez *do*, por. *kupić prezent do mamy, być dobrym (miłym, życzliwym) do ludzi*.

Skomplikowane – z punktu widzenia dzieci mówiących na co dzień gwarą – są kwestie rekcji czasownika. Uczniowie znają z odmiany dialektalnej związki orzeczenia z dopełnieniem analitycznym (przyimek + rzeczownik), któremu w polszczyźnie ogólnej odpowiadają związki z dopełnieniem syntetycznym, np. gwarowe: *być za żołnierza, grać za krasnala, jechać z pociągiem* – ogólnopolskie: *być żołnierzem, grać krasnala, jechać pociągiem*. Te różnice uchodzą uwagi uczniów. Częste też są w wypowiedziach konstrukcje dialektalne z rekcją dopełniaczową rzeczowników rodzaju żeńskiego przy czasownikach: *zaprosić, lubić, spotkać, poznać*, np. *zaprośiłam na urodziny mojej koleżanki Ewy; lubię Marty, spotkaliśmy pani woźnej*. Wyzbywają się natomiast uczniowie konstrukcji z orzecznikiem rzeczownym w mianowniku zamiast w narzędniku, np. *Od niej wujek jest weterynarz. Zosia będzie kucharka. Jego babcia była wdowa*.

Tylko u uczniów szkół wiejskich można zauważyć interferencję gwary w zakresie doboru wskaźników zespolenia *za czym – zanim* w zdaniach okolicznikowych czasu (np. *za czym tata wróci, będziemy już spać*; kl. I); *coby* – w zdaniach okolicznikowych celu (np. *... mamy psa, coby nam pilnował budowy*; kl. III); *co* + zaimek anaforyczny w przypadkach zależnych (*go, ją; mu, jej*) – w zdaniach przydawkowych, np. *... kolega, co go znam z kolonii* (kl. II), *taki pan, co mu pożyczyłem rower* (kl. I).

Trzeba jeszcze wspomnieć o takich cechach składni gwarowej, które wprawdzie nie różnią się od składni ogólnopolskiej; ale – ponieważ w rozmowach prowadzonych gwarą są używane jako wyłączne – bywają nadużywane w wypowiedziach lekcyjnych i wypracowaniach, np. wskaźnik zespolenia *jak* w zdaniach czasowych i warunkowych, konstrukcje bierne z czasownikiem *mieć* (por. *mam to porobione – zrobione; one mają wymalowany ten plan*). Wiele jest także wykolejeń składniowych, nie wynikających z wpływu gwary, lecz będących rezultatem nieuwzględniania różnic między mówioną a pisaną odmianą języka ogólnopolskiego, niezajomości zasad używania imiesłowowych równoważników zdań czy nieumiejętności przekształcania mowy niezależnej na zależną.

Cechy gwarowe najmocniej zaznaczają się w warstwie fonetycznej: w konsonanctycznej wymowie *q* w wygłosie (np. *z koleżankóm, zrobióm*) oraz *ę, q* w śródgłosie przed spółgłoskami szczelinowymi (np. *szczyńśliwy, wióńzać*), w zwężeniach artykulacyjnych samogłosek *e, o* przed *n, r, l* (np. *tyń, stamtónd*), specyficznej dla Śląska wymowie połączeń *rzylszył* jak *rziłszil*, np. *przigoda, brziłdki*; twardej wymowie połączeń *kie, gie* (np. *take droge cukerki*), wreszcie – w uproszczeniach grup spółgłoskowych z *u* niezgłoskotwórczym (*łtu*) (np. *duge wosy*) a także grup *trz, strz-* (np. *czeba – trzeba, szczegq – strzegq*), por. wypowiedź uczennicy kl. II szkoły wiejskiej:

I tak idóm, i jak już przišli do tyj, do takygo domu, to tymu chopcowi się przii..., przypomniało, że czeba było zabrać no... takóm poświyncónóm galónzke, palme, coby odczarować [...].

Stosunkowo szybko wyzbywają się uczniowie rażących właściwości gwarowej wymowy¹⁰: mazurzenia (na pograniczu śląsko-malopolskim), labializacji, tzw. szerokiej realizacji historycznej nosówki *ę* w wygłosie jak *-a*, wymowy *o* w miejsce dawnego *a* pochylonego. Z eliminowaniem niektórych cech wiąże się zjawisko hiperpoprawności. Hiperyzmy fonetyczne występują częściej u dzieci klas I–IV niż w klasach dalszych. Jak wynika z badań, wymowa hiperpoprawna cechuje przede wszystkim uczniów przeciętnych z rodzin robotniczych lub robotniczo-inteligenckich i obejmuje zwykle wyrazy rzadziej używane przez dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz wyrazy nazywające desygnaty odległe doświadczeniu językowemu dzieci z danego środowiska, por. przykłady:

... rękę mu owinęli gażą (kl. I, wieś)
... pojedziemy do czyrku (kl. II, osiedle;
Za werszałką stoi odkurzacz (kl. II, wieś)

Wyzbywaniu się labializacji towarzyszą błędy hiperpoprawności w wyrazach z nagłosowym *ł*, por. *owić ryby*, *omotać do drzwi*, *mieć upieź*, *odyga*, *obuzy*, *Ukasz* (Łukasz). Jak widać, nagłosowe *u* – element labialny w gwarze – jest na ogół identyfikowane jako cecha dialektalna, ale dzieci rozszerzają jej zakres na wyrazy należące do języka ogólnopolskiego¹¹. Równocześnie zaś u uczniów klas II–III obserwować można epentezę *łu* w śródgłosie wyrazów: *dłuży* – *duży*, *podluszka* – *poduszka*, *włosk* – *wosk*¹² – być może pod wpływem nieuzasadnionych skojarzeń fonetycznych z leksemami: *długi*, *dłużej*, *podłużny*, *włosyl*, *włoski*.

Przejawem hiperpoprawności jest ponadto tzw. doliterowa wymowa *ę*, *ą* przed zwartymi i zwartoszczelinowymi¹³, którą w klasach młodszych można usłyszeć podczas czytania i recytacji tekstów. Tej cechy wymowy nauczyciele zazwyczaj nie poprawiają, co więcej – nieraz sami ją eksponują, np. dyktując tekst, by ustrzec przed popełnianiem błędów ortograficznych. W ten sposób rozpowszechniają wzorzec artykulacyjny niezgodny z normą ogólnopolską. Nie tylko u uczniów śląskich, ale i z innych regionów przykładem hiperpoprawności jest tzw. wtórna nosowość w wygłosie, tzn. wymawianie *ę*, *ą* w miejsce połączeń *em*, *om*, w formach fleksyjnych (1 os. lp. czasu przeszłego, N. lp. r.m., C. lm.), np. *widziałę tam różne zwierzęta*; *podatę książkę tym koleżanką*. Właściwość ta ma odzwierciedlenie w zapisie tych form¹⁴.

Wiadomo, że interferencja gwary nie jest jedyną przyczyną trudności i błędów językowych uczniów klas młodszych. Mogą one również wynikać ze struktury języka ogólnopolskiego (np. nieznamomości form osobliwej odmiany rzeczowników). Tym trudnościom starają się jednak zapobiec autorzy podręczników szkolnych, przewidując odpowiednie ćwiczenia. W niewielkim natomiast stopniu podręczniki szkolne uwzględniają problemy językowe, wynikające z wpływu gwary. Również sami nauczyciele klas I–III nie są dostatecznie przygotowani do kształcenia sprawności językowej dzieci w środowiskach gwarowych¹⁵. Podstawę merytorycznego

przygotowania nauczycieli powinna stanowić wiedza o zróżnicowaniu odmian współczesnej polszczyzny oraz wiadomości z zakresu dialektologii (bierna znajomość cech dialektu tego regionu, w którym pracują). W toku nauki szkolnej trzeba poprzez ćwiczenia wykazywać dzieciom różnice między obu odmianami: gwarową i ogólnopolską, ale nie degradować wartości gwary, co więcej – wykazywać, że jej znajomość jest swoistym bogactwem i może pomóc m.in. w opanowaniu niektórych zasad ortografii¹⁶.

Zasygnalizowane w artykule trudności uczniów i właściwości językowe ich wypowiedzi, mające źródło w interferencji dialektu (np. hiperyzmy), można traktować jako przesłankę działań dydaktycznych – zaplanowania ćwiczeń profilaktycznych i korekcyjnych. Od najwcześniejszych lat nauki szkolnej istnieje potrzeba prowadzenia ćwiczeń ortofonicznych¹⁷, gdyż nie skorygowane w porę nawyki artykulacyjne utrzymują się jeszcze w wypowiedziach młodzieży i nie udaje się ich już później wyeliminować. Najważniejszym czynnikiem w tych ćwiczeniach jest kontaktowanie ucznia z wzorową, lecz nie hiperpoprawną, wymową, a także takie działania, które rozwijają u uczniów zdolność rozróżnienia wzorców wymawianiowych ogólnopolskich od gwarowych. Warto się posłużyć wyrażeniami zrozumiałymi dla dziecka, zestawionymi w pary opozycyjne typu: *sen – syn, pukać – płukać, drogie (cukierki) – (pytać) o drogę*. Głośne wymawianie tych wyrazów uzmysłowi dzieciom, jaki wpływ ma wymowa na właściwe zrozumienie treści wypowiedzi¹⁸.

Najwięcej uwagi w ćwiczeniach trzeba – oprócz ortofonii – poświęcić słownictwu: wprowadzeniu ogólnopolskich nazw pojęć już dzieciom znanych, ale wyrażanych leksemami gwarowymi (m.in. nazw czynności; nazw atrybutywnych), wyjaśnianiu różnic semantycznych między wyrazami formalnie identycznymi w gwarze i języku ogólnym, jednak odrębnymi znaczeniowo, wskazywaniu na inną rekcję niektórych czasowników, wynikającą z różnicy znaczeniowej, np. ogólnopolskiego *starać się o coś (zabiegać o coś)*, gwarowego, *starać się nad czym (martwić się)*. Słownictwo dzieci wymaga wzbogacania o skonwencjonalizowane zwroty typu: *która godzina? W jakim ktoś jest wieku (ile ma lat)*, by zapobiec utrwaleniu się konstrukcji typu: *ile godzin? jaki ktoś jest stary?* W ćwiczeniach morfologicznych czy składniowych warto stosować różne operacje (np. zestawienie ogólnopolskich form gramatycznych, uzupełnienie nimi tekstu), ale równocześnie wykazywać uczniom różnice między sposobem przekazywania tych samych treści w gwarze i języku ogólnym. Ćwiczoną formę gramatyczną trzeba zatem osadzać w konkretnym akcie mowy. W związku z tym przydatne mogą się okazać gry dydaktyczne, zabawy w rolę¹⁹ czy technika opisu sytuacji (zwięzły opis sytuacji będzie werbalnym bodźcem do sformułowania przez dziecko wypowiedzi, np. informacji, prośby, oceny, ostrzeżenia).

Formy ćwiczeń trzeba tak przemyśleć, by przeciwdziałać błędom językowym w zakresie tych kategorii gramatycznych, które są podatne na interferencję gwary. Już w klasach najniższych celowe jest wykazywanie dzieciom, w jakich sytuacjach używanie gwary jest uzasadnione czy wręcz konieczne, a w jakich razi i prowadzi do

nieporozumień językowych. Refleksje nad społecznym zakresem używalności każdej z odmian językowych pomogą rozbudzić w uczniach motywację do dobrego opanowania polszczyzny ogólnej i rozwinąć właściwą postawę wobec ich rodzimnej gwary.

Przypisy

¹ Por. B. Bernstein, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji. Uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły* [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, red. M. Shugar i M. Smoczyńska, Warszawa 1980, s. 557–596; A. Piotrowski, M. Ziółkowski, *Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna*, Warszawa 1976; E. Polański, *Słownictwo uczniów*, Warszawa 1982.

² Por. m.in. B. Rocławski, *Kierunki polityki zmierzającej do poprawy sytuacji językowej dziecka wiejskiego wstępującego do szkoły*, „Socjolingwistyka” t. 1: *Polityka językowa*, red. W. Lubaś, Katowice 1977; Cz. Łapicz, *Gwarowe podłoże błędów gramatycznych na przykładzie Szkoły Podstawowej nr 2 w Cichem*, „Poradnik Językowy” 1972, z. 1, s. 36–44; J. Żłabowa, *Właściwości gwarowe w języku młodzieży śląskiej* [w:] *Zeszyty Naukowe WSP, sekcja językoznawstwa*, red. J. Żłabowa, Katowice 1959, s. 17–37; B. Cząstka, H. Synowiec, *Cechy języka uczniów śląskich w sytuacji lekcyjnej*, „Socjolingwistyka” t. 7, red. W. Lubaś, Katowice 1987.

³ Badania, które przeprowadziłam w 18 szkołach podstawowych na Śląsku, wykazały, że uczniowie tacy stanowią od 75–90% w środowisku wiejskim, ponad 60% w dzielnicach peryferyjnych dużych miast i starych osiedli robotniczych, ok. 30% w szkołach w centrum miast. Do wyników badań odwołuję się w dalszej części artykułu. Por. też. H. Synowiec, *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym*, Katowice 1992.

⁴ Por. H. Komorowska, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa 1980; J. Arabski, *Warunki i sposoby występowania interferencji* [w:] *Wybrane metody glottodydaktyki*, pod red. J. Arabskiego, Katowice 1980; F. Grucza, *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa 1978.

⁵ Por. J. Arabski, *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa 1985, s. 28, 61–63.

⁶ W pracach glottodydaktycznych używa się określenia: „zaraźliwość” interferencji, por. m.in. L. Grochowski, *Interferencja językowa z psychologicznego i lingwistycznego punktu widzenia, a nauczanie języka rosyjskiego* [w:] *Polska myśl glottodydaktyczna (1945–1975)*, red. F. Grucza, Warszawa 1979, s. 564.

⁷ Derywat ten odnotowali nauczyciele studiujący zaocznie w pracach pisemnych uczniów szkół w okolicach Żywca, Nowego Sącza i Jaworzna.

⁸ W gwarach żywa jest formacja *liściaty*, por. I. Winkler-Leszczyńska, *Sufiksy: -ity, -isty, -aty, -asty w języku polskim na tle ogólnosłowiańskim*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964. Zasięg tej formacji w gwarze śląskiej przedstawia A. Zaręba, por. tegoż: *Atlas językowy Śląska*, t. VII, m. 1284.

⁹ Spośród 480 testowanych uczniów klas IV 11,7% (56 osób) użyło derywatu *kraciata (chustka) – chustka w kratę*, a 15,4% (74 osoby) – *pasiaty material – material w pasy*. Pozostali używali ogólnopolskich formacji: *kraciasta* (65,2%), *pasiasty* (74,8%), a nieliczni – neologizmów: *kraciana (kracianna)*, *pasiany*, *paskowaty*. Formacja ogólnopolska *liściaste (drzewo)* stanowiła 96,5% odpowiedzi, *liściate – zaledwie 3,5%*.

¹⁰ Por. m.in. J. Kaś, *O korekcji w toku mówienia*, *Zeszyty Naukowe UJ, Prace językoznawcze* 76:1984, s. 175–183; H. Kurek, *Przełączanie kodu językowego, czyli socjolingwistyczne aspekty wzajemnego oddziaływania języka literackiego i dialektów*, „*Język Polski*” 1987, z. 1–2, s. 63–69; H. Synowiec, op. cit.

¹¹ Leksemy z nagłosowym *uo*, *uu* (zapisywanym w postaci *lu*, *lo*) nie są w polszczyźnie ogólnej tak liczne jak leksemy z *o-*, *u-* w nagłosie – *Mały słownik języka polskiego* notuje 52 hasła z *lu*, *lo-*, a kilkaset haseł z *o*, *u* w nagłosie.

¹² Por. też przykłady cytowane przez E. Polańskiego, op. cit., s. 42.

¹³ Por. H. Kurkowska, *O tendencjach fonetycznych współczesnej polszczyzny* [w:] *Kultura mowy scenicznej*, red. K. Mazur, Warszawa 1961, s. 20–25.

¹⁴ Por. też U. Wińska, *Błędy językowo-stylistyczne uczniów szkół podstawowych woj. gdańskiego*, Gdańsk 1966; H. Zgólkowa, *Z badań nad językiem młodego pokolenia na ziemiach zachodnich* [w:] *Dydaktyka Literatury*, t. 2, red. W. Pasterniak, Zielona Góra 1977, s. 129–139.

¹⁵ Por. B. Cząstka, H. Synowiec, *O języku nauczycieli (z badań nad sprawnością językową w środowisku gwarowym)*, [w:] *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, t. 9, red. L. Gilowa i E. Polański, Katowice 1989.

¹⁶ Por. m.in. M. Kucala, *Wykorzystanie niektórych cech gwarowych przy nauczaniu ortografii*, „*Język Polski*” 1969, z. 1, s. 19–22; E. Polański, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1987, s. 122–123.

¹⁷ Por. B. Rocławski, *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Warszawa 1981; J. Styczek, *Logopedia*, Warszawa 1983; J. Wójtowiczowa, *Logopedyczny zbiór wyrazów*, Warszawa 1991.

¹⁸ Por. przykłady ćwiczeń zamieszczone w opracowaniu B. Rocławskiego, op. cit.; por. też B. Cząstka, H. Synowiec, *Kształcenie sprawności językowej (ćwiczenia dla uczniów środowiska śląskiego)*, Kraków 1990.

¹⁹ Te formy ćwiczeń pozwalają przełamywać stabilny układ ról: nauczyciel – uczeń w sytuacji lekcyjnej, por. A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*, Kraków 1988; L. Rybotycka, *Gry dramatyczne*, Warszawa 1976.