Rozprawy Komisji Językowej ŁTN, t. LXVII, 2019
ISSN 0076-0390; e-ISSN 2450-9310
https://doi.org/10.26485/RKJ/2019/67/15

*Renata Marciniak-Firadza**
https://orcid.org/0000-0001-6301-8820

CECHY FONETYCZNE O PODŁOŻU GWAROWYM W WYPOWIEDZIACH UCZNIÓW SZKOŁY PODSTAWOWEJ (KL. I–VI)

PHONETIC FEATURES OF DIALECT ORIGIN IN PRIMARY SCHOOL PUPILS (GRADE 1 TO 6)

The aim of this article is to discuss the basic linguistic features of dialect origin in the oral statements of pupils, to determine roots of those utterances and their repartition according to the phase of their education. The author also pays attention to the didactic aspect, namely to the influence of those features on the process of teaching.

Keywords: dialectology, dialect, phonetics, didactics

Słowa kluczowe: dialektologia, gwara, cechy fonetyczne, dydaktyka

Szkoła, jak podkreśla Helena Synowiec:

> […] jest miejscem, w którym wyraźniej niż gdzie indziej można obserwować – uwarunkowane sytuacyjnie, pragmatycznie, środowiskowo i regionalnie – współfunkcjonowanie różnych odmian polszczyzny [Synowiec, 2013a, s. 7].

Badacze zwracają przede wszystkim uwagę na takie determinanty sprawności językowej uczniów, jak środowisko wychowawcze dziecka (miasto–wieś) i pochodzenie społeczne rodziców [Synowiec, 1997, s. 157], ale też na uwarunkowania regionalne. Zróżnicowanie regionalne języka dzieci i młodzieży, ujawniające się w warstwie leksykalnej, fonetyczno-fonologicznej, morfologicznej oraz składniowej, a także specyfika kształcenia sprawności językowej dzieci mieszkających na zwartych terenach gwarowych od dawna są dostrzegane przez językoznawców, socjolingwistów i dydaktyków [por. np. Trzaska, 1935; Żlabowa, 1959;

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Dialektologii Polskiej i Logopedii, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź; e-mail: renata.marciniak@uni.lodz.pl.

Wiśniewska, 1971; 1976; Łapicz, 1972; Rocławski, 1977; Synowiec, 1982; 1992; 2013b; Bąk, 1983; Cząstka, Synowiec, 1990].

Dzieci kształtują swój język pod wpływem najbliższych. Pierwszymi ludźmi, z którymi dziecko nawiązuje kontakt przez język, są rodzice i inne osoby wspólnie zamieszkujące z nim. Od nich dziecko słyszy pierwsze słowa, zdania i do nich też kieruje swoje pierwsze konstrukcje językowe [Zgółkowa, 1986, s. 21]. To najbliższe otoczenie kształtuje jego sposób patrzenia na świat, formułowania myśli i wydawania sądów.

Jak pisze Jadwiga Kowalikowa:

> […] dziecko, gdy staje się uczniem, ma już za sobą wiele lat wypełnionych rozmaitymi interakcjami, w ramach których potrafiło skutecznie posługiwać się językiem przyswajanym od chwili przyjścia na świat, nabywanym w trakcie naturalnego procesu jego tzw. akwizycji. Ale zakres jego dotychczasowych użyć ograniczał się do najbliższego mu środowiska: rodzinnego albo sąsiedzkiego [Kowalikowa, 2018, s. 14].

Omawiając sprawności językowe uczniów w kontekście zróżnicowania regionalnego, należy zwrócić uwagę na następujące fakty. Z jednej strony w regionach o silnym poczuciu więzi etnokulturowej, nastawionych etnocentrycznie (na przykład na Śląsku, Podhalu, Kaszubach, Kurpiach), większość dzieci z rodzin autochtonicznych przyswaja we wczesnym dzieciństwie rodzimą gwarę. Tą odmianą porozumiewa się w domu, grupie rówieśniczej i środowisku sąsiedzkim [Synowiec, 2000, s. 119–120]. Jak pokazały badania Heleny Grocholi-Szczepanek [2012, s. 266], młoda generacja mieszkańców wsi to pokolenie dwujęzyczne. W sytuacjach nieoficjalnych posługują się oni kodem gwarowym z pewnymi naleciałościami z kodu ogólnego, natomiast w oficjalnych polszczyzną ogólną. Znajomość obu odmian oraz umiejętność wyboru jednej z nich w określonej sytuacji komunikacyjnej połączona jest z wartościowaniem obu systemów [Grochola-Szczepanek, 2013, s. 49].

Z drugiej strony w większości regionów mamy dziś do czynienia z „mieszanymi”[1] odmianami polszczyzny, zmierzającymi w kierunku języka ogólnego

[1] We współczesnej dialektologii określanie mowy ludności wiejskiej terminem *gwara* staje się nieprecyzyjne, ponieważ „nie odzwierciedla rzeczywistości językowej współczesnego środowiska wiejskiego” [Kurek, 1995, s. 12]. Sytuację językową na wsi lepiej oddają określenia: *język mieszkańców wsi* [Sierociuk, 2006], *mowa mieszkańców wsi* [Pelcowa, 2002], *język wsi* [Kąś, Kurek, 2001], *polszczyzna mówiona wsi* [Kurek, 1995]. Odmiany regionalne języka Aleksander Wilkoń [2000, s. 22–24] nazywa odmianami mieszanymi, językami mieszanymi wiejskimi i miejskimi, Stanisława Gajda [1982, s. 53] intergwarami i interdialektami, supragwarami i supradialektami, tj. półdialektami – miejskimi i wiejskimi, Zuzanna Topolińska [1990, s. 29–35] subdialektami, interdialektami, substandardami wiejskimi i miejskimi. Najmłodszy termin, który się pojawia w literaturze, to *regiolekty*.

(potocznego), i z silną tendencją do zanikania gwar pod wpływem czynników cywilizacyjnych i procesu globalizacji [por. Kurek, 1987, s. 63; 1995, s. 12]. Kultura masowa, upowszechniająca się dzięki radiu, telewizji i internetowi, spowodowała w młodszym pokoleniu zastępowanie gwary językiem ogólnopolskim lub substandardem wiejskim, czyli polszczyzną potoczną zawierającą nieuświadamiane i trudno usuwalne elementy gwarowe [Kurek, 2014, s. 51; Wyderka, 2014, s. 14; por. też Ożóg, 1998; Kąś, Kurek, 2001; Kurek, 2002; Gajda, 2006].

Wydaje się, że sytuacja językowa na opisywanym obszarze przedstawia się następująco: większość dzieci posługuje się w szkole językiem ogólnopolskim[2], niewielka część zaś nie uświadamia sobie różnic między gwarą a językiem ogólnopolskim i posługuje się tzw. kodem mieszanym.

Badania[3] miały dać odpowiedź na pytania: „Czy dzieci posługują się językiem ogólnym z naleciałościami gwarowymi?", „Które cechy gwarowe są szczególnie widoczne w wypowiedziach uczniów?", „Czy cechy gwarowe dominują u uczniów edukacji wczesnoszkolnej?", „Jakie konsekwencje mają cechy o podłożu gwarowym dla dydaktyki?".

Celem artykułu jest omówienie cech językowych mających podłoże gwarowe, określenie ich pochodzenia i repartycji ze względu na etap edukacyjny oraz zwrócenie uwagi na aspekt dydaktyczny, tj. na konsekwencje cech o podłożu gwarowym dla dydaktyki.

Uważam, za Heleną Synowiec, że ponieważ właściwości gwarowe stanowią tylko etap w opanowywaniu polszczyzny ogólnej przez dzieci ze środowisk gwarowych, nie powinno się rozpatrywać ich w kategorii błędów językowych [por. Synowiec, 2000, s. 121].

Podstawę opisu stanowiła analiza wypowiedzi mówionych[4] uczniów klas I–VI trzech szkół podstawowych położonych na terenie gminy Krośniewice na pograniczu mazowiecko-małopolsko-wielkopolskim. Pozwoliła ona ustalić występujące w języku badanych cechy gwarowe z różnych poziomów systemu językowego, a także wyodrębnić konstrukcje powstałe w wyniku nakładania się dwóch odmian językowych: ogólnopolskiej i dialektalnej. W niniejszym artykule

[2] Przypuszczam, że nie wynika to z kompetencji językowej pozwalającej dzieciom na przełączanie kodów w zależności od sytuacji komunikacyjnej [por. Kucharzyk, 2001; Pelcowa, 2004; Cygan, 2011], ale z faktu, że w domu rodzinnym tych dzieci używa się polszczyzny ogólnej.

[3] Badania mają wymiar szerszy. Od dwóch lat w ośrodku łódzkim prowadzone są badania dotyczące kompetencji słowotwórczych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w porównaniu z dziećmi o typowym rozwoju. Badania skupiają się na zagadnieniach systemowych i leksykalnych. W ich trakcie zwrócono między innymi uwagę na cechy o podłożu regionalnym w wypowiedziach dzieci: fonetyczne, morfologiczne i składniowe.

[4] W języku mówionym ujawniają się najsilniej wpływy gwary [Synowiec, 2000, s. 123].

skupiam się na analizie cech fonetycznych, które, ze względu na utrwalone już we wczesnym dzieciństwie nawyki artykulacyjne, najtrudniej wyeliminować z mowy dziecka [Synowiec, 2013b, s. 100].

Materiał językowy gromadziłam w latach 2016–2018 w trakcie zajęć logopedycznych oraz zajęć w świetlicy. Przykłady pochodzą również z rozmów uczniów w grupie rówieśniczej (na przerwie, boisku). Rozmowy te były nagrywane, a następnie odsłuchiwane i transkrybowane. Zgromadzone dane pozwalają wnioskować o stopniu ekspansji cech gwarowych w wypowiedziach uczniowskich.

Badani uczniowie mieszkają na wsi, wychowują się w rodzinach wielopokoleniowych, których źródłem utrzymania jest praca na roli. Analizując materiał językowy pochodzący z wypowiedzi sto pięćdziesięciorga trojga uczniów, wysnułam wstępnie następujące ogólne wnioski:

1) sto trzydzieścioro sześcioro uczniów posługuje się polszczyzną ogólną, w mowie pozostałych siedemnaściorga uczniów (11%) można zauważyć naleciałości gwarowe; proporcje te są zgodne z danymi prezentowanymi w literaturze[5];

2) nie zaobserwowałam zróżnicowania wypowiedzi ze względu na sytuację komunikacyjną (np. zajęcia logopedyczne – przerwa szkolna) oraz uczestników komunikacji (nauczyciel – uczeń, uczeń – uczeń).

Wsie zamieszkiwane przez uczniów poddanych badaniu położone są, jak wspomniałam, na obszarze mazowiecko-małopolsko-wielkopolskiego pogranicza językowego. Świadczą o tym zanotowane na tym obszarze [Marciniak, 2008] podczas badań dialektologicznych między innymi następujące cechy:

1) mazowieckie cechy dialektalne:
– przejście nagłosowych *ra-* ≥ *re-*, *ja-* ≥ *je-* oraz śródgłosowego *-ar-* ≥ *-er-*, np.: *redło*, *redzić*, *jerzmo*, *jerzyny* ‘jarzyny’, *tertak*, *umerła*;
– zastępowanie przegłoszonego ’*a* przez ’*e*, np.: *zamietać*, *wietrak*;
– upraszczanie polifonemicznych grup spółgłoskowych, powstałych po rozłożeniu wargowych miękkich *f*’, *w*’, *m*’ przez redukcję spirantu, np.: *świat*, *oczamy*, *boli me*;
– stwardnienie *l*’ przed *i*, np.: *lypa*, *lys*;

2) małopolskie cechy dialektalne:
– ewolucja *a* pochylonego w kierunku *o*, np.: *kowol*, *trowa*;
– zastępowanie przegłoszonego ’*o* przez ’*e*, np.: *mietła*, *wiesna*;
– przejście samogłosek *i*, *y* w *e* przed spółgłoskami półotwartymi: *pieła*, *fieranka*, *kobeła*, *derektor*;

[5] W literaturze przedmiotu podaje się, że gwarą posługuje się około 10% uczniów [Synowiec, 1992; 2013b].

– powodowane tendencją do wyrównań paradygmatycznych ustalenie się twardego tematu na spółgłoskę wargową *p*, *b*, *m* w 1. os. lp. cz. teraź. czasowników należących do pierwotnej koniugacji *-jo-* // *-je-*, np.: *grzebę*, *skubę*;
– dysymilacje w grupach spółgłoskowych: *chw* ≥ *kw*, *chrz* ≥ *krz*, *rzch* ≥ *rzk*, *kt* ≥ *cht*, np.: *kwast*, *krzciny*, *zmierzk*, *dochtor*;
– zapobiegające asymilacji rozbicie grupy *kk* na *tk* w *letki*, *miętki*;

3) wielkopolskie cechy dialektalne:
– rozłożenie kontynuantów nosówki długiej *ą* w wygłosie, np.: *igłom*, *jadom*;
– zastępowanie wargowej *w* przez *b* w wyrazach typu *grzyba* ‘grzywa’, *trzeźby*;

4) mazowiecko-małopolskie cechy dialektalne:
– zwężenie artykulacji *e* pochylonego do *y* po twardych oraz *’i* po miękkich spółgłoskach, np.: *rzyka*, *mliko*;
– mazurzenie, np.: *capka*, *drozdze*;

5) małopolsko-wielkopolskie cechy dialektalne:
– przejście *-aj* ≥ *-ej* w formach rozkaźnika, np.: *dej*, *śpiewej*;
– wtórne *e* w przyimkach *w*, *z*, np.: *we wodzie*, *ze sokiem*;
– labializacja nagłosowego *o-* ≥ *ło-*, np.: *łoko*, *łowies*;
– wtórna nosowość, nieuwarunkowana sąsiedztwem spółgłosek nosowych, np.: *angrest*, *tompola*;
– udźwięcznienie *c* w *dz* w stopniu wyższym przysłówków, np.: *króđzy* ‘krócej’, *płydzy* ‘płyciej’;
– upodobnienie *n* do *k* na granicy morfemów, np.: *dożyŋki*, *zasłoŋka*;
– redukcja śródgłosowego *ł* kończącego grupę spółgłoskową, np.: *kódka*, *mynarz*;
– udźwięczniająca fonetyka międzywyrazowa, np.: *brad matki*, *laz rośnie*;
– daleko posunięta asymilacja i upraszczanie grup *strz*, *zdrz*, *trz*, *drz*, np.: *oszcze*, *czoda*, *dżewo*;
– spłynięcie się *rs* w *sz*, np.: *gasztka*, *napasztek*.

Analizując wypowiedzi uczniów klas I–VI, stwierdzono[6]:

1. W zakresie wokalizmu:

Do najczęściej słyszanej cechy o podłożu gwarowym należy asynchroniczna (rozłożona) wymowa samogłoski nosowej tylnej *-ą* w wygłosie. Tę notowaną między innymi w gwarach Polski środkowej (pogranicze wielkopolsko-małopolsko-mazowieckie) [por. Dejna, 1993, s. 198; 1994, m. 67], coraz częściej spo-

[6] Zasady prezentacji materiału: najpierw omawiam cechy w zakresie systemu samogłoskowego, następnie spółgłoskowego. Wychodzę od cech najbardziej reprezentatywnych, na końcu omawiam te, które pojawiają się sporadycznie. W obrębie jednego typu cech przyjmuję układ od klasy najmłodszej do klasy najstarszej, a w obrębie tej samej klasy układ alfabetyczny.

tykaną również w polszczyźnie ogólnej, konsonantyczną nosowość w wygłosie zanotowano u uczniów wszystkich klas szkoły podstawowej, por.:

Widziałem **paniom [*pańom*]**[7] **wczoraj w sklepie (kl. I)**
Dlaczego oni się z nami **nie bawiom**?**[*ńe bav̯om śe*]** (k. II)
Z moim **kolegom** bawiłem się na boisku**[*s kolegom*]** (kl. II)
Rozmawiałam o tym **z mamom [*z mamom*]** (kl. II)
Jutro mam przyjść do szkoły **z matkom [*z matkom*]** (kl. III)
Przed **szkołom [*škoų̯om*]** jest parking (kl. III)
Muzykom [*muzykom*] interesuję się od dawna (kl. IV)
Amelka **jest mojom somsiadkom [*i̯est mo̯om somśatkom*]** (kl. IV)
Przyjaźnię się **z nowom koleżankom [*z novom koležankom*]** (kl. IV)
Przecież oni nic złego **nie robiom [*ńe rob̯om*]** (kl. IV)
Pani **jest ciemnom blondynkom [*i̯est ćemnom blondynkom*]** (kl. V)
Cieszę się **każdom chwilom spędzonom z Kasiom [*każdom χf'ilom spendzonom s kaśom*]** (kl. VI)

Dość często w wypowiedziach uczniów klas początkowych obserwowano – mające podłoże gwarowe [Dejna, 1993, s. 139; 1994, m. 31] – nieuzasadnione wprowadzanie postaci przyimków *we*, *ze*, por.:

We wakacje [*ve vakac̯e*] pojadę nad jezioro (kl. I)
Pluskałam się **we wodzie [*ve vo̯ʒe*]** (kl. I)
Woda spływała **ze fontanny [*ze fonta·ny*]** (kl. I)
Brała **we dłonie [*ve dų̯ońe*]** gorący kubek (kl. II)
Mama rozmawiała już **ze krawcową [*ze krafcovom*]** (kl. II)
Byłem u cioci **we Warszawie [*ve varšav̯e*]** (kl. III)
Chopcy bawili się **we wojnę [*ve vo̯ne*]** (kl. III)
Wróciliśmy późno **ze zabawy [*ze zabavy*]** w szkole (kl. III)

Poza wymową z dysymilatywnym *e* w przyimkach zanotowano także przykład wtórnego *e*, będącego rezultatem wyrównania analogicznego, por.:

Silny **wiater [*v̯i̯ater*]** wiał strasznie (kl. II)

To rozbicie grupy spółgłoskowej przez wstawienie wtórnej samogłoski w wyrazie *wiater* jest typowe również dla gwar [por. Dejna, 1993, s. 142].

Być może unikanie wymowy z dysymilatywnym *e* doprowadziło do hiperpoprawnej wymowy w przykładach:

Ale bym zjadła teraz **kiślu [*ḱ'iślu*]** morelowego (kl. III)
Nosi najczęściej zielony **swetr [*sfetr*]** w paski (kl. III)

[7] Artykuł ma charakter glottodydaktyczny i socjolingwistyczny, a nawet socjodialektologiczny [Wyderka, 2014, s. 13], dlatego stosuję zapisy przykładów grafią ogólnopolską. W nawiasie kwadratowym podaję zapis fonetyczny przykładu.

W przypadku drugiego przykładu nie wykluczam działania analogii. Uczeń utworzył formę *swetr* na wzór innych form, por. *swetra*, *ze swetrem* itd.

Podłoże gwarowe ma również zjawisko polegające na zwężeniu artykulacji samogłosek (ustnych i nosowych) w pozycji przed spółgłoskami nosowymi *m*, *n* oraz drżącą *r* [por. Dejna, 1993, s. 177–178, 185–186; 1994, m. 55, 60]. W zebranym materiale to zjawisko artykulacyjne dotyczy samogłosek *e*, *o*, por.:

Masz **piniądze**? **[*ṕińonʒe*]** (kl. II)
Umimy [*uḿimy*] to zrobić (kl. III)
Rozumimy [*rozuḿimy*] to zadanie (kl. III)
Chciałabym umieć jeździć **na kuniu [*na kuńu*]** (kl. IV)
Badał nas **doktór [*doktur*]**, ale nie wiem, jak się nazywał (kl. IV)
Moim największym marzeniem jest **motór [*motur*]** (kl. V)

Analogiczne zwężenia można obserwować w rozłożonych przed spółgłoskami zwartymi samogłoskach nosowych. W polifonemicznych grupach *eN*, *oN* samogłoska ustna ulega zwężeniu przed samogłoską nosową, co poświadczają usłyszane u uczniów przykłady, por.:

Pani Asia weszła **na pintro [*na ṕintro*]** (kl. I)
Biegnij za nią **pryndko [*pryntko*]** (kl. II)
Złamał **ryŋkę [*ryŋke*]** w szkole (kl. III)
Zumb [*zump*] bolał i bolał, więc pojechałem wczoraj do dentysty (kl. III)

Obok zjawiska zwężenia samogłosek w określonej pozycji fonetycznej zanotowano w wypowiedziach uczniowskich zjawisko rozszerzenia artykulacji samogłosek *i*, *y* przed drżącą *r*. Tę głównie mazowiecko-małopolską właściwość [por. Marciniak, 2008, s. 78–79] ilustrują następujące przykłady:

Pani **derektor** [*derektor*] ma dziś imieniny (kl. III)
Pokłócił się **z derektorem [*z derektorem*]** (kl. IV)

Rozszerzenie pojawiło się również w tych formach, w których *e* świadczy o rozbiciu grupy *śr*- przez wtórne wstawienie tej samogłoski, por.:

Proszę pani, oni weszli **na sierodek [*na śerodek*]** ławki (kl. I)
Dzisiaj jest **sieroda [*śeroda*]** (kl. I)

Kilka przykładów ekscerpowanych z wypowiedzi uczniowskich dotyczy upowszechnienia tematów z nieprzegłoszonym *e* (usunięciem przegłosu *eT* ≥ *oT*) na skutek analogii, por.:

Bierę [*bi̯ere*] piłkę, proszę pani (kl. II)
Wiezłam [*vi̯ezu̯am*] brata na ramie [od roweru] (kl. II)

Upletła [*upletu̯a*] wianek z mleczów (kl. III)
Zaniesłam [*zańesu̯am*] książkę do domu (kl. III)
Moi rodzice **zawiezą [*zavi̯ezom*]** mnie swoim samochodem (kl. IV)

Takie nieprzegłoszone formy spotkać można w dialektach: małopolskim, wielkopolskim oraz na Mazowszu zachodnim [por. Dejna, 1993, s. 184–185; 1994, m. 59].

W kontekście przegłosu interesujące są formy *w gniaździe*, *w gwiaździe*, *w ofiarze*, *o wiatrze*, zarejestrowane w mowie uczniów, por.:

W gnieździe [*v gńeźźe*] siedzą bociany (kl. II)
Opowieść **o wiatrze [*o vi̯ačše*]** bardzo mi się spodobała (kl. II)
Składali **w ofiarze [*v ofi̯aže*]** różne rzeczy (kl. IV)
W gwiaździe [*v gvi̯eźźe*] się zakochał (kl. V)

W miejsce prawidłowych form *w gnieździe*, *w gwieździe*, *w ofierze*, *o wietrze* pojawiają się przykłady świadczące o dokonujących się procesach wyrównań analogicznych do: *gniazdo*, *gwiazda*, *ofiara*, *wiatr*.

Również kilka przykładów realizacji samogłosek w nagłosie ma swoje podłoże gwarowe, por.:

Pani woźna ma nitkę **z jigłom [z *i̯igu̯om*]** (kl. I)
Ja chcę siedzieć **przy łoknie [*pšy u̯okńe*]** (kl. II)
Łuczył się [*u̯učyu̯ śe*] przyrody, bo miał klasówkę (kl. IV)

Pojawiające się protezy w postaci elementów wokalicznych, niemające uzasadnienia etymologicznego, będące reliktem dawnej tendencji do unikania nagłosu samogłoskowego, są znane polskim gwarom. Szczególnie częsta jest w gwarach polskich labializacja [por. Nitsch, 1957, s. 41; Dejna, 1993, s. 179–181].

W związku z wyzbywaniem się labializacji pozostaje zjawisko hiperpoprawności, polegające na elizji nagłosowego *ł* w wyrazach typu: *owić ryby*, *odyga kwiata*, *mam upież*. W moich materiałach hiperpoprawne formy pojawiły się u trojga uczniów młodszych klas, por.:

Pływaliśmy **ódkom** [*utkom*] ‘łódką’ (kl. II)
Mam swoje **óżko [*uško*]** ‘łóżko’ (kl. II)
Nigdy nie potrafię rozbić **upin [*u̯pin*]** orzecha (kl. III)

U tych samych uczniów, którzy elidowali *ł*, zaobserwowano jednocześnie epentezę tej głoski w śródgłosie, por.:

Tu jest **dłużo [*du̯užo*]** miejsca (kl. II)
Marysia zrobiła **dłuże [*du̯uže*]** oczy (kl. III)
Tego lata była wielka **słusza [*su̯uša*]** (kl. III)

Być może niektóre hiperpoprawne formy pojawiły się pod wpływem nieuzasadnionych skojarzeń fonetycznych z innymi wyrazami (np. *duży – długi*) [por. Synowiec, 1997, s. 163].

Również u trojga uczniów zarejestrowano przejście wygłosowego *-aj* w *-ej* w formach rozkaźnika i w przysłówkach, znane gwarom zachodniej i południowej Polski (Wielkopolska, Śląsk), występujące także w znacznej części Małopolski [por. Dejna, 1993, s. 168; 1994, m. 50], por.:

Poczekej [*počekei̯*] na mnie (kl. II)
Usiądę **tutej [*tutei̯*]** (kl. IV)
Zapomniałem **dzisiej [*ʒ́iśei̯*]** zeszytu (kl. V)

Trafiające się dodatkowo na Mazowszu formy przysłówkowe: *dzisiej*, *tutej*, *wczorej*, które można tłumaczyć również analogią do form przymiotnikowych: *dzisiejszy*, *tutejszy*, często dają się słyszeć w środkach masowego przekazu. Obecne w mowie uczniów formy z *-ej* mogą być zatem podtrzymywane przez media.

Zjawiskiem dość rzadkim wśród zgromadzonych danych jest zastąpienie *e* pochylonego jego kontynuantami, w tym przypadku centralnopolskimi wariantami *i*//*y* [por. Dejna, 1993, s. 175–177; 1994, m. 54], por.:

Arek **jest bidny [*i̯est b'idny*]** (kl. IV)
Ale śmierdzi **cybulą [*cybulom*]** (kl. IV)

Również w stopniu wyższym i najwyższym przysłówków *e* pochylone zidentyfikowało się z *'i* (po miękkiej), *y* (po twardej), co prawdopodobnie należy wiązać z usytuowaniem samogłoski w morfemie derywacyjnym, jej tautosylabiczną pozycją przed wygłosowym *-j* [Gala, 1994, s. 33], por.:

Julę lubię **barzy [*bažy*]** 'bardziej' (kl. V)
Julka napisała **najlepi [*nai̯leṕi*]** klasówkę (kl. IV)

Znikomą reprezentację w zgromadzonym materiale mają, mazowieckiej proweniencji [por. Dejna, 1993, s. 160–162, 165–166; 1994, m. 46, 48], przejścia nagłosowego *ja-* w *je-* oraz śródgłosowego *-ar-* w *-er-*, por.:

Byliśmy z dziadkiem w lesie **na jegodach [*na i̯egodaχ*]** (kl. II)
Brat poświecił mi **laterką [*laterkom*]** i znalazłem (kl. V)

Wyjątkowo w wypowiedziach uczniów pojawiły się następujące formy: *na podwyrku* (notowana w mowie mieszkańców Łodzi i Poznania), *drugom razom* (notowana w Małopolsce), por.:

Bawiłem się **na podwyrku [*na podvyrku*]** (kl. IV)
Ona odwiedzi nas **drugom razom [*drugom razom*]** (kl. IV)

2. W zakresie konsonantyzmu:

Znaczną reprezentację, jeśli chodzi o zjawiska konsonantyczne, stanowią przykłady poświadczające redukcję kończącego nagłosową lub śródgłosową grupę spółgłoskową *ł*. To, zależące w dużej mierze od stopnia staranności wymowy, osłabienie lub zanik artykulacji *ł* w grupie spółgłoskowej, typowe dla zachodniej i południowej Polski [por. Dejna, 1994, m. 26], zanotowano u uczniów wszystkich klas w następujących formach:

Przewróciłam się i **stukłam [*stukn̯am*]** sobie kolano (kl. I)
Duga [*duga*] przerwa w szkole (kl. II)
Dugo [*dugo*] graliśmy w piłkę (kl. II)
Chopcy [*χopcy*] bawili się we wojnę (kl. III)
Jamnik jest **dugi [*dugi*]** (kl. III)
Cały czas uważałam, żeby się **nie ukuć [*ńe ukuć*]** (kl. III)
W piątek robiliśmy kwiaty **z wóczki [*z vučʹki*]** (kl. III)
Kuba jest **gupi [*gupʹi*]** (kl. IV)
Wytumacz [*vytumač*] mi to, bo nie rozumiem (kl. IV)
Tumy [*tumy*] ludzi tam były (kl. V)
Nie umiem **obsugiwać [*opsugʹivać*]** ksero (kl. VI)
Babcia posmarowała blachę **tuszczem [*tušč em*]** (kl. VI)
Dostał jedynkę **zasłużenie [*zasužeńe*]** (kl. VI)

Przyczyną zanikania w wymowie *ł* w grupach nagłosowych i śródgłosowych w połączeniu z *u* oraz *o* może być brak rozeznania dzieci w dystrybucji fonemu *ł* ze względu na istniejące w tym zakresie rozbieżności, np. *kłuć – kuć* (konia), *młoda* (kobieta) – *moda*, *chłop – hop*! [por. Synowiec, 1992, s. 51]. Nie bez wpływu na uproszczenia w grupach *Tł* pozostaje dość wczesne wyzbywanie się przez dzieci labializacji. Kierując się przy tym zasadą nadmiernego uogólnienia, elidują z wyrazów także *ł* przed *u*, *o*, które występuje w grupach spółgłoskowych w języku ogólnym [por. Synowiec, 1992, s. 51].

Niepewność językowa uczniów dotycząca eliminowania lub realizowania *ł* w wyrazach może wiązać się nie tylko z upraszczaniem grup spółgłoskowych z *ł*, ale też z epentezą *u* po *ł* w śródgłosie, por.:

Widzieliśmy **małupy [*maun̯upy*]** (kl. I)
Bardzo lubię **chałuwę [*χaun̯uve*]** (kl. II)

Częste w wypowiedziach uczniowskich są też takie zjawiska, które – wykazując charakter międzydialektalny [por. Dejna, 1993, s. 136–137; 1994, m. 27] – są zarazem ekspansywne w niestandardowej wymowie w odmianie potocznej polszczyzny. Mam tu na myśli asymilacje i uproszczenia grup *strz*, *zdrz*, *trz*, *drz*, por.:

Moja **czyletnia [*čyletńa*]** ‘trzyletnia’ siostra chodzi do przedszkola (kl. I)
Pani nas **oszczegała [*ošč*egau̯a]** (kl. II)
Nie poczebuję [*ńe počebui̯e*] na razie tej książki (kl. III)
Jadę do dentysty **czynastego [*čynastego*]** (kl. III)
Nie mogę już z nią **wyczymać [*vyčymać*]**, przyczepiła się do mnie i stale za mną chodzi (kl. IV)
W tym upale nie można **wyczymać [*vyčymać*]** (kl. V)
Mój dziadek rzeźbi w **dżewie [*ǯevi̯e*]** (kl. VI)

Zanotowano również zjawisko, które najprawdopodobniej ma związek z wyzbywaniem się uproszczonej grupy *trz*, *strz* i rozszerzeniem prawidłowego sposobu wymowy tej grupy na połączenia *cz*, *szcz*, por.:

Dziś **trzcimy [*čšćimy*]** w szkole Jana Pawła II, naszego patrona (kl. IV)
Mama **była rozpatrzona [*byu̯a zrozpačšona*]**, że nie zdała tego egzaminu (kl. IV)
Będziemy w szkole **trzcić** [*čšćić*] pamięć poległych w II wojnie światowej (kl. VI)

Być może na prezentowaną wymowę miały wpływ skojarzenia fonetyczne z innymi wyrazami, por. homonimiczne: *rozpacz – rozpatrz* (tryb rozkazujący czasownika *rozpatrzyć*).

Do zjawisk fonetycznych mających w zebranym materiale dość wysoki udział na tle pozostałych właściwości gwarowych należy również ustalenie się wargowych twardych w temacie 1. os. lp. cz. teraź. Halina Świderska upatruje przyczyn ustalenia się w tematach twardej spółgłoski wargowej nie tylko w przejmowaniu archaicznych wzorów odmiany, ale także w potrzebie rozróżniania form 1. i 3. os. lp. cz. teraź., które wskutek zaniku wygłosowej nosowości brzmiałyby identycznie [Świderska, 1929, s. 335].

Ta północno-małopolska cecha, ekspandująca na teren Mazowsza, a zwłaszcza na jego część administracyjnie związaną z Małopolską [Zduńska, 1967, s. 396], została zarejestrowana w następujących przykładach:

W domu **wytrzepę [*vyčšepe*]** te spodnie (kl. I)
Kłamę [*ku̯ame*] tylko wtedy, gdy muszę (kl. II)
Ja z chęcią **kopę** [*kopę*] piłkę (kl. II)
Trzepę [*čšepe*] ten dywan już godzinę (kl. V)
Czułem, że **łamę [*u̯ame*]** sobie rękę (kl. V)

Należy dodać, że wymowa typu *ja kompę się*, *ja kopę*, *ja łamę*, *ja łapę*, *ja rombę*, *ja skubę* na obszarze Polski centralnej występuje nie tylko w wymowie gwarowej, ale jest często słyszana w mowie mieszkańców miast i to ludzi wykształconych [por. Jachimowska, 1998, s. 18]. Fakt ten może mieć wpływ na podtrzymywanie tej cechy gwarowej w języku badanych uczniów.

U czworga uczniów zanotowano zanik wygłosowych *-ć*, *-ń* w grupach *-ść*, *-śń*, por.:

Mój pies ma puszystą **sierś [*śerś*]** (kl. I)
Dbaj o **czystoś [*čystoś*]** (kl. III)
Na marmoladzie była **pleś [*pleś*]** (kl. V)
W życiu ważna jest **miłoś [*mʲiu̯oś*]** (kl. VI)

To małopolsko-wielkopolsko-śląskie upraszczanie wygłosowych grup spółgłoskowych [por. Dejna, 1993, s. 135–136; 1994, m. 25] może być też wspierane przez mniej staranną wymowę.

Nieco mniejszą egzemplifikację ma w moich materiałach zjawisko upodobnienia *n* do *k* na granicy morfemów, por.:

Mam taką samą **sukieŋkę [*suk'eŋke*]** jak Kasia (kl. II)
Dostałem od wuja taką **skrzyŋkę [*skšyŋke*]** na narzędzia (kl. III)
Okieŋko [*ok'eŋko*] jest zamknięte (kl. IV)

Cecha ta ma wielkopolską proweniencję [por. Dejna, 1993, s. 134–135; 1994, m. 24].

U sześciorga uczniów zapisano przykłady świadczące o dysymilacji:

1) w grupach spółgłoskowych z *ch*, por.:

Krzciny [*kšćiny*] mojego braciszka będą za dwa tygodnie (kl. II)
Miałam zeszyt **na wierzku [*na vi̯ešku*]** (kl. II)
Moja **krzesna [*kšesna*]** ‘chrzestna’ kupiła mi na komunię tablet (kl. III)

2) w obrębie grupy *-kk-*, por.:

Ale ma pani **miętki [*mi̯entk'i*]** sweter (kl. I)
Ja **letko [*letko*]** rzuciłem piłką, nie chciałem jej uderzyć (kl. II)
Chłodził nas **letki [*letk'i*]** wiatr (kl. III)

Oba rodzaje dysymilacji są typowe dla dialektu małopolskiego [por. Dejna, 1993, s. 132, 137; 1994, m. 33].

Sporadycznie notowałam przypadki zastępowania spółgłosek bezdźwięcznych przez dźwięczne, wynikającego głównie z wyrównań w obrębie pewnych wyrazów albo ich typów [por. Dejna, 1993, s. 97], por.:

To moja **dektura [*dektura*]** (kl. II)
Ale dzisiaj **ślizgo [*śl'izgo*]** (kl. II)
Na tym obrazku jest **huździawka [*χuźdafka*]** (kl. III)

To udźwięcznianie jest typowe dla Wielkopolski. Występuje też w mowie poznaniaków.

Do rzadkich cech o gwarowej proweniencji w wypowiedziach badanych uczniów należą substytucje spółgłoskowe w obrębie wargowych, por.:

Koń ma taką **grzybę [*gžybe*]** (kl. II)
Widzieliśmy w muzeum **kołobrotki**[8] **[*kou̯obrotk'i*]** (kl. III)

To zjawisko notowane jest w gwarach wielkopolskich i tłumaczone utrzymywaniem się dwuwargowej artykulacji [Friedrich, 1937, s. 11] bądź bliskością artykulacyjną obu głosek. Pierwotna głoska dwuwargowa *w* stała się głoską wargowo-zębową i być może w związku ze zmianą artykulacji zaczęto wymieniać ją na inną dwuwargową, a mianowicie *b*.

Znikomą reprezentację mają przykłady ilustrujące zanik wygłosowego *-j* w tautosylabicznej grupie *-ej*. W grupie tej, w której *e* było długie w rezultacie kontrakcji, a jednocześnie znalazło się przed półotwartą, doszło do przejścia *e* długiego w *'i* (po miękkiej), *y* (po twardej). W wypowiedziach uczniowskich o redukcji wygłosowego *-j* świadczą formy stopnia wyższego i najwyższego przysłówków, por.:

Julę lubię **barzy [*bažy*]** 'bardziej' (kl. III)
Julka napisała **najlepi [*nai̯leṕi*]** klasówkę (kl. III)

W mowie uczniów nie zarejestrowano form zmazurzonych[9]. Notowane u drugo- i trzecioklasisty formy hiperpoprawne, por.:

Pani ma buty **na obczasie [*na opčaśe*]** (kl. II)
Lubię chleb **ze szmalcem [*ze šmalcem*]** (kl. III)

świadczące o wyzbywaniu się cechy gwarowej, można uznać za przykłady leksykalizacji cechy gwarowej.

Jest oczywiste, że nasilenie działania interferencji zależy od środowiska, w którym uczeń się wychowuje i w którym poznaje język ogólnopolski, jak również od indywidualnych cech psychicznych (intelektualnych, emocjonalnych) oraz motywacji do poznawania polszczyzny ogólnej [por. Synowiec, 2013b, s. 99]. Pozbywaniu się naleciałości gwarowych na badanym obszarze na pewno nie sprzyja fakt, że różnice między odmianą ogólnopolską a odmianą gwarową nie są tak duże, by stwarzały bariery komunikacyjne [Synowiec, 2013c, s. 52].

Jak zauważa Helena Synowiec:

> Zazwyczaj uczniowie zdają sobie sprawę z podobieństwa form gwarowych i ogólnopolskich. Nie uzmysławiają sobie natomiast innych relacji między tymi formami, a więc: całkowitej rozbieżności (w odmianie ogólnopolskiej występują konstrukcje niemające odpowiedników w gwarze albo odwrotnie – w odmianie gwarowej są formy niewystępujące w języku ogól-

[8] Być może forma powstała przez skojarzenie słów *koło* i *obracać*.

[9] Nie biorę pod uwagę takich wypadków, kiedy uczeń wymawia głoski *s*, *z*, *c*, *dz* w miejsce *sz*, *ż*, *cz*, *dż* na skutek wadliwej artykulacji, tzw. seplenienia. U uczniów, którzy pozbywają się lub dopiero co pozbyli się seplenienia, również mogą pojawić się hiperyzmy.

> nopolskim) oraz częściowego tylko podobieństwa (np. formalnego, brzmieniowego), a zarazem różnic (np. znaczeniowych) [Synowiec, 1997, s. 158].

Omówione w artykule cechy gwarowe w wypowiedziach uczniów i zjawiska hiperpoprawności mogą posłużyć jako przykłady do ćwiczeń językowych pozwalających uczniom dostrzec różnice między ich rodzimą gwarą a odmianą ogólnopolską. Jak pokazują badania psycholingwistów, audiologów i logopedów, dotyczące opanowywania i percepcji mowy oraz rozwoju słuchu fonematycznego [por. Klimkowski, 1976; Rocławski, 1981; Kania, 1982, s. 77–103; Styczek, 1982; 1983], typ słuchu potrzebny do różnicowania głosek rozwija się we wczesnym dzieciństwie, a granica rozwoju przypada na dziesiąty–dwunasty rok życia. Wynika z tego, że najpóźniej u dzieci w wieku wczesnoszkolnym można wykształcić/wyćwiczyć inny niż gwarowy sposób artykułowania głosek. Jak wynika z analiz Synowiec, jeśli zaś:

> […] właściwości wymowy dialektalnej nie są korygowane w porę, utrzymują się one w języku młodzieży silniej niż inne naleciałości gwarowe (morfologiczne, słownikowe). Korekcja nawyków wymawianiowych później niż w młodszym wieku szkolnym nie przynosi efektów, co więcej – prowadzi często do wymowy sztucznej, wręcz hiperpoprawnej [Synowiec, 1992, s. 136].

Dzięki odpowiednio dobranym ćwiczeniom ortofonicznym można łatwo wskazać uczniowi podobieństwa i różnice w warstwie fonetycznej między językiem ogólnopolskim a znaną mu gwarą i utrwalać wymowę wzorcową.

Oto propozycja przykładowego materiału do ćwiczeń ortofonicznych, będącego zestawieniem zrozumiałych dla dziecka par wyrażeń, pomagającego rozwinąć uczniom zdolność rozróżnienia wzorców wymawianiowych ogólnopolskich od gwarowych:

1) materiał do ćwiczeń dla uczniów mających w swoim zasobie cech fonetycznych samogłoski pochylone: *beret – biret*, *bet – byt*, *bez – bis*, *cena – cyna*, *deski – dyski*, *greka – gryka*, *krem – Krym*, *Lena – lina*, *sen – syn*, *stek – styk*, *teczka – tyczka*, *teka – tyka*, *wena – wina*, *wesz – wyż*; *bok – buk*, *kolka – kulka*, *korek – kurek*, *los – luz*, *rok – róg*, *stok – stóg*, *trop – trup*;

2) materiał do ćwiczeń dla uczniów, którzy mają problemy z labializacją samogłosek: *Boga* (od Bóg) – *błoga* (cisza), *chodzić – chłodzić*, *kuć – kłuć*, *pukać – płukać*, *sucha – słucha* oraz *łódka – udka*, *łóżko – uszko*;

3) materiał do ćwiczeń dla uczniów, którzy upraszczają zdysymilowane grupy *strz*, *zdrz*, *trz*, *drz*: *strzępki – szczepki*, *trzepać* (dywan) – *czepiać* (*się*), *trzy – czy*, *trzysta – czysta*;

4) materiał do ćwiczeń dla uczniów, którzy upraszczają wygłosowe grupy spółgłoskowe: *kiś – kiść*, *koś – kość*, *leź – leźć*, *maź – maść*, *nieś – nieść*,

oś – ość, *paś – paść*, *paź – paść*, *wieś – wieść*, *wieź – wieźć*, *wynieś – wynieść*, *zanieś – zanieść*;

5) materiał do ćwiczeń dla uczniów, którzy mają konsonantyczną nosowość w wygłosie: *Anią – anioł – Aniom*, *kocią – kocioł*, *krzykną – krzyknął*, *matą – matoł – matom*, *płyną – płynął – płynom* (C. lm. od płyn), *poją – pojął*, *żywią – żywioł*;

6) materiał do ćwiczeń dla uczniów, którzy mazurzą bądź stosują formy hiperpoprawne związane z unikaniem mazurzenia: *car – czar*, *cele* – (na) *czele*, *łące – łączę*, *płace – płacze*, *tańce – tańczę*, *walce – walczę*; *basta – baszta*, *kasa – kasza*, *kos – kosz*, *sal – szal*, *sala – szala*, *sok – szok*, *sum – szum*, *syk – szyk*, *syna – szyna*, *syty – szyty*, *was – wasz*.

Podsumowując, analiza cech fonetycznych w wypowiedziach badanych uczniów klas I–VI szkoły podstawowej pozwoliła na wysnucie następujących wniosków:

1. Dwukrotnie więcej cech o podłożu gwarowym mają uczniowie edukacji początkowej/zintegrowanej (kl. I–III) niż uczniowie klas starszych (IV–VI).

2. Wraz z wiekiem uczniów maleje w ich wypowiedziach liczba cech o proweniencji gwarowej, na co wpływ może mieć kształcenie językowe (około 67% wszystkich naleciałości gwarowych zanotowano u uczniów klas I–III).

3. Cechy o podłożu gwarowym zarejestrowane u badanych uczniów to cechy typowe dla obszaru, na którym mieszkają. Są to bowiem cechy międzydialektalne mazowiecko-małopolsko-wielkopolskie.

4. Dla uczniów wszystkich klas obu etapów edukacyjnych charakterystyczne są następujące cechy o podłożu gwarowym: a) rozłożenie samogłoski nosowej *-ą* w wygłosie; b) zwężenie artykulacji samogłosek w pozycji przed spółgłoskami nosowymi; c) redukcja *ł* w grupach *łu*, *ło*; d) dysymilacje i uproszczenia w grupach *trz*, *drz*, *strz*, *zdrz*. Tylko w klasach edukacji zintegrowanej zanotowano następujące cechy: a) dysymilatywne *e* w przyimkach *we*, *ze*; b) dysymilacje w grupach spółgłoskowych z *ch* oraz w grupie *kk*. Z cech notowanych tylko w klasach starszych należy wymienić występowanie kontynuantów *e* pochylonego, tj. *'i//-y*.

5. W wymowie badanych uczniów pojawiają się hiperyzmy. Dotyczą one przede wszystkim wyrazów rzadziej używanych przez dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz wyrazów nazywających desygnaty odległe doświadczeniu językowemu dzieci.

6. Zjawiska językowe, których źródłem jest interferencja gwary w wypowiedziach uczniowskich, należy traktować jak etap w przyswajaniu polszczyzny i uważać za płaszczyznę odniesienia działań dydaktycznych [por. Synowiec, 2013b, s. 101].

7. Ponieważ „[…] cechy fonetyczne są najbardziej trwałe, trudne do wyrugowania” [Synowiec, 1992, s. 34], należy wprowadzać uczniom systematyczne ćwiczenia ortofoniczne. Nieskorygowanych w porę nawyków artykulacyjnych nie udaje się później wyeliminować ze względu na granicę rozwoju słuchu fonematycznego [Synowiec, 1997, s. 163–164].

BIBLIOGRAFIA

Bąk Stanisław, 1983, *Polszczyzna górnośląska w przedwojennej szkole średniej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Cygan Stanisław, 2011, *Przejawy świadomości językowej mieszkańców wsi końca XX wieku na przykładzie Lasocina na Kielecczyźnie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce.

Cząstka Bożena, Synowiec Helena, 1990, *Kształcenie sprawności językowej* (*ćwiczenia dla uczniów środowiska śląskiego*), Wydawnictwo Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego, Kraków.

Dejna Karol, 1993, *Dialekty polskie*, wyd. 2, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

Dejna Karol, 1994, *Atlas polskich innowacji dialektalnych*, wyd. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Łódź.

Friedrich Henryk, 1937, *Fonetyczna wymiana b//w i p//ω w świetle materiału mazowieckiego*, Towarzystwo Naukowe Warszawskie, Warszawa.

Gajda Stanisław, 1982, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Wrocław.

Gajda Stanisław, 2006, *Komunikacyjny model zróżnicowania współczesnej polszczyzny*, w: J. Sierociuk, red., *Gwary dziś*, t. 3: *Wewnętrzne zróżnicowanie języka wsi*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań, s. 7–17.

Gala Sławomir, 1994, *Małopolsko-śląsko-wielkopolskie pogranicze językowe*, cz. II, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Grochola-Szczepanek Helena, 2012, *Język mieszkańców Spisza. Płeć jako czynnik różnicujący*, Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk, Kraków.

Grochola-Szczepanek Helena, 2013, *Badania języka mieszkańców wsi w kontekście przemian społecznych*, „Socjolingwistyka”, t. 27, s. 43–53.

Jachimowska Katarzyna, 1998, *Błędy językowe popełniane przez łodzian*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica”, t. 37, s. 15–27.

Kania Stanisław, 1982, *Szkice logopedyczne*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Kąś Józef, Kurek Halina, 2001, *Język wsi*, w: S. Gajda, red., *Język polski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 440–459.

Klimkowski Marceli, 1976, *O mechanizmach słuchu fonematycznego i problemie analizy i syntezy słuchowej*, w: L. Kaczmarek, red., *Studia logopaedica*. *Materiały ogólnopolskiego sympozjum, Lublin 5–7 IX 1974 i 27–28 V 1975*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 75–89.

Kowalikowa Jadwiga, 2018, *Miłośnictwo polszczyzny pięknej, poprawnej i sprawnej – jako nieodzowny składnik szkolnej edukacji językowej skierowanej ku wartościom*, „Polonistyka. Innowacje", nr 7, s. 11–28.

Kucharzyk Renata, 2001, *Gwara w ocenie jej użytkowników*, „Język Polski", R. LXXXI, z. 1–2, s. 98–103.

Kurek Halina, 1987, *Przełączanie kodu językowego, czyli socjologiczne aspekty wzajemnego oddziaływania języka literackiego i dialektów*, „Język Polski", R. LXVII, s. 63–69.

Kurek Halina, 1995, *Przemiany językowe wsi regionu krośnieńskiego*: *studium socjolingwistyczne*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.

Kurek Halina, 2002, *Kod mieszany i metody jego badania*, w: J. Okoniowa, B. Dunaj, red., *Studia dialektologiczne II*, Wydawnictwo Lexis, Kraków, s. 73–79.

Kurek Halina, 2014, *Tożsamość kulturowa polskiej wsi w epoce globalizacji i przemian społeczno-ekonomicznych*, w: M. Rak, K. Sikora, red., *Badania dialektologiczne*. *Stan, perspektywy, metodologia*. *Materiały z konferencji naukowej „Gwara i tekst" Kraków, 27–28 września 2013 r.*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 45–54.

Łapicz Czesław, 1972, *Gwarowe podłoże błędów gramatycznych* (*na przykładzie Szkoły Podstawowej nr 2 w Cichem*), „Poradnik Językowy", z. 1, s. 36–44.

Marciniak Renata, 2008, *Gwary łowickie dawniej i dziś na tle innych gwar polskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Nitsch Kazimierz, 1957, *Dialekty języka polskiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

Ożóg Kazimierz, 1998, *Język polskiej wsi na tle przemian współczesnej polszczyzny*, w: S. Gala, red., *Teoretyczne, badawcze i dydaktyczne założenia dialektologii*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź, s. 119–125.

Pelcowa Halina, 2002, *Dialektologia wobec wyzwań XXI wieku*, w: S. Gala, red., *Dialektologia jako dziedzina językoznawstwa i przedmiot dydaktyki*. *Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Karolowi Dejnie*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź, s. 383–392.

Pelcowa Halina, 2004, *Gwara – drugi język mieszkańców wsi czy „gorsza" odmiana języka ogólnopolskiego*, w: M. Wojtak, M. Rzeszutko, red., *W kręgu wiernej mowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 163–176.

Rocławski Bronisław, 1977, *Kierunki polityki zmierzającej do poprawy sytuacji dziecka wiejskiego wstępującego do szkoły*, „Socjolingwistyka", t. 1, s. 108–115.

Rocławski Bronisław, 1981, *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Sierociuk Jerzy, red., 2006, *Gwary dziś*, t. 3: *Wewnętrzne zróżnicowanie języka wsi*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań.

Styczek Irena, 1982, *Badania i kształtowanie słuchu fonematycznego* (*komentarz i tablice*), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Styczek Irena, 1983, *Logopedia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Synowiec Helena, 1982, *Słownictwo gwarowe w wypowiedziach uczniów szkół śląskich*, w: J. Kram, E. Polański, red., *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 127–134.

Synowiec Helena, 1992, *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym*. *Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Synowiec Helena, 1997, *O regionalnych uwarunkowaniach sprawności językowej uczniów w młodszym wieku szkolnym* (*na przykładzie szkół śląskich*), w: J. Kida, red., *Kształcenie języka dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów, s. 157–164.

Synowiec Helena, 2000, *Zróżnicowanie regionalne języka uczniów a dydaktyka szkolna*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, red., *Szkoła na pograniczach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 119–126.

Synowiec Helena, 2013a, *Słowo wstępne*, w: H. Synowiec, M. Kubarek, red., *Odmiany polszczyzny w szkole*. *Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 7–8.

Synowiec Helena, 2013b, *Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej*. *Wybór zagadnień*, Wydawnictwo Sapientia, Katowice.

Synowiec Helena, 2013c, *Zróżnicowanie terytorialne polszczyzny a edukacja językowa*, w: H. Synowiec, M. Kubarek, red., *Odmiany polszczyzny w szkole*. *Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 50–65.

Świderska Halina, 1929, *Dialekt Księstwa Łowickiego*, „Prace Filologiczne", t. XIV, s. 257–413.

Topolińska Zuzanna, 1990, *Charakter i dynamika językowych procesów integracyjnych w powojennej Polsce*, „Socjolingwistyka", t. 9, s. 29–35.
Trzaska Eugeniusz, 1935, *Gwara i wpływy obce w języku uczniów śląskich*, Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, Katowice.
Wilkoń Aleksander, 2000, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
Wiśniewska Halina, 1971, *Odbicie gwary regionu przemyskiego w błędach uczniów*, „Poradnik Językowy", z. 10, s. 618–620.
Wiśniewska Halina, 1976, *Regionalizmy w zeszytach uczniów szkół lubelskich*, „Polonistyka", nr 5, s. 41–44.
Wyderka Bogusław, 2014, *Problemy teoretyczne współczesnej dialektologii*, w: M. Rak, K. Sikora, red., *Badania dialektologiczne. Stan, perspektywy, metodologia. Materiały z konferencji naukowej „Gwara i tekst" Kraków, 27–28 września 2013 r.*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 13–21.
Zduńska Helena, 1967, *Formy typu* rąbę*,* złamę*,* złapę *w gwarach Polski centralnej*, „Poradnik Językowy", z. 9, s. 393–400.
Zgółkowa Halina, 1986, *Czym język za młodu nasiąknie*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
Żlabowa Janina, 1959, *Właściwości gwarowe w języku młodzieży śląskiej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Sekcja Językoznawcza", s. 17–37.

Renata Marciniak-Firadza

CECHY FONETYCZNE O PODŁOŻU GWAROWYM W WYPOWIEDZIACH UCZNIÓW SZKOŁY PODSTAWOWEJ (KL. I–VI)

Streszczenie

Dzieci kształtują swój język pod wpływem najbliższych. Od nich słyszą pierwsze słowa, zdania i do nich też kierują swoje pierwsze konstrukcje językowe. Z bagażem doświadczeń i sprawności językowych wyniesionych z domu dzieci rozpoczynają edukację szkolną. Dlatego szkoła staje się między innymi miejscem, gdzie obserwować można współfunkcjonowanie różnych odmian polszczyzny.

Celem artykułu jest omówienie charakterystycznych dla ustnych wypowiedzi uczniów szkół podstawowych cech językowych mających podłoże gwarowe, określenie ich pochodzenia i repartycji ze względu na etap edukacyjny oraz zwrócenie uwagi na aspekt dydaktyczny, tj. na konsekwencje cech o podłożu gwarowym dla dydaktyki.

PHONETIC FEATURES OF DIALECT ORIGIN IN PRIMARY SCHOOL PUPILS (GRADE 1 TO 6)

Summary

Children form their language under the influence of close family members. From them they hear their first words and sentences. And to them they direct their first linguistic constructions. Children begin school education with the knowledge and skills gained at home. Therefore in a school one can observe the coexistence of different varieties of Polish.

The aim of this article is to discuss the basic linguistic features of dialect origin in the oral statements of pupils, to determine roots of those utterances and their repartition according to the phase of their education. The author also pays attention to the didactic aspect, namely to the influence of those features on the process of teaching.