

SCRIPTA NEOPHILOLOGICA POSNANIENSIA

Rocznik
poświęcony językoznawstwu,
literaturoznawstwu i kulturoznawstwu

Redakcja: STANISŁAW PUPPEL
Asystent Redaktora: ELWIRA WILCZYŃSKA

TOM XIV



POZNAŃ 2014

SCRIPTA NEOPHILOLOGICA POSNANIENSIA

Czasopismo założone w 1999 roku na Wydziale Neofilologii UAM
w 80 rocznicę powstania Uniwersytetu Poznańskiego

Komitet Redakcyjny:

Jerzy Bańczerowski, Camiel Hamans, Ernst Håkon Jahr, Jerzy Kaliszan,
Krystyna Kleszczowa, Roman Kopytko, Barbara Skowronek,
Wolfgang Viereck, Piotr Wierzchoń, Jerzy Zybert

Recenzenci Tomu XIV:

Zespół Komitetu Redakcyjnego

Adres Redakcji:

Katedra Ekokomunikacji
Wydział Neofilologii UAM
ul. 28 Czerwca 1956 roku nr 198
61-485 Poznań
Collegium Hipolita Cegielskiego
Tel./Fax +48 61 829 29 06

ISBN 978-83-935257-3-7

ISSN 1509-4146

Tom sfinansowany przez
Katedrę Ekokomunikacji UAM

SPIS TREŚCI

CZEŚĆ I: Językoznawstwo

Alexander Bogomolov	
Constructing political <i>other</i> in the discourse of the Egyptian Arab Spring	7
Jarochna Dąbrowska-Burkhardt	
Kochanek czarownicy. Semantyczna analiza XVII-wiecznych protokołów z przesłuchań osób posądzanych o czary w mieście Grünberg [Zielona Góra]	33
Małgorzata Haładewicz-Grzelak, Magdalena Dolińska	
Canons of linguistic knowledge in textbooks for teaching technical English at an academic level	45
Camiel Hamans	
A Brussels window on the diversity of languages in Europe	65
Joanna Kubaszczyk	
Wyobraźnia tłumacza a naoczność świata przedstawionego	89
Aleksandra Matulewska	
Horror tłumaczeniowe czy tłumacze z piekła rodem? Czyli kilka słów o efektywności komunikacji interlingwalnej	101
Magdalena Pospieszyńska-Wojtkowiak	
Teaching FL pronunciation in the globalization era. Does it make sense?	119
Joanna Puppel	
Układ twarzy i gestosfery w kontekście konfliktu komunikacyjnego w komunikacji bezpośredniej	127
Stanisław Puppel	
Multis vocibus de lingua anglica: towards an outline of an emotional profile of English as a major globalizing natural language of today	139
Barbara Skowronek, Alicja Skowronek	
Kommunikation als basis des FSU: Sprache, Wissen, Kultur	149
Andrzej Szubert	
Utrata domen przez język duński – czy język duński jest zagrożony?	169
Jerzy Zybert	
FL instruction and interaction in formal settings	179

CZEŚĆ II: Literaturoznawstwo i kulturoznawstwo**Ernst Håkon Jahr**

Universitetet i Agders røtter er 175 år i 2014 – Andreas Faye og Holt seminar 189

Anna Loba

Barokowi trubadurzy czyli jak tłumaczyć średniowieczną poezję okcytańską na język polski 197

Beate SommerfeldÜber Landvermesser, Karten und Gebiete – Daniel Kehlmanns *Die Vermessung der Welt* und Christoph Ransmayrs *Atlas eines ängstlichen Mannes* 205**CZEŚĆ III: Miscellanea****Tatevik Arakelyan, Arman Begoyan**

Arman Begoyan's cognitive-conceptual therapy: an overview and some techniques 225

Mirosław Wobalis

Technologia i/a edukacja 237

Noty o autorach 249

CZEŚĆ I

JĘZYKOZNAWSTWO

CONSTRUCTING POLITICAL *OTHER* IN THE DISCOURSE OF THE EGYPTIAN ARAB SPRING

ALEXANDER BOGOMOLOV

1. Introduction

From the onset of the Egyptian revolution of January 25, 2011 a single strand of discourse reflecting the rapidly changing political scene has emerged and prevailed in the local media through the entire period of political turmoil up until now. This discourse is built around a set of key concepts such as, *TUWĀR* (REVOLUTIONARIES), *ŠABĀB* (YOUTH) featuring as the vanguard of the revolution, *IRĀDA(t) AŠ-ŠA‘B* (PEOPLE’S WILL) – as its driving force, reason and justification, and, notably, the subject of the present study – *FULŪL* – enemies of the REVOLUTIONARIES associated with the Ancien Régime. Participants of this discourse regardless of their political affiliation, while arguing for their respective views and statuses, and reshaping their identities in the context of an emerging new social order, have all accepted these concepts as terms of reference in public debate. These concepts make up a mega-frame of the REVOLUTION, just as characters, settings, scenes and plot elements combine into a movie. Not any revolution but a very specific one, whose key events happened at sites and settings that are known to all, protagonists could be often named or classified based on a set of social markers and key themes are still a matter of vivid emotional argument. Unlike a movie, however, this show is still going on, events keep adding up, and there is neither a single privileged view point nor a ‘true’ story, the villains are villains and heroes are heroes only in as much as one party in the debate is able to lead the discussion by controlling the key sites of discursive deliberation such as media.

At its inception, the story's key protagonists were the broadly defined PEOPLE (ŠA'B) against the narrowly defined REGIME (NIZĀM), as reflected in the popular revolutionary slogan *aš-ša'b yurīd isqāṭ an-nizām* (people want the downfall of the regime)¹, with JAYŠ (the Egyptian Armed Forces) on the backdrop as a politically neutral patriotic force. When the Ancien Régime collapsed the military effectively took power renouncing their ostensible neutrality, which prompted some revolutionaries to rephrase their slogan as *yasquṭ asquṭ ḥukm al-'askar* (let the rule of the military fall). The military were then succeeded by a democratically elected Muslim Brotherhood affiliated president. That led to the Muslim Brotherhood laying claim to the legacy of the revolution and the bearded traditionally dressed Muslims featuring increasingly as the prototypical *revolutionaries* sidelining in that capacity the young secular (often leftist) activists, who took credit for their role in triggering the large-scale anti-Mubarak protests. Before the ousting of president Mursi on July 3, 2013, the word *revolution* had only one referent in the media discussion – the revolution of January 25, often described as *ṭawrat al-karāma* (the revolution of dignity). Later, there were already two such events, as the participants of anti-Mursi protests started referring to their rallies that led to the overthrow of President Mursi by the Egyptian military, as another *revolution*, while the Muslim Brotherhood called it a *coup*. The REVOLUTION and the status of a (true) REVOLUTIONARY have obviously come to be associated with high moral authority and even political power, thus making it an asset worth contesting for. This has contributed to a strongly polemical nature of the discourse, which affected the semantic structure of concepts from the 'traditional' political discourse inventory and stimulated the invention of new nominations with a stronger illocutionary force and more specific range of reference.

Our overall methodological approach in this study is grounded in George Lakoff's theory of conceptual metaphor². For a finer analysis of the semantic contexts featuring the concept of FULŪL, we use elements of Charles J. Fillmore's frame semantics, particularly, some specific frame descriptions available on the FrameNet³. The FrameNet frames have been identified and described on the basis of English language material, yet the situations these frames refer to

¹ On the significance of this slogan and its derivative concept IRĀDA(t) AŠ-ŠA'B see ours Kontsept IRĀDA(t) AŠ-ŠA'B (volya naroda) v diskurse 'arabskoi vesny'. Skhodoznavstvo 6-4, Kyiv 2013, pp. 15–28.

² George Lakoff, Mark Johnson. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press. 2003.

³ FrameNet is a web-based corpus that contains description of the internal structure of various semantic frames that refer to situations, actions, events – cf. <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/home>

appear to be so basic that their respective descriptions seem to be almost universally applicable. At least, the very idea that semantic structures of Arabic could be presented and analyzed as frames in the same manner as it is done on the FrameNet, appears to present no difficulties. We, however, use the FrameNet descriptions with a certain degree of caution, as a kind of guidance but also as a comparative case rather than a ready-made model, as differences and inconsistencies between our material and the FrameNet descriptions may be accounted for by a mix of different factors, such as the presumable shortcomings of the FrameNet or idiosyncrasies of either the Arabic language or the Egyptian political discourse. It is the idiosyncratic part of the frame-semantic structures that we are primarily concerned with in this study. Leonard Talmy's force dynamics⁴ is another theoretical framework that we found particularly useful for the analysis of modal aspects of acts ascribed to FULŪL. As the material for this study we use a collection of recent Egyptian media texts available on the web pre-selected on the basis of their relevance to the subject of the recent Egyptian revolution⁵.

In the discourse of the January 25 Egyptian revolution the word *fulūl* (pl. of *fall*^m – *break, or notch, in the edge of a sword, or of anything*)⁶ has rapidly gained enormous popularity and become a key instrument for *othering* political opponents, initially used mainly in reference to the government officials and clients of the Ancien Régime, but later expanding its meaning and the range of reference.

In modern standard Arabic the word *fulūl* has featured mainly if not exclusively in reference to *debris of a defeated army*, cf.:

fa-taḥawwalat 'alā aydīhim fulūl al-jayš al-miṣrī al-maksūra al-ḡayr qādira 'alā ḥaml silāḥihim min al-ḥawf ilā usūd jā'i'a ilā naṣr wa šahāda⁷

... and in their hands (i.e. under their command) the *debris of the defeated* (lit. broken) Egyptian army not capable of carrying their weapons out of fear have transformed into lions hungry for victory and martyrdom.

A similar metaphorical meaning features already in the classical Arabic dictionaries. The late 13th century *Lisān al-'Arab*, for instance, assigns the meaning 'defeat' to the verb *falla* and 'defeated people' to *fall* (sing.) and *fulūl* (pl.),

⁴ Leonard Talmy, "Force dynamics in language and cognition", *Cognitive Science* 12, 49–100 (1968).

⁵ With very few exceptions google search for the word *fulūl* will return an enormous amount of texts related to the recent Egyptian revolution(s) or Arab Spring countries; we see it as a compelling evidence of both the salience and the newness of the concept.

⁶ *Arabic-English lexicon* by Edward William Lane (London: Willams & Norgate 1863).

⁷ An anonymous war memoir dated 7 October 2009 – <http://www.hmselklob.com/vb/archive/index.php/t-9289.html>

while citing ‘breaking’ and ‘notching of the sword’ as the original meaning (*aṣl*) of the root⁸. The old meaning ‘defeated people’ as well as modern one – ‘debris of the defeated army’ – reflect a series of metonymical shifts: *material* (iron) for *weapon* (sword), *weapon* for a *party in a fight*, hence, *broken weapon* stands for a *defeated combatant*. Entailment of the same metaphor underlies a popular proverb *lā yaḡfullu al-ḥadīd illā al-ḥadīd* (only iron notches the iron), which conveys a meaning similar to that of the English proverb *one nail drives out another*⁹. In the early revolutionary discourse, the proverb has been extensively used in arguing for a more decisive or violent action against the Ancien Régime, which contributed to the salience of FULŪL.

To be sure, there have been other competitive nominations also used in reference to remnants of the Ancien Régime – such as *baqāyā* (remainders, remnants), *ḡulūl an-niḡām as-sābiq* (tails of the Ancien Régime), *abnā’ an-niḡām as-sābiq* (sons of the Ancien Régime) and *rumūz an-niḡām as-sābiq* (symbols of the Ancien Régime). The latter two terms are devoid of negative connotation, while *rumūz an-niḡām* is simply a standard Arabic expression referring to important political figures and public officials. It is only *baqāyā* and *ḡulūl an-niḡām as-sābiq* that are linked to the actual scenario of the REVOLUTION – i.e. the loss by their respective referents of prominent positions and it is only the latter term that assigns an evaluative (pejorative) connotation to this event. Both terms provide no clue in their semantic structures (the frames that they evoke) as regards the manner, in which their referents have been removed from the political scene in contrast to *fulūl*, which portrays them as those, who *have been defeated in a battle*. Unlike the other nominations, *fulūl* has provided a basis for derivation – cf. a totally new coinage *fulūlī*, which functions as a relative adjective or a singular form of *fulūl*¹⁰. Nomination *fulūl* not only occurs far more frequently compared to other coreferential terms in the verbal discourse of the Egyptian revolution, but graphic representations in print media and posters of the enemies of revolution¹¹, are most usually (if not exclusively) tagged as *fulūl*.

⁸ Cf. Ibn Manzūr. *Lisān al-’arab*. Beirut: Dār Ṣādir, 1955–1956, 15 vols.

⁹ For more details on the role of the proverb in the revolutionary discourse cf. A. Bogomolov. Got a problem – destroy it! A frame-semantic analysis of the proverb *lā yaḡfullu al-ḥadīd illā al-ḥadīd* in the Egyptian revolutionary discourse. *Skhidnyi Svit*, 2014, №2, pp. 101–110.

¹⁰ In the same manner as the word ‘*arabī*’ means both ‘an Arab’ and ‘Arabic’; by contrast classical Arabic dictionaries describe *fulūl* as the plural form of *fall* (a notch), which is out of use in modern language attesting to the opaqueness of the grammatical structure of *fulūl* for the modern speakers of Arabic.

¹¹ Cf. a caricature in *Al-Yaum as-Sābi’*, 8 July 2011 – <http://goo.gl/VdFngw> and a photo of presidential hopeful Ahmad Shafiq stamped across *fulūl* on *al-Wasat* of 28.05.2012 – <http://www.el-wasat.com/portal/News-55663928.html>

2. FULŪL as wrongdoers

When referring to the pre-revolutionary past, the Egyptian revolutionary discourse portrays FULŪL as systematically engaged in wrongdoings, cf.:

al-fulūl hum man *ista'ādū* wa *tarabbahū* wa *kasabū min ḥarām amwāl* hādā aš-ša'b al-miskīn, al-fulūl hum man saḥaw min nawmihim wa-ktašafū anna dawlat aẓ-ẓulm qad saqatat ilā ġayr ruj'a wa kānū yata'ayyašūna 'alā aẓ-ẓulm¹²

FULŪL are [those] who have sought returns and made profit and gained and robbed the forbidden property of this poor people, FULŪL are [those] who woke up from their sleep to find that the state of injustice had fallen with no [possibility of] return, while they had been feeding on injustice...

This description includes almost all the key words used for decades in the criticism of the Ancien Régime by all colors of the Egyptian political opposition. Aside from key words, the paragraph also cites the most basic underlying relational frame, still widely used to explain local politics, i.e. *poor people* vs. the *unjust ruler*. While NIZĀM (regime), with which FULŪL were associated, has disappeared and is now often described as *bā'id* (the one that vanished, perished), essential qualities attributed to it have persisted in the form of core meaning components of the newly coined concept. They have been projected on or transferred to FULŪL together with the implied binary opposition as described above, albeit the modality of the binary relationship and the perceived relative strength of its two constituents have changed.

In the aftermath of the January 25, 2011 revolution, FULŪL are ascribed a tendency to 'return' or regain 'centrality' (*ṣadāra*) on the [political] scene, which is seen as major threat to the REVOLUTION. Cf. *aḥšā min 'awdatihim ilā ṣadārat al-mašhad natījat du'f tanẓīm al-qiwā at-tawriya* (I fear their return to the centrality of the scene)¹³. This is a clear case of orientational metaphor¹⁴ which could be specified as CENTER is POWER. The presupposition of such statements is that presently FULŪL are *peripheral* and hence *weak*. Return to *centrality* is seen as FULŪL's essential tendency, a goal they strive to achieve through a set of specific acts. They are seen as engaged in *buying votes* (*širā' al-ašwāt*), *deception* and *attempting to re-write the history* of January 25 revolution (*yuġāliṭūna wa yuḥāwilūna i'ādat kitābat tārīḥ tawrat yanā'ir*)¹⁵, *assembling their supporters* and *dragging the masses to go out against authorities* (*ḥašd*

¹² <http://www.masress.com/almessa/29168>

¹³ <http://www.ahram.org.eg/NewsQ/233400.aspx>

¹⁴ Cf. George Lakoff, Mark Johnson. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press. 2003, p. 15.

¹⁵ <http://www.ahram.org.eg/NewsQ/233400.aspx>

*anṣārihim wa jarr al-jamāhīr ilā al-ḥurūj ‘alā an-nizām*¹⁶, violent acts against revolutionaries (*qāma al-fulūl bi-ḍarb an-nā’ib as-sābiq ‘an ḥizb al-hurriya wa al-‘adāla... wa kād al-fulūl an yaftakū bihi* – FULŪL have beaten a former deputy from Freedom and Justice Party ... almost came down on him¹⁷), *insulting the president and revolution (isā’a li-r-ra’īs wa at-tawra)*¹⁸, *penetrating the political life (tawāggul fī al-ḥayā as-siyāsiya)*¹⁹, and *corrupting the political work (ifsād al-‘amal as-siyāsi)*. Such wrongdoings are often cited as reasons that justify specific acts of persecution against FULŪL by *good guys*, cf.:

ahālī al-iskandariya yuṭāridūna al-fulūl li-isā’atihim li-r-ra’īs wa at-tawra

Locals of Alexandria are chasing FULŪL for their insulting of the president and revolution.

The texts that do not explicitly refer to any such counter-FULŪL activities are still designed to leave the reader with an impression that ‘something needs to be done’.

FULŪL are also attributed symbolic acts of derogatory nature, meaning to humiliate them, which may be expressed by idioms, cf.:

idrab bi-quwwa yā mursī fa-l-fulūl yataqayya’ūna dam li-nijāhātika ad-duwaliya wa irjā’ amwāl al-arāḍi²⁰

Beat strongly, Mursi, for FULŪL are *vomiting blood* because of your international successes and the return of land money.

The paragraph conveys the message of encouragement to President Mursi by referring to demoralizing effect of his success upon his political opponents. Pragmatically, as we see from the above examples various acts are attributed to FULŪL not for the sake of providing an accurate description of their activities, but rather to stimulate or justify certain proactive moves on the part of the other party – the *good guys*, described as ‘Egyptian people’, concerned ‘locals’, the ‘revolutionary’ president, Army etc.

‘Taking the central position on the scene’ appears to be the key, if not the only, euphemism of power that could be attributed to FULŪL. In the paragraph below, it appears that FULŪL although having acquired some sort of ‘centrality’ (i.e. POWER) have done so somehow very locally, and the author seems to be

¹⁶ <http://www.masress.com/almashhad/22247>

¹⁷ [http://www.vetogate.com/169654_Freedom and Justice Party is a political wing of Muslim Brotherhood.](http://www.vetogate.com/169654_Freedom%20and%20Justice%20Party%20is%20a%20political%20wing%20of%20Muslim%20Brotherhood)

¹⁸ <http://www.ikhwanonline.com/new/v3/Article.aspx?ArtID=117949&SecID=470>

¹⁹ <http://ikhwanonline.net/new/print.aspx?ArtID=95570&SecID=0>

²⁰ A news article title dated 23 Nov., 2012 – the heyday of Mohammad Mursi’s presidency: <http://www.masrawy.com/ketabat/ArticlesDetails.aspx?AID=190146>

referring to this fact in a manner of warning rather than asserting that FULŪL have finally fulfilled their goal:

tatawāṣal al-intihākāt al-ḥāṣṣa bi-l-istiftā' bi-muḥāfazat kafr aš-šayḥ min ḥilāl *taṣaddur fulūl al-ḥizb al-waṭanī al-munḥall li-l-mašhad* wa da'wa li-n-nās li-t-taṣwīt bi-na'am 'alā ad-dastūr wa ḥašd an-nāḥibīn li-t-taṣwīt bi-na'am bi-stiḥdām ṣattā al-wasā'l al-mumkina fa-qad qām al-fulūl wa mu'ayyidī al-inqilāb bi-istiḥdām mukabbirāt al-masājid fī ad-da'wa li-n-nuzūl wa at-taṣwīt bi-na'am 'alā ad-dastūr kamā ḥadaṭa fī qaryat al-kūm al-aḥmar bi-balḥīm²¹ ...

There continue violations related to the referendum in the governorate of Kafr el-Shaikh through the *occupation of the central position* (*taṣaddur*) *on the scene* on the part of FULŪL of the dissolved National [Democratic] Party and the call of the people to vote 'yes' on the Constitution and assembling the voters for voting 'yes' by deploying all possible methods, and FULŪL and the supporters of the coup have used loudspeakers of the mosques for calling for coming out and voting 'yes' on the Constitution as happened in the village of Kum al-Ahmar in Baltem ...

The manner in which FULŪL intend to achieve their purposes is, however, indirect. Cf.:

wa ayyan kān naw' min al-matā'ib fa-sa-tajid al-kaḥīr min an-nās yakšif 'an wujūd 'umalā' qāma al-fulūl bi-taḥrīdihim li-yuḥbitū anna miṣr bidūna mubāarak tusāwī al-fawḍa²²

And whatever the type of troubles, you will find a lot of people [who] expose agents, [who] FULŪL have incited in order to prove that Egypt without Mubarak equates disorder.

They are not seen as going headlong to their aspired ultimate goal of regaining power, but do it by trying to weaken their opponents. The subversive actions as listed above are meant to contribute to the creation of a state of disorder in the society described as FITNA (an intraethnic or intraconfessional strife) or FAWḌA (anarchy, disorder), sometimes specified more technically as *ḥarb ahliya* (civil war). This list of nominations refers to the same social reality of a profound disaster with FITNA as a native and also a Sharia term appearing as the most self-evident and capturing the very essence of threat posed by FULŪL.

3. Either *us* or *them*: the force dynamics aspects

Importantly, semantics of FULŪL and their opponents, the *good guys*, who may be described as *revolutionaries* or simply *us*²³, are paired, particularly, as

²¹ The paragraph contains a list of a few more villages which we have omitted for the sake of space – <http://www.shbabalnil.com/?p=38588>

²² <http://www.horytna.net/Articles/Printdetails.aspx?AID=79647&ZID=>

²³ Texts foregrounding FULŪL quite often do not explicitly name the other party, whose presence is however an essential part of the presupposed background.

regards their evaluative component. The mechanism of this pairing is based on an asymmetry of qualities. Any statement regarding relative *power* of FULŪL will imply *weakness* of *us*, the *good guys*. Same asymmetry is observed in the implied moral evaluation of physical acts ascribed to both parties. For instance, FULŪL could be attributed openly aggressive behaviors, which they may espouse in response to a justified rejection of them on the part of the people, cf.:

amām rafḍ al-ahālī wujūd al-fulūl amām al-miṭṭaqa aš-šimāliya qām al-fulūl bi-rašq al-ahālī bi-l-ḥijāra wa az-zujājāt al-fāriḡa wa al-mulutuf wa al-asliḡa an-nāriya wa al-baydā’ mim mā iḡṭarra al-‘adīd min ašḡāb al-maḡāll at-tijāriya bi-šāri’ būr sa’īd ilā iḡlāq maḡāllihim taḡawwufan min ḡudūt ayy i’tidā’ ‘alayhim²⁴

In the face of the rejection of the presence of FULŪL in front of the Northern District, FULŪL have showered the [local] residents with stones, empty bottles, Molotov [cocktails], fire and cold arms, which forced many owners of trading outlets on Port Said Street to close their shops in fear of an assault against them.

Obviously, the local residents must have tried to force FULŪL out of their district, which could have sparked the violent reaction. The text, however, does not explicitly attribute any such violent acts to the party enjoying empathy of the author, substituting them with a vague moral concept of *rejection*, which is presupposed to be self-evident and self-justified.

When it comes to FULŪL engagement in acts that could potentially be a game changer with regard to power balance, if even at a local level, these are often presented as *attempts*. Cf.:

fī madīnat balqās ijtama’a 30 min fulūl al-ḡizb al-waṭanī bi-muḡāfazat ad-daḡahliya mu’zamuhum min a’ḡā’ majlis aš-ša’b as-sābiq fī muḡāwala minhum lamm aš-šaml ba’d mā ašāba al-ḡizb min inhiyār wa ḡiyā’ba’d ṭawrat 25 yanāyīr allatī aṭāḡat bi-n-nizām al-bā’id al-fāsīd allaḡī haymana ‘alā al-ḡayā as-siyāsiya akṭar min rub’ qarn²⁵

In the city of Belqas, 30 FULŪL of the National [Democratic] Party in the Daqahlia governorate have gathered, most of them members of the former people’s council, in *an attempt on their part to re-unite* after collapse and loss that had afflicted the Party in the aftermath of the January 25 revolution, which had brought down the defunct corrupt regime that dominated political life for more than quarter century.

The Arabic verb *ḡāwal* just as its English match *try* ‘involves focus at the initial phase without knowledge of its outcome’²⁶. The act, in which FULŪL features as Agent, *ijtima’a* (gathered) is, hence, presented as an initial phase of the

²⁴ <http://www.ikhwanonline.com/new/v3/Article.aspx?ArtID=117949&SecID=470>

²⁵ <http://www.masress.com/alzaman/1492>

²⁶ Cf. description of the semantics of ‘try’ in Leonard Talmy, “Force dynamics in language and cognition”, *Cognitive Science* 12, 49–100 (1968), p. 74.

act of *lamm aš-šaml* (reunion). The latter idiomatic expression is composed of *lamm* (gather) and *šaml* (entirety, integrity), which in this context implies that FULŪL were trying to bring all their forces together again. The paragraph, however, implies that for some reasons this purpose has not been fully achieved.

Here is one more example:

wa ađāfa al-‘ādli annahu yatawaqqa‘ qiyām tawra ša‘biya lā taqill ‘an tawrat yūnyū idā mā *hāwala* fulūl al-waṭānī al-munḥall aw baqāyā jamā‘at al-iḥwān al-muslimīn al-maḥzūra *al-wusūl ilā majlis aš-ša‘b*²⁷

And el-Adli²⁸ added that [he] is expecting the rise of popular revolution no less [strong] than June Revolution if FULŪL of the dissolved National [Democratic] Party or the left-overs of the prohibited Society of the Muslim Brothers *would try to enter the People’s Assembly...*

Here the act, where FULŪL features as the Agent, is part of a conditional clause, which implies that the act has not actually occurred, but has a degree of probability, FULŪL are ascribed a tendency to perform the act and may engage on its initial phase (*try to enter the Parliament*), but will hardly succeed as they stand to face resistance on the part of a stronger counter-force (the rise of the popular revolution).

In the example below the REVOLUTION is represented as an ongoing purposeful movement, while FULŪL are portrayed as those who are *trying to impede* it:

al-fulūl tuṭlaq ‘alā man *yuhāwil i‘āqat* at-tawra ‘an taḥqīq ahdāfiḥā li-l-qaḍā’ ‘alā az-zulm wa at-ṭuġyān. al-fulūl hum man yarfādūna šī‘ārāt at-tawra allatī rafādat (sic., probably, the author meant to say *rufi‘at*) wa tuṭālib bi-l-ḥurriya wa al-karāma wa al-‘adāla al-ijtimā‘iya²⁹

[the term] FULŪL applies to whoever is *trying to obstruct* the revolution from the fulfillment of its goals of eliminating injustice and tyranny. FULŪL are [those] who reject the slogans of the revolution that were raised and demand freedom, dignity and social justice.

The three above examples reflect a force-dynamic pattern, where FULŪL is a relatively weak Antagonist, and REVOLUTION (or any sentient entity representing it, such as REVOLUTIONARIES, PEOPLE’S WILL or simply *us*) is an Agonist³⁰. All the above reviewed acts that FULŪL perform on the public scene

²⁷ <http://www.el-balad.com/638921>

²⁸ Sayyid el-Adli, Egyptian journalist, founder of the Egyptian Independence Party.

²⁹ <http://www.masress.com/almessa/29168>

³⁰ On the semantic roles of Agonist and Antagonist and the notions of their relative *strength* and the *resultant* produced by their force-dynamic interaction cf. Leonard Talmy, “Force dynamics in language and cognition”, *Cognitive Science* 12, 49–100 (1968), p. 53–54.

(buying votes, forging elections, trying to penetrate public offices, instigating public disorder etc.) also fall into the same pattern as they affectively substantiate their presumed natural tendency to *obstruct* the REVOLUTION.

To complete our brief analysis of the phase aspects of acts ascribed to FULŪL we will now review examples containing another phase verb *najaḥ* (succeed) – a pair to *ḥāwal* (try). While the verb *ḥāwal* (try) ‘involves focus at the initial phase without knowledge of its outcome’, the verb *najaḥ* (succeed) shifts the focus ‘on a known occurrent or non-occurrent outcome’³¹. Examples containing the collocations of FULŪL and *najaḥ* in their various forms – *najaḥ* (perf.), *yanjaḥ* (imperf.), *al-fulūl* (def.), *fulūl* + *genitive attribute* (e.g. *fulūl an-nizām as-sābiq* – FULŪL of former regime) – feature persistent pragmatic patterns of *threat* or *warning*. Syntactic patterns include emphatic *negation* (*lan yanjaḥ al-fulūl* – FULŪL will never succeed), *negative part. lam* + *imperfect* (*lam yanjaḥ al-fulūl* – FULŪL have not succeeded), *question* (*hal yanjaḥ al-fulūl* – will FULŪL succeed?). Success of FULŪL is also often presented as a *hypothetical situation*, syntactically expressed either as unreal conditional clause (*law najaḥ fulūl* – were FULŪL to succeed) or, less frequently, a simple conditional clause (*iḏā najaḥ fulūl* – if FULŪL succeeded). Cf.:

- a) *lan yanjaḥ fulūl an-nizām al-bāid fī ayy šay wa ‘alayhim an yanḥāzū ilā al-ḥaqq wa yaltaffū ḥawla aṭ-ṭawra wa yatūbū ‘ammā iqtarafat aydīhim*³²
FULŪL of the defunct regime will never succeed in anything and they have to align with truth and rally around the revolution and repent for what their hands have committed
- b) *hal yanjaḥ fulūl al-munḥall fī iṭārat al-fitan wa al-azamāt li-iḥrāj ar-ra’īs?*³³
Will FULŪL of the dissolved [National Democratic Party] succeed in exciting FITAN (pl. of FITNA – intraethnic strives) and crises [in order] to discomfit the president?
- c) *wa law najaḥ al-fulūl la-‘āda aš-šarr wa ‘āda al-fasād li-yulqī bi-misra fī širā‘āt wa mahālik lā ya‘limuhā illā al-lāh*³⁴
And if FULŪL were to succeed, the evil would come back and corruption would come back [in order] to throw Egypt into conflicts and perils that only Allah knows.

In some instances, however, collocations of FULŪL and derivatives of *najaḥ* (succeed) could be interpreted as indicating successful completion of various

³¹ Cf. Leonard Talmy, “Force dynamics in language and cognition”, *Cognitive Science* 12, 49–100 (1968), p. 74.

³² <http://goo.gl/434KIL>

³³ <http://www.rassd.com/7-21602.htm>

³⁴ <http://goo.gl/UkHsu3>

acts. As these cases appear to be few, and contradicting the previously reviewed abundant material that tends to ascribe to FULŪL mainly incomplete acts or those of limited affect, they merit a closer look. Here are two typical contexts:

- d) wa qāla muḥammad as-sattār amīn ‘ām an-niqāba al-‘amma al-mustaqilla li-l-‘āmilīn bi-hay’at an-naql al-‘ām: ‘inṣamat al-garājāt ‘alā qirār faḍḍ al-iḍrāb wa ḍālīka ba’d an najah fulūl an-nizām as-sābiq min ḥilāl al-asālib al-multawīya fī at-ta’ṭīr ‘alā ba’d ‘ummāl al-hay’a alladīna qarrarū ta’līq al-iḍrāb³⁵

And Muhammad as-Sattar, Secretary General of the independent General Trade Union of the workers of the Department of General Transport, said: ‘the garages have divided over the decision to call off the strike, which [happened] after FULŪL of the former regime have succeeded by way of devious methods in influencing some workers of the Department who decided to suspend the strike.

- e) iḍan fa-qad najah al-fulūl fī-ṣṭyād at-tawra wa tarwīd al-kutla at-tawriya min ḥayt arādat ḥādīhi al-kutla insti’nās al-fulūl wa damjahum fīhā wa an-natīja: ḡāba at-tuwār wa ḥaḍar al-fulūl... ṣa’adat at-tawra al-muḍādda wa ḥabaṭat at-tawra al-ḥaqīqiya ilā ad-darak alladī alqat fīhi ṣuwar aš-ṣuhadā’ ‘alā al-arḍ wa rafa’at ṣuwaran li-ṣuhadā’ muzayyafīn wa majjadat alladīna aḥdarū ḥuqūqahum bi-l-la’b fī al-awrāq wa al-adilla wa ṣana’at minhum rumūzan li-l-istiqlāl wa an-nidāl³⁶

So FULŪL have succeeded in hunting [down] the revolution and taming the revolutionary block as this block wished to domesticate FULŪL and integrate them with itself, the result [was that] the revolutionaries have disappeared and FULŪL appeared [instead]... the counter-revolution has risen and the true revolution has subsided to the extent that it threw down images (lit. pictures) of martyrs on the ground and raised images of fake martyrs and glorified those [who] have wasted their rights by playing with cards and evidence and made out of them symbols of independence and struggle.

In both (d) and (e) FULŪL are ascribed acts from the familiar list of *wrong-doings* (deception). Paragraph (d) refers to a situation where FULŪL have achieved some low level success – a merely tactical one in fact. Paragraph (e) represents quite an opposite situation, where FULŪL have produced a complete disaster, have almost defeated the ‘true revolution’³⁷. These two contexts are

³⁵ <http://www.almasryalyoum.com/news/details/114167>

³⁶ <http://goo.gl/M0owhH>

³⁷ The article, from which the cited paragraph was borrowed, carries a characteristic title ‘Taṭwīr al-fulūl am taḥlīl at-tawra (turning FULŪL into revolutionaries or FULŪL-izing the revolution) and is dated 17 April 2013, the time of deepening political crisis, when a mass protest

very typical: it is either a minor tactical victory or a political apocalypse with nothing in between, no ‘ordinary’ acts or events that characterize normal everyday human experience.

Ostensibly defeatist messages such as (e) can usually be traced back to peaks of political crises in Egypt. Their illocutionary point is to rally support for the ‘true revolutionaries’ in the face of an imminent threat that they describe. Paragraph (e) claims that FULŪL have afflicted major losses on the revolutionaries, which, notably, appear to be mainly of moral and symbolic nature. The Hunting metaphor portrays REVOLUTION as a *prey* and FULŪL as a *beast of prey* or a human *hunter*. Such account of FULŪL’s acts as provided in (e), or even more so in (c), is far removed from the language of everyday human activity, it is almost an epic, considering, particularly, the reference to the superhuman forces – the eternal Evil and God’s wisdom.

4. Who is behind it? Conspiracy theories and moral judgment

While FULŪL mostly do not function as an active Agent, one specific construction featuring FULŪL in association with events and actions merits a special analysis. The illocutionary point of utterances based on this construction in most cases is to *accuse* FULŪL of being somehow instrumental in causing a certain event, while still, as we shall see downplaying their active role in it. The construction may be schematically represented as X is *warā*’ (behind) E, where X stands for a sentient entity responsible for E, an event of mostly negative nature, cf.:

- a) *al-fulūl warā’ tarākum mašākil al-ḥayy* – FULŪL [are] behind the accumulation of the neighborhood’s problems³⁸;
- b) *al-fulūl warā’ aḥdāt masbūrū* – FULŪL [are] behind the events of Maspero³⁹;
- c) *al-fulūl warā’ ḥarq al-mujamma’ al-‘ilmī* – FULŪL [are] behind the burning of the scientific complex⁴⁰;
- d) *al-fulūl warā’ aḥdāt al-‘abbasiya li-ta’jīl al-intihābāt ar-ri’āsiya* – FULŪL [are] behind the events of al-Abbasiya (official spelling el-Abaseya) [in order] to delay the presidential elections⁴¹;

movement broke out against Muslim Brotherhood affiliated president Muhammad Mursi, who was then overthrown by the military in less than three months.

³⁸ <http://new.elfagr.org/Detail.aspx?secid=0&vid=0&nwsId=234446>

³⁹ <http://www.masress.com/shabab/7193>

⁴⁰ <http://goo.gl/ox0leU>

⁴¹ <http://www.youm7.com/News.asp?NewsID=669295#.U8pttpSSy6I>

- e) *al-fulūl warā' 'uzūf aš-šabāb 'an il-mušāraka fī-l-intiḥābāt* – FULŪL [are] behind the reluctance of the youth to participate in the elections⁴²;
- f) *al-fulūl warā' rafḍ al-badawī al-inḍimām li-taḥāluf mūsā* – FULŪL [are] behind the refusal of el-Badawi to join [Amr] Musa's Alliance⁴³;
- h) *al-fulūl warā' insiḥābī min ijtīmā' as-silmī* – FULŪL [are] behind my withdrawal from the meeting [organized by] Silmi⁴⁴;
- g) *fulūl warā' fitnat al-islāmiyīna wa al-libraliyīn* – FULŪL [are] behind the conflict (*fitna* – strife between coreligionists or compatriots) of Islamists and Liberals⁴⁵.

The *warā'* construction implies a type of causative relationship between X and E, while rendering this relationship totally opaque as regards to the manner in which such causation could have occurred. Phrase (c) contains a substantivated form (*maṣḍar*) of a transitive verb *ḥaraqa* (burn), which implies an Agent, but the *warā'* construction instead of saying that FULŪL have *actually burned the place* transforms their role to that of Cause of the event of *burning*, not necessarily a direct one. But the segment certainly presents FULŪL as an entity that has provided the necessary conditions for the negative event to happen, and should, therefore, take the blame. Case (b) demonstrates an even weaker implication of Agency, while (a) simply excludes it: the FULŪL could hardly be seen as consciously *accumulating* problems, rather they have probably *let* them accumulate. Case (d) appears to be somewhat peculiar: it features a Purpose of the event. It all but reconstitutes the Agency back from implicature, as the phrase could easily be reformulated as *FULŪL have organized the events of al-Abaseya [in order] to delay the presidential elections*⁴⁶. Case (g) appears to imply an agency only in translation, indeed *Conflict* must have at least two sides involved in it, but the Islamic concept of FITNA describes social conflict in a manner that does not foreground any 'us' vs. 'them', but rather a split 'us', which refers to the entire community, that experiences a state of division. Cases (e, f, h) feature an explicitly expressed Agent, but completely distinct from FULŪL. Let us review the text that follows phrase (h) in order to establish the type of relationship binding FULŪL and the Agent of the act featuring in the segment (*withdrawal*) together:

⁴² <http://www.vetogate.com/1037408>

⁴³ <http://goo.gl/Rw71PH>

⁴⁴ <http://goo.gl/M3y83H>

⁴⁵ <http://www.dostor.org/164785>

⁴⁶ Case (d) is a news article title and it does not appear to us as a normally constructed phrase, rather it is a shorthand summary of the article that follows enumerating a long series of various negative public events, which, according to the author, all represent evidence of FULŪL's *intention to delay the elections* (*niyatuhum fī ta'jīl al-intiḥābāt*).

barrara al-muhandis abū al-‘alā māḍī ra’īs ḥizb al-wasaṭ sabab insihābihi min al-ijtimā’ allaḍī da‘ā ilayhi d. ‘alī as-silmī nā’ib ra’īs al-wuzarā’ li-š-šu’ūn as-siyāsiya wa at-taḥawwul ad-dīmuqrāṭī bi-anna ḍālika jā’a ihtijājan ‘alā wujūd al-‘adīd min fulūl al-ḥizb al-waṭanī as-sābiq wa kaḍālika wujūd al-kaṭīr min al-aḥzāb al-kartūniya allatī šuni‘at ‘alā aydī an-nizām as-sābiq⁴⁷

The Engineer Abu-l-Ala Madi, chairman of the Wasat Party, justified the reason for his withdrawal from the meeting that Dr. Ali as-Silmi, Deputy Prime-Minister for political affairs and democratic transition, called for, by that it occurred in protest to the presence of a number of FULŪL of the former National Democratic Party and also the presence of puppet (lit. cardboard) parties created by the former regime.

The paragraph reveals a sociosemiotic pattern proscribing someone, who is not FULŪL, from attending an event where FULŪL are present to avoid being associated with them. FULŪL have thus affected a certain symbolic act on the part of the Agent (declining to attend a meeting in protest) without taking any action at all, merely by providing grounds for a certain reading of a social setting.

A key concept that the *warā’* construction evokes is Responsibility. The Framenet⁴⁸ provides the following definition of the Responsibility frame: ‘[a]n Agent is responsible for having intentionally performed an Act or for being a primary instigator behind the Act’. The material that we have reviewed in this section falls rather under the second part of this definition as it mostly excludes or obscures any direct engagement of FULŪL in the Act. English illustrative material on the Framenet for the lexical unit *behind*, on the contrary, mainly refers to ‘intentionally performed acts’ such as ‘attacks’, ‘bombing’, and ‘killing’, evoking frames⁴⁹ with clearly definable agents and patients in contrast to events like ‘reluctance to participate in elections’, ‘withdrawal from a meeting’, ‘accumulation of problems’, or FITNA (intragroup strife).

The revolution has set the whole political scene in motion and much of what has been going on so far in the public discourse, for REVOLUTIONARIES and for their opponents, FULŪL, could be described as negotiating new boundaries between these two imaginary communities. In three subsections below we shall take a close look at the communicative and pragmatic aspects of the concept: actions that REVOLUTIONARIES propose to take toward FULŪL, messages they address to them, and what FULŪL say when they argue back.

⁴⁷ <http://goo.gl/M3y83H>

⁴⁸ Cf. <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex>

⁴⁹ For the notion of ‘evoking’ frames cf. Jozsef Andor. “Discussing the frame semantics: the state of the art. An interview with Charles J. Fillmore”. *Review of Cognitive Semantics* 8: 1 2010, p. 158.

5. What should *good guys* do to FULŪL?

FULŪL features frequently in the position of a direct object with the verb *aqṣā* (remove, displace) or a genitive complement to its substantivated form *iqṣā'*, cf.: *as-sīsī yuqṣī fulūl al-waṭanī al-munḥall min ḥamlatihi al-intihābiya* (Sisi removes FULŪL of the disbanded National [Democratic Party] from his electoral campaign)⁵⁰.

The 4th form causative Arabic verb *aqṣā* (remove, displace) reflects an orientational metaphor, grounded in the spatial source semantic of the stem (cf. the 1st forms *qaṣā* or *qaṣiyā* – be far, be removed). Comp./superlat. adj. *aqṣā* is used in reference to remote destinations and spatial limits, cf. *aš-šarq al-aqṣā* (the Far East), *min aqṣāhā ilā aqṣāhā* (from one extreme to the other of a country or the world in general). Although the original meaning of the root seems to suggest *near-far* spatial orientation, the actual application of *aqṣā* in the political discourse appears to suggest *in-out* and *central-peripheral* orientation⁵¹. For the *in-out* reading consider the following example: *naqīb al-muhandisīn min manūfiya: lā iqṣā' li-ayy faṣīl wa an-niqāba maftūḥa li-l-jamī'* (head of engineers from Menufia: no removal/displacement for any faction and the trade union is open to all)⁵². Consider also a frequent usage in the context of sporting competitions: *arsenal aqwā al-ān wa qādir 'alā iqṣā barṣilūna* (Arsenal is stronger now and capable of displacing Barcelona)⁵³. Here is a somewhat more complicated case:

nafā ḥalaf az-zannātī naqīb al-mu'allimīn mā taraddada fī al-āwina al-aḥīra bi-anna hunāka *iqṣā'* li-ba'd a'dā' majlis niqābat al-mihan at-ta'limiyya muṣīran ilā anna al-jamī' 'alā qalb rajul wāḥid ya'malūna bi-rūḥ al-farīq al-wāḥid

Khalaf al-Zannati, [trade union] leader of teachers, denied what was repeatedly [said] as of late that there is a *displacement* of some members of the trade union council of educational professions, having pointed out that all as one man are working in the spirit of one team.

Although Council members apparently are not formally excluded from the Council, they are still alleged to be excluded from important activities of this entity, which fact is denied by the trade union leader by saying that 'all as one

⁵⁰ <http://goo.gl/bHeaW9>

⁵¹ The full list of orientational metaphors according to Lakoff and Johnson includes the following categories: up-down, in-out, front-back, on-off, deep-shallow, central-peripheral, and near-far, cf. George Lakoff, Mark Johnson. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press. 2003, pp. 15, 26.

⁵² A media article title: <https://www.youtube.com/watch?v=OUeVDcTIdhk>

⁵³ A media article title: goo.gl/uQxKHJ

man are working in the spirit of one team', i.e. they are participating in the union's activities on an equal footing with the other members. Here activity is understood on the basis of ACTIVITY is a CONTAINER metaphor. Staying inside a container is not simply an existential fact, it enables one to engage in actions, enjoy opportunities including being rewarded, all of which are only available to those *inside* the CONTAINER. The removal from the CONTAINER, or displacement within it, hence also means deprivation.

When it comes to the public offices, it is often suggested that they should be *cleaned* of FULŪL, cf.:

wa fī al-iskandariya tālabat amānat ḥizb al-miṣriyīn al-aḥrār bi-*taḥīr* hay'at al-mīnā' mimman sammathum fulūl an-nizām al-iḥwānī allaḍīna tamma ta'yīnuhum fī al-hay'a waqta ḥukm al-jamā'a⁵⁴

And in Alexandria, the Secretariat of the Free Egyptians Party has demanded to *clean* the Port Administration of FULŪL of the Muslim Brotherhood regime, who were appointed to the Administration during the rule of the Brotherhood...

Metaphorical representation of enemies as unclean substances or creatures is a common place for a whole family of conservative and right-wing discourses⁵⁵. Graphic representations of FULŪL as pests, or even snakes, are common in the Egyptian media⁵⁶. The entailment of the metaphor ENEMY is a PEST has motivated a nation-wide political campaign under the heading *imsak fulūl* (catch FULŪL) organized by young revolutionaries with the purpose of preventing FULŪL from occupying public offices. Compiling lists of FULŪL of specific localities has become a common practice⁵⁷. The logic behind this practice is consistent with the entailments of the ENEMIES are PESTS metaphor. Pests may become rife in a certain enclosed space⁵⁸, if they are not taken care of. One way to clean the space of them could be by picking them out one by one. The orientational metaphor as discussed above in relation to the concept of IQṢĀ' is

⁵⁴ <http://www.almasryalyoum.com/news/details/259076#>

⁵⁵ Cf. CST Protecting the Jewish Community. Antisemitic Discourse in Britain in 2012. Community Security Trust, 2013, p. 12.

⁵⁶ Cf. a snake image on Al-Wasat of 8.12.2012 – <http://www.el-wasat.com/portal/News-55686990.html>

⁵⁷ A Google search for *qā'ima bi-asmā' fulūl...* (the list with the names of FULŪL [of]...) has returned 5490 references. For one of earlier lists dated 9 Nov. 2011 see an article with characteristic title *Bawwābat 25 yanā'ir tufaḍḍiḥ asmā' fulūl al-waṭanī wa al-muwālīn lahum fī rubū' miṣr baynahum iḥwānī* (the 25 January gateway debunks names of FULŪL of the National [Democratic Party] and their loyalists throughout Egypt, among them a member of Muslim Brotherhood) – <http://january-25.org/post.aspx?k=47056>

⁵⁸ Here the CONTAINER metaphor is applied, a good match for both public offices and geographic localities.

fully coherent with the ENEMIES are PESTS metaphor as they share a common entailment. They both ascribe to FULŪL the tendency to occupy enclosed spaces (CONTAINERS) and justify effectively similar tactics toward FULŪL – displacing them to the periphery or removing out of the CONTAINER. The ENEMIES are PESTS metaphor enriches the purely spatial model by adding a moral evaluation component, providing thereby a stronger moral justification for the exclusion of FULŪL from the public space. With the help of its ongoing listing, the Catch Fulūl campaign was turning those who just had been in the position of authority into objects of public disgrace and symbolic elimination. For less prominent figures, finding their names on the list meant the end to the comforts of relative obscurity and exposure to an intense public scrutiny.

The concept of LIST merits a special remark. Lists are compiled by a simple procedure of adding more names. There is nothing in the conception of the LIST as such that presupposes a method of ending the process of adding, unless a narrowly defined set of criteria is adopted that may limit the scope of selection. In mathematical terms, it is a *countably infinite set*⁵⁹. Although the actual lists of FULŪL as published on the web, such as the one cited in footnote 57, appear to have a finite number of entries at the moment we look at them, the idea that the list can be continued is obvious for any lay speaker and does not require a thorough background in mathematics. Compiling ‘black lists’ is a deliberate political pressure tactic meant to produce this very impression that the list will continue until it captures each and everyone in the enemy ranks. Moreover, the power of an infinite set is not reduced if any number of members would be detracted from it. If anyone would succeed in eliminating one’s name from the list, the list will still potentially go on forever. Political reality of a divided nation that this logic inevitably entailed struck many by surprise in the aftermath of the first free Egyptian presidential election. Here is a characteristic comment by an apparent Revolutionary, probably a sympathizer of the Muslim Brotherhood, which collected 4,554,665 likes on the Facebook:

ba‘d kull al-aṣwāt illī ḥaṣal ‘alayhā aḥmad šafīq hiya maṣr kullhā fulūl?!?!⁶⁰

After all the votes that Ahmad Shafiq has received is all [of] Egypt FULŪL?!?!⁶¹.

⁵⁹ Cf. the following definition: ‘Any set which can be put in a one-to-one correspondence with the natural numbers (or integers) so that a prescription can be given for identifying its members one at a time is called a countably infinite (or denumerably infinite) set’ at <http://mathworld.wolfram.com/CountablyInfinite.html>

⁶⁰ <http://www.nmisr.com/vb/showthread.php?t=410251>

⁶¹ Ahmad Shafiq, the last prime minister of Hosni Mubarak’s regime, won 12,347,380 votes in the 2012 presidential elections against 13,230,131 votes given to Muslim Brotherhood affiliated candidate Muhammad Mursi.

Here is another comment by someone from a different political camp:

aḥšā an tuṣbiḥa al-umma al-miṣriya ša‘ban min al-fulūl fa-qad i‘tabara al-iḥwān ba‘d fawzihim fī ar-ri‘āsa bi-naḥwa 13 milyūn ṣawt anna man manaḥū aṣwātahum li-šafīq bi-akṭar min 12 milyūnan min al-miṣriyīn min fulūl⁶²

I am afraid that the Egyptian nation becomes a FULŪL people as the [Muslim] Brothers after their winning of the presidency at about 13 million votes considered [those] who granted their votes to Shafiq of 12 million Egyptians as [being] FULŪL.

While INFINITY, in any form, is a concept psychologically hard to put up with, particularly scary should be the notion of a personified INFINITY in the form of a ‘black list’. Cf. the following observation by an activist of the Catch Fulūl campaign:

al-lāfit li-n-naẓr ‘alā aṣ-ṣafḥa anna fulūl al-ḥizb al-waṭanī mutābi‘ūna li-ṣ-ṣafḥa fa-kullamā yatimmu naṣr ayy aḥbār ‘anhum yaqūmūna bi-r-radd ‘alayhā li-dar’ al-ittihāmāt ‘anhum...⁶³

It is remarkable on the [web] page that FULŪL of the National [Democratic] Party are following the page and whenever any news [item] is published, [they] respond to it [in order] to fend off accusations...

6. Talking to FULŪL

Print media genres hardly allow for full-featured conversational segments. Yet, some elements of conversational speech acts featuring FULŪL as an addressee, used primarily as a rhetorical device, could still be found. These mainly include threats, warnings, and invectives of various kinds both direct and indirect, cf.:

a) ayyuhā al-fulūl iḥḍarū min ḡaḍbat ḥādā aš-ša‘b – [o] FULŪL, beware of the wrath of this people⁶⁴.

b) ayyuhā al-fulūl lā tazunnū annanā nādimūna ‘alā ṭawratinā wa ḥāwalū an taḥfū šamātatakum fa-lā majāla lakum fī ḥayātina marratan uḥrā⁶⁵

O (*voc. part.*) FULŪL, don’t think that we are regretting over our revolution, and try to hide your malevolence for there is no space for you in our life anymore (*lit.* once more).

⁶² <http://goo.gl/lnVf>

⁶³ <http://goo.gl/59yZ9b>

⁶⁴ <http://www.vetogate.com/423764>

⁶⁵ <http://www.ekhbary.com/mqal1028.html>

c) *ayyuhā al-fulūl ilzamū juḥūrakum* – o (*voc. part.*) FULŪL, stay in your [animal] holes⁶⁶.

Characteristically, many examples reflect an underlying orientational center-periphery metaphor suggesting that FULŪL should stay removed from the center; (c) combines the orientational metaphor with ENEMY is an ANIMAL as described above. We have found only one example of non-exclusive rhetoric directed at FULŪL, calling them to cooperate for the sake of common national values, cf.:

*ayyuhā al-mutaṣārī‘ūna ‘alā al-kursī, ayyuhā al-mu‘taṣimūna, ayyuhā aṭ-ṭuwār, ayyuhā al-fulūl, ayyuhā al-‘ilmāniyīna wa al-lībrāliyyīna wa al-iḥwān wa as-salafiyīn, ilā kull al-ḥarakāt wa al-aḥzāb wa al-i’tilāfāt, ayyuhā al-maṣriyyūna maṣr awwalan, ḥāna waqt in-qād ḥudūdihā ḥāna lanā an nata‘āwan ma‘a aš-ṣurṭa wa al-jayš li-t-taṣaddī li-jamī‘ anwā‘ al-balṭaja, yaḥib an naḥmī ḥudūd miṣr min jamī‘ al-jihāt wa kafā al-fitna baynanā*⁶⁷

O (*voc. part.*) [those] fighting for a chair, o (*voc. part.*) [those engaged in] sit-down strike, o (*voc. part.*) revolutionaries, o (*voc. part.*) FULŪL, o (*voc. part.*) secularists, o (*voc. part.*) liberals and [Muslim] Brotherhood, and Salafis, to all movements and parties and blocks, o (*voc. part.*) Egyptians, Egypt is first and foremost. Time has come to save our borders, time for us to cooperate with the police and the army to oppose all kinds of subversion. [It is incumbent] that we protect the border of Egypt from all sides. And enough FITNA (civic strife) between us...

The Arabic conciliatory rhetoric, when addressed to fellow-countrymen, often invokes the concept of FITNA (intraconfessional or intraethnic strife), in this paragraph it is cited as a final argument after an emphatic and somewhat repetitive description of shared security threats.

Speakers of Islamist political persuasion often address FULŪL with standard religious formulae and quotations from the holy texts directed to *infidels* calling them effectively to (re)convert to Islam, cf.:

*ḥāyifīn ley min taṭbīq šar‘ allah, wa man lam yuḥkam bimā anzala allah fa-ulā‘ka hum al-fāsiqūn wa az-zālimūn wa al-kāfirūn ittaqū allaha ayyuhā al-fulūl*⁶⁸

Why [are you] afraid of implementing the law of Allah? And whoever was not judged by what Allah had sent down, those are the nefarious and unjust and infidel, fear Allah ye FULŪL.

Such rhetoric have probably stimulated some clients of the Ancien Régime to try and win social acceptance by looking like true Muslims, only to be mocked again by the revolutionaries, as reflected in the Image 1.

⁶⁶ <https://www.facebook.com/ikhwangi/posts/279510655484975>

⁶⁷ <http://www.masrawy.com/ketabat/ArticlesDetails.aspx?AID=126741>

⁶⁸ <http://www.bladi-bladi.com/index.php/news/egypt/3058-2012-04-14-23-00-05.html>



Image 1. *fulūl mutanakkir* (FULŪL in disguise)

7. FULŪL talking back

The powerful verbal offensive on FULŪL provoked a defensive discourse on the part of the actual and potential victims of the listing campaign. Two most usual discursive strategies used to undermine the illocutionary power of the concept are: 1) *defensive strategy* based on reference to *external circumstances*, without directly questioning the concept's validity, cf.:

...ḥaytu qāma al-muraššaḥ at-tābi' li-l-ḥizb al-munḥall sayyid 'īd bi-d-difā' 'an nafsihi zā' iman an kāna yuwājah duḡūṭan min an-nizām as-sābiq fa-kāna yanzil ka-mustaqill wa lākin 'alā mabādī' al-ḥizb al-waṭani⁶⁹

...as a candidate affiliated with the dissolved Party Seyyid Id defended himself claiming that he was facing pressure from the former regime and was running as independent but on the principles of the National [Democratic] Party⁷⁰.

and 2) a more general *counteroffensive strategy* based on undermining the validity of the concept as such, either by inflating its scope to make it meaningless, cf.:

⁶⁹ This is the continuation of the previously cited paragraph – *ibid*.

⁷⁰ Here we see a typical instance of what in social psychology is described as *actor-observer bias* – a common tendency to explain one's own behavior mainly by reference to the external circumstances, while overemphasizing inherent qualities of the subject in explaining someone else's behavior (the latter tendency is also referred to as *fundamental attribution error*); FULŪL appears to be a concept structured in line with the fundamental attribution error, as FULŪL's actions or impact are seen as resulting from their inherent negative qualities. Serious examination of the psychological foundations of this and other political concepts would of course call for a more thorough research, which is outside of the scope of this study.

wa radda ‘alā man yattahamūnahu bi-annahu fulūl bi-qawlihi: miṣr kulluhā fulūl, mušīran ilā anna jamī‘ aš-ša‘b bi-mā fīhim al-iḥwān al-muslimīn kānū yata‘āmalūna ma‘a nizām mubāarak⁷¹

And [he] answered to [those] who were accusing him of [being] FULŪL by saying: “all [of] Egypt is FULŪL”, pointing out that the entire Egyptian people including the Muslim Brotherhood were dealing with Mubarak’s regime.

– or by questioning the negative evaluation embedded in the semantic structure of the concept, e.g. by representing FULŪL as worthy members of the society, cf.:

‘indamā qāmat ṭawrat 23 yūlyū lam tastab‘id kull ḥibrāt an-nizām as-sābiq bal abqat ‘alā al-‘adīd minhum li-idārat šu‘ūn al-bilād wa minhum ‘alī māhir allaḏī kāna ra‘īsan li-l-wuzarā’ akṭar min marra qabla aṭ-ṭawra wa šaḡala manṣab ad-dīwān al-malakī fī ‘ahd al-malik fu‘ād wa ‘urifa bi-ḥunkatihi as-siyāsiya wa dahā‘ihi fī mu‘ālat al-muhimmāt aš-ša‘ba .. wa raḡma ḏālīka ‘ayyanathu aṭ-ṭawra fī 24 yūlyū 1952 ra‘īsan li-l-wuzarā’...⁷²

When the July 23 revolution occurred, [it] did not exclude all the expertise of the former regime, but kept a number of them for the administration of the affairs of the country, and among them Ali Maher who was prime-minister more than once before the revolution and occupied the post at the Royal Court during the rule of King Fuad and was known for his political prowess and sagacity in tackling the difficult issues .. and in spite of that the revolution has appointed him prime-minister on July 24, 1952...

Aside from the utility of shared background knowledge for establishing a sense of rapport with the opponent, the historic narrative also helps refocus the discussion on less emotionally charged dimensions of the situation that are often omitted in the standard revolutionary discourse. Departure from the usual temporal context is also designed to overcome its attending semantic constraints – the prohibition on assigning any positive qualities to FULŪL.

The logic of open-ended listing on the basis of loose criteria has ultimately backfired on the revolutionaries themselves. The strongest argument of anti-Mursi protests in spring – summer of 2013, which culminated in a military coup that brought down the first Egypt’s Muslim Brotherhood affiliated president, was his alleged desire to Brotherhoodize the country (*aḥwanat al-balad*), by which not so much the imposition of strict Sharia norms was meant as the creeping replacement at every level of public administration of old cadre with members and loyalists of the Muslim Brotherhood. In adopting this policy, President Mursi followed not so much the Sharia as the logic embedded in the concept of FULŪL. When military came back to power on June 30, 2013 they launched an

⁷¹ <http://goo.gl/8L4Ybt>

⁷² <http://goo.gl/pxNw5r>

arrest and summary death sentencing campaign against Muslim Brotherhood that followed basically the same logic, although this time no public campaign for identifying political opponents was needed to round up Brotherhood members and participants of anti-coup rallies as their lists were readily available to the police. Continuity of essentially the same logic vis-à-vis Muslim Brotherhood by their opponents is reflected in the use of the same concept FULŪL in reference to Muslim Brotherhood loyalists in the context of anti-Mursi protests of June 30, 2013, cf.:

fi al-iskandariya tālabat amānat ḥizb al-miṣriyīn al-aḥrār bi-taṭhīr hay'at al-mīnā' mimman sammathum *fulūl an-nizām al-iḥwānī* allaḍīna tamma ta'yīnuhum fi al-hay'a waqta ḥukm al-jamā'a...⁷³

In Alexandria, the Secretariat of the Free Egyptians Party has demanded to clear the Administration of the Port of the FULŪL of the Brotherhood regime who had been appointed to the Administration during the rule of the Society [of the Muslim Brothers]...

Was it inevitable, the way the Egyptian revolutionaries have conceptualized their opponents as FULŪL, that their effort to change the country after decades of authoritarian rule should lead to indiscriminate exclusion, symbolic and ultimately physical? From a cognitive semantics perspective, there certainly could be other, less polarizing, models of conceptualizing the political or social *other* that would allow for a more balanced view of the political scene and help achieve a broader social consensus. European languages, for instance, have a vast list of counter concepts allowing victims of blacklisting campaigns to mount a powerful resistance. The English language, for instance, has such concepts as *witch hunt*, *smear campaign*, *scaremongering*, which portray broad scale blacklisting practices as politically incorrect, immoral or even illegal. Such counter concepts, however, would never become part of a common political vocabulary without a long experience of tense but open political competition that the European nations had to go through. Black lists, as common as they are in the situations of civil conflict, may also be less indiscriminate if they adopt more narrowly defined selection criteria. During the Orange revolution of 2004, and anti-government rallies of 2013 in Ukraine, the practice of blacklisting also was quite common. While it served a similar purpose of demoralizing political opponents, the blacklisting targeted only a relatively narrow group of officials implicated in election fraud and judges, who issued what was seen as unjust verdicts against political activists, while the blacklisting of a particular individual was based on ostensibly well-documented evidence of his or her engagement in such

⁷³ Publication date 4 Sept 2013 – i.e. two months after the toppling of president Mursi <http://www.almazryalyoum.com/news/details/259076#>

acts. Catch FULŪL campaign lists, by contrast, only comprised names of individuals without reference to any incriminating evidence against them. Conceptual systems are linked to the way we experience and understand reality⁷⁴. Political concepts are both a reflection and means of reproduction of social realities that we live in. For the Egyptian society that emerged from decades of highly repressive political regimes, the January 25 revolution offered its first experience of a large scale open political debate and competition for power pitting against each other a host of political actors. It is not surprising, therefore, that a polarizing discourse with FULŪL as its key concept would emerge in a divided society that had never had enough chance even to discuss its differences.

8. Conclusions

Acts ascribed to FULŪL represent a narrow set of politically subversive, unjust, immoral and illegal activities that could be summarized as *wrongdoings*. Even the mere presence of FULŪL on the scene of whatever scale may cause a negative outcome. FULŪL's acts represent a manifestation of their natural tendency to obstruct the REVOLUTION, while the latter is conceptualized as a positive purposeful forward going movement of the Egyptian PEOPLE. Actions of FULŪL are directional – they are aimed at impeding the REVOLUTION and occupying a *central part* of the *scene*, metaphorically associated with POWER.

Acts of FULŪL are essential part of a larger frame of REVOLUTION and their relative strength and effectiveness cannot be independently assessed outside of a single force-dynamics pattern embedded in this larger frame. If a particular speaker sees REVOLUTION as making progress, which is the main tendency in the revolutionary discourse, FULŪL will be presented as *trying* to perform *wrongdoings*, or even accomplishing single acts in a presumed series ultimately intended to bring FULŪL to the aspired *central* position and prevent the REVOLUTION from going forward, but never actually reaching these goals. Yet if things go wrong to whatever extent, it is FULŪL who will be held responsible as someone who was *behind* such a negative outcome. On the contrary, should the speaker for whatever reason, including a merely rhetorical one, hy-

⁷⁴ Cf. "...truth is relative to understanding, which means that there is no absolute standpoint from which to obtain absolute objective truths about the world. This does not mean that there are no truths; it means only that *truth is relative to our conceptual system, which is grounded in, and constantly tested by, our experiences and those of other members of our culture in our daily interactions with other people and with our physical and cultural environments*" (emphasis added. – A. B. – George Lakoff, Mark Johnson. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press. 2003, p. 193).

pothesize the *defeat* of the Revolution, or assert that it is already actually happening, the FULŪL will be held accountable for accomplished socially harmful acts of larger, almost, an epic scale.

One way of downplaying an active role of FULŪL is by expressing the relationship between FULŪL and the events at the focus of discussion with the help of non-core elements of the respective semantic frames, substituting the semantic role of Agent by a more general one of Cause, which downplays or hides a potentially more active engagement of FULŪL in producing the event in question. It the paired relationship between FULŪL and *us*, the *good guys* that appears to motivate such preferences: to assign an active role to FULŪL would imply presenting the revolutionaries as a weaker party. Such discursive strategies may, hence, be seen as a verbal expression of otherwise material political struggle, which still continues.

At the face of it, the ideas that FULŪL are (a) almost denied the capacity to act or at least act effectively and that (b) they still represent a threat – may appear logically inconsistent, but they are not incoherent⁷⁵. Both fit into the idea that FULŪL should not be occupying the *central position* or rather should not *be present on the scene at all*. They only are safe when they are off the sight; their mere presence may trigger off a negative course of events, anyone who shares the space with them is either in peril or morally compromised.

As a grammatical construction foregrounding the Cause, while precluding explicit representation of the type of agency involved, *X behind E* is not merely an economical grammatical device. Neither is it uniquely Arabic, as parallel constructions exist in other languages, including English⁷⁶. In both cases, such constructions represent a convenient way of expressing specific ideological beliefs. The implied question ‘who stands behind it’, to which this construction answers, appears to be a universal mantra of conspiracy theorists. To *be behind* something implies being removed from the field of vision, while being still present on the scene. *X* effectively may represent an invisible malevolent force, the ultimate cause of every disaster, whose identity the idiom claims to reveal. From

⁷⁵ Cf. Lakoff’s discussion of *consistency* vs. *coherence* in the case of the metaphorical representations of time in George Lakoff, Mark Johnson. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press. 2003, pp. 44–45. According to Lakoff, although the two metaphors TIME IS A MOVING OBJECT and TIME IS STATIONARY AND WE MOVE THROUGH IT ‘are not consistent (that is, they form no single image), they nonetheless “fit together,” by virtue of being subcategories of a major category and therefore sharing a major common entailment’, namely, that ‘from our point of view, time goes past us from front to back’.

⁷⁶ The discussion of the source of this obvious parallelism, for instance, whether or not the Arabic construction is a syntactic calque from English, French or both, as colonial languages widely spoken in the Arab countries, does not seem to be particularly relevant for the purposes of this research.

the conspiracy theory perspective, it is not relevant to know exactly *how* a particular event could have come to pass. Moreover, the assumption that details regarding *how* the Agent of a conspiracy is manipulating other parties may *never* be known is an essential part of this worldview. It is, therefore, sufficient to reveal the name of the wrongdoer, whose interests the negative event in question supposedly serves and who, therefore, stands to be accused.

FULŪL is yet another term, among many that the human languages continue to generate for *othering* various out-groups. Such concepts are used to establish and reinforce social boundaries, mark out spaces and create social no-go zones. In the case of FULŪL, the latter include primarily the perceived sites of public authority. By following the concept wherever it leads in discourse, one may effectively map out the entire landscape of what modern Egyptians perceive as the sites of power and prestige.

KOCHANEK CZAROWNICY. SEMANTYCZNA ANALIZA XVII-WIECZNYCH PROTOKOŁÓW Z PRZESŁUCHAŃ OSÓB POSĄDZANYCH O CZARY W MIEŚCIE GRÜNBERG [ZIELONA GÓRA]

JAROCHNA DĄBROWSKA-BURKHARDT

Prolog

W XVI wieku sufragan z Trewiru Peter Binsfeld w „Tractat von Bekanntnuß der Zauberer und Hexen” [Traktat o przyznawaniu się [do czarów] czarowników i czarownic] odnosi się do paktu czarownicy z diabłem w następujący sposób:

Dann da die Weiber in Betrübnessen / Widerwertigkeit vnnnd Kümmernussen einfallen / werffen sie allen Trost hinweg / fürnemblich / wann sie niemandt haben / der jhn die Händ beut / oder mit Rath helfe / Dann so der Teuffel diese Gelegenheit erforscht / so verheist er jhnen vnder der gestalt ertichter Person / Hülf / Rath vnnnd Beystandt mit höchstem Betrug (Binsfeld 1590, cyt. za Beier-de-Haan i in. 2002, s. 120).

Wówczas, gdy kobiety wpadają w przygnębienie, [gdy spotykają je] przeciwności i przykrości, [gdy] rezygnują z jakiegokolwiek pociechy, przede wszystkim, gdy nikogo nie mają, kto podałby im rękę albo pomógł radą, wówczas diabeł korzysta z okazji, obiecuje im pod postacią fałszywej osoby pomoc, radę i wsparcie niestychanie je oszukując [tłum. JDB].

Ze słów sufragana wynika, że częstym powodem związku kobiety z diabłem jest jej melancholia, zniechęcenie i troski, które wpychają ją w ramiona diabła.

Wstęp

Poniższy artykuł dotyczy nowożytnych procesów o czary, stanowiących na wskroś ponury rozdział europejskiej, a przede wszystkim niemieckiej historii. Mimo to, a może właśnie dlatego „pogromy czarownic” cieszą się dużym zainteresowaniem wielu dyscyplin. Obok historii zajmują się tym tematem m.in. prawo, teologia, etnografia, antropologia kulturowa oraz ostatnio również lingwistyka germanistyczna.

Lata na które przypadają omawiane procesy to dla językoznawstwa historycznego okres bardzo ciekawy. Jest to czas kształtowania się ogólnoniemieckiego języka pisanego. Poza tym XVII-wieczne dokumenty są tzw. „oknem na język mówiony” minionej epoki (Macha 2003: 182). Umożliwiają one badanie związków między językiem pisanim a mówionym, między mową zależną a niezależną, analizę regionalizmów czy też historyczne badania genologiczne dotyczące gatunku tekstu *protokół przesłuchania*.

Dotychczas językoznawcy eksplorowali podobne protokoły głównie na płaszczyznach syntaktyczno-stylistycznej oraz grafemicznej. Natomiast ja chciałabym skierować uwagę na aspekty leksykalne, koncentrując się na analizie tematyczno-treściowej.

Spostrzeżenie, że w protokołach występuje wiele wyraźnych zgodności, dotyczących nie tylko formalnego przebiegu przesłuchania, lecz również płaszczyzny leksykalnej spowodowało, że zajęłam się bliżej jedną z centralnych jednostek językowych protokołów: słowem *Teufel* [diabeł]. Aby móc stwierdzić na ile mamy do czynienia z powtarzającym się, poniekąd stereotypowym przedstawieniem jego postaci, niezbędną okazała się analiza przypisywanych mu określeń, imion oraz sformułowań dotyczących jego wyglądu i zachowania.

Korpus moich badań stanowi 284-stronicowy manuskrypt, uwierzytelniony odpis ważnych dokumentów z procesów czarownic przeprowadzonych w mieście Grünberg na Dolnym Śląsku, czyli w dzisiejszej Zielonej Górze. Manuskrypt sporządził pisarz miejski Johann George Schmolcke w roku 1665. Nosi on tytuł: *Protocolli Judicij Grünber = gensis. ex actis Inqvisitionaliby Proccesii criminali contra Maleficas de annis 1663. 1664. 1665* i znajduje się w zbiorach Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze pod sygnaturą 1G a11.

Język a tabu językowe

Zajmując się leksemem *Teufel* [diabeł] nie sposób nie zwrócić uwagi na rozpowszechnione od zarania dziejów w społeczeństwach nie tylko europejskich tabu kulturowe, religijne czy też zabobon w dziedzinie języka, polegające na

tym, że wypowiedzianie niektórych słów może spowodować ściągnięcie na siebie negatywnych i niepożądanych wydarzeń.

Poprzez unikanie niektórych słów mówca pragnie ominąć różnorakie nie-szczęścia i w ten sposób odżegnuje się od nich. Warto napomknąć w tym kontekście jest chociażby występujące w kulturach europejskich „odstukiwanie” lub też „odpukanie w niemalowane drzewo”, który to przesąd miał bronić przed zapewnieniem sprawy, o której się właśnie mówi (Kopaliński 2007: 9). Zarówno sformułowanie jak i towarzyszące jemu zachowanie odwołują się do pogańskich wierzeń ludowych, według których dotykając drzewa można było odprowadzić negatywną energię do ziemi. Trudno wprawdzie stwierdzić przy tym jednoznacznie czy dotykanie drzewa jest namiastką lub też delikatniejszą formą pukania, lecz powiązać je można ze zwyczajem wielu ludów, które w chwilach grozy lub miejscach złowróżbnych wszczynały różne hałasy by odstraszyć demony. Podobne ludowe wierzenia magiczne, które po dziś dzień nie wygasły odzwierciedlają okrzyki *tfu, tfu, tfu* czy też wyrażenie *na psa urok* mogące poniekąd odczytać tzw. „złą siłę” (Kłosńska 2005: 314).

O próbach uniknięcia przywoływania mocy piekielnych w języku polskim niech świadczy chociażby eufemizm *do diaska!*, powstały przez zniekształcenie wyrazu *diabeł* w kolokwializmie *do diabła!* Podobnie rzecz się ma z powiedzeniem *pal go sześć!*, stanowiącym eufemizm zwrotu *pal go diabli!*, który jest najprawdopodobniej magiczną aluzją do palenia przez diabła duszy potępionej ogniem piekielnym, gdyż liczba *sześć* to składowa ilość liter w wyrazie *diabeł* (por. Dąbrowska 2005: 236).

Mnogość określeń tejże *siły nieczystej* jak np. *bies, czarny, kusy, kaduk, syn* czy też *książę ciemności, antychryst, lichy, duch nieczysty, złe, zły duch* etc. możemy rozumieć jako odpowiedź języka na tabu językowe (por. Tuwim 1923: 20–21; Dąbrowska 2005: 234–237).

Również w języku niemieckim roi się od zmodyfikowanych określeń pod adresem diabła, tak aby złe duchy nie mogły ich zrozumieć. Należą do nich: *Deixel, Deibel, Drigsl*, eufemizmy *der mit dem Pferdefuß* [ten z końskimi kopytami] albo *Gottseibeius!* [Niech Bóg będzie z nami!], który to okrzyk wznoszono profilaktycznie także w momentach kiedy mówiono o diable, chcąc zagwarantować sobie Boskie wsparcie [Fischer 1999: 2].

Wyobrażenie bazujące na magii słowa, że diabeł pojawi się wówczas, gdy wymieni się jego imię obrazują explicite przysłowie *wenn man den Teufel nennt, kommt er gerennt* i frazeologizm *wenn man vom Teufel spricht, kommt er* (DUDEN 11, 1992: 721) [w myśl zasady: gdy wymienisz słowo *diabeł* pojawi się natychmiast]. Podobne znaczenie ma idiom *mal den Teufel nicht an die Wand* (DUDEN 11, 1992: 720), który jest odpowiednikiem polskiego *Nie wywołuj wilka z lasu!*

Postać diabła

Właśnie w tych czasach, kiedy strach przed diabłem wydaje się być szczególnie rozpowszechniony, panuje też lęk przed wymawianiem jego imienia. Tym bardziej złożonym wydaje się więc być problem przesłuchań osób posądzanych o czary, kiedy temat diabła musi pojawiać się *expressis verbis* w celu udowodnienia powiązań oskarżonych z siłą nieczystą.

W zielonogórskich protokołach przesłuchań najczęstszym określeniem diabła jest apelatyw *Teufel* [diabeł]. Obok niego odnotowujemy jednak również liczne nazwy zastępcze, z których niektóre mają charakter indywidualny, inne natomiast występują wielokrotnie i pozwalają przypuszczać, że ich znajomość i zakotwiczenie w języku są znaczne.

Do takich rozpowszechnionych eufemizmów w analizowanych protokołach należą: *böser Feind* [zły wróg], *böser Geist* [zły duch] oraz *Buhle* [kochanek]. Ten ostatni rzeczownik jest, w odróżnieniu od innych wymienionych, dwuwalentny, czyli ma oprócz lewego aktantu obowiązkowy aktant prawy zajmowany przez jednostkę leksykalną, oznaczającą osobę, której „kochankiem” jest badana postać. Wynika z tego, że tu już sama wybrana jednostka leksykalna, czyli rzeczownik o „obowiązkowym” znaczeniu relacyjnym typu *przyjaciel* czy *ojciec*, podobnie jak *kochanek*, sugeruje ścisłą relację między diabłem a rzekomą czarownicą. Takie leksemy Michail Kotin określa jako przykłady nominacji intencjonalnej, a więc nominacji, w której już przy jej powstaniu istnieje intencja oskarżenia lub odwrotnie gloryfikacji kogoś lub czegoś (Kotin 2005: 223).

Badane protokoły pozwalają stwierdzić, że postaci diabła przypisywane jest kluczowe miejsce, gdyż to właśnie on znajduje się w samym centrum nauki kościelnej o czarnej magii czarownic. Niemalże wszędzie tam, gdzie oskarżone wypowiadają się na temat paktu z nim dochodzi do dokładniejszego określenia jego postaci. Opis taki może dotyczyć wieku, wyglądu, stopnia atrakcyjności, zawodu, ubioru a nawet cech szczególnych. Jako partner w zawartej z rzekomą czarownicą umowie diabeł jawi się niczym jej kochanek, a więc rzeczywisty człowiek, którego można zidentyfikować na podstawie wyglądu czy też przy pomocy imienia.

Wygląd diabła

W zielonogórskich protokołach ‘diabeł’ to *Mann* (1665: 84) [mężczyzna], *Kerl* (1665: 62) [facet], opisywany explicite jako *jung* (1665: 36) [młody]. Można przypuszczać, że taki epitet ma za zadanie ukazać go jako osobnika korzystnie wyglądającego i atrakcyjnego, a więc takiego któremu trudno się oprzeć z perspektywy oskarżonej. W tym miejscu warto odnotować, że już w Nowym

Testamencie w Drugim Liście św. Pawła do Koryntian czytamy, że „szatan przybiera postać anioła światłości” (Biblia, Drugi List św. Pawła do Koryntian 11, 13–15).

Opisy diabła są na wskroś zróżnicowane. Raz jawi się on jako *Junge[r] Knechte* (1665: 36) [młody parobek wiejski] czy też *in Gestaltd eines Paurman-nes* (1665: 42) [pod postacią chłopą], *in gestalt eines Pauren* (1665: 41) [pod postacią wieśniaka], innym razem jako *Bürger* (1665: 76) [mieszczanin], *wanders pursche* (1665: 208) [wędrowny rzemieślnik], *Tuch Knappe* (1665: 208) [uczeń sukienniczy] i *handtwergks Pursche* (1665: 211) [praktykujący czeladnik]. Najczęściej wymienianą warstwą społeczną, z której pochodzi to warstwa chłopska. Wypowiedzi takie nie zaskakują, ponieważ dla posądzanych o czary kobiet jest to warstwa najbliższa, którą same zwykle reprezentują.

Ważny aspekt opisu diabła stanowi jego ubranie. W protokołach zielonogórskich występuje on z reguły ubrany, co stanowi zasadniczą różnicę do jego wyglądu w okresie średniowiecza, kiedy był zwykle przedstawiany nago (por. Giorgi 2005). W analizowanych protokołach mowa jest więc o diable, który pojawił się w *in einer Grauen Jupen* (1665: 42) [szarej jupce] czy był w *schwartzte Kleider angehabt* (1665: 62) [czarnych ubraniach], *gar schwartz bekleidet* (1665: 36) [ubrany całkowicie na czarno], *so Schwartz bekleidet gewesen* (1665: 74) [tak na czarno odziany], *so ein schwartz Kleid [...] gehabt* (1665: 75) [miał taką czarną szatę], bądź był *im schwartzen Kleide* (1665: 62) [w czarnej szacie].

Kobiety opisujące strój diabła odnoszą się najczęściej do jego kolorystyki, w której wyraźnie dominuje czerń. Wybór koloru nie jest niespodzianką, gdyż czerń w kulturze niemieckiej i polskiej od zarania konotowana jest z cechami negatywnymi, ze złem, niepokojem, trwogą i nieszczęściem (por. Kopalinski 1990: 53).

Kolor czarny często nie dotyczy wyłącznie ubrania, lecz odnosi się również do ciała opisywanego, np. *schwartz[e]r] Kerlen, der schwartzte Kleider angehabt* (1665: 62) [czarny osobnik odziany w czarne ubrania], albo: *der Teuffel [...] in gestalt eines schwartzen Mannes* (1665: 84) [diabeł pod postacią czarnego mężczyzny].

Określenia diabła

W analizowanych protokołach słowo *Teuffel* [diabeł] występuje 49 razy wyłącznie w pisowni z podwójną spółgłoską *f* między dwoma samogłoskami. Dzisiejsza pisownia z pojedynczym *f* [*Teufel*] w badanym korpusie nie występuje. W pięciu przypadkach odnotowuję podwójne *ll* w wyrazie *Teuffell* (1665: 44) w wygłosie, regionalny wariant charakterystyczny dla północno-zachodnich

Niemiec [Hille 2009: 200]. Rzeczownik zapisywany jest zwykle dużą literą. Pisownia małą literą mogła zostać odnotowana tylko jeden raz *teuffels* (1665: 38). Poza tym słowo to jest używane zarówno przez przesłuchujących jak i przesłuchiwanym.

Wyraz *Teufel* [diabeł] występuje wyłącznie w liczbie pojedynczej, najczęściej z rodzajnikiem określonym, *mit dem Teuffel ein verbündniß gemacht* (1665: 8) [związać się z diabłem]. Rzadziej poprzedza je rodzajnik nieokreślony, np. *mit einem Teuffel [...] ein solch verbündtniß mit Ihme gemacht* (1665: 36–37) [z diabłem, związać się z nim] oraz zaimek dzierżawczy *ihr Teuffel seinen sitz im Halse hätte* (1665: 36) [jej diabeł miał mieć swe miejsce w jej szyi]. Apelatyw *Teufel* [diabeł] używany jest rzadko w znaczeniu abstrakcyjnym jako uosobienie zła i diabelskiej siły na zasadzie antytezy Boga. Zwykle występuje w znaczeniu konkretnej istoty, ma bezpośredni kontakt z czarownicą pojawia się jako jej osobisty demon i dochodzi między nimi do zbliżenia.

Jako towarzysz diabła opisywany jest *schwartzel[r] Bocke* [czarny kozioł; czarny cap] (1665: 44), na którym oskarżana była odbierana przez szatana, aby oddawać się z nim czynom lubieżnym. Postrzeganie kozła jako zwierzęcia nieczystego reprezentującego zaświaty było rozpowszechnione w ikonografii średniowiecznej i ludowej, w której diabeł był przedstawiany jako hybryda z rogami i kopytami kozła. Według dawnych wierzeń w żrenicach czarownicy miał odbijać się diabeł w postaci kozła, symbolizując rozpustę, cielesność i pożądanie (por. Kopaliński 1997: 532). Najprawdopodobniej opisy diabła w protokołach bazowały na takich stereotypowych wyobrażeniach.

W zielonogórskich protokołach można stwierdzić określenia eufemistyczne jego postaci jak *böser Feind* (1665: 81) [zły wróg] i *böser Geist* (1665: 82) [zły duch]. Wyraz *Geist* [duch] występuje w kontekście diabła 30×, z czego zdecydowana większość [20×] przypada na grupy wyrazowe *böser Geist* (1665: 43) [zły duch] lub *böse Geister* (1665: 13) [złe duchy]. Podobnie prezentuje się użycie wyrazu *Feind* [wróg] jako nazwy diabła, który w analizowanych tekstach zawsze [11×] określany jest syntagmą *böser Feind* (1665: 12) [zły wróg] i występuje wyłącznie w liczbie pojedynczej. Popularność obu eufemizmów jako synonimów wyrazu *diabeł* potwierdza historyczny Słownik Języka Niemieckiego braci Grimm [Grimm, tom 2: 250]. Mimo analogicznej budowy formalnej obu wyrażen i tej samej funkcji znaczeniowej istnieją między nimi jednak pewne różnice semantyczne.

Połączenie wyrazu *wróg* z przymiotnikiem *zły* możemy określić jako tautologię, gdyż nie istnieje *dobry wróg*. Przymiotnik spełnia tu funkcję wzmacniającą negatywną konotację znaczeń 'antagonista', 'przeciwnik', 'nieprzyjaciół'. Informacja jakościowa zawarta w przymiotniku *zły* jest redundantną, zaznaczoną już w rzeczowniku. Wyraz *duch* natomiast takiego znaczenia nie determinuje. Niezbędną okazuje się więc informacja jakościowa zawarta w przymiotniku;

dopiero dzięki niej możemy jednoznacznie stwierdzić o jakim duchu jest mowa *złym czy dobrym*.

Różnica między wyrażeniami dotyczy także tworzenia liczby mnogiej. O ile rzekoma czarownica mogła posiadać kilka *böse Geister* [złych duchów] w znaczeniu demonów czy diabłów, o tyle idiom *böser Feind* [zły wróg] występuje wyłącznie w liczbie pojedynczej, jako ‘diabeł sam w sobie’, jako abstrakcyjne uosobienie zła w znaczeniu ‘diabelskiej siły’ (por. Hille 2009: 209).

Eufemizmem *diabła*, lecz jakościowo innym, aniżeli powyżej omówione, jest wspomniane już słowo *Buhle* [kochanek]. Sigrid Luchtenberg określa wyrażenia *böser Feind* [zły wróg] i *böser Geist* [zły duch] jako tzw. langue-eufemizmy, gdyż weszły one do leksykonu języka niemieckiego i ich pierwotne znaczenie uległo zawężeniu (por. Luchtenberg 1975: 334). Natomiast słowo *Buhle* [kochanek] jest eufemizmem pojęcia *Teufel* [diabeł] wyłącznie w kontekście sił nieczystych. Znaczenie eufemistyczne jest więc bardzo mocno uzależnione od danego kontekstu. Jego częste użycie w protokołach pozwala jednak stwierdzić, że takie określenie diabła jest rozpowszechnione i ogólnie przyjęte. Jako kochanek czarownicy jest on „uczłowieczonym diabłem”, ponieważ jego cechy zewnętrzne, zachowanie i reakcje przypominają do złudzenia człowieka. Najprawdopodobniej dlatego oskarżona rozpoznaje diabła bardzo późno, tzn. wówczas, gdy oddała się już z nim czynom lubieżnym.

Akt miłosny czarownicy z diabłem

W zielonogórskich protokołach ważną rolę odgrywa cielesne zawarcie aktu między czarownicą a diabłem. Ich zespolenie nie ma zwykle charakteru jednorazowego, lecz jest trwającym w czasie cielesnym związkiem. Długość trwania relacji, polegającej na dopuszczaniu się przez czarownicę nierządu jest zróżnicowana, np. *4 Jahr lang* (1665: 8) [przez cztery lata], *iedes Jahr 3. mahl* (1665: 8) [każdego roku trzy razy], *zu dreÿen mahlen* (1665: 9) [trzykrotnie], *zu vier Unterschiedlichen mahlen beÿ tage* (1665: 37) [cztery razy o różnych porach dnia], *alle Jahr* (1665: 47) [co roku], *alle Jahr zu weilen im Winter zu weilen im Sommer* (1665: 77) [każdego roku częściowo zimą i częściowo latem], *alle Jahre [...] in der Fasten Zeit gegen daß früh Jahr* (1665: 209) [co roku [...] w czasie postu, na przedwiośniu].

W opisie zbliżenia znajduje się zwykle informacja dotycząca miejsca, gdzie do niego doszło. Odbywa się ono np.: *unter undt beÿ den gemauerten Brücken* (1665: 47) [w pobliżu i pod murowanymi mostami], *daheim* (1665: 37) [w domu], *im felde* (1665: 41) [na polu], *auf dem berge* (1665: 82) [na górze], *i[m] Bette* (1665: 85) [w łóżku].

W badanych tekstach podkreślany jest zwykle aspekt nieobyczajności i niemoralnego postępowania polegającego na pozamałżeńskim zbliżeniu, które na dodatek jest nienaturalne, gdyż zachodzi między człowiekiem a diabłem. Akt pożycia opisują najczęściej struktury o charakterze stałego związku nominalno-czasownikowego, których część nominalną stanowi rzeczownik *Unzucht* [nierząd], sugerujący nieprawidłowe, nieprawe, a więc grzeszne zachowanie oskarżanych. Częścią werbalną jest czasownik *treiben* [uprawiać] o „osłabionej” semantyce leksykalnej. Zwrot ten występuje (10×) np. w pytaniach: *Ob Wahr, daß [...] der Teuffel [...] ins Bette zu Ihr kommen sey, undt mit Ihr unzucht getrieben?* (1665: 85) [Czy to prawda [...], że [...] diabeł przyszedł do niej do łóżka i uprawiał z nią nierząd?]

Zwrot *Unzucht treiben* [uprawiać nierząd] poprzez nominalną formę wyrażenia należy zaliczyć do terminologii prawnej języka kancelaryjnego, opierającego się o popularną Carolinę – niemiecki kodeks prawny CCC – Constitutio Criminalis Carolina (1532). Nie możemy tutaj mówić o ściśle eufemistycznym charakterze syntagmy, gdyż odwołuje się ona bezpośrednio do ‘braku przyzwoitości, obyczajności i niewinności’.

W kontekście współżycia rozpowszechnione są czasowniki zwrotne *sich vermischen* (1665: 13) [mieszać się] i *sich vermengen* (1665: 76) [pomieszać się]. Oba podkreślają fizyczne połączenie czarownicy z diabłem, wyrażane dobitnie grupą wyrazową z przymiotnikiem *fleischlich* [cielesny]: *fleischlichen vermischet* (1665: 41) [pomieszczeni się cieleśnie].

Rzadziej odnotowuje czasownik *buhlen* (1665: 77) [romansować; starać się o kogoś; współżyć]. Należy podkreślić, że słowo to nie występuje w analizowanym tekście w innych znanych znaczeniach jak np. ‘ubiegać się o czyjąś łaskę’, ‘zalecać się’ czy ‘starać się o rękę panny’. Ponieważ w przypadku wyrazu *Buhlerei* [stosunek miłosny, nierząd] chodzi zawsze o ‘pozamałżeńską miłość’, słowo to zawiera również element tajemnicy, pokusy i grzechu, a poprzez sufiks *-ei* posiada negatywną konotację.

Reasumując, czasowniki opisujące ‘pożycie seksualne’ dotyczą pola semantycznego bogatego w eufemizmy. Mimo faktu ocierania się tematu o sferę tabu, nie należy on jednak w protokołach do zagadnień, odnośnie których panuje „zmowa milczenia”. Wręcz odwrotnie, można stwierdzić, że charakterystyka zawarcia cielesnego paktu czarownicy z diabłem odznacza się na wskroś swobodnym podejściem do tego zagadnienia.

Tematem tabu jest natomiast wprowadzany przez protokolanta łacińskim skrótem *sal: ven:* [salva venia] [za pozwoleniem, przepraszam] temat wydzielin. I tak np. po stwierdzeniu, że oskarżona uprawiała nierząd z diabłem znajdujemy uwagę: *ihr nicht wohl bekommen, sondern drauff salv: ven: stets brechen müßen* (1665: 77) [to jej nie wyszło na zdrowie, ponieważ po tym, za pozwoleniem przepraszam, musiała ciągle wymiotować].

Przy opisie aktu uwagę zwracają dwa aspekty. Pierwszy: opis chłodu, charakteryzujący samego diabła i jego zbliżenie z czarownicą, oraz drugi: nienaturalność aktu opisywana przymiotnikami w funkcji przydawki *unnatürlich* (1665: 13) [nienaturalnie] i *übernaturlich* (1665: 37) [nadnaturalnie]. Obie cechy pojawiają się często razem: *übernaturlicher weise [...] vermischet, deßen Natur gar kalt* (1665: 41) [pomieszali się nadnaturalnie [...], a jego istota była zimna].

Semantyka diabelskiego zimna występuje wielokrotnie w pytaniach stawianych oskarżonym i w ich odpowiedziach. Wyobrażenie o diabłach jako o duchach bez krwi i kości jest niewątpliwie nagminne i znajduje się w zgodzie z teoriami o demonach reprezentowanymi przez scholastyków. Brian Levack podkreśla m.in., że właśnie scholastycy twierdzili, iż diabły były w stanie naśladować ludzi i wykonywać określone funkcje cielesne takie jak taniec czy miłość, które inkuby i sukuby opisywały później jako chłód i zimno (por. Levack 1999: 42).

„Uczłowieczenie” diabła jako kochanka czarownicy dokumentuje sugestywnie użycie nazw własnych. Posądzane o czary nazywają go „po imieniu”, przy czym niektóre z nich wymieniają kilka imion równocześnie. To zjawisko określić można jako swoistą „proprializację”, czyli użycie imion własnych [Nomina propria] zamiast imion pospolitych [Nomina appellativa].

Taki przypadek obrazuje przesłuchanie Evy Wärnerin, w protokole z przesłuchań nr 4, w którym jest mowa o akcie zbliżenia z trzema diabłami: *mit drej bösen geistern, davon der eine Hanß, der ander Merten, der dritte Peter, geheißten* [z trzema złymi duchami, z których jeden nazywał się Jan, drugi Marcin, trzeci Piotr] (1665: 13). Takie nadawanie imion demonom może być również wskazówką dotyczącą ówczesnej mody i konwencji panujących w zakresie imion własnych w XVII wieku na Dolnym Śląsku.

Najczęściej odnotowywanym imieniem w protokołach zielonogórskich jest *Merten* (1665: 167) (24×), regionalny, śląski wariant imienia *Martin* (1665: 251) [Marcin], które pojawia się w standardowej pisowni zaledwie trzy razy. Jednocześnie znajdujemy to imię również w pisowni *Marttin* (1665: 43) i *Mertten* (1665: 77). Drugie co do częstotliwości (8x) imię diabła to *Hans* [Jan] w pisowni *Hanß* (1665: 12) (2×) i jego warianty pochodne *Hensel* (1665: 82) (4×), *Hanßel* (1665: 41) (1×) oraz *Henßel* (1665: 86) (1×), które są zdrobnieniami typowymi dla regionu. *Hans* to skrót imienia *Johannes*, które było szczególnie popularne od końca średniowiecza, gdy stanowiło najczęstsze imię ochrzczonych. *Johannes* jako określenie diabła nie występuje w analizowanym tekście ani razu. Natomiast imię *Hans*, jak podaje Słownik Języka Niemieckiego braci Grimm, było tak powszechne, że określano nim te osoby, których „właściwego imienia się nie znało lub nie chciało się wymienić” (Grimm, tom 10: 455). Słownik Grimmów odnotowuje imię *Hans* explicite jako określenie diabła. Z nazwy własnej stało się ono więc nazwą zastępczą a nawet określeniem tabu.

Pozostałe imiona diabła występujące w zielonogórskich protokołach to *George* (1665: 11) [Jerzy] (7×) i *Peter* (1665: 13) [Piotr] (1×).

Nomenklatura diabła w analizowanym tekście jest rozpowszechniona w warstwie społecznej z której pochodzą oskarżone. Użycie popularnych imion potwierdza przypuszczenie, że diabelski kochanek przyjmuje w większości przypadków postać człowieka. Na pierwszy rzut oka „uczłowieczony diabeł” jest właściwie nie do rozpoznania jako siła nieczysta, gdyż wygląda jak młody mężczyzna i tym samym może pojawić się jako sąsiad, znajomy bądź przyjaciel. Wybrane przez oskarżoną imię diabła może być więc w tym czasie szczególnie popularne, choć niewykluczone, że jego wyborem kierują jeszcze inne nieznanne nam dzisiaj przesłanki.

Najprawdopodobniej powodem dla którego imię *Merten* znajdujemy w jego regionalnej śląskiej formie jako określenie diabła tak często jest fakt, że było ono w okresie powstawania analizowanego odpisu szczególnie rozpowszechnione na Dolnym Śląsku.

Podsumowanie

W centrum powyższych rozważań umieściłam aspekty onomazjologiczne, które miały ukazać jaki obraz diabła wyłania się z lektury zielonogórskich protokołów. Drobiazgowe opisy postaci, imię diabła, kolor ubrania czy wygląd, powtarzają się w wielu przesłuchaniach. Można przypuszczać, że uwzględniane są one w celu ewentualnej weryfikacji znanych już informacji. Najprawdopodobniej nie służą one wyłącznie rekonstrukcji obrazu kochanka czarownicy, lecz często powtarzane szczegóły dotyczące jego postaci mogą być swego rodzaju gwarancją wiarygodności wypowiedzi przesłuchiwanym i dowodzić rzetelności przeprowadzonego przesłuchania.

Literatura źródłowa

Biblia: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*.

Binsfeld, P. 1590. *Tractat von Bekannnuß der Zauberer vnd Hexen. Ob. Und wie viel denselben zu glauben*. München 1592.

Constitutio Criminalis Carolina (1532).

Molitoris, U. 1489. *Von den unholden oder hexen: [Tractatus von den bösen weiben die man nen[n]et die hexen etc.]*. Wydanie 1508. Augsburg. Źródło internetowe: http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10897899_00030.html

Schmolcke, J.G. *Protocolli Judicij Grünber = gensis. ex actis Inquisitionaliby Proccesii criminali contra Maleficas de annis 1663. 1664. 1665*. Rękopis w zbiorach Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze.

Literatura przedmiotu

- Beier-de-Haan, R., Voltmer, R., i F. Irsigler. 2002. *Hexenwahn. Ängste der Neuzeit. Begleitband zur gleichnamigen Ausstellung des Deutschen Historischen Museums, Berlin, Kronprinzenpalais 3. Mai bis 6. August 2002*. Wolfratshausen: Edition Minverva.
- Dąbrowska, A. 2005. *Słownik eufemizmów polskich czyli w rzeczy mocno, w sposobie łagodnie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- DUDEN 11. 1992. *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. Oprac. przez Drosdowski, G. i W. Scholze-Stubenrecht. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Fischer, Ch. 1999. „Zwischen Vision und tradiertem Erzählstoff. Zur Schilderung der Teufelsbuhlschaft in Hexenverhörprotokollen des 16. und 17. Jahrhunderts“. W: Brandt, G. (red.): *Historische Soziolinguistik des Deutschen IV. Soziofunktionale Gruppe – kommunikative Anforderungen – Sprachgebrauch. Internationale Fachtagung Rostock 13.–16.09.1998*. Stuttgart: H.-D. Heinz. 89–102.
- Giorgi, R. 2005. *Aniołowie i demony. Leksykon: historia, sztuka, ikonografia*. Warszawa: Wydawnictwo Arkady.
- Grimm, J. i W. Grimm. 1999. *Deutsches Wörterbuch in 33 Bänden*. Oprac. przez Wülcker, E., Meiszner, R., Leopold, M. i C. Wesle. Leipzig: Verlag von S. Hirzel. (Przedruk pierwszego wydania z października 1999). München: dtv.
- Hille, I. 2009. *Der Teufelspakt in frühneuzeitlichen Verhörprotokollen. Standardisierung und Regionalisierung im Frühneuhochdeutschen*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Kłosińska, A. (red.). 2005. *Słownik frazeologiczny PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kopaliński, W. 1990. *Słownik symboli*. Warszawa: Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.
- Kopaliński, W. 1997. *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kopaliński, W. 2007. *Koty w worku czyli z dziejów pojęć i rzeczy*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza RYTM.
- Kotin, M.L. 2005. *Die Sprache in statu movendi. Sprachentwicklung zwischen Kontinuität und Wandel. I tom. Einführung – Nomination – Deixis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Levack, B.P. 1999. *Hexenjagd. Die Geschichte der Hexenverfolgungen in Europa*. Wydanie II. München: C.H. Beck.
- Luchtenberg, S. 1975. *Untersuchung zu Euphemismen in der deutschen Gegenwartssprache*. Dissertation. Bonn.
- Macha, J. 2003. „Regionalität und Syntax. Redewiedergabe in frühneuhochdeutschen Verhörprotokollen“. W: Berthele, R. i in. (red.). *Die deutsche Schriftsprache und die Regionen. Entstehungsgeschichtliche Fragen in neuer Sicht*. Berlin/New York: Walter de Gruyter. 181–202.
- Tuwim, J. 2010. *Czary i czarty polskie oraz Wypisy czarnoksiężskie i Czarna msza. Napisał, wybrał i przypisami opatrzył Julian Tuwim A.D. 1923*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.

CANONS OF LINGUISTIC KNOWLEDGE IN TEXTBOOKS FOR TEACHING TECHNICAL ENGLISH AT AN ACADEMIC LEVEL

MAŁGORZATA HAŁADEWICZ-GRZELAK, MAGDALENA DOLIŃSKA

1. Introduction¹

In Polish universities, teaching vocational English (ESOL) is usually done across two semesters (2×30 hours) although it is sometimes limited to only one. Usually, the course is given at the level of MA (MSc) study. It is assumed that students have already acquired General English proficiency at least corresponding to B1 level before enrolling for ESOL. The aim of the present discussion is to analyze and contrast the most frequently practised linguistic and grammatical aspects in the range of coursebooks for teaching Technical English in Polish technological universities and to assess them in respect of the stipulations of CLIL.

Although the syllabus for teaching grammar components in academic teaching in philological departments seems to be well established and methodologically elaborated (e.g. Chrzanowska-Kluczevska; Mańczak-Wohlfred 2008), linguistic descriptions of the grammar canons required in technological academic teaching seem to be missing. A notable exception, although referring to an

¹ Portions of this paper were presented at the International Conference GloBe 2013 (20–22 May Warsaw, Poland) and at the LXXI Congress of Polish Linguistic Society [Zjazd Polskiego Towarzystwa Językoznawczego] (23–24 September 2013, Gniezno, Poland). The authors wish to thank the audiences for the discussion and comments.

older generation of coursebooks, is Tay (1976) who, in assessing *English in Physical Science* (1974) by J.P.B. Allen and H. G. Widdowson, points out that there is “fairly good coverage of the most important grammatical points in seven units. In many exercises, however, the focus appears to be on the subject matter rather than on grammar” (Tay 1976: 84). By way of an illustration, she gives the example of one unit where students spend so much time reading the content and trying to fit the facts together that they lose track of the grammatical point being studied.

Reza-Atai and Shoja (2011) offer crucial insights into the assessment of ESP (English for special purposes) in academic instruction in Iran via a case study of computer engineering students. It can be inferred from their work that the courses in question do not use any particular coursebooks but rely exclusively on real-life materials, without any additional EFL support. The authors conclude that such materials can be problematic for students since many of them do not have an optimal general English proficiency level prior to enrolling on an EAP course. Furthermore, the authors conclude that “[a]s for target needs of the students, it seems that curriculum developers and syllabus designers have neither identified nor defined them operationally in order to formulate specific objectives for the corresponding program” Reza-Atai – Shoja (2011: 38).

General English coursebooks are usually critically assessed for pragmatic or communicative function they are supposed to fulfil. For example, Fish and Dudley-Evans (1986) suggest that in contrast to a grammar-based textbook-oriented syllabus, communication-based ones seem to lack a consensual common core of ‘notions’ (in Wilkinson’s terminology, sematico-grammatical categories). This could stem from the fact that a “syllabus is by definition pre-determined as to the content and sequence whereas communication is in essence open-ended and unpredictable” (Fish and Dudley-Evans 1986: 2). An important study was undertaken by O’Loughin (2012), in which the author studied the vocabulary coverage of the most frequent 2,000 words in a series of *New File* coursebooks for EFL. The research addressed several important issues, e.g. whether learners are provided with sufficient exposure to vocabulary through reading and listening comprehension components in those materials.²

The present case study adopts this latter perspective, being concerned with the status of grammatical and lexis components in technical English coursebooks, rather than with the evaluation of textbooks per se. There is thus the question of how ‘grammar’ is to be understood in the present paper. According to dictionary definitions, there are at least two meanings of the word ‘grammar’ (cf. Thornbury 2001: 3). In general, here we take the view that grammar is

² See also an exhaustive discussion and references on the ‘current bilingual situation of the speaker’ (*aktualna sytuacja bilingwalna rozmówcy*) in Marcinkiewicz (2013).

a body of rules for a language, a system of patterns which describe the formation of a language's sentences. However, as Thornbury (2001: 3) suggests, apart from being a thing, it can also be a process, something that happens, and it can manifest itself in communication. Lexis, in turn, as Jones (1995: 97) observes, is quickly becoming a key concern for SLA studies. The author views the lexicon development in two ways: "as a gradual accretion of individual items or as a series of thresholds linked to the ability to perform a real-life tasks" Jones (1995: 97). Lexicon is understood here, following Kroager, "as a set of meaning elements in a language which we can envisage as a speaker's mental dictionary, where much of information is idiosyncratic and unpredictable but which contains a lot regularities as well" (Kroager 2004: 3). This distinction between the two pivots of building SL skills (lexicon and grammar) will turn out of importance in the discussion to follow.

1.1. CLIL as a methodology for ESAP

As Lyster and Ballinger (2011) observe, "CBLT (content based language teaching) is an instructional approach in which non-linguistic curricular content such as geography or science is taught to students through the medium of a language that they are concurrently learning as an additional language" (Lyster and Ballinger (2011: 279).³ Currently, the term CLIL (Content and language integrated learning) is preferred, which denotes an innovative attitude to FLT, ensuing from the need to reach higher language skills and to propagate multilingualism in the era of European integration. In L2 teaching, CLIL, apart from the aforementioned CBTL, is also known as *English across the curriculum* or *Bilingual education*.

In order to make Europe an economy based on knowledge and competitiveness, the European Commission has created a plan regarding language instruction which aims to achieve an ambitious goal, i.e. MT + 2, that is to say, mother tongue plus two foreign languages. As a result, teaching curricula for foreign languages have become a popular strategy (Swain 1996; Snow and Brinton 1997; Marsh and Hartiala 2001; Wilkinson 2004). Thus far, CLIL has become quite popular in Europe, in particular in secondary education where it successfully supports not only language communication but also intercultural knowledge (Jäppinen, 2005).

As is evident from an evaluation report on bilingual education in Poland regarding the English language (*Raport ewaluacyjny – edukacja dwujęzyczna w Polsce – język angielski*), completed in 2008 and coordinated by Centralny

³ The same reference for an overview of CBLT contexts.

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (CODN) [Centre For Teacher Training] with support from the British Council Poland, CLIL strategies are implemented more and more frequently in secondary education (e.g. bilingual schools in Poland, where selected classes are partly taught in a target foreign language).

So far, CLIL has not been widely adopted in higher education in Poland, although searching through literature on the topic we find suggestions referring to practical implementation of the method and, in that way, elevating English as a medium of instruction. For example, Kruseman (2003) observes that English is the language of science, and it should be pursued if we want to prepare our students for international careers in a globalized world (Kruseman, 2003: 7).

Nevertheless, when teaching English in higher education, this seems to be an ideal ground for implementing CLIL strategies. Among other things:

- i) Teaching languages becomes a means for teaching particular problems and students with prior knowledge of a given subject understand better and acquire texts better;
- ii) Through interest in the topic, student motivation for learning a foreign language has increased;
- iii) Fluency becomes more important than accuracy and errors become a natural part of the learning process;
- iv) Language is acquired in natural situations which are known to students, and this creates the ground for the natural growth of language skills;
- v) Reading is a necessary skill;
- vi) In laboratory groups, determined according to a profile chosen for the main study area, students often have varying degrees of prior FL competence, though they have in common knowledge of the main subject.

Kong and Hoare (2011: 307) point out that teaching content in a second language might be insufficient to bring about language learning (see also Mohan and Huang 2002), hence the exact relation between language and content in *content-based language* is of paramount importance. What is more, it is teachers' responsibility to integrate the two parts of the dyad, language and content, so as to bring about the learning of both (Kong – Hoare 2008: 254). This work attempts to add to this discussion by investigating the most popular and accessible technical English textbooks from the perspective of integrating grammar content with technical language stipulations. The following research questions were postulated and the subsequent discussion aims to address them:

- i) which grammatical canons are omitted in this type of coursebook?
- ii) which canons appear the most frequently?
- iii) what is the order of explaining grammatical issues and what is the difference (if any) from teaching general English?
- iv) what is the importance of procedural teaching and the emphasis on cognitive functions in this type of textbook?

1.2. Materials base and the research procedure

At present the coursebooks on offer for teaching vocational English at an academic level in Poland are quite varied. Apart from the growing market share of books authored by Polish academics teaching vocational and technical English,⁴ practically all established ELT publishing houses currently offer materials for this type of instruction. The actual format of coursebooks differs significantly, even within one publishing house. For example, *Engineering workshop* is a series of materials, making one volume, of about 32 pages each, and is meant mainly as additional material for classes. On the other hand, for example, *Technical English* (Technology: Oxford English for carriers. Eric. H. Glendinning. OUP ([2007] 2011) is a four-level series, with each level coming with a teacher's book, CDs and a practice book, or the series *Career Paths* from Express Publishing comes in the format of a topical book (e.g. *Sports*), with each one containing three smaller textbooks with graded levels of difficulty.⁵

After a preliminary scrutiny of several dozen items, we decided to narrow our investigation to a type of textbook which has a relatively large range in a relatively uniform format. This criterion is satisfied by one-volume books meant as a course for at least one semester of teaching, with additional audio material. Since the range on offer is indeed vast, we further narrowed down the analysis to coursebooks relating to technical English. We assumed that this format and subject might also comprise a grammatical component but, necessarily, since the course consists of only one textbook, such a book could not contain the totality of grammatical topics usually covered on a general English or business English course. Our main research question thus emerged to ask which grammatical topics are most frequently covered in this type of textbook, and with what type of vocabulary are they usually connected. Concomitantly, which aspects of the canonical didactics of grammar are usually omitted in one-volume courses of technical English? The order in which the authors present grammatical content was also tagged as an analytical problem.

The research procedure was as follows. The first stage involved singling out particular textbooks from the pre-established category. From the editorial formats delineated above, we chose, at random, three textbooks for teaching profes-

⁴ For example, a series of publications by Politechnika Krakowska staff, e.g. *English for Environmental Engineering* by Małgorzata Grzegozek and Iwona Stalmach.

⁵ We can also mention here e.g. i) *Energy English for the Gas and Electricity Industries* (Paul Dummet, Heinle CENGAGE LEARNING)ii) *Engineering* – authored by Charles Lloyd, James A Frazier, iii) *Technical English* Longman, iv) *Cambridge professional English*, Oxford, v) *Nexus* – Oxford (for teaching construction English language, vi) *Oxford English for Electrical and Mechanical Engineering* (Eric Glendinning, Normal Glendinning Oxford University Press, 1995), vii) *Oxford English for Electronics* (Eric Glendeninng, John Mc Ewan, OUP 1993).

sional English. We focused on the most prestigious publishing houses present in the Polish ELT market, Oxford and Cambridge Publishing, and only on items which appeared relatively recently with regard to the time of starting the study (in 2007). Since both authors of this paper have been professionally involved with teaching vocational English at a university of technology, an important criterion we set was to choose from among the items we have actually had didactic experience of. The final choice subsumed these terms:

- 1) *InfoTech: English for Computer Engineering* 4th edition (Cambridge, author: Santiago Remacha Esteras).
- 2) *Cambridge Professional English: Engineering*, (series editor: Jeremy Day). Author: Mark Ibbotson. 2008.
- 3) *Oxford English for Automobile Industry*. Author: Marie Kavanagh. 2007.

The next stage involved a detailed scrutiny of the didactic material contained in the chosen samples, and manual annotation of all the grammatical and vocabulary issues together with their context. The result of this stage of analysis was a corpus of data collected in the form of three tables, one for each textbook analyzed. For space-saving purposes, only excerpts are presented in this paper as an appendix. The first two columns contain the description given by the author of a given textbook, the remaining ones are as a result of our work with the texts. We were thus also interested in 'hidden' linguistic content, i.e. the content not stated explicitly in a coursebook syllabus but which appears as practice exercises when developing a given unit topic. The database thus created was subsequently subjected to categorization and grouping with respect to the grammatical content, and the results compared with the assumptions and canons usually taught at a general level of English. The following sections, due to space limitations, only report selected issues relating to the presence of a grammatical component in the three coursebooks.

2. Analysis and discussion

2.1. InfoTech: English for computer users (fourth edition)

The topics in the InfoTech textbook (meant as an English coursebook for students of computer engineering) are grouped into eight thematic modules, each comprising 3–5 units.⁶ Table 1 shows a sample of the results from the first stage of analysis. The rubric 'language' contains both language functions (e.g. *Language functions in a shop: getting and offering help, comparing, asking the*

⁶ Didactic practice shows that during one weekly session (2 × 45 mins.), usually, the material in two suggested units is covered.

price, choosing the right computer for your needs) and grammatical categories (*superlatives, countable and uncountable nouns*). It might be inferred that this coursebook does not observe a distinction between language functions and the categories of grammatical description.

2.1.1. Grammatical tenses. The present perfect continuous, which is linguistically presented only toward the end of the coursebook (unit 26, module 8), already appears at the beginning of the coursebook in separate questions (e.g. *how long have you been...?*). Similarly, the tense *present perfect* already appears in exercises in the unit: *I've done that, anything else?* or when practising the superlative form of adjectives (*our university has bought... Discuss what you've arranged to do at the weekend, you've learnt to do in the last year or they have created (revolutionary) camera in unit 6.*

Equally surprising is the rift between the grammatical description and the practical use of the past simple tense in the coursebook. The official entrée into the syllabus for the tense is only made in unit 19, i.e. towards the end of the book. However, the tense is used practically in the first units in the book, e.g. exercises practising the use of relative pronouns (unit 3) usually rely on carrier phrases in the simple past: *Last night I met someone [Who] works for GM as a software engineer; Here is the DVD [...] you lent me.* Also, unit 6 contains a set of questions in the past simple: *Why did you buy that particular model? When did you buy it?* etc. It should be noted that these constructions assume a knowledge of question and negation formation in this tense, as well as knowledge of irregular forms of the simple past.

The desinence {-ed} as such is only explained in unit 25. There, the author in fact proposes a more linguistic than didactic classification of the function of the morpheme: “we use the -ed form in the following ways: to make the past simple (affirmative) of regular verbs, to make the past participle of regular verbs (remember that not all verbs in the past simple end in -e), to make the past participle of regular verbs,⁷ to make the adjectival form of some verbs – Java applets let you watch *animated* characters”.

A similar problem can be found in the ‘official’ didactics of the future simple: an explicit description is provided in unit 29 (*Present and future trends in gaming, game genres*); however, the tense functions practically in the book starting from unit 5 (*do you think it will be possible to...*). Linguistically and didactically, the tense is described again in the last unit (30) where the form *will* is contrasted with *going to* and *will have + past participle* forms.

⁷ We should recall here, once more, that forms of the past participle appear in the coursebook practically from the first unit.

2.1.2. Passive voice is already used practically starting from unit 2, to describe procedures and classifications, e.g. *Sockets into which an external device can be connected; ...is presented; data are processed; Ys are classified into X categories; X can be divided*, etc. A unit later the continuous aspect appears: *The instruction that is being executed*. As far as the frequency of usage of grammatical forms is concerned, the passive seems to be the structure appearing most frequently, being used in the majority of units, e.g. unit 3: *The instruction that is being executed; the arithmetic logical unit; clock speed is measured in gigahertz; how memory is measured*. Linguistic descriptions, in their turn, are only offered in unit 27, i.e. at the very end of the coursebook, where it is stated that “we form the passive with the verb to be + the past participle of the main verb. It is often used in technical writing to give an objective tone” (p. 136).

Similar mismatches between the curriculum and the real didactic presence of grammatical components were observed in the case of the gerund, adjectives or the imperative. This cursory discussion of the book content shows that the discrepancy between what is inscribed in the rubric as the grammatical focus of the unit and what a given unit in fact contains is quite severe. The discrepancy is of a random and unpremeditated nature in terms of introducing grammatical structures into a unit which, in fact, do not have much to do with the official canon about which they inform as indicated at the beginning of the book.⁸ We can thus risk drawing a conclusion that the coursebook has mainly been constructed in content-wise fashion – thematically and functionally – and that grammatical descriptions seem to have been ‘thrown in’ at a later stage, in a quite haphazard manner, as if stretching the didactic reality. It is particularly evident in the purely linguistic descriptions which accompany some topics; they are at a high level of abstraction compared with the general profile of the coursebook and seem to have little connection with the rest of the unit. From experience we must emphasize that these descriptions tend to be quite problematic to computer engineering students since they require a high level of meta-linguistic knowledge, and in didactic practice, teachers tend to omit them altogether. For empirical support let us consider an exemplary linguistic description appearing in unit 20:

We use -ing in three ways: as a gerund acting as object, acting as subject as present participle, compositing is combining in parts, object: I enjoy editing, after a preposition (by making) as a complement of a verb (this course involves painting) list of verbs followed by a gerund (avoid, fancy...). Adjectives come after certain words, (sound, become...) can also complement the object of a sentence (this makes them popular and useful).”

⁸ Here we concentrate of course only on the main text of the textbook, i.e. explicitly the exercises, and disregard longer reading comprehension texts, as it would be impossible to adapt a long text perfectly to suit the suggested unit.

2.1.3. Word formation and derivation. On the other hand, the aspect of vocabulary acquisition and collocation practice seems to be thoroughly and methodologically enforced throughout the coursebook. Didactic material relating to collocations and word formation appears, for example, in unit 1, unit 6 (as adjectival suffixes {-able, -ible, -ant}, or nominal suffixes {-ure, -logy, -ment}), unit 12 word-building e.g. *blog-blogger*, *erase-able*, *install/ation*, *solid-state*. Unit 15 deals with plural types (e.g. *facility -lities*, *analysis/ analyses*, *formula/e*, *criterion/ criteria*). Unit 17 contains more collocations, e.g. *online friends*, *upload photos*, *log into bank account*, and repeats the definition of a collocation from unit 1, affixal word formation (e.g. *e-zine*, *e-cash*, *e-pal*, *cyberslacker*). Unit 18 concentrates on an explanation of acronyms, e.g. *asap*, *btw*, *LOL*, *ur* (as a linguistic focus of the unit). In unit 24, the author again proposes derivational word formation, e.g. *program*, *programming*, *programmer*, *programmable*.

2.1.4. General issues. As can be seen, the supremacy of lexicalization over grammaticalization in this coursebook is impressive. Compared with the accidental and eclectic nature of grammatical explanations, coupled with the unexpectedly sophisticated meta-language used to introduce it, the word-formation aspect is methodologically divided into categories and coordinates with the grammatical content. Another astonishing feature that was revealed at this stage of analysis was the total neglect of the grammatical aspect (continuous and perfective): nowhere are continuous or perfect tenses explained or practised. Although the perfective aspect is cursorily discussed towards the end of the textbook, it is scarcely used anywhere in the textbook. As far as modal verb constructions are concerned, we noticed a lack of constructions conveying incertitude or an irrealis mode (might, could, etc.), though phrases for practising allowing, forbidding and hypothesis formations appear quite often (*shouldn't*, *needn't*).⁹

2.2. Cambridge English for engineering

As far as this coursebook is concerned, linguistic descriptions or grammatical explanations are practically non-existent. Nowhere is linguistic vocabulary openly presented or elaborated. Exercises do not contain any descriptions of

⁹ According to Lyons, utterances where the irrealis mode appears (lexically rendered e.g. by modal verbs) tend to be non-factive, that is, they do not commit the speaker to either the truth nor the falsity of the proposition Lyons (1977: 795). In other words, to irrealize a proposition equals mitigating its illocutionary force. Therefore, rendering the proposition in the exhortative mode augments its illocutionary force. It could also be compared to a blend of the cohortative subjunctive and jussive modes.

what particular grammar point is being practised. Does it mean that grammar is effectively non-existent as an ELF component in this coursebook and that ‘anything goes’? Let us take a look at the didactic content, from certain units, as re-written in Table 2.

First of all, the authors, in contrast to the book previously analyzed, clearly distinguish a rubric *skills*, where particular language functions are defined (e.g. *describing, explaining, categorizing*, etc.) from the linguistic component (language). The grammatical description given by the authors is as follows:

Words to describe functions	Verbs to describe movement
Adverbs for adding emphasis	Verbs to describe technical advantages
Phrases for simplifying and rephrasing	Common materials
Categories	Properties
Phrases for describing requirements,	adverbs of degree
Shapes and 3D figures	Words to describe machining, phrases
for describing suitability,	Verbs and nouns to describe joints and fixings,
Verbs of positioning	Prepositions of position,
Views on technical drawings	Phrases relating to scale
Phrases relating to tolerance, lengths,	Verbs for describing s stages of a design process
Verbs and adjectives for describing technical problems	Words for describing faults
Phrases for certainty/uncertainty	Adjectives with prefixes for describing technical problems
verbs for describing repair and maintenance;	Phrases for referring to issues, quantity and extent
Phrasings for suggesting solutions and alternatives	Idioms to describe feasibility
Idioms for redesigning, verbs with <i>re</i> to describe modification,	Types of industrial hazards
Types of protective equipment, phrases for emphasizing importance,	Terms to describe regulations,
Vocabulary for permitting and regulating verbs,	past participles
Common language on safety notices,	language style in written notices
Words to describe automated systems	Words to describe measurable parameters
Words to describe fluctuations	Words and phrases for approximating numbers
Words to described test types	Words and phrases for stating assumptions,
Words and phrases for agreeing /disagreeing	phrases for comparing results with expectations
Words for linking causes and effects	Adjectives for describing suitability and performance
Words to describe types of forces;	factor criterion, considerations
words to describe degrees of difference	Words to describe capabilities and limits

Since there are no explicit grammar explanations, there is no question of a possible mismatch between the implicit and explicit usage of particular forms in the coursebook. The analysis below thus concentrates mainly on the presence/absence of particular topics as well as their frequency of occurrence.

Firstly, just as in the previous coursebook, a noticeable feature is the emphasis on the lexicalization of linguistic information and on word formation (e.g. *durable, durability, abrasive/ abrasion resistance*). Much attention is paid to evaluation phrases (*especially good, useless when...*), complex adjectives for emphasis and collocations of such, e.g. verb + preposition. There are no separate exercises to cover the comparative or superlative degree of adjectives but there are exercises on modifying vocabulary and qualifying adjectives, e.g. *a good degree of, insufficiently, relatively, not at all suitable, high quality watches, fairly good*. In other words, in similar semantic realms, a strategy to develop lexical access is preferred (lexical concatenation) rather than inoculation of the rules (grammatical concatenation).

2.2.1. Grammatical tenses. Just as in the item previously analyzed, the simple tense is used the most often: the continuous and perfective aspects appear only sporadically in longer audio recordings, as part of a larger dialogue (e.g. *We're saying steel is not necessary; have you spoken to the masons about this?*); however, there are no separate exercises in the body of the book to practise these. A similar situation obtains with the past perfect, which also appears only sporadically, in dialogues in longer audio recordings. On the one hand, we might suppose that the authors assume that the students have already covered these issues in previous GE instruction. But, in this context, we make a surprising find, by way of example the practice of determiners and recalling the usage of *a* and *an* from unit 1. Clearly then, the reason must be sought somewhere else.

The absence in practice of *present/ past/ perfect (continuous)* and continuous aspect in the didactics of Technical English is noticeable, given the copious inclusion of the didactics of lexis, in particular, the emphasis on teaching adjectives, nouns and collocations. Similar to the previous item, there are also restrictions on which modal verbs are employed in textbook exercises. As far as future reference is concerned, only *will* is used, and only in the realm of *prediction*. All other means of referring to future events are missing (e.g. *present continuous, going to*). Modal verbs appear only in reference to the present or future, and more elaborate constructs (e.g. *it could have been...*) are non-existent. The passive voice, as in the previous study, appears quite frequently in particular units, but only in the present simple and simple past forms: any other tense forms of the passive are absent.¹⁰

¹⁰ We by no means claim that the fact of the popularity of the passive in scientific discourse is our own novel discovery. For example, Nelson et al. say that "it is almost axiomatic that the use of the passive is characteristic of 'scientific' writing. Crystal (1997: 385) suggests that the passive is probably the best known grammatical feature of the language of science, while Quirk et al (1985: 166) relate its use to the 'impersonality' and 'objectivity' of that genre. Corpus based studies have generally supported these views (Nelson et al. 2002: 249). On the other hand, the fact, that this

We also note an elaborate use of adverbs, types of action verbs, some of the obvious lexical components of technical vocabulary, and a significant emphasis on vocabulary connected with evaluation, comparing and emphasis. In general, emphasis is placed on the dynamics of learning, which actually seems to parallel the content: content-wise, there are many procedures referring to machine conservation, security procedures and problem-solving procedure, via *problem solving checklists*.

3.3. Oxford Business English: English for the automobile industry

This coursebook introduces some basic vocabulary relating to constructions and the use of vehicles. The book consists of 8 units, each divided into 4 modules. Table 3 shows the results of the first stage of analysis (cf. above).

First of all, as in the *Engineering* textbook, the syllabus does not contain a rubric for 'grammar'. The authors describe their book in three main rubrics: *unit title*, *topic* and *useful language skills*. Also, in parallel with the first item analyzed, *useful language* contains both grammatical categories and purely functional ones. And as in the case of *Cambridge English for Engineering*, nowhere do the authors include, throughout the text, any descriptions or explanations of the grammar structures practised, save for two exceptions: there are just two grammatical points described by the authors, and just as in the case of *Engineering*, they can be found in the first unit. These categories are *adverbs of frequency* (unit 1) and *the passive* (unit 2). Since this coursebook is much shorter than the previous two items, we opt to discuss the content of units, rather than conduct a thematic study.

2.3.1. Units 1-2. As far as these units are concerned, the grammatical content seems to comply with the author's linguistic description. The units operate with only basic vocabulary (descriptions of types of cars); sporadically, a question appears in the present perfect, but only as a fixed expression *present perfect (have you thought...)*. There is also a subjunctive construction *if I were you*, but only as one of a number of expressions used for recommendation. The main focus in unit 1 is on practice of the present simple tense, as a means to denote a repeated action, and this is accompanied by explanations and enumerations of adverbs of frequency. Unit 2 is devoted to the passive voice, but only in the present simple tense. It can be observed that a didactic note explaining the passive voice is the only grammatical explicit explanation in the coursebook (apart from

elemental finding was clearly confirmed in our database, might point to the fact that other less obvious results might be justified as well.

a list of adverbs of frequency): “We often use the passive voice to describe a process. It is formed using the verb to be and the past participle (the 3rd form). We use it to say who or what does the action.” Among the expressions used for making telephone calls some expressions appear that use the present continuous, and also some fixed expressions (*I will call you as soon as I know something*). The simple past appears in reading comprehension.

2.3.2. Units 3–4. These two subsequent units do not have an explicit grammar focus; similar to the two previous ones, the grammatical aspect is limited to the *present simple*, with the exception of some fixed expressions (e.g. in letter writing, *I am writing to you*) and gerundial expressions in part dedicated to suggesting (*why don't we...*). Unit 4 is devoted to defining locations in space; however, the ‘canonical’ form that usually appears here in GE (*there is*) does not occur, only prepositions are practised (e.g. *the brake fluid reservoir is the rectangular container on the right*). Just as in the previous unit, the passive is used with word formation having already been introduced, with separate exercises devoted to the problem (e.g. *rotation, rotational, to rotate*).

2.3.3. Unit 5: present perfect. This unit, *meritum*-wise, concentrates on *performance and technical specifications*, and it introduces the *present perfect* and *simple past*. It should be observed, however, that the scope with which the tenses appear comes nowhere close to the ‘standard’ GE teaching dimension. For example, *present perfect* practice does not contain any adjectives, which are normally given in the didactic use of this tense (e.g. *yet, already, ever, just*) – it should be recalled that frequency adverbs are listed in detail for *the present simple* in unit 1. Moreover, no irregular forms appear – in fact practice of this tense is limited to these four sentences and forms: *we have enhanced, introduced, reduced and increased*. The didactic material is limited to just one exercise, without any explanations (we should recall that such a description was provided for the passive). The unit also contains a section on making comparisons, also without any grammar explanation, though it does include a summary of declension types, but with the exclusion of irregular forms (*further, lesser, etc.*). The passive form of the present is still used to give dimensions and vehicle specifications (‘specs’).

2.3.4. The remaining units. None of the remaining units features even a cursory grammar component. Unit 6, while describing safety in a car-driving context, consolidates modal verbs, which appeared earlier in unit 1 (e.g. *you shouldn't*). Grammar-wise, it operates within an area similar to the previously described units. We can see single fixed expressions with going to (*I am going to*

talk about...) included in a section on multimodal presentations. The next unit also contains some isolated expressions for small talk (e.g. *Have you seen..., someone told me the other day that...*). There is also a section on word-building (deverbal nouns), e.g. *to adapt/ an adaptation*. The last unit, dedicated to future trends, contains an aspect of prediction and establishing future trends (e.g. *cars will have an autopilot there is no doubt that; I am certain that*). The reading comprehension material contains examples of the imperative mode, in which a student is asked to find and reconstruct something.

To summarize, the authors describe their textbook as being at pre-intermediate to intermediate level. Our analysis of the grammatical contexts points to a much lower level of proficiency: A1/A2 in fact. On the other hand, quite a lot of language functions (e.g. *suggesting, recommending*) and situations (*telephoning*) are given space, in terms of particular dialogues, recordings and lists of phrases. Observations from the previous portion of the data seem to be confirmed. There are some grammar explanations, but the authors seem to feel that only the present simple and the passive voice merit explicit linguistic elaboration. At this stage of the analysis, we cannot find a clear explanation for this tendency: if the authors felt that grammar does not have to be introduced and explained explicitly, then why did they make didactic mention of some of the simplest issues, such as indefinite pronouns, the simple past and the passive, while at the same they sporadically introduce other grammatical constructs without the slightest indication to the learner of their grammatical importance. A possible explanation may lie in the fact that the authors perhaps are specialists more in the content part of the curriculum (technical aspect) than in the language part.

Conclusion

This case study addressed one of the CLIL dilemmas, which can be worded after Lyster and Ballinger (2011) as “how to make subject matter content comprehensible to learners, whose knowledge of the subject matter might be only partial, without simplifying the curricular content to the point of shortchanging the students” (Lyster and Ballinger 2011: 238). This examination was conducted as a case study of the status of grammar in technical English coursebooks and based on a dataset comprising the content of three coursebooks intended to teach technical English at an academic level. We did not aim at an evaluation of the textbooks as such, rather they were treated as a random source of data to offer insights into the nature of scientist discourse. The main questions we have tried to answer relate to the mutual status of grammatical and lexical component in ESL instruction, as well as compliance with CLIL tendencies.

All of the items researched imply something of a 'meritoric' content, which to a large extent liaises with the main subject matter that students in Polish universities of technology cover during their regular study courses, and all of them were actually used as coursebooks at Politechnika Opolska (Opole University of Technology). *InfoTech* was one of the coursebooks used with MSc students of Computer Engineering, while selected units from *Cambridge English for Engineering* and *Oxford English for the Automobile Industry* were used with MSc students of Machine Construction Engineering and students enrolled in Automation and Robotics. A large proportion of the topics and vocabulary from the analyzed books correspond in actuality to basics of their study curricula, e.g. assessing manufacturing techniques (students of machine engineering). In this respect, all the items under analysis imply learning 'through' language or, more precisely, mapping their prior subject knowledge onto relevant English correspondents.

Nevertheless, the analysis reveals that there remain realms of CLIL which so far seem to have escaped scholarly attention. *Cambridge English for Engineering* and *Oxford English for the Automobile Industry* can be assumed to comply more with CLIL tenets, in that they have a considerable number of language functions and seem to invite the learner to apply particular expressions practically through procedures. On the other hand, *InfoTech* was evaluated rather negatively as far as CLIL stipulations are concerned, because grammatical explanations comprise a major part of the book and these didactic explanations do not fit the factual grammar content of the book. The grammar component as such is neither systemized nor broken down into gradual steps of increasing complexity. Rather, a learner is 'thrown in at the deep end' into a full range of grammar usage; and subsequent didactic and linguistic descriptions of particular grammatical structures seem to have been added at a later stage. The remaining two books do not pretend to explain grammar (apart from the aforementioned cases of the simplest of explanations, but with no context).

Other findings concerns the actual level of instruction. As mentioned above, in the case of the third coursebook there is a huge gap in what the author claims is the level of the book and the factual content. In the remaining two, the gap might not be that acute, although there seems to be a different problem: the grammatical content, as has been shown (and we rely here not on descriptions but on real occurrences of particular forms in the exercises), generally corresponds to a level of A2 to lower B1. The lexicon, however, disregarding its purely technical content, seems to be much better developed. This is clear in particular in the case of *Cambridge English for Engineering*, in its reading and listening comprehension texts; although these are not very complex in terms of grammar, they involve lexical variegation, which can tentatively establish a level of B1 to lower B2.

This is on a par with another observation regarding the type of learner's cognitive engagement profiled in vocational English textbooks. In particular, we mean here the tendency to omit or avoid grammar, i.e. to avoid linguistic procedures (to recall, grammaticalization, in Thorbury's terminology, means the process of mapping grammar onto otherwise indeterminately connected words), and instead to give priority to lexicalization: relegating communication to the level of lexicon. To recall, lexicon is considered to consist of resources for direct and fast access, available, so to speak, 'on the spot' to the user. Grammatical structures, on the other hand, involve the manipulation and mental processing of acquired algorithms.

A final conclusion which we would like to draw as a contradistinction to GE teaching is the visible neglect of the grammatical aspect: i.e. the perfective and the continuous, (e.g. implying *past perfect*, *present perfect* and *continuous tenses*). This omission consistently surfaced in all three analyzed datasets and is all the more astonishing when we take into account that it is precisely this aspect of English grammar that constitutes the lion share's of ELF didactics and is introduced already at the A2 level of instruction. This absence, as we wish to emphasize, does not ensue from the absence of grammatical structures as such because, as we have shown, in spite of being communicatively based, isolated grammatical issues do appear in the textbook. The fact that these forms appear in long audio recordings might suggest that the learner is expected to recognize, which is a passive strategy, rather than produce such forms. Along these lines, 'significant absence' refers also to all forms of stating incertitude (might, second and third conditional, *could have been*, etc.) in contrast to the frequency of didactics of allowance, forbiddance and advice.

As can be seen, the topic of content-language proportions raised already by King and Hoare (2011), and evident in current approaches within CLIL framework, has a lot of unexplored facets. The present work also opens up the possibility of a more detailed follow-up study. First of all, a more detailed combined vocabulary and grammar search could be merited, and also empirical studies by means of longitudinal investigation of the effects of technical English instruction on particular grammar skills. We hope, nonetheless, by means of the present exploratory investigation, to draw attention to the relatively neglected aspect of teaching adults vocational English and to the factual language content that textbooks on the market have to offer. We also hope to draw attention to the possibility of the future effects this selective approach to the language realm might have on the nature of vocational communication, given that, in reality, the level of English of adults starting this type of course might not have included a through grounding in all grammatical and functional aspects.

Bibliography

- Chrzanowska-Kluczevska, E. and E. Mańczak-Wohlfeld. 2008. "Teaching English grammar to Polish students at the academic level". *Studia Linguistica* 125. 29–40.
- Coleman, J.A. 2006. "English-medium teaching in European Higher Education". *Language Teaching* 39 (1). 1–14.
- European Commission. 2005. *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions: a new framework strategy for multilingualism. COM (2005) 596 final*. Brussels.
- Fish, H. and T. Dudley-Evans. 1982. "Problems with communicative syllabuses". *RELC Journal* 13 (2). 1–9.
- Gozdawska-Gołębiowska, H., Marsh, D. and M. Zajęc. 2008. *Raport ewaluacyjny: edukacja dwujęzyczna w Polsce (język angielski). Praktyka w wybranych szkołach*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- de Graaff, R., Koopman, G.J., Anikina, Y. and G. Westhoff. 2007. "An observation tool for effective L2 pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL)". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10. 603–624.
- Hoare, P. and S. Kong. 2008. "Late immersion in Hong Kong: still stressed but making progress?" In: Fortune, T.W. and D.J. Tedick. (eds.). *Pathways to multilingualism: evolving perspectives on immersion education*. Clevedon: Multilingual Matters. 242–263.
- Jäppinen, A.K. 2005. "Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): teaching through a foreign language in Finland". *Language and Education* 19 (2). 148–166.
- Jones, F. 1995. "Learning an alien lexicon: a teach-yourself case study". *Second Language Research* 11. 95–111.
- Kong, S. and P. Hoare. 2011. "Cognitive content engagement in content-based language teaching". *Language Teaching Research* 15. 307–324.
- Kroeger, P. 2004. *Analyzing syntax: a lexical-functional approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kruseman, A.N. 2003. "Preface". In: van Leeuwen, C. and R. Wilkinson (eds.). *Multilingual approaches in university education: challenges and practices*. Maastricht: Universiteit Maastricht / Uitgeverij Valkhof Pers. 7–10.
- Lee, R.N.F. and A.-M. Bathmaker. 2007. "The use of English textbooks for teaching English to 'vocational' students in Singapore secondary schools: a survey of teachers' beliefs". *RELC Journal* 38 (3). 350–374.
- Lyons, J. 1977. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R. and S. Ballinger. 2011. "Content based language teaching: convergent concerns across divergent contexts". *Language Teaching Research* 15. 279–288.
- Marcinkiewicz, J. 2013. „O kognitywnym rozumieniu inferencji oraz transferu językowego w akwizycji L2”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XIII. 67–75.
- Marsh, D. and A.-K. Hartiala. 2001. "Dimensions of content and language integrated learning". In Marsh, D., Maljers, A. and A.-K. Hartiala. (eds.). *Profiling European CLIL classrooms*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finland; European Platform for Dutch Education, The Netherlands. 15–53.
- Mohan, B. and J. Huang. 2002. "Assessing the integration and content in a Mandarin as a foreign language classroom". *Linguistics and Education* 13. 405–433.
- Nelson, G., Wallis, S. and B. Aarts. 2002. *Exploring natural language: working with the British component of the international corpus of English*. Amsterdam: John Benjamins.

- O'Laughlin, R. 2012. "Turning to vocabulary frequency in coursebooks". *RELC Journal* 43. 255–269.
- Reza Atai, M. and L. Shoja. 2011. "A triangulated study of academic language needs of Iranian students of computer engineering: are the courses on track?" *RELC Journal* 42. 305–323.
- Swain, M. 1996. "Integrating language and content in immersion classrooms: research perspectives". *Canadian Modern Language Review* 42 (4). 529–548.
- Snow, M.A. and D.M. Brinton. (eds.). 1997. *The content based classroom: perspectives on integrating language and content*. White Plains, NY: Longman.
- Tay, M. 1976. "Review: *English in Physical Science* (1974) by JPB Allen and H G Widdowson". *RELC Journal* 7. 81–85.
- Thornbury, S. 2001. *Uncovering grammar*. London: Macmillan Heinemann English Language Teaching.
- Wilkinson, R. (ed.). 2004. *Integrating content and language: meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.

ANNEX: samples of the results from the analytical corpus

Table 1. Excerpt from the *InfoTech* database

Module 2	5. describing functions and features	Instructions and advice	Input devices: it allows the user to answer... describing features: it usually features two buttons, it operates without cables; describing the keyboard: it moves the cursor to the beginning of a new line; a numeric keypad; the mouse is also used to...when you want to move an image, you position....	Describing functions: For + gerund: this is a device for controlling; it's used to control; it works by detecting; present simple; will: do you think it will be possible to....
	6. Describing a camera	Superlatives, suffixes	Facts versus opinions in ads,	Procedures: the scanned image is sent to the computer where you can...rules for forming superlatives, advanced → the most advanced; suffixes (adjectival): able, <u>ible</u> , ant, : word formation, noun suffixes -ure, -logy, -ment...simple past: when did you buy it; what improvement would you make to it? Passive voice.
	7. ergonomics, discussing which devices would you most like to own;	Instructions and advice,	Describing computer screen, aspect ratio, parameters, ags discharge display, TFT, in a plasma screen, images are created by , make sure your feet rest firmly, you should...don't put your monitor in form of the window, you shouldn't it's a good idea to...don't stare at the screen	Procedures; how screen displays work; passive voice, definitions of basic features, discuss your choice of a screen, imperative (in negative as well, should).

Table 2. Excerpt from the *Cambridge Professional English: Engineering* database

5	Describing types of technical problem	Verbs and adjectives for describing technical problems	Causing failure: damage to surface, loads from expanding gases, to block, jam, crack, blow, clog <i>up</i> , leak <i>out</i> , to blow <i>up</i>	the depth.
	Assessing and interpreting faults	Words for describing faults	Problem solving process (: observation, process of elimination, identify the failure, determine action) when does the fault occur, what action is required? The problem only occurs from time to time it's a slight problem. Temperature gauge always goes into red. What does the warning message say?	Questions in present simple, frequency adverbs, evaluation adjective (intensity – major/minor, urgent) process of elimination
		Phrases for certainty/uncertainty	Are you sure the pushrod's straight? It looks as if, the pipe might be blocked up, the brake pads could be worn out, it can't be, obviously it must be	Modals and expressing certainty
	Describing the causes of faults, discussing repairs and maintenance	Adjectives with prefixes for describing technical problems, verbs for describing repair and maintenance;	incorrect, malfunction, imbalance, undetected, inoperable. The breaking force on both types should be the same, too little air. I doubt it's a blockage in the exhaust system – this would cause overheating; definitions: action verbs dismantle, replace, tighten, drain, disconnect; maintenance checklist; a nut worked loose, which resulted in....	Verb prefixation, modals of suggestion, cause and effect; maintenance checklist, action verbs, sequence of steps.
Discussing technical requirements	Phrases for referring to issues, quantity and extent	Concerned, regarding, with regard to the capacity, regarding the heat resistance, what temperature will the paint need to withstand, to what extent, the degree to which it moves can be varied	Focus on specific issues, questions in present simple and with <i>will</i> , to which extent – assessing the gradation	

Table 3. Excerpt from the *English for Automobile Industry* database

	Rejecting suggestions	I don't think that will work. That's not a good idea because... I'm not sure about that.	Present simple, future simple
Writing an email	Email phrases	Thank you for your email. I'm writing to... I'm very sorry that... Could you...? I'm sending you... I hope that... Let me know if... Best regards/wishes.	Present simple, present continuous in fixed expressions
4	Identifying objects	Engine parts	Clutch, crankshaft, engine, steering arm, propeller shaft, etc.
	Word formation	Description of engine layout	Explode – explosion – explosive (etc) Is converted / is compressed / is rotated
	describing	Describing position describing shape	... is located on the right/left-hand side of... / at the front/rear of ... / on the opposite side of... / above/below/next to/beside/ between Square, rectangular, circular, triangular, cuboid, cylindrical, spherical
	Asking for information	Trade fair phrases	I'd like more information on.../I'm interested in.../What about...?/ Can I take one of these brochures?/Can you tell me something about...?

A BRUSSELS WINDOW ON THE DIVERSITY OF LANGUAGES IN EUROPE

CAMIEL HAMANS

Introduction

In constitutional terms the European Union (EU) is a hybrid international organisation. In some respects the EU should be called a confederation, but according to other constitutional criteria it looks more like a federation. Therefore the EU is often called an organisation *sui generis* (Schütze 2012: 121–148¹). This special constitutional nature implies that the competences of the EU are not immediately clear either. What the competences of the EU are is described in the Consolidated Treaty of the Functioning of the European Union, which is the Treaty of Maastricht (1992) as amended by the later Treaties of Amsterdam (1997), Nice (2001) and Lisbon (2007) and the accession treaties of 1994, 2003 and 2005.²

The main feature of article 4 of title 1 of part 1 of this Consolidated Treaty is that all competences that are not conferred upon the Union remain with the member states. In some areas such as customs, competition, marine biological resources and monetary policy when it comes to the Euro, the EU has exclusive competence. In areas such as internal market, transport, environment, freedom, security and justice the member states and the EU share competences. In other areas the actions of the Union only may support, coordinate or supplement actions of the member states. Culture, education and vocational training belong to this final and minimal part of the EU competences.

¹ For a different view see Eijsbouts 2006.

² The full text of this treaty can be found at www.consilium.europa.eu/documents/treaty-of-lisbon?lang=en

This implies that there is not a common European language policy. There are national language policies in certain European countries, some of them member states of the EU and others not. In so far as the EU is engaged in language policy this policy must be complementary to the policy of the member states. Therefore the main activities of the EU with respect to languages had to do with second or foreign language learning.

Recently the EU became more active in the area of languages and language policy. This is because the Charter of Fundamental Rights of the EU, adopted in 2000, is included in the Treaty of Lisbon. Consequently the Charter now has become legally binding. Article 22 of this Charter places an obligation on the Union to respect linguistic diversity and prohibits discrimination on grounds of language according to article 21³.

However, it is not the EU that is most active in the area of language policy. The Council of Europe is the institution which seriously monitors the diversity of languages in Europe and especially the situation of regional and minority languages.

Since the difference between these two institutions and their competences is not very well known a short overview of the history of the European cooperation and integration may be useful. The history explains why there are two different institutions and also makes clear what the different areas are in which the two institutions have a certain competence.

Brussels Window

Very short history of the European cooperation and integration

19 September 1946 the former prime minister of the UK, sir Winston Churchill, addressed the students and the staff of the University of Zürich (Switzerland)⁴. In this speech Sir Winston spoke about ‘the tragedy of Europe’ and give his opinion about the future of Europe: “We must all turn our backs upon the horrors of the past. We must look to the future. (...) We must build a kind of United States of Europe (...) The first step in the re-creation of the European Family must be a partnership between France and German. (...) And the first practical step would be to form a Council of Europe.” Actually Sir Winston Churchill suggested to build a European Federation – without the UK, since the UK was part of its own British Commonwealth of Nations – according to the model of the Swiss Federation. His ideas were in line with the pre-Second World

³ For a recent overview of the language policy of the EU see the Fact Sheets on the European Union, Sectoral Policies 5.13.6.

⁴ For the full text see: w.w.europarl.europa.eu/brussels/website/media/Basis/Geschichte/bis1950/Pdf/Churchill_Rede_Zuerich.pdf

War idealistic pan-Europe movement led by the Hungarian diplomat Count Coudenhove-Kalergi.

Churchill's appeal was followed by a huge conference under his own presidency in The Hague in 1948, attended by more than 1000 participants from more than twenty countries, which resulted in the foundation of the Council of Europe by the Treaty of London (1949). The first achievement of this Strasbourg based international organisation was the European Convention on Human Rights, adopted in 1950. According to the Convention a European Court of Human Rights was established in Strasbourg in 1959.

These first steps have determined the route the Council followed. Nowadays, with 47 member states, the Council of Europe is mainly active in the areas of democracy, human rights and state of law. Among the member states one finds all the members of the EU but also Russia, Georgia, Ukraine, Liechtenstein, Iceland and Vatican⁵.

Whereas the initiative of Sir Winston Churchill and its elaboration may be seen as more or less following the idealistic path sketched by the pan-European movement from the interwar period, a more practical and often called more functional path was chosen by the French diplomat and federalist Jean Monnet and his compatriot the minister of foreign affairs and former prime minister Robert Schuman⁶.

In his famous address to the French Assemblée nationale on 9 May 1950 – the so called Schuman declaration – Schuman suggested a policy of small steps. His aim was to achieve permanent peace in Europe via economic means. In the past France and Germany started several wars because each of them aimed at economic and thus political supremacy in Europe. The idea of Schuman was to combine and integrate economies of both, and hopefully more European countries, as to prevent future wars. The hope was that an integration of national economies would lead to future social and political cooperation and integration. The first step was to put the French, German and possibly other countries' coalmines and steelworks under a common High Authority, which was a completely new idea of supranational cooperation instead of an intergovernmental⁷. The Schuman declaration was welcomed in many European countries and led in 1951 to the Treaty of Paris, which initiated the founding of the European Coal

⁵ For more information about the Council of Europe-Conseil de l'Europe and its history see: www.coe.int. Also: Van Meurs a.o (2013: 30–43).

⁶ Robert Schuman was the best person to suggest German-French cooperation, since he coming from Lorraine fought as an officer in the German army during World War I and as a French officer during World War II (Teasdale & Bainbridge 2012⁴: 719–721).

⁷ See for more details about the Schuman plan and the creation of the European Coal and Steel Community (ECSC) Van Meurs a.o. (2013: 42–48).

and Steel Community, ECSC, based in Luxembourg. Six European countries took part in this first supranational organisation: France, Germany, Italy and the Benelux, Belgium, Netherlands and Luxembourg.

From a language political point of view it is remarkable that the Treaty was drawn up in French only, although French was not a national language in three of the participating countries. However, French was still the language of diplomacy in those days, at least in Western Europe.

The history of the European cooperation and integration does not stop here. The Treaty of Paris was followed by the better known Treaty of Rome (1957), which was the start of the European Economic Community, EEC, the predecessor of the EU. The four different language versions – French, German, Italian and Dutch – of this treaty are all seen as authentic. In 1992 the Treaty of Maastricht was signed, in which for the first time an article on European Culture was included in which respect for national and regional diversity is expressed, article 151⁸. As already said in the Treaty of Lisbon, signed in 2007 and entered into force on 1 December 2009, the Charter of Fundamental Rights is included whereby the Charter became legally binding. This Charter, which is not the same as the Charter for Regional and Minority Languages, which is a treaty of the Council of Europe that was signed in 1992, stipulates the respect of the EU for culture, religious and linguistic diversity in the Union.

Working languages

As seen already, the Treaty of Rome was drawn up in four languages, the national languages of the six constituent member states. This was a matter of principle, since the EU accepts all national languages as official languages of the Union: “The European Commission⁹ maintains the policy that all EU citizens have the right to access all EU documents in the official language of the Commission, and should be able to write to the Commission and receive a response in their own language.”¹⁰ The European Parliament holds a similar point of view: “In the European Parliament, all official languages are equally important: all parliamentary documents are published in all the official languages of the European Union (EU) and all Members of the European Parlia-

⁸ European Parliament Fact Sheet 2004. 4.17.0.

⁹ The three most important EU institutions are: The European Commission, the European Parliament and the European Council, which is where the European leaders of government meet and take their decisions. The European Council should not be confused with the Council of Europe, described before. The Council of Europe is an independent institution.

¹⁰ ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/official_languages_en.htm

ment (MEP) have the right to speak in the official language of their choice. It also ensures everyone is able to follow and access the Parliament's work."¹¹ However, the most important, democratic reason to accept all national languages as official languages of the EU is that all citizens of the EU, whether they speak foreign languages or not, have the right to run for Parliament, or even the Commission: "The European Parliament differs from the other EU institutions in its obligation to ensure the highest possible degree of multilingualism. Every European citizen has the right to stand for election to the European Parliament. It would be unreasonable to require MEPs to have a perfect command of one of the more frequently used languages, such as French or English. The right of each Member to read and write parliamentary documents, follow debates and speak in his or her own language is expressly recognised in Parliament's Rules of Procedure."¹² Being a representative of the people – a MEP or in full a Member of the European Parliament – is a function different from other jobs. Whereas one may set requirements for the fulfilment of a normal job, it is the democratic right of all citizens, whether they may have an education or not, to stand for election. Therefore MEPS cannot be required to have command of foreign languages.

This means that the EU has to make considerable cost for translation and interpretation. Today there are 24 official languages and 28 member states. The total costs for translation and interpretation amounts to more or less € 1.250 billion per year, which is less than 1% percent of the total yearly budget and which is around € 2,- per European citizen per year¹³.

Two languages, that are official languages of countries of the EU, are not yet represented among the 24 official languages. The first one is Luxembourgish, the other one Turkish. Luxembourg now has three official languages. Luxembourgish is the everyday spoken language in Luxembourg, whereas French and German are merely administrative languages, although almost everybody in Luxembourg or at least a majority of the inhabitants has also a good command of these languages. However, till 1984 the government of Luxembourg never recognised Luxembourgish as one of the official national languages. Till that time only French and German were considered to be the official languages. So when Luxembourg signed the first European integrationist treaties there was no need neither a wish to include Luxembourgish. Later on the Luxembourg government never applied for recognition of the then most widely spoken official language of its country.

¹¹ Fact Sheet on the European Union/Language Policy.

¹² Multilingualism in the European Parliament.

¹³ ec.europa.eu/dgd/translation/faq/indez_en.htm

Turkish is a different case. Turkish is not only the language of Turkey but also the official language of the inhabitants of Northern Cyprus, officially part of the EU, but actually out of the scope of the EU. That is why there is no need to accept Turkish as one of the working languages of the European institutions, as long as the inhabitants of Northern Cyprus are not able to elect representatives for the European Parliament.

Co-official languages

However, there is even a more serious language problem within the European institutions and the European Union. Quite a few European citizens speak regional or minority languages; most of the time these speakers are bilingual and speak also one of the national languages of the EU. Since the EU only accepts the official national languages, it cannot accept these regional and minority languages as official languages of the Union as long as the national member states do not recognise these languages as official national languages.

The term minority language may be misleading. Some of the regional and minority languages are spoken by millions and millions of people. There are for instance more than 9 million native speakers of Catalan, whereas Hungarian is spoken by 14 million speakers, of which less than 10 million people live in Hungary, Finnish by 5.5 million, Estonian by 1.1 million and Maltese by 400.000 speakers only¹⁴.

The case of Catalan, the most widely spoken regional language in Europe, has been discussed in the European Parliament a few times without much success. A request in 2005 from the Spanish socialist government to accept and to regularize the linguistic situation as it is reflected in the 1978 Spanish constitution was more successful. The Spanish constitution recognizes autonomous communities, of which some have an 'official language of their own in addition to Castilian (Spanish)'¹⁵. The Bureau of the European Parliament accepted this request of the Spanish government partly and from 2006 on Basque, Catalan and Galician are given the status of co-official language, which means that citizens may address the European institutions in Basque, Catalan, or Galician and will be answered in these languages¹⁶. However, it is the Spanish government which has to provide the European offices with a translation into one of the official languages of the EU and its again the Spanish government who has to take care of the translation of the answers into the regional languages. The costs of these translations are for the Spanish government¹⁷. Interpretation from but not into

¹⁴ en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_Europe

¹⁵ Mercator bulletin 13/xii/2004.

¹⁶ Mercator News June/July 2006.

¹⁷ European Commission (2013). Frequently asked questions on language.

Basque, Catalan/Valencian/Balearic and Galician is provided upon request for certain institutional formations with regional representatives¹⁸.

Two years later a request of the UK government to accept Welsh as a co-official language was also successful¹⁹. In 2009 Scottish Gaelic was granted co-official status as well and Michael Russel, cabinet secretary of state for education and lifelong learning was the first person ever to speak Scottish Gaelic in a European Council Meeting at 11 May 2010^{20 21}.

Working languages

Although the EU accepts all national languages as working languages, this does not mean that in day to day practice European officials simply use each of the 24 official languages. For instance the European Commission conducts its daily work in three ‘procedural’ languages: English, French and German²². The same applies to the Permanent Representatives Committee, COREPER, the permanent committee of the ‘ambassadors’ of all the member states in which the usual negotiations and preparations of meetings of ministers and prime ministers take place. In the day to day work of the other institutions the same practice is used.

Although there is no official hierarchy within the three procedural languages, actually there is one. The daily press briefings of the European Commission are in French and English only. Even French is losing ground: “The trend in recent years has been towards a reduction in the number of documents drafted directly in French, particularly within the European Commission. While the European Union’s multilingual regime is unchallenged in law, in practice the enlargement of 1 May 2004 brought about a major change of context that has led to increased use of certain preferred working languages,”²³ reports the French permanent representative to the European Union. These concerns led the French government to write a report, *Le français dans les institutions européennes* (February 2006), in which the French government stipulates the rights of French in all the institutions, even in informal meetings.

As a consequence and as a result of the burden of translation quite often documents are not translated in all languages anymore or at a later moment. This to the outrage of the speaker of the German Bundestag (House of Commons),

¹⁸ European Commission (2013). Frequently asked questions on language.

¹⁹ Welsh language in the EU.

²⁰ The Scottish Government/ Rìaghtas na h-Alba 11/05/2010: Gaelic spoken in Europe.

²¹ See about the legal status of these co-official languages and the differences with official languages on the one hand and regional or minority languages at the other hand Milian-Massana (2008).

²² European Commission (2013). Frequently asked questions on language.

²³ The French language in European institutions.

Norbert Lammert who wrote a letter to the president of the European Commission in which he complained about the degradation of German on 12 April 2006²⁴. He was seconded by the French Assemblée nationale and his own German deputy minister of foreign affairs, Günter Gloser: “The German government is stepping up its efforts to make German more prominent in the EU, demanding that EU documentation be translated into the language of Goethe- or else it will not attend meetings. “Germany has a right to have these documents in German,” the deputy foreign minister, Günter Gloser, told German news agency DPA on Thursday (20 April). In a joint statement earlier this month, the German parliament and the French national assembly denounced the “unacceptable drift toward a monolingual system” dominated by English. Bundestag president Norbert Lammert wrote in a letter to European Commission president Jose Manuel Barroso that the German parliament would refuse to debate EU documents that were not printed in German.” (Küchler 2006).

The German authorities have a point: although English is the language that is most widely spoken and understood by native speakers and second language speakers, it is German, which is the language with the greatest number of native speakers in Europe (Vasagar 2013)²⁵. Nevertheless their plea for a more balanced approach is not very successful due to the international pressure of English and to the burden of translation. There is simply not enough time, money and opportunity to produce translations into all the official languages of the EU simultaneously.

However, this does not mean that the EU plans to give up its multitude of languages. In the European Commission list of frequently asked questions on languages one finds a question about this topic: “Does the EU plan to reduce the number of official languages?” The answer is clear: “No, because the current system is in place in the interest of democracy and transparency. No Member State is willing to relinquish its own language and candidate countries want to have theirs added to the list of official languages.”²⁶

So in this respect the EU remains an exception since other international organisations only work with a restricted number of working languages. The Council of Europe and the NATO as well as the International Criminal Court use English and French, the WTO and ILO French, English and Spanish, whereas the UN started with English and French only, but now also makes use of Arabic, Chinese, Spanish and Russian²⁷. The OSCE uses five working languages, English, French, Italian, Russian and Spanish (Smeets 1999: 387).

²⁴ Pressservice/Presseportal Deutscher Bundestag.

²⁵ See for more details also: *Europeans and their languages*. Special Eurobarometer 386, June 2012.

²⁶ European Commission (2013). Frequently asked questions on language.

²⁷ en.wikipedia.org/wiki/Working_language

The main difference between these international organisations and the EU is that they do not represent citizens of the member states but the member states themselves. So there is no democratic right for citizens of the participating states to stand for election in the assemblies of these organisations.

One language

Although the official position of the EU is that there should be no discussion about the multi-language issue, in fact there is. Especially since translation and interpretation is costly, but this is not the only argument. Buitendijk and Hoogmoed (2004) for instance argue for one institutional language for the European Parliament, which is English, especially because of reasons of efficiency and because they expect a more lively debate and a better mutual understanding when everybody has to use the same language.

The Dutch linguist Riek Smeets, who wrote a report on Dutch language policy from a European perspective for the Nederlandse Taalunie, The Dutch Language Union, a supranational institution founded by the Dutch and the Flemish authorities that aims at defending, supporting and promoting the Dutch language and culture in the Low Countries and worldwide, recommended that the European governments should strive for a *laissez faire* policy with respect to the use of working languages in the European institutions. The Dutch and Flemish ministers accepted this recommendation nr. 11 and therewith implicitly gave up the rights of their own national language Dutch and at the same time accepted English as the most likely only remaining working language (Smeets 2001).

It are not only the Dutch who argue in favour of English as the working language for further European cooperation. The German president Joachim Gauck did the same in a speech on 22 February 2013 in which he appealed to the Brits to remain a member of the EU and within this context he said: "I am convinced that, in Europe, both can live side by side. The sense of being at home in your mother tongue, with all its poetry, as well as a workable English for all of life's situations and all age groups." Gauck's argument appeared even to be more ideological than practical when he argued that: "to encourage a greater sense of commonality, Europe needs a common language as well as encouraging multilingualism."²⁸ However, he said this in German.²⁹

Gauck's argument for a common language that may facilitate a common identity resembles Ernest Gellner's (1994) thesis that language plays an essential role in fostering nation building and in forming of common identities. Therefore

²⁸ Connolly (2013).

²⁹ Gauck (2013).

quite some popular voices³⁰ say that if we want a stable European Union, one should strive at least for a common language. Otherwise the European Union will remain a patchwork of languages and opposing national cultures and will fall into pieces sooner or later.

This opinion is actually more or less similar to the 18th and 19th century Romantic ideas of nationalism and the essential link between language and nation, as expressed by Herder and his followers (Dow 1999: 288), against which the French philosopher Ernest Renan argued already convincingly in 1882 in his Sorbonne lecture *Qu'est-ce qu'une nation?*, 'What is a nation', published in 1887. Renan supplies the example of Switzerland and shows how this nation knows to survive with a multitude of languages. Moreover the Swiss certainly share a national identity without speaking the same language. Eijsbouts (2014) supports Renan's critical reaction by referring to parallels with the linguistic situation in the USA, Russia and China, which are nations with a strong identity but without a common language.

Language learning

De Swaan (2001)³¹ takes an opposite position. He does not argue in favour of one language for all the citizens of Europe neither in favour of a multilingual Europe, but he advocates the idea of multilingual citizens, who along their national language, which is not necessarily their mother tongue, also have a command of English. The multilingual citizen uses his national language for day to day activities and English for international contacts. So according to De Swaan, the ideal European citizens of the future will share a common language, English, for his contacts in Europe and with the rest of the world. Actually the situation is even more complicated. Quite often the mother tongue of the citizens is not the national language. In that case the ideal citizen needs to have a command of at least three languages: the mother tongue for day to day activities in the personal sphere and in informal day to day contacts, the national language when it comes to more official activities within the society of national citizens and English for international contacts.

A similar plea for a command of an international language was hold already by Novicov in the first decades of the last century (1903 & 1911) (Van Heerikhuizen 2004). However, Novicov expected French to become the first

³⁰ See for instance: European Parliament News: 20120921STO51986 (26-09-2012) and europe.idebate.org/debatabase/debates/international-affairs/house-believes-european-union-should-adopt-single-working-language (a website that promotes debating among youngsters).

³¹ In fact De Swaan does not discuss the linguistic situation of Europe, his interest is the global language relation.

international language. He shared the common belief that using one common language in Europe finally would shape a European federation.

Actually what De Swaan implicitly suggests – that one should promote foreign language learning – is what the European Union does in the Lingua programme³², with one big difference. De Swaan would argue in favour of teaching and learning one international language, English, whereas the Lingua programme supports the teaching and learning of all European languages: “In the context of Lingua, language teaching covers the teaching and learning, as foreign languages, of all of the official Community languages as well as Irish and Luxembourgish. (...) Particular attention is paid to the development of skills in the less widely used and less taught official Community languages (the LWULT languages).”³³ Actually the difference in approach is smaller than it looks like: English is the most widely taught foreign language in Europe³⁴. Moreover two third of the Europeans think that English is one of the two most useful languages. Furthermore 67 % of Europeans believe that English is much more likely to be considered useful for personal development than any other language³⁵.

The budget of the Lingua programme looks impressive: 150 million euro³⁶. However when one compares this budget to the budget for translation and interpretation one realises immediately what kind of priority language policy has in the EU.

At the Barcelona Summit of European leaders of government in 2002 a language objective in education was formulated³⁷. In conclusion 44³⁸ the European Council proposes: “to improve the mastery of basic skills by teaching at least two foreign languages from a very early age: establishment of a linguistic competence indicator in 2003.” In the daily school practice this means that usually English is taught as one of these two foreign languages. However it must be stated that by far not all European countries already teach two foreign languages from an early age.

This initiative of the European Council was followed in 2003 by the European Commission, which published an ‘Action Plan 2004–2006 for promoting

³² eacea.ec.europa.eu/static/en/overview/lingua_overview.htm

³³ eacea.ec.europa.eu/static/en/overview/lingua_overview.htm

³⁴ Key data (2012: 11): “It [English] is by far the most taught foreign language in nearly all countries at all educational levels.”

³⁵ *Europeans and their languages*. Eurobarometer 386 (2012: 69).

³⁶ European Commission Press Release IP-94-1097.

³⁷ The Council of Europe preceded the EU-Summit with four years. September 1998 the Parliamentary Assembly of the Council accepted Recommendation 1383 on Linguistic Diversification. In this recommendation the Assembly promoted the idea of teaching and learning two foreign languages from an early age. One of these foreign languages could and most likely would be English. (Recommendation 1338 (1998)).

³⁸ Out of the 49 of part I of the Presidency Conclusion.

language learning and linguistic diversity' in which the idea of teaching two foreign languages at an early age was developed³⁹. Note that for the first time the phrasing 'linguistic diversity' appears here in an official document of the European Commission, which means that the Commission realized that in Europe the language problem is not only communicating at an international level but at the same time protecting of lesser used or even endangered languages, just as in the objective of the Lingua programme.

The emphasis on linguistic diversity became more prominent with the appointment of a European Commissioner for Education, Training, Culture and Multilingualism in 2004, the Czech Ján Figel'. He published in 2005 A new Framework Strategy for Multilingualism⁴⁰, the first full-fledged communication of the European Commission about multilingualism⁴¹. However with linguistic diversity mainly the multitude of national languages of the EU is meant. The focus of this strategy is more on learning foreign languages to improve the economic changes for the citizens of Europe without giving up one's national language than on protecting regional and minority languages.

Protests

The interest for regional and minority languages, that culminated in the 1992 European Charter for Regional and Minority Languages did not come as a bolt from the blue. From the 1950's on there were protest in different European countries against the linguistic monopoly of the most prestigious language, that was usually also the standard language, or against what would be called linguistic genocide by a scholar such as Tove Skutnabb-Tangas (2000).

Many examples of these feelings of discontent and of the subsequent protests can be found in the recent history of Western Europe. Only a very few will be mentioned here. Even in a quiet country as the Netherlands there once were language riots. In the northern province of Friesland speakers of Frisian, although they were well -educated and thus bilingual, protested because of not being allowed to use their mother tongue Frisian in court. This led to a serious uproar on Friday 16 November 1951, a day that is now known in the history of Frisian as Kneppelfreed, 'club Friday'⁴². The public discussion that started then was the beginning of a successful legal process of recognition of Frisian in the Netherlands. Frisian was first recognised by the Dutch ratification of the European

³⁹ European Commission Communication (2003) 449.

⁴⁰ European Commission Communication (2005) 596.

⁴¹ European Commission Press Release IP-05-1451.

⁴² www.kneppelfreed.nl and [Taalcanon: Fries](http://Taalcanon.nl).

Charter for Regional and Minority Languages in 1998⁴³. Finally in 2013 a Frisian language law was accepted by the Dutch parliament. According to this law Dutch and Frisian are now the two official languages of the province of Friesland⁴⁴

Spain, a country well known for its problems with minority languages during the Franco regime (1936–1975), has seen numerous protests by groups that aimed at regional autonomy or more. In 1959 the ETA was founded in the Basque country. The ETA, Euskadi Ta Askatasuna, ‘Basque Homeland and Freedom’, is now known a separatist organisation that does not reject violence. However it started as an organisation for the supporting and promotion of the Basque culture and language⁴⁵. In Galicia also a revival of cultural activities came up in circles of language enthusiasts in the same 1950’s, which gradually began to lead to political protest by the 1960’s (Hourigan 2004: 83). The situation in Catalonia was more or less similar: “Concerns about the disappearance of Catalan as a language of scholarship began to emerge in the 50s and 60s and led to the establishment of language revival movements” (Hourigan 2004: 74).

In Italy, or better in the northern part of Italy at the Austrian border, in South Tyrol, there was a serious language conflict as well. Here the German speaking Italian citizens of Alto Adige/ Südtirol fought for more autonomy and for language rights. After unsuccessful mediation by the UN in 1960/61 heavy terrorist attacks took place. The debate lasted for almost ten years, till in 1969 a compromise was reached. However, it took another good twenty years before Austria and Italy were able to inform the UN in 1992 that the pending problem of Alto Adige/ Südtirol had come to an end⁴⁶.

In Belgium, a country famous for its language wars between speakers of Flemish or Dutch and speakers of Walloon or French, the protests did not come from a minority⁴⁷. In the 1950s the Flemish speaking part of Belgium was not much smaller than the French speaking population, whereas now the Flemish or Dutch speaking group constitute a firm majority⁴⁸. Furthermore the protest were not directed against the standard language, which is Dutch for the Flemish speaking group, but against the economic, social, educational and cultural supremacy of the most prestigious language in the country, French. These protests culminated in violent actions by Flemish students in Leuven/ Louvain, where French was the most prestigious and powerful language within the Roman

⁴³ Taalcanon: Fries.

⁴⁴ Wet gebruik Friese taal.

⁴⁵ What is ETA? BBC News 20 October 2011.

⁴⁶ Von Hartungen (s.d.: 14–19).

⁴⁷ See for the history of Dutch in the southern provinces of the Low Countries: Willems (2006).

⁴⁸ Landenweb: België.

Catholic university, although the city of Leuven is in the centre of the Dutch speaking area of Belgium. The student revolt of 1968, which was a phenomenon that occurred throughout the whole of Europe, got a special language flavor in Leuven. Here the slogan of the students was: *Leuven Vlaams-Walen buiten* ‘Leuven Flemish-Walloons out’. After riots of several weeks and the fall of the national government the Flemish students won. The bishops had to admit the defeat. The university of Leuven became completely Dutch speaking. For the French speaking community a new university was built Louvain-La-Neuve, at the other side of the language border⁴⁹.

Political initiatives

The quarrels and protests mentioned so far are only a small part of the linguistic disputes of this period. Therefore a few politicians realized that something should be done to guarantee the rights of speakers of minority languages. Usually these advocates of linguistic minority rights were not politicians of the ruling groups, but representatives of disadvantaged minorities. The Council of Europe, the Strasbourg based organisation that considers itself as the guardian and promoter of democratic security, based on human rights, democracy and rule of law, was an excellent place to have heard this sound⁵⁰.

As early as 1957 the Council of Europe accepted already a resolution with an appeal upon the governments of Europe to grant equal rights to speakers of regional and minority languages and to protect less prestigious languages.

The call to protect minority languages and their speakers was not restricted to Europe. In 1948 the General Assembly of the United Nations still skipped the word linguistic in the description of possible genocides when the Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of genocide was brought to a vote⁵¹, a few years later in 1966 the United Nations accepted the International Covenant on Civil and Political Rights. Article 2.1 of this Covenant, accepted by 167 countries⁵², reads: “Each State Party to the present Covenant undertakes to respect and to ensure to all individuals within its territory and subject to its jurisdiction the rights recognized in the present Covenant, without distinction of any kind, such as race, colour, sex, language, religion, political or other opinion,

⁴⁹ Kromhout (2002).

⁵⁰ For an extensive overview of all the initiatives taken by members of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe and by Members of the European Parliament, see Hamans (2008).

⁵¹ Linguistic genocide (Convention 1948).

⁵² treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-4&chapter=4&lang=en#EndDec (retrieved 1609–2014).

national or social origin, property, birth or other status.” Article 24.1 stipulates the right of children to be protected without any discrimination, that of language included. Article 26 says the same with respect to the equality of all persons before the law. Moreover article 14.3. states: “In the determination of any criminal charge against him, everyone shall be entitled to the following minimum guarantees, in full equality: (a) To be informed promptly and in detail in a language which he understands of the nature and cause of the charge against him”. Finally article 27 is explicit about language rights of minorities: “In those States in which ethnic, religious or linguistic minorities exist, persons belonging to such minorities shall not be denied the right, in community with the other members of their group, to enjoy their own culture, to profess and practise their own religion, or to use their own language”⁵³. This is still a very abstract and little concrete way to describe language rights and to defend and protect them, but it was a first legally binding step.

When entering the European Parliament, the parliamentary institution of the EU, after the first direct elections of the European Parliament in 1979, John Hume, a MEP from Northern Ireland and the later winner of the 1998 Nobel Peace Prize⁵⁴, immediately proposed a Bill of Rights of the Regional Languages and Cultures of the [European] Community. Similar proposals and resolutions were put forward in for instance 1981, 1987 and 1994⁵⁵.

As a result of the actions of both parliaments a European Bureau for Lesser Used Languages was founded in 1982. This bureau was based in Dublin and received financial support from the European Commission till 2010⁵⁶; it dealt with regional and minority languages all over Europe. At conferences and in reports one finds data about a manifold of RML's, Regional and Minority Languages, such as, to mention only a few, Alsatian, Basque, Breton, Catalan, Cornish, Finnish in Sweden, Frisian, Gaelic, German in Denmark, Friulian, Kashubian, Ladin, Mòcheno, Roma, Sami, Sorbian and Swedish in Finland. Remarkable is that EBLUL in 1982 used the term Lesser Used Languages, an apparently euphemistic term. Most likely the issue of minority rights was not as established as it is now.

Five years later the Mercator Network was founded, a network of five academic institutes, aimed at promoting research in the status and the use of regional and minority languages. Later on the network broadened its scope and now

⁵³ Covenant on Political and Civil Rights (1966).

⁵⁴ www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/1998/

⁵⁵ For (more) details see Hamans (2008).

⁵⁶ After EBLUL had to stop its activities because of lack of funding, the platform ELEN took over some of the activities of EBLUL, European Language Equality Network (see www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/6_Resources/PDF_FCNM_15th_Anniv_DHicks.pdf).Eurolang, originally EBLUL's news service continues its work for ELEN.

also studies recent immigrant languages and language learning. The coordination of the very active network is in the hands of the Fryske Akademy, Frisian Academy, in Ljouwert/Leeuwarden in Friesland, Netherlands. The other partners are based in Catalonia, Hungary, Sweden and Wales. The network is financed by the European Commission⁵⁷.

The Charter

In 1992 the Council of Europe accepted the European Charter for Regional and Minority Languages⁵⁸, that after ratification by eight member states took effect from March 1998 on. At the moment 25 member states of the Council ratified the Charter already, whereas another eight signed it⁵⁹. Some of them are supposed to ratify the charter soon, others, such as France, signed already long ago, but did not ratify it due to internal political or constitutional problems (Hamans 2008).

The aim of the charter is: “The Charter is a convention designed on the one hand to protect and promote regional and minority languages as a threatened aspect of Europe’s cultural heritage and on the other hand to enable speakers of a regional or minority language to use it in private and public life. Its overriding purpose is cultural. It covers regional and minority languages, non-territorial languages⁶⁰ and less widely used official languages⁶¹.

First and foremost, the Charter sets out the main objectives and principles that states undertake to apply to all regional or minority languages existing within their national territory.

Secondly, the Charter contains a series of concrete measures designed to facilitate and encourage the use of specific regional or minority languages in public life.

Within its scope are the languages traditionally used within a state’s territory, but it does not cover those connected with recent migratory movements or dialects of the official language.

It is intended to ensure, as far as is reasonably possible, that regional or minority languages are used in education and in the media, to permit and encourage their use in legal and administrative contexts, in economic and social life, for cultural activities and in transfrontier exchanges.”⁶²

⁵⁷ www.mercator-network.eu/mercator-network/

⁵⁸ For the full text of the charter see: conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/html/148.htm

⁵⁹ http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/aboutcharter/default_en.asp

⁶⁰ For instance Yiddish or the languages of the Roma and Sinti.

⁶¹ For instance Swedish in Finland.

⁶² www.coe.int/t/dg4/education/minlang/aboutcharter/default_en.asp

The Charter does not establish a list of European languages corresponding to the concept of regional or minority languages, the national authorities of the member states themselves have to list the languages they want to protect and promote according to the Charter.

The Charter “sets out the main principles and objectives upon which states must base their policies, legislation and practice, and which are regarded as providing the necessary framework for the preservation of the languages concerned”⁶³.

The Charter offers a variety of undertakings a national government may take to protect and promote the RML’s used at their territory. However, there are eight fundamental principles and objectives that always should be respected. These are as follows:

- “Recognition of regional or minority languages as an expression of cultural wealth.
- Respect for the geographical area of each regional or minority language.
- The need for resolute action to promote such languages.
- The facilitation and/or encouragement of the use of such languages, in speech and writing, in public and private life.
- The provision of appropriate forms and means for the teaching and study of such languages at all appropriate stages.
- The promotion of relevant transnational exchanges.
- The prohibition of all forms of unjustified distinction, exclusion, restriction or preference relating to the use of a regional or minority language and intended to discourage or endanger its maintenance or development.
- The promotion by states of mutual understanding between all the country’s linguistic groups”⁶⁴.

From what has been said before it must be clear that joining the Charter is not free of obligation. The Council checks whether member states follow the guide lines of the Charter by means of a monitoring process: “The European Charter for Regional or Minority Languages provides for a monitoring mechanism to evaluate how the Charter is applied in a State Party with a view to, where necessary, making recommendations for improvements in its legislation, policy and practice. The central element of the monitoring mechanism is a committee of independent experts”⁶⁵ from the participating countries. Each country may delegate one expert. Some of the experts are linguists, others legal experts, quite a few former politicians.

⁶³ www.coe.int/t/dg4/education/minlang/aboutcharter/default_en.asp

⁶⁴ www.coe.int/t/dg4/education/minlang/aboutcharter/default_en.asp

⁶⁵ www.coe.int/t/dg4/education/minlang/aboutmonitoring/default_en.asp

The monitoring cycle takes three years and includes reporting by the national authorities about their achievements, a visit on the spot by the experts, an extensive and detailed report by the committee and a discussion in the Council of Ministers. Although the outcome is only a recommendation and although the Council of Europe has no sanctions and means of coercion, the monitoring process is still a powerful weapon. Since the experts meet with the representatives of the minority groups and since all the reports are public, frequently a public debate arises as a consequence of one of the recommendations of the committee of experts. No government can resist public opinion.

So the committee of experts was able to draw attention to the poor (educational) situation in which Roma have to survive in Slovakia, to call on the Spanish government to take its own regulations seriously, to make suggestions to the Scandinavian governments for a still better protection of the languages of the speakers of the different Sami languages and to appeal to the Ukrainian government to come to terms with the speakers of Russian.

The Charter was followed by the Framework Convention for the Protection of National Minorities, also an initiative of the Council of Europe⁶⁶. The scope of this Convention is much wider than that of the Charter. Language is only a part of the protection the convention aims at: “The Convention is the first legally binding multilateral instrument concerned with the protection of national minorities in general. Its aim is to protect the existence of national minorities within the respective territories of the Parties. The Convention seeks to promote the full and effective equality of national minorities by creating appropriate conditions enabling them to preserve and develop their culture and to retain their identity. The Convention sets out principles relating to persons belonging to national minorities in the sphere of public life, such as freedom of peaceful assembly, freedom of association, freedom of expression, freedom of thought, conscience and religion, and access to the media, as well as in the sphere of freedoms relating to language, education, transfrontier co-operation, etc.”⁶⁷.

In 2013 the term ‘endangered languages’ emerged for the first time in the official papers of the EU, when the Corsican Green MEP François Alfonsi wrote a non-binding initiative report on endangered European languages and linguistic diversity in the European Union⁶⁸. The report, that was accepted by the Parliament, calls upon the European Union and the member states to be more attentive to the extreme threat that many European languages, classified by Unesco⁶⁹ as endangered, are experiencing.

⁶⁶ For the full text, see: conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/html/157.htm

⁶⁷ conventions.coe.int/Treaty/en/Summaries/Html/157.htm

⁶⁸ Report on endangered European languages (2013/2007(INI)).

⁶⁹ Unesco Redbook (1993).

Aside from the Council of Europe and the EU, the OSCE, the Organisation for Security and Co-Operation in Europe, called for attention for the mostly Russian speaking minorities in Central Europe and their lack of linguistic recognition in the Oslo Recommendation Regarding the Linguistic Rights of National Minorities (1998). In this report the High Commissioner, the highest official of the OSCE, seeks to provide guidance to OSCE participating states on how best to ensure the linguistic rights of national minorities within their borders.

Conclusion

So far three aspects of language problems in the EU and Europe have been distinguished:

- the multitude of languages in the European institutions
- the lack of command of foreign languages among the peoples of Europe, which impedes mutual communication and trade
- the (dangerous) situation of marginal, minority and regional languages.

The first aspect has the full attention of the European authorities. The policy they implement is based on a principle: the principle of equal rights. Although the cost of translations and interpretation are relatively high, this policy is continued consistently.

The second problem recently received more attention, but in fact nothing has been done to implement the ideas which the leaders of Europe decided upon at the Barcelona summit in 1992. This is due to the fact that the EU has no competence of its own when it comes to education. However, since knowledge of foreign language is an economic asset one may expect that this aspect will become more prominent sooner or later.

The third area only recently emerged in the political arena of the EU.

Although Salverda (2007: 13) is completely right when he says that the European union lacks a clear, simple and coherent set of principles for a European language policy, the situation is less alarming than his wording suggests. Next to the EU there is the Council of Europe, a paper tiger in the eyes of the powerful. However, this institution formulated a coherent and well organized system of checking the actual state of endangered languages in the countries that ratified the Charter of Regional and Minority Languages.

However, as long as the focus in implicit and explicit language policy is concentrated on the problems of communicating within the European Institutions one cannot expect the citizens of Europe to understand the need of protecting linguistic diversity fully.

References

- Action Plan 2004-2006. *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004–2006* /* COM/2003/0449 final */. Brussels: European Commission. Also available at: eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52003DC0449
- Buitenweg, K. and S. Hoogmoed. 2004. “Een geheime agenda voor het Europees Parlement”. In: van Heerikhuizen, A., van Montfrans, M., Naarden, B. and J. Herman Reestman. (eds.). *Het Babylonische Europa, opstellen over veeltaligheid*. Amsterdam: Amsterdam University Press. 309–319.
- Dow, J.R. 1999. “Germany”. In: Fishman, J.A. (ed.) *Handbook of language and ethnic identity*. Oxford: Oxford University Press. 286–299.
- Eijsbouts, T. 2006. “Europe’s single and powerful amphibious model”. In: Kaddous, Ch. and A. Auer. (eds.) *Les principes fondamentaux de la constitution européenne*. Genève: Helbig and Lichterhahn. 83–90.
- Eijsbouts, T. 2014. *Rutte onaardig, onwaardig, schaamteloos*. Lieden: HogendorpCentrum.
- European Commission Communication. 2003 (449). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004–2006* /* COM/2003/0449 final */. Brussels: European Commission. Also available at: eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52003DC0449
- European Commission Communication. 2005 (596). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – a new framework strategy for multilingualism*. /* COM/2005/0596 final */. Also available at: eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52005DC0596
- Gellner, E. 1994. “On nationalism”. In: Smith, A. and J. Hutchinson. (eds.) *Nationalism*. New York: Oxford University Press. 57–62.
- Hamans, C. 2008. “The minority language debate – the case of Yiddish in the Dutch language landscape”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* IX. 131–156.
- Heerikhuizen, A. Van. 2004. “Woorden van Europa: Een vroeg sociologisch pleidooi voor een gemeenschappelijke taal”. In: van Heerikhuizen, A., van Montfrans, M., Naarden, B. and J. Herman Reestman. (eds.). *Het Babylonische Europa, opstellen over veeltaligheid*. Amsterdam: Amsterdam University Press. 263–276.
- Hourigan, N. 2004. *Escaping the global village: media, language, and protest*. Lanham, Maryland: Lexington Books.
- Key data on teaching languages at school 2012*. Brussels: European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice and Policy Support). Also available at: eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf
- Meurs, W. van, de Bruin, R., Hoetink, C., van Leeuwen, K., Reijnen, C. and L. van de Grift. 2013. *Europa in alle staten. Zestig jaar geschiedenis van de Europese integratie*. Nijmegen: Van Tilt.
- Milian-Massana, A. 2008. “Languages that are official in part of the territory of the Member States”. In: Arzoz, A. (ed.). *Respecting linguistic diversity in the European Union*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Renan, E. 1887. *Discours et conférences*. Paris: Calmann Lévy. Also available at: archive.org/stream/discourssetconfr00renagoog#page/n9/mode/2up
- Salverda, R. 2007. “De talen in ons leven”. In: Devoldere, L.E.A. and R. Salverda (eds.). *Overeind in Babel. Talen in Europa*. Rekkem: Ons Erfdeel. 7–14.

- Schütze, R. 2012. *European constitutional law*. Cambridge: Cambridge University Press. 121–148.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smeets, R. 1999. “Talen en taalpolitiek in de Europese Unie”. In: van der Sijs, N. (ed.) *Taaltrots*. Amsterdam: Contact. 381–416.
- Smeets, R. (2001). *Naar een samenhangend beleid voor het Nederlands vanuit Europees perspectief*. Den Haag: De Nederlandse Taalunie. See also the short summary of this report as accepted by the Council of Ministers of the Taalunie: taalunie.org/organisatie/raad-der-nederlandse-letteren/verslagen/naar-samenhangend-taalbeleid-voor-nederlands-vanuit-europees-perspectief
- Swaan, A. de. 2001. *Words of the world: the global language system*. Cambridge: Polity Press.
- Teasdale, A. and T. Bainbridge. 2012⁴. *The Penguin companion to European Union*. London: Penguin Books.
- von Hartungen, Ch.H. (s.d.). *A brief contemporary history of Alto Adige/Südtirol (1918–2002)*. Translated into English by Vivienne Frankell. Bolzano/Bozen: Parliament of the Autonomous Province (sic!) of Bolzano/Bozen. Also at: www.landtag-bz.org/de/datenbanken-sammlungen/broschueren.asp
- Willems, R. assisted by W. Daniels. (ed.). 2004. *Het verhaal van het Vlaams. De geschiedenis van het Nederlands in de Zuidelijke Nederlanden*. Antwerp: WPG-Standaard.

Web references

- Barcelona Summit. 2002. Barcelona European Council 15 and 16 March 2002, Presidency Conclusion (SN 100/1/02 REV 1): ec.europa.eu/investinresearch/pdf/download_en/Barcelona_european_council.pdf
- Churchill, Sir W. 1946. *Europa-Rede in der Universität Zürich am 19. September 1946*: www.europarl.europa.eu/brussels/website/media/Basis/Geschichte/bis1950/Pdf/Churchill_Rede_Zuerich.pdf
- Connolly, K. 2013. “German president: make English the language of the EU”. *The Guardian*, 22 February 2013: www.theguardian.com/world/2013/feb/22/german-president-pleads-britain-stay-eu?gclid=Article:in%20body%20link
- Consolidated Treaty of the Functioning of the European Union: www.consilium.europa.eu/documents/treaty-of-lisbon?lang=en
- Council of Europe-Conseil de l’Europe: www.coe.int/en/web/about-us/who-we-are
- Council of Europe-Conseil de l’Europe, history: [www.coe.int/60 years/](http://www.coe.int/60%20years/)
- Covenant of the Political and Civil Rights (1966): www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/ccpr.aspx
- European Charter for Regional or Minority Languages: conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/html/148.htm
- www.coe.int/t/dg4/education/minlang/aboutcharter/default_en.asp
- www.coe.int/t/dg4/education/minlang/aboutmonitoring/default_en.asp
- European Commission. 2013. Frequently asked questions on languages in Europe, IP/ 13/875 (26 September 2013): europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-825_en.htm
- European Commission Language Policy: ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/official_languages_en.htm
- European Commission Press Release IP-94-1097: europa.eu/rapid/press-release_IP-94-1097_en.htm
- European Commission Press Release IP-05-1451: europa.eu/rapid/press-release_IP-05-1451_en.htm

- European Commission Translation: ec.europa.eu/dgs/translation/faq/index_en.htm
- European Parliament Fact Sheet/ Cultural Policy: www.europarl.europa.eu/facts_2004/4_17_0_en.htm
- European Parliament News 20120921STO51986 (26-09-2012): www.europarl.europa.eu/news/en/news-room/content/20120921STO51986/html/European-Day-of-Languages-An-EU-with-only-one-language-would-be-a-catastrophe
- Europeans and their languages*. Special Eurobarometer 386 (June 2012): ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- Fact Sheet on the European Union/ Language Policy: www.europarl.europa.eu/aboutparliament/en/displayFtu.html?ftuld=FTu_5.13.6.html
- Framework Convention for the Protection of National Minorities: conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/html/157.htm & conventions.coe.int/Treaty/en/Summaries/Html/157.htm
- Gauck, J. 2013. *Europarede* 22.02.2013: www.youtube.com/watch?v=YWT7hnQAW24
- Key data on Teaching Languages at School 2012: eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf
- Kneppelfreed: www.kneppelfreed.nl
- Kromhout, B. 2002. "Walen buiten!" was niet eens correct Nederlands, maar een gallicisme. *Historisch Nieuwsblad* (2002/9): www.historischnieuwsblad.nl/nl/artikel/6000/walen-buiten-was-niet-eens-correct-nederlands-maar-een-gallicisme.html
- Küchler, T. 2006. Berlin sees red over English language dominance in Brussels. *EUobserver* 21.04.06: euobserver.com/political/21405
- Landenweb: België: www landenweb.net/belgie/bevolking/
- Languages of Europe: en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_Europe
- Le français dans les institutions européennes* (2006) : www.rpfrance-ue.org/IMG/francais_dans_les_institutions.pdf
- Lingua programma: eacea.ec.europa.eu/static/en/overview/lingua_overview.htm
- Linguistic genocide (Convention 1948): privatewww.essex.ac.uk/~patrickp/lhr/Linguistic%20genocide.htm
- Mercator Bulletin: www.ciemen.org/mercator/bulletins/60-46.htm
- Mercator News: www.ciemen.org/mercator/notidetail.cfm?IDA=897&lg=gb
- Multilingualism in the European Parliament: www.europarl.europa.eu/aboutparliament/en/007e69770f/Multilingualism.html
- www.europarl.europa.eu/pdf/multilinguisme/coc2014_en.pdf
- Pressservice/Presseportal Deutscher Bundestag: presseservice.pressrelations.de/standard/result_main.cfm?aktion=jour_pm&r=229006&quelle=0&pfach=1&n_firmanr_=109484&sektor=pm&detail=1
- www.pressrelations.de/new/standard/derefferrer.cfm?r=229006
- Recommendation 1338 (1998): assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta98/EREC1383.htm
- Report on endangered European languages(2013/2007(INI)): www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2013-0239+0+DOC+XML+V0//EN
- Scottish Government: www.scotland.gov.uk/News/Releases/2010/05/12090248
- Taalcanon: Fries: www.taalcanon.nl/vragen/is-het-fries-een-taal/
- The French language in European institutions: www.diplomatie.gouv.fr/en/french-foreign-policy-1/european-union/france-and-the-european-union/article/the-french-language-in-european
- The Oslo Recommendations Regarding the Linguistic Rights of National Minorities (1998): www.osce.org/hcnm/67531
- Unesco redbook of endangered languages in Europe* (1993, updated 1999): http://www.helsinki.fi/~tasalmin/europe_report.html

Vasagar, J. 2013. "German should be a working language of EU". *The Telegraph*, 18 June 2013: www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/germany/10128380/German-should-be-a-working-language-of-EU-says-Merkels-party.html

What is ETA? BBC News 20 October 2011: www.bbc.co.uk/news/world-europe-11183574

Welsh language in the EU: ec.europa.eu/unitedkingdom/about_us/office_in_wales/welsh_language_en.htm

Wet gebruik Friese taal: wetten.overheid.nl/BWBR0034047/geldigheidsdatum_30-11-2014

Working Languages: en.wikipedia.org/wiki/Working_language

WYOBRAŹNIA TŁUMACZA A NAOCZNOŚĆ ŚWIATA PRZEDSTAWIONEGO

JOANNA KUBASZCZYK

Związki między wyobraźnią a przekładem mogą być różnorakie. Anna Legeżyńska mówi o przekładzie jako rzeczy wyobraźni¹. Zasadniczym pytaniem jest, czy tłumacz musi/powinien być człowiekiem o dobrze rozwiniętej wyobraźni? Gdyby zaś dobrze rozwinięta wyobraźnia miała być koniecznym atrybutem tłumacza, to czy warunkiem sine qua non dobrego przekładu jest spełnienie przez tłumacza określonych aktów wyobrażeniowych? Ponadto, o jaki rodzaj wyobraźni chodzi? Czy tylko o wyobrażenia odtwórcze czy też także twórcze?

W języku polskim funkcjonują obocznie trzy różne określenia władzy umysłowej, do której możemy się odnosić, mówiąc o wyobraźni, czyli wyobraźnia, fantazja i imaginacja. „Wyobraźnia” wydaje się być z nich pojęciem najszerszym, niejako nadrzędnym. Słownik Języka Polskiego definiuje ją jako „zdolność do tworzenia wyobrażeń twórczych, przewidywania, uzupełniania i odtwarzania oraz zdolność przedstawiania sobie zgodnie z własną wolą sytuacji, osób, przedmiotów, zjawisk itp. nie widzianych dotąd; fantazja, imaginacja”². „Imaginacja” jest pojęciem węższym, albowiem nie zawiera elementu odtwórczego, według SJP to „zdolność wyobrażania sobie rzeczy nie istniejących albo nie widzianych, tworzenia obrazów lub sytuacji urojonych; wyobraźnia, fantazja”³. Również „fantazja” kojarzona jest raczej z wyobraźnią twórczą, SJP wyjaśnia

¹ A. Legeżyńska, *Tłumacz i jego kompetencje autorskie*, Warszawa 1999, s. 216.

² *Słownik Języka Polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 2004, s. 826. Dalej: SJP.

³ *Ibidem*, s.775.

znaczenie słowa jako „zdolność do wyobrażania sobie czegoś; wyobraźnia twórcza; zmyślenie, urojenie, pomysł”⁴.

Podczas gdy zatem „fantazja” i „imaginacja” odnoszą się raczej do zdolności ludzkiego umysłu obrazowego przedstawiania sobie rzeczy nieistniejących albo niewidzianych i kojarzone są z wyobraźnią twórczą, to „wyobraźnia” bywa też odtwórcza. Pierwsze pytanie zatem, do którego jeszcze powrócimy, to, czy tłumacz musi być człowiekiem pełnym fantazji o rozbudowanych zdolnościach imaginacyjnych, innymi słowy człowiekiem wyobraźni twórczej czy raczej odtwórczej⁵?

Inny podział rozróżnia między wyobraźnią mimowolną a dowolną⁶. Wyobraźnia mimowolna nie jest kierowana wolą, obrazy, które pojawiają się w umyśle opierają się na luźnych skojarzeniach, są ze sobą często (pozornie) niepowiązane, czego w skrajnej postaci doświadczyć można podczas marzeń sennych, czy też np. pod wpływem środków farmakologicznych. Wyobraźnia dowolna polega na świadomej i celowej umiejętności wywoływania w umyśle wyobrażeń⁷. Rodzajem wyobraźni dowolnej jest wspomniana już wyobraźnia twórcza. Rozróżnia się tutaj ponadto wyobraźnię kierowaną⁸. Wyobraźnia twórcza wiąże się z umiejętnością wytwarzania nowych wyobrażeń, natomiast z wyobraźnią kierowaną mamy do czynienia w przypadkach, gdy wyobrażenia odtwórcze i wytwórcze stymulowane są przez odpowiednie bodźce i sytuacje, np. przez odpowiednie opisy literackie, które prowokują generowanie obrazów ukierunkowując ich treść i zakres⁹.

Jeżeli więc mówimy o przekładzie jako rzeczy wyobraźni, to które z tych znaczeń mamy na myśli? Czy chodzi o wyobraźnię mimowolną czy może kierowaną? I czy wyobraźnia odgrywa rolę wyłącznie w przekładzie artystycznym czy może w przekładzie w ogóle, także w przekładzie tekstów użytkowych?

Immanuel Kant rozróżnia trzy podmiotowe źródła poznania, to jest zmysł, wyobraźnię i apercepcję¹⁰. Zmysł przedstawia zjawiska w sposób empiryczny w spostrzeżeniu, wyobraźnia przedstawia zjawiska w skojarzeniu i odtworzeniu,

⁴ Ibidem, s. 572.

⁵ Za Marią Przetacznik-Gierowską i Grażyną Makiełło-Jarzą o wyobraźni odtwórczej mówimy wtedy, gdy obrazy stanowią niewielką transformację obrazów percepcyjnych, w przypadku zaś, gdy pojawiające się obrazy są nowe i oryginalne, zakładamy, że są one wytworem wyobraźni twórczej. Obrazy odtwórcze (reprodukcyjne) można też uznać za wytwory procesów pamięci. Por. M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa, 1989, s. 129–130.

⁶ Ibidem, s. 130.

⁷ Ibidem, s. 130.

⁸ Ibidem, s. 130–131.

⁹ Ibidem, s. 131.

¹⁰ Por. I. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, red. R. Schmidt, Hamburg, 1956, KrV A 115.

zaś apercpcja ukazuje tożsamość przedstawień odtwórczych ze zjawiskami, dzięki którym są one dane. Według Kanta wrażenia, które powstają poprzez oglądanie przedmiotów czy innego rodzaju zmysłowy kontakt z nimi, są rezultatem oddziaływania przedmiotu na zdolność wyobrażania sobie. Innymi słowy bez funkcji mózgu, nazywanej wyobraźnią, niemożliwe byłoby łączenie, uporządkowanie i rozpoznanie danych zmysłowych. Jasno rysuje się tu też połączenie wyobraźni z pamięcią, bez której niemożliwa do spełnienia byłaby reprodukcyjna, czyli odtwórcza, i skojarzeniowa funkcja wyobraźni. Człowiek wchodząc w zmysłowy kontakt z przedmiotami uzyskuje doświadczenie empiryczne, oparte na wrażeniach. Zmysłowość dostarcza mu danych naocznych, a te są intelektualnie przetwarzane, czyli nadawany jest im kształt myślowy w formie pojęcia. Ważną rolę odgrywa przy tym rozróżnienie między materią, czyli tym, co w zjawisku czy przejawie odpowiada wrażeniu, a formą zjawiska, czyli tym, co różnorodne. Podczas gdy materia jest dana człowiekowi a posteriori, forma musi tkwić a priori w umyśle, stąd możliwość myślenia o niej w oderwaniu wszelkiego doświadczenia.

Zasadniczo ustalenia Kanta są istotne również dla teorii przekładu, albowiem przekład jest możliwy wyłącznie dlatego, że człowiek może pomyśleć coś, czego nie doświadczył, np. może pomyśleć o waranie, nigdy zmysłowo nie doświadczywszy warana, albo a priori intelektualnie ustalić konieczność istnienia jakiegoś elementu rzeczywistości (np. planety w systemie astronomicznym), które to intelektualne ustalenie często wyprzedza doświadczenie. Jest w stanie również abstrahować od materii wielu jednostkowych wrażeń, czyli doświadczeń empirycznych, czyli potrafi oderwać formę od materii, np. na podstawie wielu różnych danych naocznych dotyczących jednostkowych kotów może myśleć o kocie w ogóle.

Czy zatem – zapytam przewrotnie – tłumacz jako istota potrafiąca operować pojęciami potrzebuje w ogóle w swej pracy odwoływać się do wyobraźni? Pytanie to nie jest niezasadne, albowiem tłumacz nie jest skonfrontowany zwykle z daną bezpośrednio naocznością faktów zmysłowych, lecz z pojęciami (oczywiście przekazywanymi też w sposób naoczny za pomocą odpowiedniego kanału komunikacyjnego, czyli mowy – wrażenia audytywne – lub pisma – wrażenia wzrokowe, ale od tego tu abstrahujemy). Zanim spróbujemy odpowiedzieć na to pytanie, chciałabym przywołać pierwszy z przykładów, w którym autor explicite odwołuje się do wyobraźni, wskazując też na jej ograniczenia ze względu na brak doświadczenia empirycznego. Ma zatem na myśli raczej wyobrażenia odtwórcze, czyli polegające na skojarzeniu i odtworzeniu odpowiedniego wrażenia niż twórcze:

Zu der Zeit, von der wir reden, herrschte in den Städten ein für uns moderne Menschen **kaum vorstellbarer** Gestank. Es stanken die Straßen nach Mist, es stanken die Hinter-

höfe nach Urin, es stanken die Treppenhäuser nach fauligem Holz und nach Rattendreck, die Küchen nach **verdorbenem Kohl** und Hammelfett [...].¹¹

W epoce, o której mowa, miasta wypełniał **wprost niewyobrażalny** dla nas, ludzi nowoczesnych smród. Ulice śmierdziały łajnem, podwórza śmierdziały uryną, klatki schodowe śmierdziały przegniłym drewnem i odchodami szczurów, kuchnie – **skisłą kapustą** i baranim łojem [...].¹²

Teza Süskinda, że panujący ówczesnie smród jest dla nas ludzi nowoczesnych prawie niewyobrażalny, znajduje paradoksalnie potwierdzenie w przekładzie: tłumaczka ewidentnie nie doświadczyła jak śmierdzi zepsuta kapusta. Czy jednak musiała? Czy bez tego doświadczenia, którego nie posiadając nie mogła uaktualnić mocą wyobraźni, przekład był skazany w tym punkcie na fiasko? Oczywiście nie, ponieważ Süskind użył środków języka odsyłających nas przez przypisane im znaczenie, do pojęcia, do wyobrażenia i do rzeczywistości pozajęzykowej. Czyli teoretycznie tłumaczka mogła przetłumaczyć ten fragment dosłownie, odsyłając czytelnika do odpowiedniego pojęcia i ewentualnie pozwalając mu zrekonstruować mocą wyobraźni odpowiednie wrażenie. A jednak niemożność wyobrażenia sobie, wynikająca z braku doświadczenia empirycznego, doprowadziła do fiaska. Dlaczego? Bo tłumaczka nie uwierzyła autorowi? (Nie uwierzyła, bo nie doświadczyła?) Bo przekład to też rzecz interpretacji? Bo przeszkodziła jej wyobraźnia, nasuwająca inny obraz, reaktywująca inne wrażenie zmysłowe? Pytanie zatem, czy można przekładać nie odwołując się do wyobraźni, można poniekąd sparafrazować pytając, czy można mówić ze ślepym o kolorach? Teoretycznie można, praktycznie jest to jednak bardzo trudne. Ale przykład ten sugeruje jeszcze jedną rzecz: nieodpowiednio ukierunkowana wyobraźnia może też czasami przeszkadzać, wytwarzając zafałszowaną naoczność.

Tłumacz skonfrontowany jest z tekstem, odsyłającym przez język do pojęć i obrazów. W rozważaniach nad wyobraźnią w przekładzie interesujące jest stąd, czy i na ile dla dobrego przekładu konieczne jest sprzęganie pojęć w umyśle tłumacza z uaktualnianiem doświadczeń empirycznych lub wytwarzaniem mocą skojarzeń wyobrażeń nowych na bazie doświadczeń empirycznych bezpośrednio niezwiązanych z danym pojęciem.

Wyobrażenia są treścią świadomości, które mogą odnosić się albo do przeszłości jako wspomnienia rzeczywistych postrzeżeń albo do przyszłości jako oczekiwania czy obawy albo bez konkretnego odniesienia do rzeczywistości i czasu jako obrazowe wyobrażenia abstrakcyjnych idei. Źródłem wszelkiego

¹¹ P. Süskind, *Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders*, Zürich 1985, s. 5, wytl. JK.

¹² P. Süskind, *Pachnidło. Historia pewnego mordercy*, przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa 1996, s. 5, wytl. JK.

wyobrażenia jest jednak wcześniejsze doświadczenie zmysłowe, które przywoływane jest w umyśle (w wyobraźni) podmiotu albo jako (unaoczniające) wspomnienie albo w formie przetworzonej jako transformacja doświadczeń zmysłowych. Wyobrażenia te nie mają zwykle formy jednostkowych obrazów, lecz mają złożoną strukturę, co sprawia, że czasami widzimy oczyma wyobraźni całe sekwencje obrazów niczym wewnętrzny film. Choć w przeważającej części wyobrażenia kojarzone są z obrazami i zespołami obrazów, to jednak nie mają one wyłącznie wizualnego charakteru. Obraz ewokowany w wyobraźni jest zwykle, bądź przynajmniej może być, zespołem przywołanych, uaktywnionych i często na nowo zmiksowanych wrażeń zmysłowych różnego rodzaju – wizualnych, audytywnych, taktylnych, olfaktorycznych, gustatorycznych, mówi się stąd o wyobrażeniach wzrokowych, słuchowych, smakowych, węchowych i dotykowych. Wyobrażenia te są jednak zwykle schematyczne, choć w zależności od sprawności władzy zwanej wyobraźnią – mogą różnić się znacznie i sięgać od wyobrażeń o dużym stopniu schematyczności do wyobrażeń bardzo szczegółowych. Wyobrażenie „kota” może np. opierać się na schemacie i przywoływać prototypowego kota, nieuszczegółowionego, a może być też realizowane jako wyobrażenie bardzo konkretnego, specyficznym umiarkowanego, miękkiego w dotyku, pachnącego i miauczącego w określony sposób, poruszającego się swoiście kociaka. Może on przypominać kota z otoczenia podmiotu wyobrażającego go sobie, ale też może być konglomeratem różnych treści postrzeniowo-wyobrażeniowych.

Wyobrażenia mogą być samoistne, mimowolne, lub stymulowane i sterowane woli. Ważne jest, by pamiętać o tym rozróżnieniu, gdyż pod wpływem różnych czynników mimowolne wyobrażenia czytelnika-tłumacza mogą różnić się zasadniczo od wyobrażeń zamierzonych/założonych przez autora tekstu. Te mimowolne wyobrażenia mogą powstać np. pod wpływem błędnej interpretacji semantycznej danego leksemu, szczególnie wtedy, gdy na sumę znaczeń składowych nakłada się znaczenie naddane, komponent idiosynkratyczny, jak to ma miejsce choćby w derywatach asocjacyjnych i wielu niemieckich złożeniach, których nie można interpretować tylko jako sumy znaczeń elementów składowych. W powieści Grassa *Die Rättin* główny bohater siedzi w wózku inwalidzkim, tłumacz przekłada jednak leksem *Rollstuhl* jako fotel na kółkach:

Während ich **in einem Rollstuhl angeschnallt** saß, schrie ich, als wäre im Traum ein Lautsprecher greifbar gewesen: Wir sind da!¹³

Siedząc **przypięty w fotelu na kółkach** krzychałem, jak gdybym we śnie miał dostęp do megafonu: My jesteśmy!¹⁴

¹³ G. Grass, *Die Rättin*, Darmstadt/Neuwied 1986, s. 31, wytl. JK.

¹⁴ G. Grass, *Szczurzyca*, przeł. S. Błaut, Gdańsk 2001, s. 28, wytl. JK.

Kurz nach sieben werde ich mit Hilfe des Weckers aufwachen, **diesen verdammt gemütlichen Rollstuhl**, in dem ich wie angeschnallt sitze, verlassen und meinen Tag [...] beginnen.¹⁵

Krótko po siódmej obudzę się z pomocą budzika, opuszczę **ten piekielnie wygodny fotel na kółkach**, w którym siedzę jakby przypięty pasami, i mój dzień [...] zacznę [...]¹⁶

W tym przypadku trudno rozstrzygnąć, co było pierwsze, mimowolne wyobrażenie, które wpłynęło na mylną interpretację znanego przecież powszechnie leksemu, czy też fałszywa interpretacja semantyczna, która w konsekwencji doprowadzić musiała do błędnego wyobrażenia. Trudno jednak zakładać, że tłumacz tej rangi nie znał tak popularnego słowa jak niemieckie określenie wózka inwalidzkiego, choć oczywiście i takiej ewentualności nie da się wykluczyć. Dlatego wydaje się, że pierwsza interpretacja, iż tłumacz poddał się mimowolnemu wyobrażeniu ewokowanemu przez słowo *Stuhl*, czyli *fotel*, wzmocnionemu jeszcze przez opis, iż ów *Rollstuhl* (czyli dosłownie: „toczący się fotel”) był „piekielnie wygodny”, jest bardziej prawdopodobna. Obojętnie jednak czy źródłem było mimowolne wyobrażenie czy też tylko błędna interpretacja leksykalna bez towarzyszącego wyobrażenia, to z pewnością tego rodzaju błąd wpłynie na wywołanie zupełnie innego wyobrażenia u odbiorców przekładu.

Mimowolne skojarzenie i wyobrażenie stało się przyczyną błędu również w kolejnym przykładzie, w którym mowa o kwiatach wielkości główek kapusty. Ponieważ w rzeczywistości porównywalną wielkość mają słoneczniki, tłumacz najprawdopodobniej mimowolnie wyobraził je sobie i nie skorygował tego wyobrażenia przez wyobrażenie sterowane wolitywnie, mające oparcie w warstwie leksykalnej tekstu, w którym mowa jest o makach wielkości główki kapusty. Na skutek tego ponownie błędne wyobrażenie tłumacza prowadzi do rozbieżnych z oryginałem wyobrażeń czytelników przekładu:

Das neue Kleid hält die Mutter immer noch in der zitternden Hand. Wenn sie es verkaufen will, muß sie das bald tun, denn **solche kohlkopfgroßen Mohnblumen** trägt man nur ein Jahr und nie wieder.¹⁷

Nową sukienkę wciąż jeszcze matka trzyma w drżącej dłoni. Jeśli Erika chce ją sprzedać, to musi to zrobić jak najszybciej, bo **takie słoneczniki wielkości główki kapusty** nosi się tylko jednego roku i nigdy potem¹⁸.

Przykłady te pokazują, że tłumacz musi korygować wywołane ewentualnie lekturą tekstu wyobrażenia samoistne, mimowolne, które mu się nasuwają na

¹⁵ G. Grass, *Die Rättin*, s. 33, wytl. JK.

¹⁶ G. Grass, *Szczurzyca*, s. 29, wytl. JK.

¹⁷ E. Jelinek, *Die Klavierspielerin*, Reinberg bei Hamburg 2005, s. 12.

¹⁸ E. Jelinek, *Pianistka*, przeł. R. Turczyn. Warszawa 2004, s. 11.

zasadzie wolnych skojarzeń. W procesie (wielokrotnej) lektury powinien stymulować wyobrażenia odpowiadające w miarę ściśle instrukcjom tekstowym. Innymi słowy musi on procesem wyobraźni sterować wolitywnie i konfrontować swoje spontaniczne, samoistnie nasuwające się mu wyobrażenia z wyobrażeniami (wtórnymi) wynikającymi z logicznej analizy tekstu. W przypadku przekładu ważną rolę odgrywa stąd dyscyplina wyobraźni. Mówiąc o dyscyplinie wyobraźni mam na myśli wyobrażenia ukierunkowane, poddane instrukcjom tekstu, a nie bazujące wyłącznie na pewnych jego elementach. Często tego rodzaju mimowolne wyobrażenia powstają przez niedokładne czytanie, ale przyczyn kognitywnych jest oczywiście dużo więcej, jak choćby mimowolna korekta kalibrująca bodziec z rzeczywistością, z tym co znane (ten mechanizm mógł wystąpić w przypadku maków wielkości główki kapusty).

A zatem, gdy mowa o wyobraźni w przekładzie, idzie o wyobraźnię kierowaną. Dane słowo, struktura czy forma stanowi przy tym *dźwignię wyobraźni*, by użyć terminu Piotra Markiewicza i Piotra Przybysza, stanowi więc „typ wyzwalacza procesów wyobrażeniowych lub stymulator takich procesów”¹⁹.

Oparte na konwencjonalnym skojarzeniu mimowolne wyobrażenie prowadzi do częstych błędów w przekładzie. Błędy takie pojawiają się szczególnie wtedy, gdy w opisie użyte są wyrazy mniej znane, względnie w ogóle nieznane tłumaczowi i tłumacz wyobrażając sobie scenę kompleksowo bazuje na pewnym stereotypie. Ten mechanizm zadziałał najprawdopodobniej w umyśle tłumaczki, która przekładając następujący opis konwencjonalnie skojarzyła pieska, radość i podniecenie z merdaniem:

Als erstes probierte er es mit einem kleinen Hund. Drüben vor dem Schlachthaus lockte er ihn mit einem Stück Fleisch von seiner Mutter weg bis in die Werkstatt, und während das Tier mit freudig erregtem **Hecheln** nach dem Fleisch [...] schnappte, schlug er ihm [...] kurz und derb auf den Hinterkopf.²⁰

Na początek spróbował z małym psiakiem. W pobliżu rzeźni za pomocą ochłapu mięsa odciągnął go daleko od matki i podczas gdy zwierzę z radosnym **merdaniem** chwyciło mięso [...] zadał mu szybki cios w tył głowy²¹.

Hecheln natomiast nie oznacza merdania tylko ziajanie, dyszenie. Pies zatem radośnie dyszał, ziajał.

Przykład ten pokazuje, że znajomość typowych, skonwencjonalizowanych scen i scenariuszów, zwykle pomocna w przekładzie, może wpłynąć na przekład negatywnie, gdy tłumacz zbyt mocno się nimi (często podświadomie) sugeruje.

¹⁹ P. Markiewicz, P. Przybysz, *Neuroestetyczne aspekty komunikacji wizualnej i wyobraźni*, w: *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*, red. P. Francuz, Warszawa 2007, s. 135.

²⁰ P. Süskind, *Das Parfum*, s. 236, wytl. JK.

²¹ P. Süskind, *Pachnidło*, s. 186, wytl. JK.

Jednocześnie we fragmencie tym widzimy, że tłumaczka wyobraża sobie przestrzeń przedstawioną dużo mniej dokładnie niż opisuje ją Süskind, stąd obraz, który wywołuje opis w oryginale, jest lepiej umiejscowiony w przestrzeni. Obraz ten jest realistyczny i na jego podstawie można by bez problemu nakręcić film fabularny, natomiast w polskim przekładzie mamy do czynienia z rozmazaniem konturu, z obrazem impresjonistycznym, by użyć malarskiego porównania. Z polskiego przekładu dowiadujemy się bowiem jedynie, że wszystko działo się w okolicy rzeźni, natomiast autor pisze, że Grenouille zwałił pieska sprzed rzeźni po drugiej stronie (ulicy) aż do warsztatu, odciągając go od matki za pomocą kawałka mięsa. Autor oryginału wskazuje też, że zabicie nastąpiło nie tylko szybko, ale i brutalnie, a zatem i w tym aspekcie obraz jest bardziej uszczegółowiony. Dyscyplina wyobraźni dotyczy zatem również odpowiedniego uszczegółowienia wyobrażeń. Nie wystarczy, by tłumacz pobieżnie, z grubsza, impresjonistycznie, wyobraził sobie jakąś scenę, ale musi zrobić to w miarę detalicznie.

Jednak tłumaczka *Pachnidła* wydaje się mieć nie tylko w tym fragmencie problemy z wyobrażeniem sobie przestrzeni przedstawionej, co czasami skutkuje jak powyżej „rozmazaniem” przestrzeni, czasami sprawia, że elementy tej przestrzeni są ustawione w stosunku do siebie w innych niż opisane w oryginale relacjach, a czasami prowadzi do opisów kuriozalnych, gdyby je sobie chciał właśnie wyobrazić. Z drugą z wymienionych sytuacji mamy np. do czynienia we fragmencie, w którym mistrz perfumeryjny Baldini wyprowadza Grenouille’a na zewnątrz z warsztatu. Wychodzą przez sklep, z którego wąski korytarz prowadzi do wejścia dla posłańców. Starzec zmierza powłócząc i szurając nogami, człapiąc, w kierunku bramy, odsuwa zasuwę i ustępuje na bok, by wypuścić chłopaka:

Und er nahm einen der Leuchter und ging **zur** Tür **hinaus, hinüber** in den Laden. Grenouille folgte ihm. Sie kamen **in den schmalen Korridor**, der zum Dienstboteneingang führte. Der Alte schlurft auf die Pforte zu, riß den Riegel zurück und öffnete. **Er trat beiseite**, um den Jungen hinauszulassen.²²

Ten opis i ewokowany przez niego obraz ulega przemianie w przekładzie. Nie tylko starszy pan jest bardziej zażywny i drepcze do drzwi, ale ma się też wrażenie, że korytarz jest węższy, albowiem Baldini ustępuje nie na bok, a do tyłu. Na skutek tego w połączeniu z wejściem dla dostawców (zamiast bramy dla posłańców) obraz jest nieco mniej prawdopodobny niż obraz oryginału, bo trzeba by sobie wyobrazić dostawców przeciskających się bardzo wąskim korytarzem (co tłumaczka podkreśla, używając deminutivum), ale z punktu widzenia logiki jest jeszcze akceptowalny:

Ujął jeden z lichtarzy, ruszył do drzwi i przeszedł do pomieszczenia sklepowego. Grenouille podążał za nim. Znaleźli się w **wąskim korytarzyku**, który wiódł do **wejścia**

²² P. Süskind, *Das Parfum*, s. 110, wytl. JK.

dla dostawców. Baldini **podreptał** do drzwi, odsunął rygiel i otworzył. **Cofnął się**, aby wypuścić chłopca²³.

Obraz ten, mimo że rozbieżny z obrazem wykreowanym w oryginale, nie prowadzi zasadniczo do inkoherencji na poziomie obrazowania. Inaczej rzeczy się mają w kolejnym przykładzie, dynamicznej i pełnej ekspresji scenie porodu na targowisku przy Rue aux Fers:

Grenouilles Mutter stand, als die Wehen einsetzten, **an einer Fischbude** in der Rue aux Fers und schuppte Weißlinge [...]. [...] Und als die Wehen einsetzten, **hockte sie sich unter ihren Schlachttisch** und gebar dort, wie schon vier Mal zuvor und nabelte mit dem Fischmesser das neugeborene Ding ab. Dann aber, wegen der Hitze und des Gestanks, den sie als solchen nicht wahrnahm, sondern nur als etwas Unerträgliches, Betäubendes – wie ein Feld von Lilien oder wie ein enges Zimmer, in dem zuviel Narzissen stehen –, wurde sie ohnmächtig, **kippte zur Seite, fiel unter dem Tisch hervor mitten auf die Straße** und blieb dort liegen, das Messer in der Hand.²⁴

Gdy zaczęły się bóle, matka Grenouille'a stała za straganem rybnym przy ulicy aux Fers i skrobała ukleje [...]. [...] I kiedy zaczęły się bóle parte, **przykucnęła za blatem** do oprawiania ryb i tam, podobnie jak cztery razy przedtem, urodziła i nożem od ryb odcięła pępowinę. Potem jednak, na skutek upału i smrodu, których jako takich w ogóle nie postrzegala, a tylko czuła nieznośną duchotę – jak na polu lilii albo w ciasnym pomieszczeniu, gdzie postawiono za dużo narcyzów – straciła przytomność, **osunęła się na ziemię i legła pod straganem, na środku ulicy**, z nożem w garści²⁵.

Porównanie opisów miejsca i przebiegu akcji w tekście oryginału i w polskim przekładzie wykazuje spore różnice. W oryginale matka Grenouille'a stoi przy straganie z rybami. Gdy zaczyna się poród, kuca pod ladą, a nie za ladą, co ma wpływ na dalsze kształtowanie obrazu. Po porodzie traci przytomność, przewraca się na bok i wytacza się (czy dokładniej wypada) spod stołu na środek ulicy, gdzie zaczyna otaczać ją gawiedź. W przekładzie rysuje się obraz zgoła odmienny i raczej niezrozumiały, bo skoro legła pod straganem, to dlaczego na środku ulicy, czy stragan stał na środku ulicy? Gdy czytamy ten fragment przekładu, odnosimy wrażenie, że tłumaczkę zawiodła właśnie wyobraźnia, że nie zrekonstruowała ona w wyobraźni obrazu opisanego przez Süskinda.

Podobny problem, tym razem związany z pominięciem ważnej informacji dotyczącej ustawienia przedmiotów w przestrzeni, mamy w kolejnym fragmencie tej samej powieści, w którym opisane jest małe kwadratowe podwórko. Do muru przylega skośny drewniany dach, skierowany ku podwórzu. Na stole pod dachem przylepiona jest świeca. Pod dachem siedzi trzynastoletnia może dziew-

²³ P. Süskind, *Pachnidto*, s. 88, wytl. JK.

²⁴ P. Süskind, *Das Parfum*, s.7–8, wytl. JK.

²⁵ P. Süskind, *Pachnidto*, s. 8, wytl. JK.

czynka i czyści mirabelki. Po lewej stronie ma kosz, z którego wyjmuję owoce. Pewnie po prawej wiaderko, do którego wrzuca wydrylowane mirabelki:

Der Platz umfaßte nur wenige Schritte im Geviert. An der Mauer sprang ein schräges Holzdach vor. Auf einem Tisch darunter klebte eine Kerze. Ein Mädchen saß an diesem Tisch und putzte Mirabellen. Sie nahm die Früchte aus einem Korb zu ihrer Linken, entstielt und entkernte sie mit einem Messer und ließ sie in einen Eimer fallen.²⁶

Opis w tekście niemieckim jest wystarczająco precyzyjny, by wyobrazić sobie tę scenę dokładnie. Z przekładu polskiego natomiast ani nie dowiadujemy się, jaki kształt ma podwórko, ani że dach ma formę wykuszu, że przylega do muru, ani jak usytuowany jest względem postaci kosz. Dowiadujemy się, że z jednej strony sterczał daszek, ale bez żadnego odniesienia do pozostałych elementów przestrzeni, trudno sobie zatem wyobrazić, jak by to miało wyglądać:

Placyk liczył ledwie kilka kroków wzdłuż i wszerz. Z jednej strony na pewnej wysokości sterczał ukośny drewniany daszek. Na stole pod daszkiem stała umocowana świeca. Przy stoliku siedziała młodziutka dziewczyna i przebierała mirabelki. Lewą ręką wyjmowała owoce z kosza, nożykiem drylowała je z pestek i wrzucała do cebrzyka²⁷.

Na koniec odniosę się jeszcze do uszczegółowienia wyobrażeń. Choć powyżej postulowałam, by tłumacz posiadał lub rozwijał w sobie wyobraźnię detaliczną (detalu), to zasadniczo, jak się wydaje, niekoniecznym jest, by wyobrażenie, które dany opis ewokuje w umyśle tłumacza, było zawsze maksymalnie ukonkretnione. W dużej mierze stopień uszczegółowienia wyobrażenia zależy od przekładanego tekstu i stopnia uszczegółowienia opisu w tymże tekście. Tłumacz, który zamierza zmierzyć się z tekstem Wisławy Szymborskiej *Kot w pustym mieszkaniu* nie musi sobie wyobrażać tytułowego kota konkretnie, wystarczy pewien schematyczny obraz prototypowego kota, by unaocznić sobie opisywaną przez Szymborską sytuację:

Umrzeć – tego nie robi się kotu.

Bo co ma począć kot

W pustym mieszkaniu.

Wdrapywać się na ściany.

Ocierać między meblami.

Nic niby tu nie zmienione,

a jednak pozamieniane.

Niby nie przesunięte,

a jednak porozsuwane.

I wieczorami lampa już nie świeci²⁸.

Sterben – das tut man einer Katze nicht an.

Denn was soll die Katze

In einer leeren Wohnung.

An den Wänden hoch,

sich an Möbeln reiben.

Nichts scheint hier verändert,

und doch ist alles anders.

Nichts verstellt, so scheint es,

und doch alles auseinandergeschoben.

An den Abenden brennt die Lampe nicht mehr.²⁹

²⁶ P. Süskind, *Das Parfum*, s. 53.

²⁷ P. Süskind, *Pachnidło*, s. 43.

²⁸ W. Szymborska, *Hundert Gedichte – Hundert Freuden. Sto wierszy – sto pociech*, przeł. K. Dedecius, Kraków 2005, s. 272–274, wytl. JK.

Do tego schematycznego wyobrażenia kota przynależą też typowe kocie zachowania, do których poetka się w swoim tekście odwołuje: wdrapywanie się i ocieranie. Czy tłumacz wyobraził je sobie? Trudno powiedzieć. Analiza przekładu wskazuje jednak, że może wyobraził sobie tę scenę zbyt schematycznie, a przynajmniej czytelnik przekładu, „widzi” obraz dużo mniej konkretny, obraz ukierunkowania w górę, pewną abstrakcję. Zasadniczo w języku niemieckim istnieją jednak zleksykalizowane opisy, pozwalające dosyć adekwatnie wyobrazić sobie opisywaną scenę (takie jak *eine Katze streckt sich an Wänden hoch, richtet sich an Wänden auf*), stąd przyczyną nie jest w tym wypadku materia języka i możliwości tworzywa.

Również w drugim przypadku wyobrażenie wywoływane przez przekład odrobinę się różni od wyobrażenia ewokowanego przez oryginał. Mieszkanie Szyborskiej sprawia wrażenie bardziej zagraconego, kot ociera się nie o meble, tylko między meblami, co oznacza, że meble w przestrzeni przedstawionej stoją stosunkowo blisko siebie, na odległość kota. W tym kontekście symptomatyczne jest „porozsuwanie” jako obraz emocjonalnego oddalenia, zwiększenia dystansu. W polskim tekście poetka konsekwentnie nadbudowuje sens metaforyczny na konkretnym opisie przestrzeni, w przekładzie jeden obraz nie uzasadnia drugiego.

Jednak problem jest tutaj bardziej złożony i dotyczy również konwencjonalności wyobrażeń, także konwencjonalności pewnych wyobrażeń utrwalonych językowo. O ile w języku niemieckim skonwencjonalizowany jest obraz (kociego) ocierania się o coś, mając w planie wyrażania odpowiedni eksponent, to nie ma skonwencjonalizowanego wyrażenia na ocieranie się między. W sposób skonwencjonalizowany mówi się, że *Die Katze streicht an Möbeln entlang, um Möbel, streicht um Möbel herum*. By zachować w miarę wiernie obraz z wiersza Szyborskiej można by ewentualnie zmodyfikować nieco opis, mówiąc, że kot skrada się ocierając się między meblami (*Sie schleicht streichend zwischen den Möbeln*).

Poszukiwanie rozwiązań tam, gdzie systemy językowe są, jak w powyżej różne, to także niezwykle interesujący, jak sądzę, aspekt wyobraźni. Wyobrażenia w tym przypadku stanowi jednocześnie „dyspozycję do dostrzegania wieloznaczności i wielości rozwiązań”³⁰ oraz „operację dokonywaną na istniejącym materiale, związaną z twórczym przetasowaniem elementów, nowym ich łączeniem ze sobą oraz «dopowiadaniem» i dodawaniem nowych elementów do istniejącego wzorca”³¹. Jej szczególną odmianą jest wyobrażenia formalna jako specyficzny rodzaj wyobraźni twórczej tłumacza. Dochodzi ona do głosu szcze-

²⁹ Ibidem, s. 273–275, wytl. JK.

³⁰ P. Markiewicz, P. Przybysz, op. cit., s. 136.

³¹ Ibidem, s. 136.

gólnie tam, gdzie nie ma gotowych rozwiązań formalnych, a materia języka wraz z obrazowaniem konwencjonalnym zdaje się uniemożliwiać przeniesienie formy czy obrazu z tekstu oryginału do tekstu przekładu i odtworzenie gry wyobraźni.

Ulla Fix wyróżnia trzy rodzaje naoczności, naoczność przez znaczenie słowa, kiedy to samo znaczenie sprawia, że widzimy oczyma wyobraźni określone treści, naoczność przez formę, realizowaną szczególnie przez ikoniczne użycie znaków językowych oraz naoczność przez uogólnienie, przez metaforyczne przeniesienie³². Jednocześnie uważa ona, jak najbardziej słusznie, że obrazonośny charakter mają w sposób spotęgowany słowa, które nie znajdują się w centrum pola leksykalnego jako archileksemy, lecz na jego skraju. Używając wprowadzonego wcześniej terminu możemy powiedzieć, że to one są w sposób szczególny *dźwignią wyobraźni*. W niniejszym artykule skupiłam się wyłącznie na przykładach ilustrujących obrazowanie za pomocą znaczenia słów, pokazując, że lekceważenie przez tłumacza przypisanych słowom znaczeń prowadzi zasadniczo do utraty naoczności bądź do jej zafałszowania w przekładzie.

Jak starałam się pokazać, wyobraźnia, służąca – jak to metaforycznie ujmują Elżbieta Zdankiewicz-Ścigała i Tomasz Maruszewski m.in. „do odgrywania w umyśle scen”, tworzenia „teatru w umyśle”³³ jest ważną władzą, niezwykle pomocną tłumaczowi, ale musi być to wyobraźnia trzymana w ryzach, podporządkowana wyobraźni autora, wyobraźnia dowolna, kierowana i kontrolowana, a nie mimowolna bądź w sposób autorski twórczo wyzwolona.

³² U. Fix, *An-schauliche Wörter? Wörter im Dienste der ‚Bildhaftigkeit‘, ‚Bildlichkeit‘, ‚Bildkräftigkeit‘, ‚Sinnlichkeit‘, ‚Lebendigkeit‘, ‚Gegenständlichkeit‘ von Texte*, w: *Das Wort in Text und Wörterbuch*, red. I. Barz, U. Fix, G. Lerchner, Leipzig 2002, s. 18–22.

³³ E. Zdankiewicz-Ścigała, T. Maruszewski, *Wyobrażenia jako pierwsza forma doświadczenia generowanego przez jednostkę*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 184.

HORRORY TŁUMACZENIOWE CZY TŁUMACZE Z PIEKŁA RODEM? CZYLI KILKA SŁÓW O EFEKTYWNOŚCI KOMUNIKACJI INTERLINGWALNEJ

ALEKSANDRA MATULEWSKA

1. Wprowadzenie

Niniejsza praca ma na celu przedstawienie problemu efektywności komunikacji w świetle błędu dyskwalifikującego przekład nazywanego również błędem krytycznym (ang. *fatal error*) (Biel 2012, Dybiec-Gajer 2013) lub kardynalnym (Hejwowski 2004) w tekstach specjalistycznych. Najpierw zostanie przedstawiony krótki przegląd typologii błędów przekładowych. Następnie w zarysie zostanie omówiona efektywności komunikacji językowej. Na koniec zostaną przedstawione przykłady błędów krytycznych w oparciu o klasyfikację Hejwowskiego (2004). Praca została oparta na analizie literatury przedmiotu.

2. Efektywność komunikacji znakowej

Aby móc mówić o efektywności komunikacji trzeba sobie uświadomić, że

„efektywność komunikacji znakowej można rozumieć jako zgodność zamierzenia nadawcy znaku z treścią zrekonstruowaną przez odbiorcę” (Bańczerowski, Pogonowski, Zgółka 1982: 38).

Należy mieć świadomość, że znaki to zjawiska o charakterze kulturowym. Są one przejawem konwencji kulturowych i dlatego by móc je właściwie rozu-

mieć i interpretować konieczna jest kompetencja kulturowa, która zdobywamy w ramach określonej wspólnoty komunikatywnej. Tłumacz jako specjalista w komunikacji międzyjęzykowej i międzykulturowej musi posiadać kompetencję kulturową zarówno w odniesieniu do wspólnoty komunikatywnej posługującej się językiem źródłowym jak i docelowym. Kompetencja kulturowa jest tutaj rozumiana jako swego rodzaju konglomerat złożony z kompetencji językowej, semiotycznej, komunikacyjnej, itd.

W pracach językoznawczych zwraca się uwagę na fakt, że kompetencja może być społeczna bądź indywidualistyczna. Inaczej mówiąc pewne komunikaty są zrozumiałe dla danej grupy społecznej, a inne tylko dla określonej jednostki. Efektywność indywidualistyczna nazywana też pragmatyczna:

„zostaje osiągnięta wówczas, gdy czynność komunikacyjna podjęta jest w oparciu o kompetencję określonego typu. Jednocześnie zaś sens komunikacyjny zamierzony przez nadawcę (rozumianego jako konkretna jednostka) jest dokładnie identyczny z sensem przypisywanym owej czynności przez odbiorcę (również konkretną jednostkę).” (Bańczerowski, Pogonowski, Zgółka 1982: 38–39).

Z kolei, efektywność społeczna dotyczy określonej grupy nadawców i odbiorców komunikatów i zależy ona:

„wyłącznie od skonwencjonalizowanych reguł kulturowych, czyli od kompetencji, np. językowej. (...) czynności komunikacyjne, w szczególności więc znaki, mają charakter czynności społecznych w tym sensie, że rezultaty realizowane poprzez podejmowanie tych czynności podlegają regulacji społecznej w oparciu o reguły społecznie obowiązujące, o świadomość społeczną. Chodzi o to, że podjęciu czynności znakowej towarzyszy (1) sens subiektywnie zamierzony przez podmiot tej czynności (nadawcę) oraz (2) rezultat społeczno-objektywny przypisywany owej czynności w oparciu o reguły obowiązujące na gruncie określonej świadomości społecznej. Sens subiektywnie zamierzony nie musi być oczywiście identyczny z rezultatem społeczno-objektywnym” (Bańczerowski, Pogonowski, Zgółka 1982: 39).

Zgodnie z teorią wspólnot komunikatywnych L. Zabrockiego (1963) właściwe rozumienie komunikatu, zależy od naszej przynależności do określonej wspólnoty, która posługuje się językiem dostosowanym do własnych potrzeb komunikacyjnych. A zatem podstawową przesłanką efektywnej komunikacji znakowej jest po pierwsze posiadanie kompetencji wystarczających do właściwego zrozumienia komunikatu nadawanego przez nadawcę, a po drugie posiadanie kompetencji umożliwiających właściwą reakcję na taki komunikat np. nadanie odpowiedzi, zrozumiałej dla odbiorcy, a zarazem przynależność do określonej wspólnoty językowej¹.

¹ „Efektywność komunikacji znakowej polega na zgodności zamierzenia subiektywnego nadawcy z rezultatem społeczno-objektywnym przypisywanym danej, podjętej przez nadawcę czyn-

Aby móc mówić o efektywności interlingwalnej komunikacji znakowej, najpierw muszą być zagwarantowane prawa do języka, w tym prawo do pomocy kompetentnego tłumacza w procesie komunikacji jeżeli uczestnicy procesu komunikacji nie znają w wystarczającym stopniu języków jakimi się posługują.

Z tego też względu należy sobie uświadomić, że wprawdzie w wielu krajach prawo do tłumacza jest zagwarantowane przepisami, ale w wielu miejscach na świecie problem ten nie jest do końca rozwiązany w sposób satysfakcjonujący dla uczestników komunikacji prawnej i prawniczej. Jednym z najczęściej przytaczanych przykładów w tym zakresie jest sprawa *Negrón v. State of New York* [1970], w której oskarżony i skazany na 20 lat więzienia za zabójstwo Negrón nie mógł nawet porozumieć się z reprezentującym go adwokatem z urzędu, który nie znał języka hiszpańskiego jakim władał oskarżony. Oskarżony miał możliwość zapoznania się z pewnymi kwestiami dotyczącymi swojego życia tylko podczas nielicznych momentów, gdy oskarżenie zatrudniało tłumacza ustnego, który streszczał mu fragmenty procesu. Tłumaczenie podczas tego procesu zachodziło zazwyczaj tylko w jednym kierunku z hiszpańskiego na angielski.

Sytuacja zmieniła się od tego czasu znacząco. Jednak nadal nie brakuje doniesień o nieprawidłowościach w tym zakresie. Coraz rzadziej mamy do czynienia z sytuacją, w której nie zostaje powołany tłumacz. Niestety, często kwalifikacje tłumacza i jakość tłumaczenia pozostawiają wiele do życzenia. O takich sytuacjach coraz częściej opinię publiczną informuje prasa.

Dopiero gdy uczestnicy procesu komunikacji interlingwalnej mają zapewnione prawo do tłumacza można zacząć zajmować się kompetencjami tłumacza i problemami jakie w procesie przekładu się pojawiają.

W przekładoznawstwie poświęcono dużo uwagi kompetencjom tłumacza. Prace poświęcone kwalifikacjom, wykształceniu, intuicji wyrosły w dużej mierze z refleksji na temat trudności z jakimi borykają się tłumacze jak i świadomości jak często niedoskonałe są przekłady. Obok prac poświęconych kompetencjom tłumaczeniowym w XX wieku zaczęły powstawać prace z zakresu krytyki przekładu, w których koncentrowano się na analizie błędów w tekstach paralelnych (rozumianych jako tekst i jego przekład).

3. Klasyfikacje błędów tłumaczeniowych

W tej części pracy zostaną przedstawione klasyfikacje błędów w porządku chronologicznym, a szczególny nacisk zostanie położony na polską myśl translatoryczną. Jednym z pierwszych polskich badaczy, który zajął się problemami

ności, na gruncie określonej kompetencji stanowiącej fragment świadomości społecznej” (Bańczkowski, Pogonowski, Zgółka 1982: 39).

tłumaczeniowymi i nazwał lapsologią dziedzinę wiedzy nimi się zajmującą jest F. Grucza (1978: 13), który wyróżnia dwa zasadnicze kategorie błędów:

- 1) błędy *sensu stricto*, które wynikają z nieopanowania lub niedostatecznego opanowania danego języka, czyli z niekompetencji i braku wiedzy tłumacza oraz
- 2) błędy *sensu largo*, które wynikają z innych czynników i są popełniane przez kompetentnych użytkowników danego języka, którzy zasadniczo potrafią skorygować takie błędy.

Jako ich przyczynę podaje zjawisko interferencji, które definiuje w następujący sposób:

„Tam, gdzie między uprzednio zinternalizowanym materiałem językowym a materiałem przyswajającym aktualnie zachodzi identyczność strukturalna, będziemy mieli do czynienia z tzw. transferem pozytywnym, natomiast tam, gdzie zachodzi odmiennosc strukturalna, może wystąpić zjawisko tzw. transferu negatywnego, który w lingwistyce i glottodydaktyce nazywa się zwykle interferencją. Interferencja jest więc zjawiskiem niepożądanym, prowadzi bowiem do tworzenia błędnych struktur i błędnych realizacji”.

(Grucza, 1978: 17).

Należy pamiętać, że w niektórych językach używa się różnych terminów na oznaczenie takich błędów (ang. *errors* i *mistakes*, fr. *erreurs* i *fautes*.). Według M. Szczygłowskiej (2011: 400) w świetle antropocentrycznej teorii rzeczywistych języków ludzkich oraz teorii poznania u Gruczycy

„błąd tłumaczeniowy pojmowany jest jako niewłaściwa rekonstrukcja informacji primarnej wyrażonej przez tekst wyjściowy, w wyniku czego informacja primarna oraz informacja docelowa są względem siebie heterogeniczne”.

Inna polska badaczka zajmująca się przekładem tekstów nieliterackich, H. Dzierżanowska (1990), wyróżnia:

- 1) błędy ortograficzne (w zakresie pisowni i interpunkcji), które jak dosadnie ujmuje to autorka w dużej mierze wynikają z niedostatków w wykształceniu tłumacza, nadmiernej wiarze w własne siły nazywanej wręcz „zadufaniem we własną wiedzę” a także niesumiennym czy wręcz niechlujnym wykonaniu przekładu,
- 2) błędy gramatyczne (powstałe w formach morfologicznych, w elementach struktury grupy wyrazowej, w elementach struktury zdania),
- 3) błędy szyku wyrazów (w zdaniu i w grupie wyrazowej),
- 4) błędy leksykalne (wynikające z (i) niezgodności leksykalnej wyrazów np. zjawiska homonimii, (ii) różnic terminologicznych np. zjawiska polisemii i braku izomorfizmu terminologicznego w ramach określonych par językowych, (iii) niezgodności leksykalnej grup wyrazowych, czyli kolokacji),
- 5) błędy dotyczące adekwatności sytuacyjnej, stylistycznej, semantycznej.

Błędy gramatyczne i szyku wyrazów oraz leksykalne zazwyczaj wynikają z interferencji wewnętrznej i zewnętrznej. Z kolei błędy dotyczące adekwatności sytuacyjnej powstają

„gdy tłumacz kieruje się wyłącznie zasadami gramatyki formalnej, nie biorąc pod uwagę aspektów wynikających z kontekstu czyli gramatyki sytuacyjnej” (Dzierżanowska 1990: 97).

Błędy adekwatności stylistycznej obserwujemy natomiast

„gdy w przetłumaczonym tekście występują cechy specyficzne dla stylu języka oryginału, a obce dla języka przekładu. (...) Jednolitość stylu jest bardzo ważną zasadą w tłumaczeniu. Tekst pisany mieszaniną stylów czyta się źle” (Dzierżanowska 1990: 100).

Błędy adekwatności semantycznej przejawiają się opuszczeniem i dodaniem informacji.

W latach 90. XX wieku ukazała się pionierska praca przedstawiająca przegląd współczesnej myśli przekładoznawczej autorstwa A. Pisarskiej i T. Tomaszkiwicz, w której także przedstawiono problem błędów przekładowych. Autorki (1996: 144) uważają, że najogólniej błędy można podzielić na: błędy językowe i tłumaczeniowe. Te pierwsze wynikają bądź z interferencji zewnętrznej bądź braku wystarczających kompetencji tłumacza w zakresie języka docelowego. Ten drugi typ z kolei

„wynika z kilku przesłanek: ze zbyt bliskich kontaktów między językami, kiedy to formy języka źródłowego wpływają na formę przyjętą w języku docelowym, z nie zrozumienia tekstu oryginału przez tłumacza, z nieprzystawania tekstu przekładu do tekstu oryginału, w którym albo ztracono pewne informacje istotne, albo dodano jakieś informacje, albo w interpretacji zbyt oddalono się od intencji oryginału” (Pisarska, Tomaszkiwicz 1996: 144).

Tak więc źródłem ich powstania są zasadniczo braki w zakresie kompetencji translacyjnych, a także wiedzy językowej i fachowej.

W pracy, która ukazała się również w 1996 roku Ch. Grabau zwraca uwagę na problem jakości przekładu w komunikacji prawniczej i wskazuje, że uczestnicy postępowania mający wpływ na nie (tzn. sędziowie) powinni być świadomi jakie typy błędów tłumaczeniowych mogą się pojawić. Wymienia tu następujące błędy:

- 1) przypisanie wypowiedzianych słów osobie, która nie uczestniczyła w rozmowie,
- 2) błędy tłumaczeniowe polegające na niepoprawnym przekazaniu znaczenia komunikatu,
- 3) błędy dekodowania popełniane, gdy tłumacz niewłaściwie interpretuje komunikat w wyniku nieprawidłowego jego odkodowania

Na temat podobnych problemów w przekładzie prawniczym pisała także polska badaczka B. Z. Kielar, koncentrując się jednak na konkretnych przykładach błędów i ich konsekwencjach komunikacyjnych (Kielar 1996, Kielar i Lewandowska 1999), a nie na ich systematycznej klasyfikacji.

Prac dotyczących błędów translacyjnych nie brak także w badaniach uczonych wyrosłych ze szkoły lipskiej. Niemiecka badaczka Ch. Nord (1999 za Kubacki 2014) zwraca uwagę na następujące typy błędów tłumaczeniowych:

- 1) pragmatyczne błędy tłumaczeniowe (dotyczące treści, sensu i specyficznych potrzeb odbiorcy),
- 2) kulturowe błędy tłumaczeniowe (dotyczące norm i konwencji obowiązujących w zakresie tworzenia danego gatunku tekstów),
- 3) formalne błędy tłumaczeniowe (dotyczące aspektów formalnych takich jak np. typografia tekstu) (za Kubacki 2014).

U. Dąbbska-Prokop (2000: 58) jako główne przyczyny powstawania błędów tłumaczeniowych podaje: brak wiedzy ogólnej, kompetencji językowych, kulturowych oraz pragmatycznych. Problemem może być także brak predyspozycji do wykonywania zawodu. Niewątpliwie potwierdzają tę teorię przypadki tłumaczy wybuchających płaczem na sali sądowej co miało miejsce w marcu 2014 roku podczas procesu południowoafrykańskiego sportowca Oscara Pistoriusa oskarżonego o morderstwo (Por. Zuydam 2014).

D. Karczewska (2002, 2004: 129) w swoich rozważaniach koncentruje się na błędach *sensu stricto*, którymi są

„wszelkie zmiany w warstwie semantycznej, pragmatycznej i (lub) stylistycznej w tekście tłumaczenia w stosunku do oryginału, które wypaczają jego sens oraz intencje nadawcy komunikatu wyjściowego”.

Błędy te dzieli na: *błędy w planie wyrażania* oraz *błędy w planie treści*. Te pierwsze to przede wszystkim niewłaściwa forma tekstu docelowego oraz niewłaściwy dobór ekwiwalentów. Natomiast te drugie dotyczą poprawności przekazania treści komunikatu wyjściowego. Jako najczęstsze przyczyny powstawania błędów podaje ona ograniczoną znajomość języka źródłowego i docelowego, niewystarczającą wiedzę ogólną (np. kulturową, polityczną) i specjalistyczną, nieznaną technik przekładu oraz zasad wyszukiwania ekwiwalentów.

Z kolei Z. Kozłowska (2002: 138), poza błędami logicznymi, redakcyjno-technicznymi i drukarskimi, wyróżnia:

- 1) błędy językowe, widoczne bez porównywania z tekstem źródłowym, oraz
- 2) błędy tłumaczeniowe (błędy tłumaczeniowe *sensu stricto*), czyli takie, które są wykrywalne dopiero w wyniku porównania z tekstem źródłowym.

Klasyfikacja K. Hejwowskiego (2004) została opracowana w wyniku badań przeprowadzonych na grupie studentów, co niewątpliwie pomogło badaczowi na

dość precyzyjne ustalenie przyczyn powstania konkretnych błędów (możliwość omówienia pracy tłumaczeniowej z autorem przekładu i wyciągnięcie wniosków z analizy). Hejwowski (2004: 158nn) wyróżnia:

- 1) błędy interpretacji (wynikające z niezrozumienia tekstu),
- 2) błędy tłumaczenia powierzchniowego (wynikające z niedostatecznej analizy tekstu źródłowego i braku umiejętności wyszukiwania ekwiwalentów translacyjnych),
- 3) błędy realizacji (wynikające z braku kompetencji w zakresie języka ojczystego i braku umiejętności oceny wiedzy odbiorcy),
- 4) błędy metatranslacyjne (wynikające z braku kompetencji tłumaczeniowych).

Badacz zwraca też uwagę na ocenę jakości przekładu i konieczność zastosowania zarówno kryteriów ilościowych jak i jakościowych, gdyż nie każdy błąd pociąga za sobą brzemienne skutki. Biorąc to pod uwagę wyróżnia błędy: kardynalne, przeciętne, minimalne czy też dyskusyjne.

R. Lewicki (2000: 138) postuluje by teoretycy przekładu koncentrowali się na przyczynach powstawania i skutkach błędów. Założenie to jest niewątpliwie słuszne, jednak należy sobie też zdawać sprawę z tego, że w sytuacjach oceny przekładu wykonanego na zlecenie często nie mamy niestety kontaktu z tłumaczem, nie znamy jego tożsamości, wykształcenia, itp. i nie zawsze jest możliwe dokonanie precyzyjnej analizy przyczyn powstałych błędów. Można jedynie spekulować na ten temat w oparciu o pewne przesłanki, np. nadmierna liczba błędów literowych sugeruje brak znajomości technik przekładu, a błędy terminologiczne i frazeologiczne braki w zakresie dziedziny jakiej dotyczył tłumaczony tekst.

Ł. Biel (2012: 105) w swojej recenzji dwóch opracowań dla kandydatów na tłumaczy przysięgłych powołuje się na tzw. błąd krytyczny. Pozwolę sobie zacytować tu autorkę, która omawiając kryteria oceny egzaminu dla kandydatów na tłumaczy przysięgłych szczególnie uczula na konsekwencje popełnienia takich błędów wskazując na rozwiązania brytyjskie:

Biorąc pod uwagę specyfikę tłumaczeń poświadczonych, zastanawia niska waga kryterium zgodności treści przekazanej w tłumaczeniu z treścią oryginału. Kryterium ma identyczną wagę jak poprawność językowa czy zastosowanie rejestru funkcjonalnego, chociaż w praktyce nawet jeden błąd w przekazie informacyjnym, np. zgubienie „not” czy cyfry 0 w kwocie wynagrodzenia, może wywołać katastrofalne skutki i całkowicie zdyskwalifikować tłumaczenie. W brytyjskich testach dla kandydatów na *Public Service Interpreters* wprowadzono interesującą kategorię błędu krytycznego (ang. *fatal error*²) — błędu na tyle poważnego, że skutkuje niezaliczeniem całego testu. Z pewnością takie kryterium wyczula na zmiany znaczenia i szkoda, że polski ustawodawca nie zastosował podobnego rozwiązania. (Biel 2012: 104–105).

² <http://www.iol.org.uk/qualifications/DPSI/FATAL%20ERRORS%20FOR%20WEB.pdf>

O błędach krytycznych pisze także J. Dybiec-Gajer (2013) oraz A.D. Kubacki (2014). Prace zbiorowe pod redakcją A. Kopczyńskiego i U. Zaliwskiej-Okrutnej (2002) oraz A. Kopczyńskiego i M. Kizeweter (2009) stanowią próbę zmierzenia się z problemem błędów i jakości przekładu, jednakże nie poszerzają istotnie rozważań teoretycznych przedstawionych powyżej. M. Guławska (2005) z kolei koncentruje się na kategorii błędów nazywanych językowymi, które rzadko prowadzą do tzw. błędu krytycznego, choć jak zauważa Kubacki (2012, 2014) nawet błędy literowe w określonych elementach tekstu (np. imionach czy nazwiskach) mogą być brzemienne w skutkach.

Podsumowując, stosunkowo mało miejsca poświęcono błędom dyskwalifikującym tłumaczenie, w dużej mierze skupiając się na wszelkich możliwych usterkach jakie można napotkać w przekładach. Należy zatem stwierdzić, że ta stosunkowo nowa kategoria błędów, jaką jest błąd krytyczny, przez Hejwowskiego (2004) nazywany kardynalnym, powinna być uwzględniana szczególnie w kształceniu tłumaczy tekstów specjalistycznych np. prawniczych czy medycznych, gdyż od jakości przekładu może zależeć czyjeś zdrowie a nawet życie, co ilustrują poniższe przykłady.

4. Błędy krytyczne i ich źródło

W dalszej części pracy zostaną przedstawione błędy krytyczne, które okazały się brzemienne w skutki. Zostaną one pogrupowane zgodnie z klasyfikacją Hejwowskiego (2004) na:

- 1) błędy metatranslacyjne,
- 2) błędy interpretacji,
- 3) błędy tłumaczenia powierzchniowego oraz
- 4) błędy realizacji.

4.1. Błędy metatranslacyjne

Błędy metatranslacyjne (Hejwowski 2004) bardzo często prowadzą do zaburzenia efektywności komunikacji interlingwalnej. Są one przede wszystkim wynikiem pominięcia etapu przekładu. Bardzo często pojawiają się u adeptów zawodu, w tym samouków, którzy nie znają zasad wykonywania przekładu i zatrzymują się na etapie tłumaczenia roboczego, będąc tego nieświadomym. Błędy te powstają też w wyniku presji czasu, która uniemożliwia tłumaczowi zachowanie etapów przekładu i zmusza go do pominięcia jednego z nich.

Etapy przekładu można podzielić na pozwalające na eliminację błędów przez tłumacza oraz pozwalające na eliminację błędów przez inną osobę (wery-

fikatora odpowiedzialnego za usterki merytoryczne i korektora odpowiedzialnego za usterki językowe). Proces przekładu powinien się rozpocząć od ustalenia czy tłumacz jest kompetentny by przetłumaczyć dany tekst. W przypadku tłumaczenia pisemnego polega to na przeczytaniu fragmentu lub całego tekstu w celu ustalenia stopnia jego trudności. W przypadku tłumaczenia ustnego na zapoznaniu się z tematyką tekstów ustnych, które mają być tłumaczone. Tłumacz w teorii i praktyce powinien przyjąć tłumaczenie tylko jeżeli jest w stanie zrozumieć tekst źródłowy. W pozostałych przypadkach powinien odmówić wykonania tłumaczenia. Należy tutaj zaznaczyć, że panujący stereotypowy pogląd mówi, że jeżeli zna się język obcy (w domyśle ukończyło się studia filologiczne), to umie się tłumaczyć. Niestety nie jest to prawdą, gdyż przekład nie polega na automatycznym i bezmyślnym zamienieniu ciągów wyrazów w jednym języku na ciąg wyrazów w innym języku. Gdyby tak było komputerowe translatory już dawno zastąpiły by tłumaczy-ludzi.

Następny etap, który często jest połączony czasowo z wykonywaniem roboczej wersji tłumaczenia, to poszukiwania ekwiwalentnej terminologii i kolokacji. Po wykonaniu roboczej wersji tłumaczenia zasadniczo przed tłumaczem jeszcze dwa dość czasochłonne etapy, a mianowicie dokonanie porównania tekstu źródłowego z wyprodukowanym tłumaczeniem roboczym oraz korekta. Porównanie tekstu źródłowego z docelowym to mozolna praca polegająca na przeczytaniu obu tekstów zdanie po zdaniu w celu ustalenia czy żadna informacja nie została opuszczona, zmieniona, dodana, źle zrozumiana, itd. Jest to najistotniejszy etap przekładu gdyż pozwala na eliminację najpoważniejszych usterek w tekście docelowym. Problemy związane z opuszczeniem tego etapu przekładu opisano w artykule opublikowanym 10 stycznia 2005 roku w *Gazecie Wyborczej* pod znamienym tytułem: *Nie czytać po polsku* (str. 2). W tekście tym wytknięto tłumaczom rozporządzeń i dyrektyw unijnych liczne błędy tłumaczeniowe np. użycie w tekście docelowym terminów 'psychicznie' zamiast 'fizycznie', 'import' zamiast 'eksport', czy błędy w elementach istotnych tekstu takich jak dane liczbowe np. '15%' zamiast '1,5%', itp. Wszystkie z tych błędów można było bez problemu wyeliminować na etapie porównania tekstu źródłowego z docelowym.

Ostatni etap, który powinien zostać wykonany przez tłumacza to przeczytanie tekstu docelowego w celu usunięcia ewentualnych usterek językowych, których jeszcze do tej pory nie wykryto. Obejmują one zazwyczaj tak zwane błędy drukarskie w postaci podwójnych kropek czy przecinków, błędy interpunkcyjne, ortograficzna, gramatyczne, stylistyczne. Rzadko są to błędy krytyczne i z tego względu nie będą tutaj bardziej szczegółowo omawiane, jednak informacji na ich temat można szukać w publikacjach dotyczących jakości przekładów na potrzeby Unii Europejskiej (Matulewska i Nowak 2006, 2007, Nowak 2006).

W idealnej sytuacji translacyjnej jakość przekładu pisemnego powinna być także zapewniona przez udział w procesie korektora i weryfikatora (por. Tabakowska 1999, 2009), a w przypadku tłumaczenia ustnego przez udział dwóch tłumaczy. Niestety bardzo rzadko jest to praktykowane, głównie ze względu na koszty. Jednakże, zwłaszcza w przypadku przekładu sądowego z całą pewnością pozwoliłoby to na wyeliminowanie sytuacji, w których osoba nie posiadająca kwalifikacji językowych w zakresie języka obcego zwodzi uczestników postępowania nieświadomych nieprawidłowości w tłumaczeniu, czego przykładem jest niewątpliwie sprawa z Kanady (źródła internetowe: Kaytie 2013) z 2011 roku o udzielenie azylu pani Neheid.

Pani Samirah Mohamed Neheid, uchodźca z Kenii, wystąpiła wraz z córką o azyl. Po jej przesłuchaniu uznano, że jej zeznania są mało wiarygodne, udzielone odpowiedzi wymijające, a czasami nawet niespójne, czy wręcz sprzeczne. W konsekwencji wydano decyzję o deportacji pani Neheid i jej córki do Kenii. Na szczęście licencjonowani tłumacze ustni języka swahili później wykazali, iż pierwsze tłumaczenie było obarczone licznymi błędami i postanowiono powtórzyć procedurę rozpatrywania wniosku o azyl przez kanadyjski Urząd do spraw Imigracji i Uchodźców (Immigration and Refugee Board, dalej IRB). Co więcej okazało się, że wcześniej w innej sprawie ze względu na zarzut braku kompetencji usunięto tego samego tłumacza ustnego, który tłumaczył zeznania pani Neheid, i zastąpiono go innym. IRB nie podało przyczyny dla której w dalszym ciągu korzysta z usług niekompetentnego tłumacza. Poniżej znajduje się fragment przesłuchania pani Neheid.

Fragment 1: Pani. Neheid zeznała, że jej syn chodził na wiece polityczne i wywieszał plakaty zawierające opozycyjne treści.

Tłumaczenie: "Sometimes he came home with postage." [Czasami przychodził do domu z opłatą pocztową]

Fragment 2: Pani Neheid wyraziła opinię, że tłumacz sobie niezbyt dobrze radzi.

Tłumaczenie: "I want to know, to understanding very well, what he asks this guy." [Chcę wiedzieć, zrozumieć dobrze o co on pyta tego faceta]

Fragment 3: Pani Neheid oświadczyła, że nie ma pewności co do odpowiedzi.

Tłumaczenie: "I was not thinking." [Nie myślałam wtedy]

Fragment 4: Pani Neheid zeznała, że była stronniczką, ale nie członkiem partii politycznej.

Tłumaczenie: "I'm not a member but I was a fanner." [Nie jestem członkiem, ale byłam podżegaczem]

Fragment 5: Pani Neheid zeznała, że policja wypytywała ją o syna.

Tłumaczenie: "They just asked my son." [Przepytali/Zapytali tylko mojego syna]

(tłumaczenie na polski A.M.)

Grabau (1996) również zwraca uwagę na ten istotny problem komunikacji interlingwalnej na sali sądowej. Przywołuje on przykład wykorzystywany przez profesora Piatta, który ilustruje dlaczego na sali sądowej powinno być obecnych dwóch tłumaczy.

1. Adwokat (pyta po angielsku): „What is your name?” [Jak się nazywasz?]
2. Tłumacz (w obcym języku do świadka): „What did you eat for breakfast?” [Co jadłeś na śniadanie?]
3. Świadek (w obcym języku): „Ham and eggs.” [Jajka na szynce.]
4. Tłumacz (po angielsku): „My name is John Doe³.” [Nazywam się Jan Kowalski.]

(tłumaczenie na polski A.M.)

Z przykładu tego jasno widać, że jeżeli jedyną osobą rozumiejącą obcokrajowca na sali sądowej jest tłumacz, to tylko on wie, czy popełniono błąd. Co więcej, wie to tylko wtedy, gdy sam jest świadomy tego, że go popełnił. Jeżeli natomiast wydaje mu się, że dobrze zrozumiał komunikat, choć tak wcale nie było, szanse na rzetelny proces są znikome. A w niektórych przypadkach nawet gdy dwóch tłumaczy jest obecnych na sali sądowej trudno jest ustalić, który z nich tłumaczył prawidłowo. Taka sytuacja zaszła w USA w 2011 r. podczas procesu Jose Luisa Mendeza w Fort Smith w stanie Arkansas [Mendez v. State, 2011 Ark. 536, Dec. 15, 2011], który został skazany na 60 lat więzienia za gwałt, usiłowanie zabójstwa, włamanie i napaść. Wyrok skazujący został częściowo wydany w związku z zeznaniem samego Mendeza złożonym w języku hiszpańskim, w którym przyznał się on do popełnienia czynów, o które został oskarżony. Zarówno obrona jak i oskarżenie przygotowały własne tłumaczenia tego zeznania. Okazały się one sprzeczne. Podczas przesłuchania zapytano Mendeza czy złapał swoją dziewczynę za szyję. W tłumaczeniu oskarżenia odnajdujemy odpowiedź: „Yo lo hice” [ang. “I did that.”, pol. „Zrobiłem to.”], natomiast w tłumaczeniu obrony „No lo hice” [ang. “I didn’t do that.”, pol. „Nie zrobiłem tego.”]. Późniejsze badanie tej sprawy wykazało, że tłumacz obrony był certyfikowany przez Stan Arkansas, podczas gdy pracujący dla oskarżenia podchodził do egzaminu certyfikującego lecz go oblał. Ze względu na to, że nie

³ John Doe to zwyczajowo imię i nazwisko nadawane osobie, której tożsamość nie jest znana.

udało się ustalić, który tłumacz dokonał prawidłowego przekładu słów Mendeza, trzeba było przeprowadzić nowy proces sądowy (źródła internetowe: Julia 2012, Kevin 2012, Estill 2012).

4.2. Błędy interpretacji

Hejwowski (2004) do błędów interpretacji zalicza usterki wynikające z niezrozumienia tekstu. Bardzo często są to zaburzenia wynikające z niezajomości idiomatyki języka źródłowego, określonego wariantu języka lub dialektu jakim posługuje się nadawca komunikatu.

Jednym źle przetłumaczonym słowem można zabić człowieka lub pozbawić go wszystkiego co dla niego ważne. V. Benmaman (2000) podaje przykład błędu tłumaczeniowego wykrytego dopiero na etapie apelacji. Kubańczyk, początkowo występujący w charakterze świadka, został oskarżony o handel narkotykami gdyż odpowiadając na prośbę o udzielenie pożyczki wypowiedział następujące słowa „¡Hombre, ni tengo diez kilos!”. W dialekcie, którym się posługiwał oznaczało to „Człowieku, nie mam nawet grosza przy duszy” [„[m]an, I don't even have ten cents.”]. Niestety tłumacz sądowy przetłumaczył wypowiedź dosłownie na „[m]an, I don't even have ten kilos.” [„Człowieku, nie mam nawet 10 kilogramów”] co zinterpretowano jako przyznanie się do posiadania dużych ilości narkotyków. Wyrok ze względu na błąd został na szczęście dla oskarżonego uchylony (por. Grabau i Gibbons 1996).

4.3. Błędy tłumaczenia powierzchniowego

Błędy tłumaczenia powierzchniowego (Hejwowski 2004) wynikają z niedostatecznej analizy tekstu źródłowego i braku umiejętności wyszukiwania ekwiwalentów translacyjnych. Takie właśnie błędy zostały popełnione przez tłumacza w sprawie z Kaliforni *People v. Nguyen* (Ewell 1989) w 1989 roku. Wietnamczyk Quang Nguyen, który miał obsesję na punkcie pewnej Wietnamki, włamał się do jej domu i zabił jej męża. Żona ofiary zeznawała w sądzie jako świadek zdarzenia. Tłumacz niestety zmieniał treść zadawanych pytań i udzielanych odpowiedzi opuszczając pewne fragmenty bądź wręcz zmieniając komunikat. Doprowadziło to do obniżenia wiarygodności świadka, powołanego przez prokuratora, który w oczach sędziego i ławy przysięgłych udzielał sprzecznych odpowiedzi na pytania, miotał się w zeznaniach i wprowadzał w błąd oskarżenie, które wielokrotnie musiało zadawać te same pytania by uzyskać jednoznaczna odpowiedź.

Poniżej znajduje się przykład ilustrujący popełniane błędy tłumaczeniowe (Ewell 1989):

Zastępca prokuratora: "Did you, your husband or **anybody to your knowledge** keep a gun in the house?" [Czy Pani, Pani mąż lub ktokolwiek o kim Pani wiedziała trzymali broń w domu?"]

Tłumacz w jęz. wietnamskim: "Did you or your husband keep a gun in the house?" [Czy Pani lub Pani mąż trzymali broń w domu?"]

Świadek: "No." [„Nie”]

Zastępca prokuratora pyta jeszcze raz: "Although, didn't your son Long have a BB gun?" [„A czy nie jest prawdę, że Pani syn Long miał broń typu BB”]

Świadek: "Yes." [„Tak”]

(tłumaczenie na polski A.M.)

Jak widać z powyższego przykładu tłumacz opuścił frazę „anybody to your knowledge”, co doprowadziło z punktu widzenia odbiorcy przekładu do wysunięcia wniosku, że żona ofiary udziela sprzecznych odpowiedzi (zaprzecza sama sobie). W konsekwencji Nguyen został skazany za *manslaughter* (zabójstwo w afekcie) a nie *murder* (zabójstwo kwalifikowane, z premedytacją), czyli uzyskał łagodniejszy wymiar kary, który nie był zagrożony karą śmierci.

W sprawie *People v. Truong*, 553 N.W .2d 692 (Mich. 1996) doszło do podobnych zaburzeń komunikacji. Truong został uznany winnym zabójstwa z premedytacją i skazany na dożywocie bez możliwości ubiegania się o objęcie amnestią, pomimo zapewnień oskarżonego, że działał w samoobronie. Podczas apelacji ujawniono, że tłumacz dokonywał nadinterpretacji tekstu np.: zamiast „strzeliłem” tłumaczył „zabiłem”.

4.4. Błędy realizacji

Kolejnym istotnym, a rzadko omawianym aspektem przekładu, jest relatywizacja komunikatu do potrzeb odbiorcy. Błędy w tym zakresie Hejwowski (2004) umieszcza w kategorii błędów realizacji, do których zalicza problemy wynikające z braku kompetencji w zakresie języka ojczystego i braku umiejętności oceny wiedzy odbiorcy. Sztandarowym przykładem błędów krytycznych popełnionych w zakresie dostosowania przekładu do potrzeb komunikacyjnych i wiedzy odbiorcy na temat systemu prawnego jest sprawa z Melbourne z 1992 r. opisana przez Nagao (2005). Błędy w przekładzie dramatycznie wpłynęły na życie pięciorga Japończyków i Malezyjczyka. Yoshio Katsuno, jego dwaj bracia (Mitsuo i Masaharu), a także Kiichiro Asami i Chika Honda oraz Malezyjczyk Su zostali w 1992 roku skazani w Melbourne za przemyt heroiny. Malezyjczyk Su i Japończyk Yoshio, który był odpowiedzialny za zorganizowanie wycieczki,

zostali skazani na 25 lat więzienia, później skrócony w wyniku apelacji do lat 10. Pozostałe osoby zostały skazane na 15 lat więzienia.

Przykład z Nagao (2005: 6–7):

„Ma pan prawo skontaktować się z obrońcą z urzędu (You have a right to call a Legal Aid). Zdanie to zostało przetłumaczone jako: ‘Istnieje organizacja zwana Legal Aid (pomoc prawna), która związana jest z prawem. Czy chce Pan skontaktować się z nią?’ (Termin „Legal Aid” nie jest znany Japończykom). Podejrzani nie wiedzieli wówczas, że Legal Aid oznacza adwokata, który działa jako obrońca z urzędu. Dlatego też nie skorzystali z tej propozycji, sądząc, że być może będą musieli dużo zapłacić za zaangażowanie adwokatów.” (tłumaczenie na polski Z. Rybińska)

„Ma Pan prawo do złożenia własnoręcznie napisanego oświadczenia. (You have a right to write a handwritten statement). To było właściwe postępowanie prawne, w którym podejrzanemu dano szansę złożenia własnoręcznie napisanego oświadczenia. Ale tłumacz powiedział: „Może Pan napisać to, czego Pan nie powiedział dotychczas.” (You can write anything that you have not mentioned before.). Podejrzany myślał, że wszystko to co powiedział wcześniej zostało przetłumaczone przesłuchującemu i odpowiedział: Nie, powiedziałem wszystko. (No, I have said everything.)” (tłumaczenie na polski Z. Rybińska)

„Kto spakował torbę? (Who packed the bag?) (...) tłumacz zmienił na; „Skąd pochodzą Pana rzeczy osobiste?” (Where did your belongings originally come from?). Wówczas podejrzany złożył wyjaśnienie dotyczące rzeczy w torbie, która przywiózł z Japonii dodając, że torba została skradziona.” (tłumaczenie na polski Z. Rybińska)

Jednym z głównych problemów, które ujawniono około 10 lat później był fakt, że tłumacz dokonywał pominięć, dodania informacji, streszczeń i samowolnych interpretacji. Używał terminów wieloznacznych w języku japońskim np. *nimotsu* ‘bagaż, rzeczy osobiste’, lub terminów o innym znaczeniu niż te użyte w języku źródłowym np. *to pack* ‘pakować’ przetłumaczono jako *serii* ‘ułożenie, arrangement’. Zdarzały się też przypadki, że zadawał pytania z własnej inicjatywy (prawdopodobnie z niepojętej ciekawości) (Nagao, 2005: 6–7). Jak to wpłynęło na życie 4 niewinnych osób? Spędzili po 10 lat w więzieniu. Chika Honda trzykrotnie podczas odbywania kary targnęła się na własne życie. Kiichiro Asami przeszedł udar. Konieczne było także trzykrotne przeprowadzenie operacji serca.

5. Zakończenie

Mimo że z przytoczonych przykładów widać jasno jak istotny dla życia uczestników postępowania sądowego, biorących udział w komunikacji interlingwalnej za pośrednictwem tłumacza jest jakość wyprodukowanego przez niego

przekładu, w rzeczywistości bardzo rzadko zdarza się, by sąd uwzględnił zarzut apelacji oparty na braku kompetencji powołanego tłumacza i z tego wynikającej nieefektywnej komunikacji. Jedną z nielicznych spraw, w których ten problem wysunął się na pierwszy plan jest sprawa z USA znana jako *State of Illinois v Starling, 1974, 1st District* (21 Ill App 3d 217). Na etapie rozpatrywania apelacji sąd uznał, że zeznania jedyne go świadka oskarżenia nie były zrozumiałe („understandable, comprehensible and intelligible”) a zarówno oskarżenia jak i obrona wielokrotnie zwracały uwagę sądowi, że tłumacz nie zapewnia efektywności komunikacji. Protokoły sądowe wykazały także, że tłumacz był upominany przez sędziego za wielokrotne wdawanie się w dyskusje ze świadkiem, które nie były protokołowane. W wyroku apelacyjnym wskazano, że oskarżony został pozbawiony możliwości obrony, gdyż nie mógł się ustosunkować do zeznań jedyne go świadka oskarżenia, a sędzia zaniedbał swoich obowiązków gdyż nie powołał innego tłumacza, mimo że w pełni zdawał sobie sprawę z problemów komunikacyjnych. Sąd apelacyjny orzekł wtedy, że:

“The only cure upon discovery of an incompetent interpreter is to appoint another interpreter, one who will translate truly, competently, and effectively, each question and answer with due regard for his or her oath to do so.”

[Jedynie co można zrobić, gdy odkryje się niekompetencje tłumacza, to powołanie nowego tłumacza, który będzie tłumaczył rzetelnie, kompetentnie i efektywnie każde pytanie i każdą odpowiedź z odpowiednim poszanowaniem przysięgi, którą składa w tym zakresie.]

(tłumaczenie na polski A.M.)

Przyczynami błędów może być także przemęczenie, problemy osobiste czy choroba. W 2009 roku tłumacz szwedzko-południowo kurdyjski stracił prawo wykonywania zawodu nadane mu w 2004 roku przez szwedzki *Kammarkollegiet*. Tłumaczył on w czasie procesu o zabójstwo w Norrköping. *Kammarkollegiet* otrzymał doniesienie o nieprawidłowościach w tłumaczeniu podczas procesu. Analiza taśm z przesłuchań wykazała, że popełnił kilka błędów tłumaczeniowych, pomijał pewne fragmenty tekstu, błędnie tłumaczył idiomy, a nawet dodawał własne komentarze. Tłumacz, który w 2004 roku otrzymał licencję na wykonywanie zawodu tłumacza ustnego i pisemnego, szkolił tłumaczy ustnych, publikował przekłady i był autorem słownika prawniczego, wyjaśnił, że problemy osobiste spowodowały, że nie mógł się właściwie skoncentrować na pracy (źródła internetowe: Ullman 2010, także artykuł z 16 sierpnia 2006 r. – brak danych autora).

Podsumowując, każdy absolwent filologii, który potencjalnie może zostać tłumaczem powinien być świadomy odpowiedzialności jaka na nim ciąży. Na każdych studiach filologicznych i tłumaczeniowych powinno się uczulać słuchaczy na konsekwencje nieefektywnej komunikacji interlingwalnej.

Bibliografia

- Bañcerowski J., Pogonowski J, i T. Zgółka. 1982. *Wstęp do językoznawstwa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Benmaman, V. 2000. "Interpreter issues on appeal". *PROTEUS IX* (4). 1–9.
- Biel, Ł. 2011. „Jakość przekładu prawnego i prawniczego w świetle normy europejskiej PN-EN 15038 oraz hipotezy uniwersaliów translatorycznych”. *Rocznik Przekładoznawczy* 6. 13–28.
- Biel, Ł. 2012. „Egzamin na tłumacza przysięgłego – zbiory tekstów egzaminacyjnych”. *Comparative Legilinguistics* 9. 103–108.
- Dąbska-Prokop, U. (red.). 2000. *Mała encyklopedia przekładoznawstwa*. Częstochowa: Educator.
- Dybiec-Gajer, J. 2013. *Zmierzyć przekład? Z metodologii oceniania w dydaktyce przekładu pisemnego*. Kraków: Universitas.
- Dzierżanowska, H. 1990. *Przekład tekstów nieliterackich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ewell, M. 1989. "What jury heard was not what was said". *San Jose Mercury News*, Dec. 17, 1989, 16A.
- Grabau, Ch.M. i L.J. Gibbons. 1996. "Protecting the rights of linguistic minorities: challenges to court interpretation". *30 New England. Law Review* 227. 265–266.
- Grucza, F. 1978. „Ogólne zagadnienia lapsologii”. W: Grucza, F. (red.). *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Guławska, M. 2005. „Stylistyka i kultura języka polskiego dla tłumaczy”. *Neofilolog* 26. 70–77.
- Hejwowski, K. 2004. *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hejwowski, K. 2009. Klasyfikacja błędów tłumaczeniowych – teoria i praktyka. W: Kopczyński, A. i M. Kizeweter. (red.). *Jakość i ocena tłumaczenia*, Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academia”. 141–161.
- Karczevska, D. 2002. „O błędach w tłumaczeniu”. W: Kopczyński, A. i U. Zaliwska-Okrutna. (red.). *Język rodzimy a język obcy, komunikacja, przekład, dydaktyka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. 129–135.
- Kielar, B.Z. 1996. „Na manowcach tłumaczenia tekstu prawnego: prawdopodobieństwo wywołania szoku kulturowego”. W: Grucza, F. i K. Chomicz-Jung. (red.). *Problemy komunikacji interkulturowej. Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. 135–141.
- Kielar, B.Z. i E. Lewandowska. 1999. „Towards better communication: cultural and terminological aspects of Polish translations of English texts relating to copyright law”. W: Tomaszczyk, J. (red.). *Aspects of legal language and legal translation*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. 171–182.
- Kierzkowska, D. 2002. *Tłumaczenie prawnicze*. Warszawa: Wydawnictwo TEPIS.
- Kopczyński, A. i M. Kizeweter. (red.). 2009. *Jakość i ocena tłumaczenia*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academia”.
- Kopczyński, A. i U. Zaliwska-Okrutna. (red.). 2002. *Język rodzimy a język obcy, komunikacja, przekład, dydaktyka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kozłowska, Z. 2002. „O błędach językowych w tekstach polskich przekładów”. W: Kopczyński, A. i U. Zaliwska-Okrutna. (red.). *Język rodzimy a język obcy, komunikacja, przekład, dydaktyka*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. 137–147.
- Kubacki, A.D. 2008. „Odpowiedzialność zawodowa tłumaczy przysięgłych”. *Język, Komunikacja, Informacja* 3. 149–161.
- Kubacki, A.D. 2011. „Analiza błędów w tłumaczeniu na język polski dokumentu spadkowego 'Erbschein'”. *Lingua Legis* 20. 66–75.

- Kubacki, A.D. 2012. *Tłumaczenie poświadczane. Status, kształcenie, warsztat i odpowiedzialność tłumacza przysięgłego*. Warszawa: Wolters Kluwer Business.
- Kubacki, A.D. 2014. „Błąd krytyczny w tłumaczeniach poświadczonych” [w druku].
- Lewicki, R. 2000. *Obcość w odbiorze przekładu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Matulewska, A. i P. Nowak. 2006. „Translation errors and mistakes in Polish language versions of EU legal texts”. *Język, Komunikacja, Informacja* 1. 31–40.
- Matulewska, A. i P. Nowak. 2007. „Problems in translation of EU legal texts into Polish”. W: Kierzkowska, D. (red.). *Court interpreting and legal translation in the enlarged Europe 2006*. Warszawa: Wydawnictwo TRANSLEGIS. 123–133.
- Nagao, H. 2005. „Sprawa z Melbourne: niewłaściwe tłumaczenie przyczyną oskarżenia o niepełnione przestępstwa”. Przeł. Rybińska, Z. *Lingua Legis* 13. 3–7.
- „Nie czytać po polsku”. *Gazeta Wyborcza* 10 stycznia 2005.
- Nord, Ch. 1999. „Transparenz der Korrektur”. W: Snell-Hornby, M. et al. (red.). *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. 384–387.
- Nowak, P. 2006. „Analiza błędów w przekładzie unijnych aktów normatywnych na przykładzie Council Regulation (EC) no 1346/2000 of 29 May 2000 on Insolvency Proceedings”. *Investigationes Linguisticae* XIII. 171–195.
- Pantoga, H. 1999. “Injustice in any language: the need for improved standards governing courtroom interpretation in Wisconsin”. *Marquette Law Review* 82: 601. 601–664.
- Pisarska, A. i T. Tomaszewicz. 1996. *Współczesne tendencje przekładoznawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Porzycki, M. 2004. „Lawina bełkotliwych przekładów”. *Rzeczpospolita* 26 marca 2004 (wersja elektroniczna).
- Solová, R. 2013. *Norma i praktyka w przekładzie tekstów skonwencjonalizowanych. Na materiale tłumaczeń poświadczonych z języka polskiego na język francuski i z języka francuskiego na język polski*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Szczygłowska, M. 2011. „Błąd tłumaczeniowy z punktu widzenia antropocentrycznej teorii (reczywistych) języków ludzkich”. W: Grucza, S., Marchwiński, A. i M. Płużyczka (red.). *Translatoryka. Koncepcje – modele – analizy*. Warszawa: IKL@. 400–406.
- Tabakowska, E. 1999. *O przekładzie na przykładzie*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tabakowska, E. 2009. *Tłumacząc się z tłumaczenia*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Taylor, L. i L.R. Dazda. 2002. „W wyniku błędnego tłumaczenia sąd amerykański zarządził nowy proces. Złe tłumaczenie powodem uchylecia wyroku”. Przeł. Gołębiowska, E. *Biuletyn TEPIS* 47. 24–26.
- Uhlig, D. 2005. „Nie czytać po polsku”. *Gazeta Wyborcza* 10 styczeń 2005. 2.
- Wyrok Sądu Apelacyjnego z dnia 8 czerwca 2010 r., sygn. akt III APo 5/10 (niepublikowany).
- Zabrocki, L. 1963. *Wspólnoty komunikatywne w genezie i rozwoju języka niemieckiego. Część I. Prehistoria języka niemieckiego*. Wrocław/Warszawa/Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

Źródła internetowe

- 16 sierpnia 2006. (Brak nazwiska autora) “Accuracy is essential in legal and court interpreting”. *Legal Language Services*. <http://www.legallanguage.com/legal-articles/legal-court-interpreting/>
- Estill, J.M. 9 marca 2012. “Is a certified interpreter necessary?” *Blog: National Association of Judiciary Interpreters and Translators*. <http://najit.org/blog/?p=151>

- Humphreys, A. 18 lipca 2011. "Translator error sinks woman's refugee hearing". *National Post*. <http://news.nationalpost.com/2011/07/18/translator-error-sinks-womans-refugee-hearing/>
Institute of Linguistics: <http://www.iol.org.uk/qualifications/dpsi/fatal%20errors%20for%20web.pdf>
- Julia. 16 lutego 2012. "Court interpreting mistakes can lead to mistrials". *Legal Language Services*. <http://www.legallanguage.com/legal-articles/court-interpreter-mistrial/>
- Kaytie. 3 maja 2013. "Canadian court interpreter botches Swahili". *Legal Language Services*. <http://www.legallanguage.com/legal-articles/canadian-court-interpreter-botches-swahili/>
- Kevin. 9 marca 2012 "Interpreter Error? Not This Time?" *Blog: National Association of Judiciary Interpreters and Translators*. <http://najit.org/blog/?p=151>
- "Legal language Arkansas translation error by court interpreter leads to new trial". *Legal Language Services*. <http://www.legallanguage.com/legal-articles/court-interpreter-arkansas/>
- Ullman, T. 2010. "Interpreter loses license after translation mistakes during trial". *Stockholm News*. 21 lipca 2010. <http://www.stockholmnews.com/more.aspx?NID=5679>
- Zuydam, L. van. 2014. "Oscar trial: interpreter under fire". *IOL News*. March 4 2014. http://www.iol.co.za/news/crime-courts/oscar-trial-interpreter-under-fire-1.1655689#.VCugUv1_uCo

Precedensy sądowe

- Mendez v. State [Calf. 2011] Ark. 536, Dec. 15, 2011.
Negrón v. People [New York 1970].
People v. Truong [Mich. 1996] 553 N.W .2d 692.

TEACHING FL PRONUNCIATION IN THE GLOBALIZATION ERA. DOES IT MAKE SENSE?

MAGDALENA POSPIESZYŃSKA-WOJTKOWIAK

The place of pronunciation teaching is particularly important in FL pedagogy and is gaining more and more interest among phonetics instructors which can be confirmed by the papers presented at phonetic conferences in Poland (see *Dydaktyka Fonetyki Języka Obcego – Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku* 2002 and 2003 and *Zeszyty Naukowe PWSZ w Koninie* 2003 and 2004). Pronunciation teaching can influence the quality of a spoken language but can also help us understand certain linguistic phenomena concerning speech acts, vocal tract or speech production, transmission and perception. A person who is trained to be an English teacher should not only be a good language user but also be able to comprehend, interpret and explain particular phonological rules and principles.

In his book on issues in English language teaching and learning, Widdowson (2003) presents two quotations which can be interpreted as representing two opposing positions on English language change. The first quotation is taken from Yeats's *The Second Coming*:

*Things fall apart: the centre cannot hold
Mere anarchy is loosed upon the world.*

The second quotation is taken from Tennyson's *Idylls of the King*:

*The old order changeth, yielding place to new
And God fulfils himself in many ways,
Lest one good custom should corrupt the world.*

Let us try to understand Widdowson's interpretations of the quotations mentioned above. In the case of Yeats', Widdowson (2003: 58) says:

the centre can be taken as the Inner Circle and the assumption is that if it cannot hold the language in place, linguistic anarchy will be loosed upon the English speaking world.

In the case of the other quotation, Widdowson (*ibid.*) claims (cf. Howatt and Widdowson 2004) that:

whether you attribute it to some kind of divine intervention or not, the old established order of Inner Circle English changes and yields place to new varieties of English.

Although the current trend for language intelligibility and global understanding in EFL may undermine the role of pronunciation teaching/learning, the majority of both teachers and students find it equally important as teaching/learning grammar or lexis. (The acronym ELF, English as Lingua Franca¹, in reversing the F and L of EFL, may be taken as a symbol of the conceptual and practical contrasts between EFL and ELF). Some may, however, claim that there is no reason to teach phonetics at all age levels due to the fact that the critical period for pronunciation is believed to be earliest of all (~ 6 years of age). However, even though not all learners will achieve native-like pronunciation, research studies have shown that highly motivated adult learners with sufficient training can attain it (e.g. Pennington 1994, Florez-Cunningham 1998).

English has become a means of global communication, so maybe being *intelligible* should be the aim of phonetics teaching in the globalization era? Yet, there are no criteria for universal intelligibility. We may only assume that *intelligibility* means intelligibility to a native speaker. Indeed, Smith (1987) concludes that both in ESL and EFL English has been perceived as a sole property of native speakers and the emphasis of FL learning has been on speech acts between a native speaker and a non-native speaker only. Thus, it implies that non-native speakers of English should work towards a native-like communicative competence. In a similar vein Sridhar (1985: 101) comments:

It was just assumed that English is learned to interact with native speakers of the language, and to imbibe Anglo-American culture, so the native standards were the norm, the native customs and concerns provided the content of teaching materials.

However, the majority of transactions in English take place between non-native language users, hence the assumption that non-native speakers interact

¹ A *lingua franca* in its original sense was a variety spoken along the South-Eastern coast of the Mediterranean between approximately the 15-th and 19-th century. It was probably based on some Italian dialects in its earliest history including elements from Spanish, French, Portuguese, Arabic, Turkish, Greek and Persian. See Knapp and Meierkord (2002) for further details.

primarily with native speakers is no longer valid (Taylor 1991). Research shows that there are now circa 750 million non-native speakers of English and about 375 million native speakers and 375 million speakers of English as a second language (Graddol 1997, cf. Kachru 1986, Melchers and Shaw 2003). Thus, it is possible that many interactions in English take place among non-native speakers without any native speakers involved in the transactions. If it is so, maybe the goal for pronunciation teaching should be changed or individually adopted only for particular learners? (cf. Davies et al. 2003, Jenkins 2000 and forthcoming, Lowenberg 2002, Matsuda 2002 and 2003, McKay 2002, Seidlhofer 2001, 2004 and forthcoming) As Leather puts it light-heartedly: “only spies need truly native-like accents” (1983: 198), though he adds “(...) and only teachers of L2 need to be near-native” (ibid.), which seems to be quite conflicting with the goal for comfortable intelligibility and social acceptance. Ironically, some intelligibility studies (Smith and Rafiqzad 1985) showed that native speakers’ pronunciation is not the most intelligible, e.g. American native speakers were the least intelligible even to their fellow countrymen.

Taking into account the goal of intelligibility, there are a few questions arising that teachers have to consider. Firstly, what English to teach and then why teach phonetics at all? Choosing an appropriate language model allows us to set certain standards and to aim at attaining the targets. Nevertheless, Taylor (1990) thinks that one of the major weaknesses of the phonetics-dominated model is that it always concentrates on one variety of native speaker English. We may not know whether the chosen model is widely acceptable by all learners, whether our model will become their objective too, and what they really think about attaining this particular variety (cf. Sobkowiak 2003, Szpyra-Kozłowska 2004). Certainly, both teachers and learners need some kind of English standard that can be referred to as a basis for defining the models and objectives. Trim (1962: 30) says:

a uniform standard practice is, in teaching as in any other practical activity, a source of great strength, since it affords researchers, teachers and students alike a coherent cumulative body which each can explore and extend without encountering inconsistencies and contradictions.

It is the usefulness of pronunciation teaching which has been debated and the role of pronunciation teaching in language curricula that has been widely discussed in recent days. There are some contradictory research results concerning the effectiveness of phonetics teaching. On the one hand, the studies carried out by Suter and Purcel prove that there is no relationship between teaching practical phonetics in the classroom and the attained proficiency in students’ pronunciation (Purcel and Suter 1980, Suter 1976). On the other hand, other researchers (Derwing et al. 1998, MacDonald et al. 1994, Pennington 1989) believe that

experienced teachers using appropriate materials and following a communicative language programme can improve students' pronunciation.

Although Krakowian (2000: 120) claims that "fortunately (...) very few people want to sound exactly as native speakers so teachers need not to spend too much time teaching correct pronunciation", Lyster (2001) found out that it is phonological errors that teachers mostly correct in the classroom – not grammatical or vocabulary ones. Krakowian (*ibid.*) claims that such phonological features as, e.g., accent should not worry the learners because it is enough "if they can make themselves perfectly understandable in the target language" (Krakowian 2000: 120). What is even more, he suggests that the students "should not be too ambitious" (*ibid.*) and would rather go on to learn other aspects of the FL instead of "wasting time on trying to bring their pronunciation up to the native speaker level" (*ibid.*). Surprisingly enough, Lyster (2001) having analyzed 1100 minutes of learners' interaction in French immersion programmes established the correction rate for phonological errors at as much as 70 per cent. Another study conducted by Pawlak (2002) provided data on the correction rate for pronunciation errors in classroom situations, and he found the correction rate to be at 26% and only grammatical errors outnumbered the figure.

Morley (1999) enumerates four main goals of pronunciation teaching, which the present author is going to comment on below:

- functional intelligibility;
- functional communicability;
- increased self-confidence;
- speech monitoring abilities.

Intelligible pronunciation is an essential component of communicative competence and if non-natives' pronunciation falls below a certain threshold level, they will not be able to communicate orally no matter how good their control of English grammar and vocabulary might be (Celce-Murcia 1987, Morley 1991). Thus, learners should understand that phonetics is important if they want to sound socially acceptable and realize that improper pronunciation may hinder communication, making them not even intelligibly communicative. Besides, good pronunciation boosts the learners' confidence in their ability to understand and be understood, which may contribute to their greater willingness to use the target language. Thus, pronunciation instruction aims at assuring the teacher of his/her students' abilities to focus on their speech and the speech of others, and will allow them to spot the discrepancies between their speech and the speech of more proficient FL users (Pawlak 2004). Furthermore, among the qualifications that a language teacher should possess we would inevitably enumerate good linguistic competence, particularly good phonological competence in the L2. Arabski (1996) points out that in phonological competence the teacher's abilities should be close to these of a native speaker. Moreover, teachers ought to be pre-

dominantly sensitive to the learners' pronunciation errors and be ready to diagnose and correct them immediately in order to prevent fossilization.

The present author is not going to platitudinize about how important explicit FL pronunciation teaching is or ask whether we should teach it or not. For all sceptics or the proponents of *Lingua Franca Core* it is suggested that they read the articles by e.g. Fraser (1999), Sobkowiak (2003), Waniek-Klimczak (1997), Wysocka (2003) or Komorowska-Janowska (2006) – to name only a few. Unfortunately, pronunciation is the aspect of EFL that still receives little attention. One of the reasons for that, as Fraser (ibid.) points out, may not be 'unwillingness to teach' but lack of knowledge how effectively to do that to 'help learners best'. Fraser also makes the point that although the knowledge of FL descriptive phonetics and phonology is useful for the ESL/EFL learners in general, it is not 'needed for pronunciation classes' (sic.). She then concludes that pronunciation instructors should possess the knowledge about speech perceptions and EFL phonology system. Zybert (1997), conversely, thinks that learners should receive sufficient descriptive instruction to become aware of the allophonic distinctions, contrastive differences or potential similarities between their mother tongue and L2. But, first of all, Fraser (1999: 7–8) notes that pronunciation teachers ought to (cf. Strange 1995):

have insight into the kinds of problems learners face in pronouncing English, and tools to provide for their needs at different stages.

Pronunciation is a skill to be acquired. It cannot be perceived only as a part of declarative knowledge (knowing – what) but primarily as a part of procedural knowledge (knowing – how), which is acquired gradually and must be exercised a lot. Fraser (1999) points to the link between learning pronunciation and practising sport or playing a musical instrument, where the same amount of motivation, time and effort must be invested to achieve success. By the same token, Underhill (1995) compares pronunciation work to coaching in sport, athletics or dance. For all of the reasons, one of the goals of pronunciation teaching/learning should be making it both a physical as well as a cognitive activity. Learners must try to stop regarding pronunciation work as an abstract notion and focus on the muscles that produce sounds, rhythm and intonation (cf. Higgins et al. 1995). It is very important to "get pronunciation work out of the head and into the body" (Underhill 1995: 1).

References

- Arabski, J. 1996. *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: "Śląsk".
Bickley, V. (ed.). 1990. *Language use, language teaching and the curriculum*. Hong Kong: Education Department, Institute of Language in Education.

- Celce-Murcia, M. 1987. "Teaching pronunciation as communication". In: Morley, J. (ed.). 5–12.
- Davies, A., Hamp-Lyons, L. and C. Kemp. 2003. "Whose norms? International proficiency tests in English". *World Englishes* 22 (4). 572–584.
- Derwing, T.M., Munro, M.J. and G. Wiebe, 1998. "Evidence in favour of a broad framework for pronunciation instruction". *Language Learning* 48 (3). 393–410.
- Dydaktyka Fonetyki Języka Obcego. Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku. Neofilologia, Tom II.* 2002. Płock: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Płocku.
- Dydaktyka Fonetyki Języka Obcego. Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku. Neofilologia, Tom V.* 2003. Płock: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Płocku.
- Ellis, R. 2001. *Form-focused instruction and second language learning*. Oxford: Blackwell.
- Florez-Cunningham, M. 1998. *Improving adult ESL learners' pronunciation skills*. Washington DC: ERIC Digest – an Internet Magazine. Internet Site: <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed427553.html>
- Fraser, H. 1999. "ESL pronunciation teaching: could it be more effective?". *Australian Language Matters* 7 (4). 7–8.
- Higgins, M., Higgins, M. and Y. Shima. 1995. "Basic training in pronunciation and phonics: a sound approach". *The Language Teacher* 19 (4). 4–8, 16.
- Howatt, A. and H.G. Widdowson. 2004. (2-nd ed.). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. 2000. *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Kachru, B.B. 1986. *The alchemy of English: the spread, functions and models of non-native Englishes*. Oxford: Pergamon Press.
- Knapp, P. and C. Meierkord (eds.). 2002. *Lingua franca communication*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Komorowska-Janowska, H. 2006. "Teaching English as a lingua franca". In: Zybert, J. (ed.). 111–123.
- Krakowian, B. 2000. *Selected principles in teaching English as a foreign language to children and adults*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Leather, J. 1983. "Second language pronunciation learning and teaching". *Language Teaching* 16. 198–219.
- Lowenberg, P. 2002. "Assessing English proficiency in the Expanding Circle". *World Englishes* 12 (3). 431–435.
- Lyster, R. 2001. "Negotiation of form, recasts and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms". In: Ellis, R. (ed.). 265–301.
- MacDonald, D., Yule, G. and M. Powers. 1994. "Attempts to improve English L2 pronunciation: the variable effects of different types of instruction". *Language Learning* 44 (1). 75–100.
- Matsuda, A. 2002. "International understanding' through teaching world Englishes". *World Englishes* 21 (3). 436–440.
- Matsuda, A. 2003. "Incorporating world Englishes in teaching English as an international language". *TESOL Quarterly* 37 (4). 719–729.
- Melchers, G. and P. Shaw. 2003. *World Englishes*. London: Arnold.
- McKay, S. 2002. *Teaching English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Morley, J. 1991. "The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages". *TESOL Quarterly* 25 (1). 51–74.
- Morley, J. 1999. "New developments in speech/pronunciation instruction". *As We Speak... (Newsletter of the TESOL Speech/Pronunciation Interest Section)* 2. 1–5.
- Morley, J. (ed.). 1987. *Current perspectives on pronunciation*. Washington DC: TESOL.

- Morley, J. (ed.). 1994. *Pronunciation pedagogy and theory. New views, new directions*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Pawlak, M. 2002. "Error correction practices of Polish and American teachers". *Studia Anglica Posnaniensia* 37. 293–316.
- Pawlak, M. 2004. "The role of error correction in teaching pronunciation". In: *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie 1/2004 (4). Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii (3). Materiały z konferencji "Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce"; Mikorzyn k. Konina, 10–12 maja 2004*. Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie. 66–74.
- Pennington, M. 1989. "Teaching pronunciation from the top down". *RELC Journal* 20 (1). 21–38.
- Pennington, M. 1994. "Recent research in L2 phonology. Implications for practice". In: Morley, J. (ed.). 92–108.
- Purcel, E. and R. Suter. 1980. "Predictors of pronunciation accuracy: a reexamination." *Language Learning* 30 (2). 271–287.
- Seidlehofer, B. 2001. "Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca". *International Journal of Applied Linguistics* 11 (2). 133–158.
- Seidlehofer, B. 2004. "Research perspectives on teaching English as lingua franca". *Annual Review of Applied Linguistics* 24. 209–239.
- Smith, L.E. (ed.). 1987. *Discourse across cultures. strategies in world Englishes*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Smith, L.E. and K. Rafiqzad. 1985. "English for cross-cultural communication: the question of intelligibility". *TESOL Quarterly* 13. 371–380.
- Sobkowiak, W. 2003. "Dlaczego nie LFC". In: *Dydaktyka Fonetyki Języka Obcego. Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku. Neofilologia, Tom V*. Płock: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Płocku. 114–124.
- Sridhar, K.K. 1985. "Review of Smith, L.E. (ed.). 1985. 'Readings in English as an International Language'". *RELC Journal* 16. 101–106.
- Strange, W. 1995. *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*. Baltimore: York Press.
- Suter, R. 1976. "Predictors of pronunciation accuracy in second language learning". *Language Learning* 26. 233–253.
- Szpyra-Kozłowska, J. 2004. „Jaki model wymowy angielskiej? – dyskusji ciąg dalszy”. In: *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie 1/2004 (4). Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii (3). Materiały z konferencji „Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce”; Mikorzyn k. Konina, 10–12 maja 2004*. Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie. 116–123.
- Taylor, D.S. 1990. "The place of phonetics, phonology and transcription in language teaching". In: Bickley, V. (ed.). 384–392.
- Taylor, D.S. 1991. "Who speaks English to whom? The question of teaching English pronunciation for global communication". *System* 19 (4). 425–435.
- Trim, J.L. 1962. "English standard pronunciation". *English Language Teaching* 16. 28–37.
- Underhill, A. 1995. "Making pronunciation work for your learners". Internet Site: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/96/sept/pron.html>
- Waniek-Klimczak, E. 1997. "Context for teaching English phonetics and phonology at Polish universities and colleges: a survey". In: Waniek-Klimczak, E. (ed.). 5–17.
- Waniek-Klimczak, E. (ed.) 1997. *Teaching English phonetics and phonology II: accents*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Widdowson, H.G. 2003. *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Wysocka, H. 2003. "Czy/Jak uczyć fonetyki języka obcego". In: *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Tom 1/2003 (2). Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii (2)*. Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie. 159–184.
- Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Tom 1/2003 (2). Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii (2)*. 2003. Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie.
- Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie 1/2004 (4). Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii (3). Materiały z konferencji „Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce”*; Mikorzyn k. Konina, 10–12 maja 2004. Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie.
- Zybert, J. 1997. "Acquisition of L2 phonetic features". *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 32. 103–117.
- Zybert, J. (ed.). 2006. *Issues in foreign language learning and teaching*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

UKŁAD TWARZY I GESTOSFERY W KONTEKŚCIE KONFLIKTU KOMUNIKACYJNEGO W KOMUNIKACJI BEZPOŚREDNIEJ

JOANNA PUPPEL

*Dowolny układ fizyczny, który zachowuje się
nieokresowo, jest nieprzewidywalny*

Edward Lorenz

1. Wprowadzenie

Twarz ludzka wraz z towarzyszącą jej gestosferą jest istotnym elementem codziennej niszy komunikacyjnej¹ wykorzystywanej w międzyosobowej komunikacji bezpośredniej (Puppel, S. 2008, 2011). Towarzysząc przekazom werbalnym tworzą one swoisty i niepowtarzalny układ fizyczny o charakterze komunikacyjnym. Stąd też interesującym wydaje się spojrzenie na złożoność systemu komunikacji niewerbalnej, jakim jest układ twarzy i gestosfery (UTG) z perspektywy ludzkiego działania/performatywności. W niniejszym artykule zakładam, że układ twarzy i gestosfery posiada najsilniejszy indeks performatywności (zob. Puppel 2013) w komunikacji bezpośredniej. Celem przeprowadzenia postępowania potwierdzającego słuszność powyższego założenia stawiam hipotezę główną o następującej treści: **UTG odgrywa istotną rolę komunikacyjną w konfliktach w komunikacji bezpośredniej.**

¹ Nisza komunikacji codziennej (ang. *daily routine communicative niche*) – poziom komunikacji, który składa się z najszerzych możliwych językowych zasobów i kontekstów językowego i niejęzykowego użycia (za Puppel, S. 2011: 111).

Hipotezę tę rozbito na trzy podhipotezy, a mianowicie:

- a) tylko wyraz twarzy jest odbierany jako konfliktowy w tzw. ‘zanurzeniu gesturalnym’ gdzie twarz dominuje w relacji ‘twarz – gest’ w generowaniu konfliktu,
- b) wyraz twarzy i towarzyszący mu gest odbierane są wspólnie jako konfliktowe (tj. twarz i gest są równo konfliktogenne w relacji ‘twarz – gest’),
- c) tylko gest odbierany jest jako konfliktowy w obecności twarzy nacechowanej bądź pozytywnie bądź neutralnie, gdzie gest dominuje w relacji ‘twarz – gest’ w generowaniu konfliktu.

Materiałem badawczym dla potwierdzenia niniejszych hipotez jest kwestionariusz ankietowy, omówiony w dalszej części artykułu. Został on przeprowadzony anonimowo wśród respondentów należących do społeczności akademickiej.

2. Indeks performatywności

Zakłada się, że działanie, czyli *performance*, jest formą przekazu, wykonaną przed publicznością bądź wyrażoną wraz z publicznością. Według Goffmana (1956/2000) *performance* to najogólniej rozumiana interakcja twarzą w twarz, podczas której ludzie wywierają na siebie wzajemny wpływ. Natomiast interakcja jest rozumiana jako cały interakcyjny proces zachodzący przy każdej akcji komunikacyjnym. I tak, Goffman definiuje pojęcie *performance*: „(...) jako wszelką działalność danego uczestnika interakcji w danej sytuacji służącą wpływaniu w jakikolwiek sposób na któregokolwiek z innych jej uczestników” (Goffman, 2000: 45 – tłum. H. Datner-Śpiewak i P. Śpiewak).

Warto jednak dodać, że zanim pojęcie powyższe zdomowało się na dobre w badaniach socjologiczno-antropologicznych, pojawiło się ono w kontekście nauk filozoficzno-językoznawczych wraz z klasycznym dziełem Austina pt. *How to do things with words* (1962). Według Austina (1962, 1970) angielski czasownik „*to perform*” występuje zazwyczaj z rzeczownikiem oznaczającym czynność. Nazwa ta wskazuje, iż wygłoszenie wypowiedzi jest równoznaczne z wykonaniem jakiejś czynności, o czym nie myśli się normalnie a tylko o wypowiedzeniu czegoś. Chodzi tu oczywiście o sprawczą funkcję komunikacji, tkwiące w niej moce przyczynowe i o możliwość działania za pomocą zasobów językowych jak również niejęzykowych.

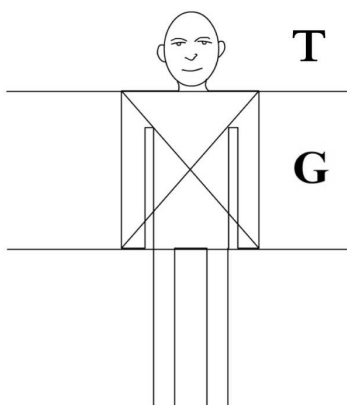
Mając na względzie zaproponowaną przez Lorenza teorię chaosu deterministycznego (Lorenz 1969, 1972) i przyglądając się tzw. ‘efektowi motyla’ (ang. *butterfly effect*), który to efekt dopuszcza możliwość, iż gwałtowny huragan może być skutkiem trzepotania skrzydeł motyla w miejscu odległym o tysiące kilometrów od tego zdarzenia, wolno przypuszczać, iż uśmiech wywołał stan harmonii w ludzkiej interakcji, natomiast twarz w grymasie, czy też wykonanie

negatywnego gestu skutkować będzie niszczycielskim ‘tornadem’ w postaci powstania konfliktu międzyosobowego. Możemy więc śmiało powiedzieć, iż ludzkie ciało w swojej niewerbalnej performatywności zarządza całym układem twarzy i gestosfery. Również w kontekście konfliktu możemy powiedzieć, iż UTG jako całość bierze aktywny udział w procesie komunikacyjnym.

W teorii i praktyce komunikacji niewerbalnej można pokusić się o stworzenie performatywnej topografii UTG, którą można podzielić w następujący sposób:

- performatywna topografia ludzkiej twarzy (T),
- performatywna topografia ludzkiej gestosfery (G),
- performatywna topografia całego układu twarzy i gestosfery (UTG).

Wymienione powyżej performatywne topografie posiadają różny stopień siły, bądź demonstrują różny potencjał dla wyrażenia różnego natężenia emocji w danym akcie komunikacyjnym, również w konflikcie komunikacyjnym. Jednak zaznaczyć trzeba, że przeprowadzone wcześniej pilotażowe badanie na temat indeksu performatywności (zob. Puppel 2013) wykazało, iż to performatywna topografia całego układu twarzy i gestosfery jest uważana za najbardziej optymalny, najsilniejszy i tym samym najskuteczniejszy układ niewerbalny (twarz-gestosfera) w akcie komunikacyjnym, w tym w akcie o charakterze konfliktu. UTG reprezentuje rysunek poniżej:



Rys. 1. Układ twarzy i gestosfery (UTG) (zob. Puppel 2013)

3. Konflikt komunikacyjny

Konflikt jest niejako endemiczny dla wszystkich istot społecznych. Jest on nieuniknionym elementem życia. Ze względu na swą wszechobecną i perswazyjną naturę samo pojęcie ‘konfliktu’ nabyło wiele znaczeń i konotacji, które

ukazały prawdziwe semantyczne rozchwianie. Opierając się na definicji endemiczności w szerokim tego słowa znaczeniu sugeruje się, iż konflikt odnosi się do różnego typu antagonistycznych interakcji. Bardziej szczegółowo możemy zdefiniować konflikt jako sytuację, w której dwie lub więcej stron prezentują niezgodne cele, a ich poglądy i zachowania są współmierne z tą niezgodnością (zob. Pondy 1967; Fink 1968).

W komunikologii konflikt rozpatrywany jest z perspektywy użycia zarówno zasobów językowych (werbalnych) jak i niejęzykowych (niewerbalnych). I tak w oparciu o interakcje międzypersonalne konflikt postrzegany jest jako swoisty *performance*, czyli działanie ludzi wobec innych ludzi w określonej przestrzeni komunikacyjnej, tak by działanie to wywarło na innych określony wpływ. Oczywiście w przypadku konfliktu wywarcie wpływu jest o charakterze negatywnym, czyli że jest on rozpatrywany jako nieporozumienie, bądź też jako nieczytelność przekazu.

W komunikacji bezpośredniej o charakterze konfliktowym możemy również mówić o zjawisku natężenia konfliktu komunikacyjnego, które na skali może oscylować od najłagodniejszego do najbardziej ekstremalnego. Jest to stopień emocjonalnego zaangażowania w dążeniu do konfliktu, a więc natężenie to wynika, np. zdaniem Cosera (1956/2009), z rodzaju stosunków wiążących zantagonizowane strony; im te relacje są bardziej osobiste i pierwotne, tym konflikt jest o wyższym natężeniu. Natomiast według Dahrendorfa (1959) natężenie konfliktu to stopień wydatkowania energii i uwikłania stron w konflikcie. Im większą wagę przypisuje poszczególny uczestnik do kwestii związanych z konfliktem i do jego istoty, tym większe natężenie ma dany konflikt. Można ogólnie powiedzieć, że konflikt ma wysokie natężenie wtedy, gdy koszt zwycięstwa lub przegranej jest dla zaangażowanych stron wysoki (np. stopień niezadowolenia).

W komunikacji twarzą w twarz najistotniejszą rolę odgrywa układ twarzy i gestosfery w wywoływaniu odpowiednich reakcji od stanu konfliktu poprzez stan neutralny, aż do stanu harmonii (zadowolenia, szczęścia). Wyrazistość tego w UTG jest istotnym czynnikiem w komunikacji o charakterze konfliktowym bądź konfliktogennym.

4. Omówienie ankiet

W badaniu przeprowadzonym dla niniejszego projektu udział wzięło 153 studentów Wydziału Neofilologii UAM oraz Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM. Zadaniem respondentów było przyjrzenie się trzem zdjęciom obrazującym trzy różne układy twarzy i gestosfery i udzielenie odpowiedzi na dwa pytania towarzyszące tym trzem zdjęciom. Zdjęcia te przedstawiają następujące konfiguracje UTG:

Zdjęcie nr 1 – Wyraz twarzy nacechowany jest negatywnie (twarz wyraża złość), natomiast gestosfera wzmacnia ten negatywny akt komunikacyjny.



Zdjęcie nr 1

Zdjęcie nr 2 – Wyraz twarzy nacechowany jest pozytywnie (twarz wyraża radość), natomiast gestosfera nacechowana jest ‘neutralnie’.



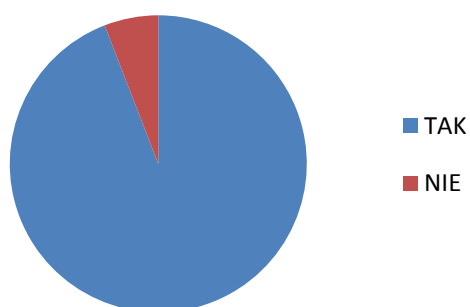
Zdjęcie nr 2

Zdjęcie nr 3 – Wyraz twarzy nacechowany jest pozytywnie (twarz wyraża radość), natomiast gestosfera wyrażona jest w sposób emblematyczny (gest przedstawia tzw. ‘gest Kozakiewicza’).



Zdjęcie nr 3

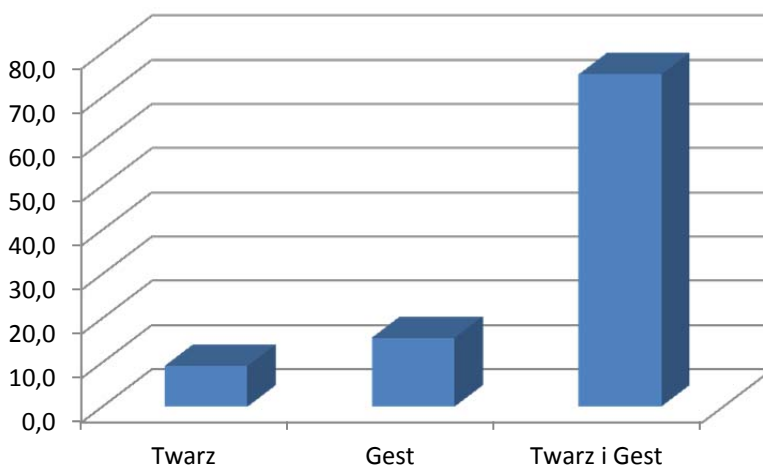
Zdjęciom towarzyszyły następujące pytania ankietowe: Pytanie ankietowe A1. Czy Pana/Pani zdaniem układ ‘twarz-gest’ przedstawiony na zdjęciu nr 1 może generować konflikt? Proszę zakreślić swoją odpowiedź.



Wykres 1. Pytanie ankietowe A1

Wynik: Na Pytanie ankietowe A1 94,1% respondentów odpowiedziało ‘Tak’, a 5,9% ‘NIE’.

Pytanie ankietowe A2. Jeśli TAK, to który/e element/y układu ‘twarz-gest’ przedstawionego na zdjęciu nr 1 jest/są Pana/Pani zdaniem konfliktogenne/e? Proszę zakreślić swoją odpowiedź.



Wykres nr 2. Pytanie ankietowe A2

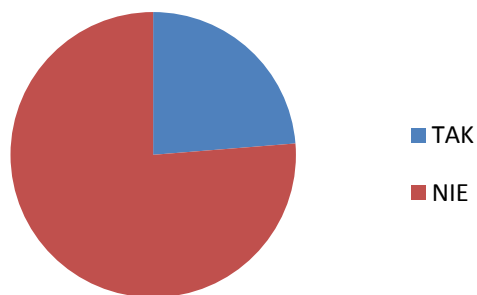
Wynik: W odpowiedzi na Pytanie ankietowe A2 9,2% respondentów zaznaczyło ‘twarz’ jako element konfliktogenne, 15,6% respondentów zaznaczyło ‘gest’, a 75,2% ankietowanych zaznaczyło układ ‘twarz i gest’ jako element najbardziej konfliktogenne w zaprezentowanym układzie komunikacyjnym (patrz Zdjęcie nr 1).

W części otwartej załączonej do pytania ankietowego A2 pojawiły się również komentarze, które warto tutaj przytoczyć. Najczęściej pojawiały się następujące uwagi:

- „połączenie wyrazu twarzy, gestu i nachylenia ciała w stronę patrzącego”.
- „pochylenie ciała do przodu w kierunku rozmówcy, zgarbienie się, wysunięcie głowy do przodu”.
- „postawa ciała”.

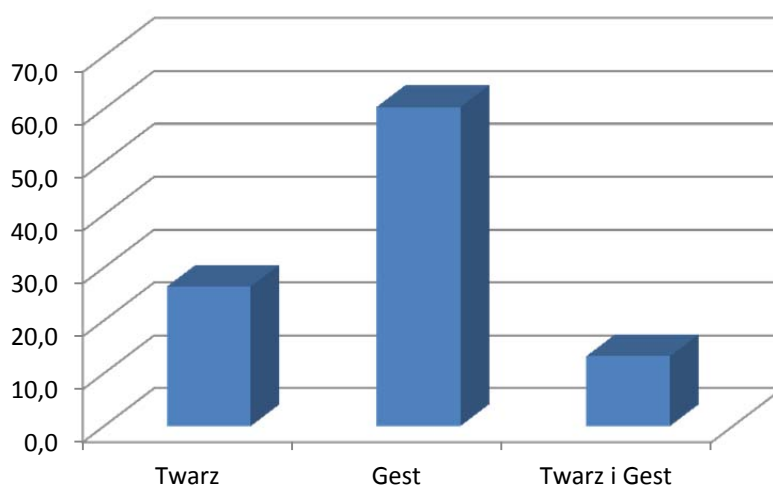
Pytanie ankietowe B1. Czy Pana/Pani zdaniem układ ‘twarz-gest’ przedstawiony na zdjęciu nr 1 może generować konflikt? Proszę zakreślić swoją odpowiedź.

Wynik: 23,7% respondentów odpowiedziało ‘TAK’ odnośnie Pytania ankietowego B1, natomiast 76,3% respondentów odpowiedziało ‘NIE’.



Wykres nr 3. Pytanie ankietowe B1

Pytanie ankietowe B2. Jeśli TAK, to który/e element/y układu ‘twarz-gest’ przedstawionego na zdjęciu nr 1 jest/są Pana/Pani zdaniem konfliktogenne/e? Proszę zakreślić swoją odpowiedź.

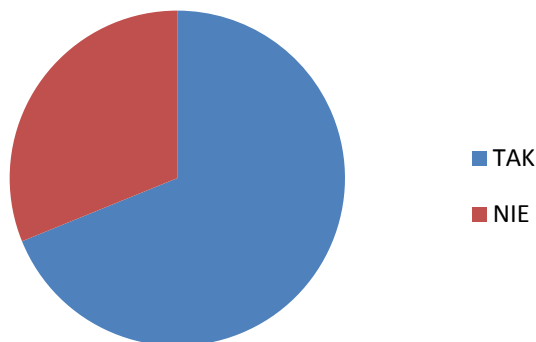


Wykres nr 4. Pytanie ankietowe B2

Wynik: 23,7% respondentów odpowiedziało ‘TAK’ odnośnie Pytania ankietowego B1, natomiast 76,3% respondentów odpowiedziało ‘NIE’.

Przedstawione powyżej wyniki wskazują, że najbardziej konfliktogennym elementem układu komunikacyjnego przedstawionego na Zdjęciu nr 2 okazuje się ‘Gest’; aż 60,4% respondentów wskazało na konfliktogenne charakter tego elementu. ‘Twarz’ została oceniona na 26,4%, natomiast na układ ‘Twarz i gest’ jako konfliktogenne wskazało tylko 13,2% ankietowanych.

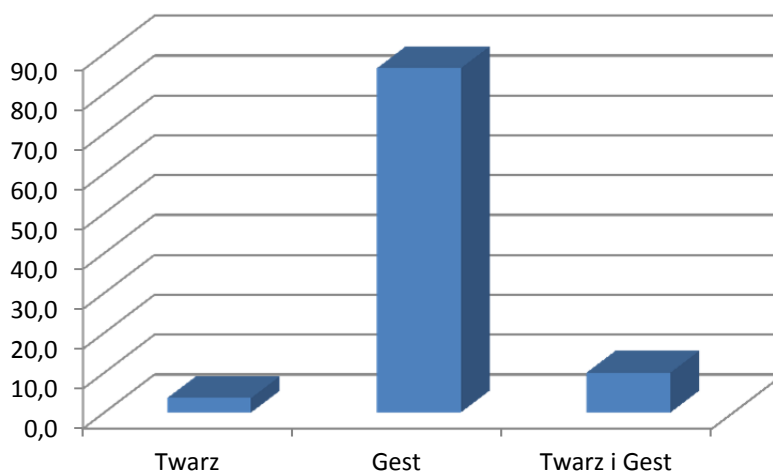
Pytanie ankietowe C1. Czy Pana/Pani zdaniem układ 'twarz-gest' przedstawiony na zdjęciu nr 1 może generować konflikt? Proszę zakreślić swoją odpowiedź.



Wykres nr 5. Pytanie ankietowe C1

Wynik: Układ 'twarz-gest' przedstawiony na Zdjęciu nr 3 został przez respondentów uznany w 68,9% jako konfliktogenny. Natomiast 31,1% ankietowanych uznało ten układ jako niekonfliktogenny.

Pytanie ankietowe C2. Jeśli TAK, to który/e element/y układu 'twarz-gest' przedstawionego na zdjęciu nr 1 jest/są Pana/Pani zdaniem konfliktogenny/e? Proszę zakreślić swoją odpowiedź.



Wykres nr 6. Pytanie ankietowe C2

Wynik: 86,4% respondentów wskazało na ‘gest’ jako konfliktogenny w tym układzie komunikacyjnym, natomiast ‘twarz’ tylko jako 3,6%, natomiast układ ‘twarz i gest’ jako w 10% konfliktogenny.

5. Wnioski

Z przeprowadzonej analizy wynika, iż najbardziej konfliktogenny jest układ UTG jako całość, czyli w relacji ‘twarz-gest’. Oba te elementy są wspólnie konfliktogenne (patrz Wykres nr 2). Ponadto z otrzymanych wyników można wywnioskować, że również w sytuacji, gdy gest nacechowany jest negatywnie, w obecności twarzy nacechowanej pozytywnie (patrz Zdjęcie nr 3), układ ten (tj. dominacja gestu nad twarzą) odbierany jest jako konfliktogenny. Widać ponadto wyraźnie, iż gest emblematyczny dominuje w relacji ‘twarz-gest’ (Wykres nr 6). Oznacza to, iż symboliczność gestu ma ogromną siłę komunikacyjną także w wywoływaniu konfliktu komunikacyjnego. Za przykład może również posłużyć bardzo wymowna scena z filmu pt. „Jaś Fasola: nadciąga totalny kataklizm” (1997), gdzie główny bohater, przybierając twarz nacechowaną pozytywnie, jednocześnie wymachuje do przechodniów rękami z wyciągniętymi środkowymi palcami. Ilustruje to poniższy kadr z filmu:



Fot. nr 1. Kadr z filmu „Jaś Fasola: nadciąga totalny kataklizm” (1997)

Z całą pewnością analiza danych badawczych zebranych za pomocą kwestionariusza ankietowego wykazuje, że układ twarzy i gestosfery (UTG) w tzw. ‘zanurzeniu gesturalnym’ rzeczywiście odgrywa istotną rolę komunikacyjną w generowaniu konfliktu w komunikacji bezpośredniej.

Bibliografia

- Austin, J.L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Austin, J.L. 1970. „Performative utterances”. W: Austin, J.L. *Philosophical papers*. Oxford: Oxford University Press. 233–252.
- Coser, L.A. 1956. *The functions of social conflict*. Glencoe, Il: Free Press.
- Coser, L.A. 2009. *Funkcje konfliktu społecznego*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Dahrendorf, R. 1959. *Class and class conflict in industrial society*. Stanford: Stanford University Press.
- Fink, C.F. 1968. „Some conceptual difficulties in the theory of social conflict”. *Journal of Conflict Resolution* 12. 412–460.
- Galtung, J. 1969. „Conflict as a way of life”. W: Freeman, H.L. (red.). *Progress in mental health*. London: Churchill.
- Goffman, E. 2000. *Człowiek w teatrze życia codziennego*. (tłum. H. Datner-Śpiewak i P. Śpiewak, opracowanie i wstęp J. Szacki). Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Goffman, E. 1956. *The presentation of self in everyday life*. London: Allen Lane/The Penguin Press.
- Lorenz, E.N. 1969. „Three approaches to atmospheric predictability”. *American Meteorological Society* 50 (5). 345–351.
- Lorenz, E.N. 1972. „Predictability: does the flap of a butterfly’s wings in Brazil set off a tornado in Texas?” Online: http://eaps4.mit.edu/research/Lorenz/Butterfly_1972.pdf (ostatnie wejście 08.02.2014).
- Kaus, J. 2012. „Some notes on the nature of conflict”. W: Puppel, S. (red.). *Transkomunikacja II*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 51–66.
- Pondy, R.L. 1967. „Organizational conflict: concepts and models”. *Administrative Science Quarterly* 12. 296–320.
- Puppel, J. 2011. „Przestrzeń jako kategoria organizacyjna w komunikacji bezpośredniej”. W: Chałacińska, H. i K. Kropaczewski. (red.). *W kręgu problemów ekologii kultury*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 123–130.
- Puppel, J. 2013. “Facework and gestures: a preliminary analysis of the communicative power of human performative non-verbal practices”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XIII. 85–90.
- Puppel, J. 2014. *Rola i obecność gestów rytualnych w przestrzeni publicznej. Analiza rzeźb sakralnych w świątyniach katolickich na terenie miasta Poznania i wybranych okolic*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Puppel, S. 2008. „Communicology: remarks on the reemergence of a paradigm in communication studies”. W: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska. (red.). *New Pathways in linguistics 2008*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie. 11–22.
- Puppel, S. 2011. „Human communication and communicative skills: a general philosophy and evolving practical guidelines”. W: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). *New pathways in linguistics 2011*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie. 107–118.

MULTIS VOCIBUS DE LINGUA ANGLICA: TOWARDS AN OUTLINE OF AN EMOTIONAL PROFILE OF ENGLISH AS A MAJOR GLOBALIZING NATURAL LANGUAGE OF TODAY

STANISŁAW PUPPEL

1. Introduction

With the English language being around as a major globalizing language for quite some time now (see Crystal 1997), it has become timely to make an attempt at outlining an ‘emotional profile’ of that language. When a particular phenomenon, be it a tangible piece of handicraft (e.g. a tool) or an intangible cultural phenomenon (e.g. an intellectual trend, a book, etc.), is present in the ‘social landscape’ (or as one might say, in the ‘maximally open and thus maximally accessible public space’) and when many (if not all) individuals have finally got used to its prolonged presence, emotional profiles of such a phenomenon usually emerge among those who are aware of its prolonged and socially protruded existence. The case with the prolonged presence of English as a socially, culturally and communicationally privileged phenomenon in the space of the natural language global arena (hence NaLGA), is a very clear instance of a phenomenon whose emotional profile may be attempted.

Many individuals around the world have not only noticed its presence, have learned it and have come to terms with it, have clung to it in their individual careers, but have also worked out its individual and collective emotional profiles. As a consequence, a great upsurge of both more or less unconditional social appraisal for English as well as a host of more or less socially negative atti-

tudes towards the English language have occurred in the NaLGA. This may have happened very much in accordance with the somatic marker hypothesis put forth by Antonio Damasio and his school (see e.g. Damasio 1991; Damasio 1994; Damasio 1996; Damasio 2000, and Damasio et al. 1991). According to this approach, two dichotomously organized somatic markers, namely that of 'appetitive behaviours', generally responsible for the positive feelings of appreciation and need, and 'avertive behaviours', generally responsible for the negative feelings of aversion and rejection, would be responsible for the occurrence of these two types of emotional reactions to a prolonged presence of English as a phenomenon/state/event/process among the individual human communicating agents representing all the natural languages occurring in the NaLGA.

It is assumed here that the prolonged presence of English as a major globalizing natural language since the end of WWII, with it having 'won', at least at the present moment, the language contest on a global scale, has met with socially marked and scalable emotional reactions. They can be placed on the opposing poles of love and appreciation (as part of 'Anglophilia') on the one hand, resentment and caution (as part of 'Anglophobia'), on the other. One may thus distinguish between the establishment of the following two emotional profiles of English as polar opposites: the 'praising profile', and the 'resentment/caution profile', as demonstrated by different individuals and institutions in their different demonstrations of language awareness concerning both their native languages and English as a major target language. These two types of profiles will be briefly presented below.

2. The 'praising profile' of English

The praising profile of a natural language is the one which most naturally accompanies every natural language in its historical dimension, that is, through the process of its intergenerational transmission. The praising profile is based on the key concept of 'beloved language'. Fishman (1996: 20) has defined this crucial concept in the following way:

The beloved language represents the moral order. It functions similarly to that order in ennobling human life and, in addition, it is co-constitutive of that order. It is not just the conventional norm; it is not just the natural and ubiquitous tool of comfortable communication with one's 'own kind'. It is also, for some, the heart of morality itself, morality that one can hear and see and feel, even as one brings it forth from one's self".

The above definition, which, while conveniently referring to any native language occurring in the NaLGA, may also serve as an ideal reference point for all natural languages which may be placed on the somatic marker scale proposed

above. In the case of the bilingual practice of combining the native language with any other natural language, that is, in the ‘native language-target language’ tandem, it is usually the native language which enjoys the status of a beloved language (expressed by the phrase “I love my native language”), while the target language may (and usually does) assume the status of a language which may be given the following emotional tags and which may, in turn, form a network organized around the concept of ‘beloved language’: acceptable, all right, tolerable, decent, respectable, admissible, positive, trendy, desirable, useful, pleasant, admirable and even delightful and enthusiastic.

In fact, foreign language pedagogy has not only been concerned with an overall aim of attaining success in target language acquisition by foreign/second language learners in terms of the establishment of their overall cultural-linguistic-communicative competencies, but has also been – though somewhat clandestinely as a side effect – concerned with establishing in them as positive a ‘tinting’ of the target language as possible (see e.g. Shipley 1982). All these measures seem to follow suit in matching (or rather eclipsing) the primary ‘beloved language’ profile of the native language. In other words, the aim of foreign language pedagogy has been not only set at encouraging the foreign language learner to earn/attain useful and life-supporting linguistic-communicative competence in a given target language, but also at doing so with a possibly highest degree of approval towards that language. This may, in fact, be thought of as leading to a commencement of a ‘language war’ which may be staged and waged in the NaLGA more or less subconsciously by the parties involved (see e.g. Hutchings 2011; Shell 2001), that is, between the native and target language populations. The final result may be the native language going through a mentally-based ‘belittling effect’, or, simply, the diminution of the status of the native language in confrontation with the excessively promoted and prioritized target language, that is, English, inflicted by the very native communicators. A good example of a highly praising judgment of English combined with a clearly negative valuation of the native language (in this case, German) is demonstrated below (Jacob Grimm’s words cited in Allibone 1880).

The English language has a veritable power of expression such as, perhaps, never stood at the command of any other language of men. Its highly spiritual genius and wonderfully happy development and condition have been the result of a surprisingly intimate union of the two noblest languages in modern Europe, the Teutonic and the Romaic. It is well known in what relation these two stand to one another in the English tongue; the former supplying, in far larger proportion, the material groundwork; the latter, the spiritual conceptions. In truth, the English language, which by no mere accident has produced and upborne the greatest and most predominant poet of modern times, as distinguished from the ancient classical poetry (I can, of course, only mean Shakspeare), may, with all right, be called a world-language, and, like the English people, appears destined hereafter to prevail, with a sway more extensive even

than its present, over all the portions of the globe. For in wealth, good sense, and closeness of structure no other of the languages at this day spoken deserves to be compared with it, – not even our German, which is torn, even as we are torn, and must first rid itself of many defects before it can enter boldly into the lists as a competitor with the English.

One should observe at this point that with English functioning as a *lingua franca* (or rather *lingua globalis*) of today in particular, there has been a growing concern on the part of the constantly expanding international lobby and population of foreign language educators, who by their sheer and growing numbers form what may be referred to as a stream of ‘external linguopressure’ (see e.g. Puppel 2007), to work out a more or less integrated and aggressive ideological stance concerning the introduction to the open public space of a more or less well-defined and more or less permanent justification for the global presence of English (see e.g. Donaldson 1984; González and Melis 2001). One may regard this framework as representing the so-called English-only (Anglophone) movement. The movement has basically recognized that English has thus far enjoyed so much international acceptance and popularity given the fact that as a heavy language (i.e. with a huge linguomass expressed by the very number of native communicators), it has been perceived as being more user-friendly and useful on an international basis than would be the case with any smaller language (see e.g. Calvet 1998; Puppel and Puppel 2005; McWhorter 2011).

Moreover, the stunning, collectively laborious and indeed very successful attempts on the part of the huge international body of English language teachers aiming at maximally magnifying the significance of English services and thus encouraging the growing cult of English world-wide have resulted in supplying to the specialized international audiences and to the open public space in general a rather exhaustive list of advantages (or ‘rewards/profits’) connected with English language learning and teaching and, generally, with the communicators residing in two languages, their native language and English. The list comprises advantages in the following areas: individual autonomy, individual and institutional business opportunities, individual careers, individual cognitive enrichment, communication practices, individual creativity, critical thinking, transcultural dimension, individual practice of language diversity, employability, equality, globalization, group inclusion and cohesion, transcultural/translinguistic competence, individual knowledge, language awareness, professional communication, access to varied learning strategies, mobility, social promotion, translingualism, personal satisfaction, professional qualifications, better prospects for residence abroad, access to cutting edge technology, and generally better work experience.

However, the above list also brings to the fore, may be quite unintentionally, the fact that, overall, the international body of English language teachers, mostly

of non-English descent, is paradoxically vividly involved in such a massive and aggressive promotion of English. At the same time, very often if not all the time during their teaching careers, they may quite strongly present themselves as a huge international force acting more or less consciously against their own native languages and cultures in countless acts of English language favouritism. This is often times a manifestation of external (target language) linguopressure in its most pragmatic guise, that is, in relation to a given nation's economy put in a competitive international framework, for which the presence of English as a major globalizing language of international commerce appears pivotal. Such a concern is distinctly expressed in the following passage:

There is growing concern about the level of English proficiency at the workplace which if left unchecked could lead to the country losing its competitiveness especially in the industry and technical fields. Malaysia needs communicative competence to maintain its competitive edge in all aspects of our economic environment be it administration, education, trade or finance

(see Robinson and Zaitun 2006: 4).

The above list of Anglophile attitudes is indeed not only quite exhaustive but it is also very impressive and does reflect the praising profile of Shakespeare's language extremely well. Moreover, if applied rigorously and massively to the international groups of those individuals who have decided to learn and use English the world wide, it may undoubtedly lead (and indeed has led) to the establishment and dissemination of a very stable framework of positive feelings of both strong appreciation of and need for English as a widely (i.e. globally) and easily accessible/diffusible resource of international linguistic communication, very much in accordance with the appetitive behaviour suggested by Damasio and his co-workers in their somatic marker hypothesis outlined above.

3. The 'resentment/caution profile' of English

The extremely positive profile of the English language demonstrated above is, however, not the only profile one may attest among all the 'residents' of the NaLGA of today. Much as the dichotomous framework would be expected to allow, there has also developed a negative profile of the language, namely what one may call a 'resentment/caution profile' of English as a major globalizing language of the world. This profile is connected with the fact that English has also for quite some time been very clearly viewed as a language of: international hegemony/domination/linguistic oppression/linguistic imperialism/linguistic despotism (see e.g. Phillipson 1992; 2008) in so many significant dimensions of public and private life. As such, it has been receiving severe criticism from many

individual language preservation activists and institutions the world round, most clearly connected with the central problem of sustainability of natural language diversity, ranging from quite robust and well to do (i.e. heavy/robust) languages to those whose mere existence in the NaLGA may be described as the state of endangerment (see e.g. Tanner 2004). All this has amounted to undertaking all kinds of more or less organized attempts aimed at keeping English in check so that it should not be allowed to invade other native cultures and languages too radically and too painfully for the invaded culture-language complexes and also in order to keep other languages alive in the multilingual/plurilingual space of the NaLGA, necessarily through the application of a variety of well-prepared natural language preservation measures (see e.g. Puppel 2011).

The resentment/caution profile mandatorily involves a listing of negative attitudes towards the English language viewed as a very clear and efficient means of deethnicization and denationalization of the populations of communicators residing natively in various local cultures being subject to a more or less massive and forced entrance of English into other cultural-linguistic communities, and also as a means of quelling cultural-linguistic diversity. Thus, the profile comprises the following views on the negative status of English as a major globalizing language of today:

1. It is a language of political, economic and cultural hegemony and imperial domination bound to subjugate (or 'look down at') other weaker (lesser) natural languages and local cultures. In this respect, English may be viewed as a generally 'malignant' language.
2. It is a language whose presence vis-à-vis other natural languages in the NaLGA may lead to the development of various detrimental phenomena in relation to the other languages remaining in prolonged contact with English, for example, to their dwindling and even death in what may be called 'forced assimilation' to the invaders' culture-language complex (see e.g. Bonvillain 2004). Thus, it may be viewed as a perpetrator of linguistic through various cultural-linguistic importations, or at least responsible for pushing a weaker language into a reduced (or degraded) dimension resource-wise, or even pushing it to a dormant phase in which the native users of a language would stop being voluntarily involved in the transmission of the language to future generations (as has, for example, been the case with Irish, Ó Néill 2005; Hickey 2011; see also Thornton 1986, 1987).
3. It is a language whose presence vis-à-vis other languages in the NaLGA may deprive the users of these languages of their identity and thus weaken their sense of membership (belongingness/embeddedness) in a given local culture (or simply 'uproot' them culturally and linguistically while at the same time superficially 'installing' them in the target English culture-language milieu).

4. If allowed to co-occur in a given local community together with the native language for too long, it may become an extremely difficult alien element to be curbed in its frequently negative/destructive influence on the local culture in the sense that it may be difficult to win that culture back (i.e. restoring/revitalizing it properly) to the native communicators, especially the young ones, without careful and conscious efforts on the part of local culture-language preservationists.
5. Its negative influence on local cultural-linguistic identity should, therefore, be countenanced by careful and well-planned measures introduced by local cultural-linguistic preservation/revitalization institutions and activists, based on thorough and solid research (as shown in, e.g., a well-documented study by West and Graham 2011) so that it is saved for the future generations.

The importance of the restoration/revitalization activities as a clear manifestation of resentment/caution towards the English language may be illustrated by the following two passages which refer to a growing awareness of the importance of native North American languages and dialects (Nez 2011: 146, and *Native American Indian language and culture in New York* 2012, respectively):

The many different American Indian languages and dialects spoken throughout the United States are evidence of the cultural diversity of American peoples. American Indians are finding new ways to 'remake' themselves. American history does not write about the atrocities of the hundreds of tribal peoples who have gone before today, where languages, cultures were a way of life, a way of knowing, and the ceremonial practices were completely eradicated. It is obvious that in the twenty-first century American Indians are exploring their ancestral background to redefine who they once were. Language has a deep connection that is spoken from one's core of existence. Therefore, the belief and discourse of the Native elders is to hold the language and believe that the seventh generation will awaken to re-embrace the language. Every tribe has its distinctive language and culture. It was during the Indian Wars that the US Cavalry rounded up the Natives, successfully homogenized them into Indian Country, and bordered them into boarding schools to take away their spirit.

Language encompasses and expresses a worldview shaped by centuries, in some cases tens of thousands of years, of experience, knowledge, practices, spiritual beliefs, and relationships between a people, its neighbors, and its environment, which cannot be replicated in any other tongue".

By way of a brief conclusion, it should be stated that it is a universal truth that the human species, comprising all the individual communicators, does not exist outside their local cultural-linguistic complexes. Therefore, a fully human individual is the one who 'resides' more or less comfortably (i.e. is fully immersed) in one's native culture-language complex which should be properly secured against the perils of alienation and loss of native culture/language

awareness owing to the occurrence of various external linguopressure phenomena and processes. In this context, English which has since the end of WWII ‘enjoyed’ the status of an invading super strong globalizing language and whose mere presence in the NaLGA has been connected with posing direct threats to other languages’ cultural-linguistic heritage, their integrity, sacredness and uniqueness, has quite naturally been perceived as both a positive (appetitive) and negative (avertive) phenomenon.

The clearly negative properties of English outlined above should, therefore, be properly balanced with the clearly positive ones, as outlined above, so that the non-native English communicators’ individual linguistic satisfaction connected with the voluntary acquisition of English as a target language and in the inevitable and socially desirable bilingual ‘native language-English language’ binding framework is properly maintained. Therefore, the humanistic goal of joining forces and creating a highly functional and socially acceptable multi/pluricultural and multi/plurilinguistic world remains the sole and urgent responsibility of the various culture-language educational institutions and dedicated individuals the world over (see e.g. Offenhäuser et al. 2010). Subsequently, the otherwise irreconcilable Anglophone and Anglophile orientations may be successfully conjoined within an ecologically sound and globally administered *Pax linguistica* as the central theme of the NaLGA functioning as a metaspace for a peaceful co-existence of diverse cultures and natural languages. In it, *Pax linguistica* would be expressed by the major premise that every natural language, no matter how big or how small, should be valued as an asset. Moreover, in this way, communicators the world over may be smoothly placed in the more dignified multi/plurilinguistic dimension, without being forced to exercise extreme self-defense in the form of excessive ethnocentrism, unnecessary parochialism and unwelcome xenophobia.

References

- Allibone, S.A. 1880. *Prose quotations from Socrates to Macaulay*. Philadelphia: J.B. Lippincott and Co.
- Bonvillain, N. 2004. *Indians of North America: the Hopi*. Philadelphia: Chelsea House Publishers.
- Calvet, J.L. 1987/1998. *Language wars and linguistic politics*. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, D. 1997. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Damasio, A.R. 1994/2008. *Descartes’ error: emotion, reason and the human brain*. New York: Random House.
- Damasio, A.R. 1991. *Somatic markers and the guidance of behaviour*. Oxford: Oxford University Press.
- Damasio, A.R. 1996. ”Somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex”. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B* 351. 1413–1420.

- Damasio, A.R. 2000. *The feeling of what happens: body, emotion and the making of consciousness*. New York: Vintage Books.
- Damasio, A.R., Tranel, A.R. and H.C. Damasio. 1991. "Somatic markers and the guidance of behavior: theory and preliminary testing". In: Levin, H.S. et al. (eds.). 217–229.
- Donaldson, F. 1984. *The British Council: the first fifty years*. London: Cape.
- Fishman, J.A. 1996. *In praise of the beloved language: a comparative view of positive ethnolinguistic consciousness*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- González, R.D. and I. Melis. (eds.). 2001. *Language ideologies: critical perspectives on the official English movement*. Vol. 2. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hickey, R. 2011. *The dialects of Irish: study of a changing landscape*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hutchings, H. 2011. *Language wars: a history of proper English*. London: John Murray.
- Kivisto, P. 2002. *Multiculturalism in a global society*. New York: Wiley and Sons.
- Levin, H.S., Eisenberg, H.M. and A.L. Benton. (eds.). 1991. *Frontal lobe function and dysfunction*. Oxford: Oxford University Press.
- McWhorter, J. 2011. *What language is: and what it isn't and what it could be*. New York: Gotham Books/Penguin Group.
- Native American Indian language and culture in New York*. 2012. Albany/New York: The University of the State of New York and Metropolitan Center for Urban Education.
- Nez, V. 2011. "Native American language ideologies: beliefs, practices, and struggles in Indian Country". *The American Indian Quarterly* 35 (1). 146–147.
- Offenhäuber, D., W.C. Zimmerli and M.T. Albert. (eds.). 2010. *World heritage and cultural diversity*. Cottbus: Brandenburg University of Technology at Cottbus.
- Ó Néill, D. (ed.). 2005. *Rebuilding the Celtic languages: reversing language shift in the Celtic countries*. Talybont, Ceredigion: Y Lolfa Cyf.
- Phillipson, R. 1992. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. 2008. "Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization". *World Englishes* 27 (2). 250–267.
- Puppel, S. 2007. "Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy ranskomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej". In: Puppel, S. (ed.). 79–94.
- Puppel, S. (ed.). 2007. *Ochrona języków naturalnych*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.
- Puppel, S. (ed.). 2007. *Spółczesność-kultura-język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.
- Puppel, S. 2011. "The universal natural language preservation mechanism: an ecological approach". In: Puppel, S. (ed.). *Transkomunikacja II: w stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 91–99.
- Puppel, S. and J. Puppel. 2005. "Zagadnienie percepcji języka naturalnego w triadzie: język ojczysty – język globalny – język sąsiedni na przykładzie triady: język polski – język angielski – język niemiecki w ujęciu ekolingwistycznym: próba typologii". *Scripta Neophilologica Poznaniensia* VII. 55–95.
- Robinson, J.S. and A.B. Zaitun. 2006. "The utilization and integration of ICT tools in promoting English language teaching and learning: reflections from English option teachers in Kuala Langat District, Malaysia". *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology (IJEDICT)* 2 (2). 4–14.
- Said, E. 1993. *Culture and imperialism*. London: Chatto and Windus.
- Shell, M. 2001. "Language wars". *CR: The New Centennial Review* 1 (2). 1–17.

- ShIPLEY, J.T. 1982. *In praise of English: the growth and use of language*. New York: Random House.
- Skutnabb-Kangas, T. 2002. *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments*. Strasbourg: Council of Europe.
- Tanner, M. 2004. *The last of the Celts*. Yale: Yale University Press.
- The Nuffield languages inquiry*. 2000. *Languages: the next generation*. London: The Nuffield Foundation.
- Thornton, R. 1986. *We shall live again: the 1870 and 1890 Ghost Dance Movement as demographic revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornton, R. 1987. *American Indian holocaust and survival: a population history since 1492*. Norman: University of Oklahoma Press.
- West, C. and A. Graham. 2011. *Attitudes towards the Gaelic language*. Edinburgh: Scottish Government Social Research.
- Wilson, G.N. 2009. "‘But the language has got children now’: language revitalization and education planning in the Isle of Man". *Shima: The International Journal of Research into Island Cultures* 3 (2). 15–31.
- Wilson, J. 1999. *The Earth shall weep: a history of native Americans*. New York: Grove Press.

KOMMUNIKATION ALS BASIS DES FSU: SPRACHE, WISSEN, KULTUR

BARBARA SKOWRONEK, ALICJA SKOWRONEK

1. Kommunikation als gesellschaftliches Phänomen

Es gibt keine einheitliche, allumfassende, von allen akzeptierte Definition der Kommunikation (Heath/Bryant 2008: 46), weil Kommunikation ein vielseitiges Phänomen der Informationsübermittlung ist, das unter verschiedenartigen Aspekten untersucht werden kann, entsprechend unterschiedlich sind die Untersuchungsbereiche der Kommunikationswissenschaft. Mit ihren Arbeiten zur Informationstheorie (aus der Technik der Telekommunikation) haben Shannon/Weaver 1949, Wiener 1954 einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Kommunikationstheorie geleistet. Es wurde versucht, Vorschläge der Schemata der Energietransmission zur Übermittlung elektromagnetischer und elektroakustischer Wellen zwischen den Sende- und Empfangsgeräten zu erarbeiten (dazu gehören auch die misslungenen Versuche von Tesla). Demnach gehören zur Kommunikation alle Prozeduren, dank denen eine Aussage auf jemanden einwirken kann; wichtig dabei sind der technische und der semantische Bereich und die Effektivität der Transmission. Im linearen Modell für Telekommunikation und Radiowellen vorgesehen, wurde der technische Aspekt besonders stark hervorgehoben: wie genau und wie effektiv gegenüber dem Geplanten lassen sich Kommunikationssignale im Kommunikationsgefüge (Sender – Empfänger – Kanal – Kode der Übertragung) senden/übertragen.

Das lateinische *communicatio* bedeutete die Art und Weise, zusammen zu sein, etwas zusammenzustellen, etwas zu erklären, zu deuten; es bezog sich auf gesellschaftliche Relationen. Folglich ist der Sinn der Kommunikation, etwas gemeinsam zu machen, lat. *communico* bezieht sich auf 'verbinden', 'zusam-

menfügen', 'etwas mit jemandem teilen', 'an etwas teilhaben', 'etwas allgemein zugänglich machen'; *communio* bezieht sich auf 'stärken', 'bekräftigen', 'stützen'; *communio*, *-onis*, ist 'Teilnahme', 'Beteiligung', 'Mitteilung', 'Unterredung', 'Austausch', 'Verständigung untereinander', 'Erklären', 'Gemeinschaft'; *communis*, *-e*, 'gemeinsam', 'allegmein', 'öffentlich', aber auch 'oberflächlich'. Menschliche Kommunikation ist also Vermittlung, zwischenmenschlicher Kontakt, Verbindung, Ausdruck von zwischenmenschlicher Abhängigkeit und gesellschaftlichen Relationen. Diese Relationen können positiv sein (was die Menschen verbindet, vereint, als Ergänzung und Entgegenkommen, Verständnis) oder negativ (was sie unterscheidet oder gar trennt: Konflikte und Destruktion). Das heißt, in der Kommunikation geht es um das Bestimmen gesellschaftlicher Zusammenhänge, der Rangordnung der menschlichen Kontakte. Folglich ist der Mensch ein kommunizierendes Wesen, *homo communicans*.

Es lässt sich zwischen interpersonaler, zwischenmenschlicher Kommunikation und Kommunikation über Massenmedien bzw. technisch vermittelter Kommunikation unterscheiden; Kommunikation über Internet und virtuelle Kommunikation sind heute nicht mehr wegzudenken (nach Rost-Roth 2010: 155–156). Zu den Elementen des Kommunikationsgefüges gehören: Kommunikationsteilnehmer (Sender, Empfänger), Botschaft (Kommunikat, Information), Kanal, Rückkoppelung (*feed back*); nicht unwesentlich sind nach Dobek-Ostrowska (2006: 64) der soziale Kontext, und damit auch Störungen. Die Autorin unterscheidet äußere Störungen (z.B. Krach, Sonnenblendung, Hitze), innere Störungen (z.B. Aufregung, Emotionen, Stereotype und Vorurteile), semantische Störungen (ergeben sich aus Mehrdeutigkeiten, also aus inkorrekten oder falsch eingesetzten Bedeutungen). Auch nach DeVito (1970: 201–210) ist Kommunikation Prozess oder Akt der Informationsübertragung vom Sender zum Empfänger durch einen Kanal mit besonderer Berücksichtigung von Störungen.

Im Kommunikationsprozess lassen sich verschiedene Phasen unterscheiden: Senden/Kodieren, Vermitteln/Übertragen, Empfangen/Dekodieren, mit besonderer Bedeutung der Wechselseitigkeit, Intentionalität und Rückmeldung (Rückkoppelung). Kommunikationsprozesse bestehen aus Elementen, die miteinander kausal verbunden sind: Ursache (Aktion) impliziert Wirkung, das Verhalten des einen verursacht Reaktion des anderen; wer fragt/wer spricht, trägt die Verantwortung (Gedanken sind zollfrei). Die zwischenmenschliche Kommunikation ist als zwischenmenschliche Relationen veränderbar, dynamisch, endet nie, Aktion verursacht Reaktion, Ursache verursacht Wirkung. Ziel der Kommunikation ist das Teilen, der Austausch von Informationen, Gedanken, Gefühlen, Wissen. Kommunikation ist auch bewusstes, überlegtes Handeln, Produkt der bewussten Wahl (auch wenn nur manche Handlungen tatsächlich bewusst und intentional ausgeführt werden).

Menschliche Kommunikation beruht auf einem Informationsaustausch zwischen Menschen mit Hilfe von Symbolen, Zeichen und Verhaltensweisen. Kom-

munizieren ist ein symbolischer Prozess der Semiose: Zeichen sind materiell, sinnlich wahrnehmbar, aber sie können alles Mögliche vertreten; sie werden (aufgrund eines gesellschaftlichen Abkommens gebildet) zu Symbolen, Symptomen, Ritualen, zum gesellschaftlichen Prozess. Kommunikation verläuft immer im gesellschaftlichen Kontext unter mindestens zwei Personen als bewusstes und gezieltes Handeln, als kreativer, unumkehrbarer, unvermeidlicher, entwicklungsartiger und dynamischer Prozess der Interpretation des Sendens und des Bildens neuer Botschaften (Dobek-Ostrowska 2006: 67). Kommunizieren als Austausch von Informationen zieht Änderungen der Umwelt nach sich (was nicht nur typisch menschlich ist). Seitdem *homo communicans* sprechen gelernt hat, nutzt er das bewusst oder unbewusst aus, aber er sendet stets Signale, die von anderen Kommunikatoren (meistens) verstanden werden.

Kommunikation ist Interaktion, infolge deren Bedeutungen gebildet werden (Garbner 1967), als Prozess des formalen Kodierens symbolischer Bedeutungen, die innerhalb einer Kommunikationsgemeinschaft gelten und verstanden werden. Semiotisch gesehen, ist Kommunikation ein Prozess der Informationsübertragung vom Sender zum Empfänger, hauptsächlich für eine effektive Verständigung; es ist ein gesellschaftlicher (als effektiv intendierter) Verständigungsprozess, in dem Bedeutungen generiert werden. Kommunikation ist einerseits symmetrischer Informationstransport vom Sender zum Empfänger (die vom Sender vermittelte Information wird ideal so vom Empfänger aufgenommen, was eher selten vorkommt); andererseits ist Kommunikation beabsichtigtes Senden und interpretierendes Empfangen von Informationen in Form von unterschiedlichen Zeichensystemen, darunter Sprache (entsprechend den kommunikativen Absichten des Senders und den Aufnahme- und Interpretationsmöglichkeiten des Empfängers). Auch Selbstgespräche sind quasi gesellschaftlich, sie verlaufen zwischen zwei hypothetischen Gesprächsteilnehmern (Skowronek 2008a: 108). Damit die Zeichenfunktion realisiert werden konnte, war es notwendig, zwischen der Form des Kommunikats und dem Inhalt des Kommunikats zu unterscheiden. Es haben sich zwei entgegengesetzte Positionen bezüglich der Kommunikation herausgebildet (vgl. Tomaszekiewicz 2006: 15f.): von der extrem negativen Position (Kommunikation gibt es nicht, denn sie ist reine Illusion, also unmöglich; Beweise dafür sind zahlreiche Lügen, falsche Deutungen, Falschinterpretationen und Missverständnisse, sowohl in privaten als auch in öffentlichen Kontakten), bis zur extrem positiven Position (jede menschliche Tätigkeit ist gesellschaftliche Kommunikation, jedes Wort, jede Geste, ebenso wie Mangel an Wort und Geste, bedeuten Kommunizieren; keine Antwort ist oftmals auch eine Antwort, also Menschen kommunizieren immer, wenn auch ungewollt).

Daraus ist ersichtlich, dass die Auffassung zur menschlichen Kommunikation evolvierte (Lewicka 2007: 42):

- von einer statischen (eher technizistischen) Position: sowohl dem Sender wie dem Empfänger wurde Symmetrie des Kodierens und Dekodierens von Informationen zugeschrieben, wie es in allopoietischen Systemen, also Maschinen, der Fall ist; sie sind auf bestimmte Art und Weise vorprogrammiert, auf das Erzeugen von Produkten, die anders sind als sie selbst (arbeiten also nicht selbständig); davon ausgehend, entstand das audio-linguale Lernen;
- zur dynamischen (eher menschenbezogenen) Auffassung der Kommunikation: Kodieren und Dekodieren von Informationen sind als Manifestation gesellschaftlicher Relationen, Kontakte, menschlicher Verhaltensweisen aufzufassen, in denen die kommunizierenden Menschen mit Hilfe unterschiedlicher Zeichensysteme, von denen Sprache nur eins von vielen ist, aufeinander einwirken; der Mensch wird als autopoietisches System aufgefasst, welches selbstbildend, selbstorganisierend, selbstreferentiell ist. Dank der Autopoiesie verläuft die menschliche Erkenntnis (darunter auch das Lernen und Lehren) kreativ: auf der Basis des vorhandenen Wissens und der vorhandenen Fertigkeiten bildet das menschliche Gehirn mentale Repräsentationen der Wirklichkeit, auf der Basis des schon vorhandenen Wissens und der Erfahrung des einzelnen Lernalters (und nicht als Abbildung-Kopie der uns umgebenden Welt); aus dieser Voraussetzung erwuchs das konstruktivistische Lernen.

Nach der geisteswissenschaftlichen, humanwissenschaftlichen und gesellschaftlichen Orientierung ist Kommunikation mit Handlungen verbunden, deren Ziel die Übermittlung von Informationen, das Bilden, Übertragen und Interpretieren ist (Kohout 2006: 11). Es soll hier um Kommunikation als intendiertes Senden und interpretierendes Empfangen von Informationen im Sinne unterschiedlicher (sprachlicher und nichtsprachlicher) Zeichensysteme gehen (Tomaszewicz 2006). Im Kommunikationsprozess wird prinzipiell Verständnis (oder/aber auch bewusstes Missverständnis, Manipulation) angestrebt.

Heute wird auf eine enge Bindung zwischen Gesellschaft und Kommunikation hingewiesen (Fleischer 2007: 174), die hauptsächlich durch den in der Gesellschaft fungierenden Kode (die Sprache) realisiert wird. Die Gesellschaft fungiert dank der Kommunikation, dank der Fähigkeit zum (Mit)Teilen und (Mit)Handeln. Daher ist auf den interaktiven und gesellschaftlichen Charakter der Kommunikation hinzuweisen (lat. *munio* bedeutet 'ich baue', 'ich mache es sicher', 'ich errichte, renoviere, verschanze, versichere, befestige, verteidige'; *munitor*, 'Erbauer von Festungen'). Kommunikation liegt jeder Sprach-Kultur-Kommunikations-Gesellschaft zugrunde (Puppel 2007: 79f).

Kennzeichnend für die menschliche Kommunikation als gesellschaftliches Phänomen und gesellschaftlichen Prozess ist Gemeinschaftlichkeit der öffentlichen Sphäre (das Teilhaben an etwas); Kommunikationsteilnehmer treten als

Sender – Empfänger auf, als Geber – Nehmer; gemeint sind sowohl einzelne Personen, individuelle Mitglieder einer Kultur-Sprach-Kommunikations-Gemeinschaft (Idiolekte und Idiokulturen), als auch ganze Kultur-Sprach-Kommunikations-Gemeinschaften (Polylekte und Polykulturen) (Puppel: 2007: 77f., Bonacchi 2011, 2013, Grucza 2012). Beide Kommunikationsteilnehmer müssen die Möglichkeit haben, am gesellschaftlichen Sprach- und Kulturgebrauch teilnehmen zu können. Eine Sprachgemeinschaft besteht aus einer Gruppe von Sprachbenutzern, also Kommunikationsteilnehmern: Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern, Sprechern und Hörern, Schreibern und Lesern, die am kulturell geprägten Kommunikationsprozess des ständigen Austausches von Angebot und Nachfrage einer oder mehrerer Sprachen teilnehmen/ teilhaben.

Sprach-, Kultur- bzw. Kommunikationsgemeinschaften sind dynamische, vernetzte Gebilde. Die Sprecher bzw. Kommunikationsteilnehmer in wirklichen Kommunikationssituationen gehören je nach dem sprachlich-kulturellen Kontext zu verschiedenen Kommunikationsgemeinschaften (eine wichtige Rolle spielen dabei die Mechanismen der Gruppenidentitätsbildung). Das Gelingen einer kommunikativen Interaktion hängt u.a. davon ab, ob die Kommunikationsteilnehmer bestimmte kommunikative Voraussetzungen sowie die Art und Weise der eingesetzten Sprachmittel teilen (Bonacchi 2011: 16). Nach Fleischer ist der Kommunikationsmechanismus der Produzent des Gesellschaftssystems. Die Kommunikationsziele innerhalb der Gesellschaft sind folgende: die Teilnahme an etwas und die Gruppenzugehörigkeit, Anpassung des Wissensbestandes der einzelnen Kommunikationsteilnehmer in der Gruppe, das in Bewegung Halten verschiedener öffentlicher Institutionen und Organisationen, die Fähigkeit, das Kulturerbe von Generation zu Generation, die Errungenschaften von Wissenschaft und Kultur weiterzugeben (Fleischer 2007: 174). Alle kommunikativen Handlungen einer Gruppe, einer Gemeinschaft unterliegen der öffentlichen Kontrolle, die eine Art Filter bildet (J. Puppel und S. Puppel 2008).

Daraus ist ersichtlich, der Mensch ist sowohl gesellschaftliches Wesen (*homo socius*) als auch ein kommunizierendes Wesen (*homo communicans*).

2. Kommunikation, Sprache und Kultur

Auch Sprachwissenschaftler versuchten, ein kommunikatives Modell des Sprechakts zu erarbeiten: die menschliche Kommunikation wurde lange Zeit als symmetrischer Transmissionsprozess des Inhalts und der Form zwischen dem Sender (Quelle der Information-Nachricht) und dem Empfänger (Ziel der Information-Nachricht) aufgefasst (Tomaszkiewicz 2006). Nach Zabrocki (1966a: 3ff.) verläuft die Kommunikation zwischen dem synthetischen Sprachkode des Senders und dem analytischen Sprachkode des Empfängers. Jakobson unter-

scheidet die expressive, impressive Funktion, Darstellungsfunktion, metasprachliche, phatische und poetische Sprachfunktion im Kommunikationsakt (1970: 350ff.). In den linearen Modellen der sprachlichen Kommunikation von Jakobson und Zabrocki gab es den Kode, den Kanal, das Kodieren und Dekodieren. Dabei ging es nur (hauptsächlich) um den sprachlichen Kode.

Auf sprachliche Kommunikation bezogen ist auch die Reflexivität in Form von wechselseitigen Erwartungen der Kommunikationsteilnehmer bedeutsam: In der Kommunikation wird intendiert und erwartet. Die Formel von Lasswell (1948) "Wer sagt was mit welchen Mitteln zu wem mit welcher Wirkung?" hat bis heute ihre besondere Bedeutung nicht verloren. Das Axiom von Watzlawick/Beavin/Jackson (1967/2007): „Man kann nicht nicht kommunizieren“, impliziert, dass jede Art des menschlichen Verhaltens Informationen und Beziehungsaspekte beinhaltet, also der Mensch kommuniziert immer; es ist dem Menschen unmöglich, nicht zu kommunizieren: jede menschliche Handlung und sein Verhalten, jede Geste, jedes Wort oder auch Mangel an Geste oder Wort teilen seiner Umgebung etwas mit. Auch das Nichtgesagte kann Sinn haben. Alles ist Kommunikation: wer lebt, kommuniziert (Fleischer 2007: 174). Nach Tomaszewicz (2006: 13) ist Kommunikation die Grundlage aller gesellschaftlichen Relationen; Kommunikation bedeutet etwas zusammen stellen, Austausch, Gespräch, jmdm. etwas erklären, zusammen sein. Sprachliche Kommunikation ist in menschlichen Kontakten nicht wegzudenken, sie beruht auf Senden und Empfangen von sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen, wobei das Empfangen interpretativ ist: der Empfänger schreibt den Zeichen (als Informationsträgern) Bedeutung zu (vgl. Tomaszewicz 2006: 151).

In diesem Sinne ist die menschliche Kommunikation ein intersemiotisches System (Skowronek 2008a, 2008b): gesellschaftlich effektive Kommunikation impliziert nicht so sehr symmetrischen Informationstransport zwischen Sender und Empfänger, sondern vielmehr interpretierende Aufnahme der vom Sender intendierten Informationen durch den Empfänger: Inhalte, Wissen, Überzeugungen, Gedanken und Vorhaben dienen der interpretierenden Realisierung kommunikativer Absichten der Kommunikationsteilnehmer. Gesellschaftlich effektive Kommunikation impliziert die Verwendung unterschiedlicher Zeichensysteme: sprachlicher (im Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben) und nichtsprachlicher (z.B. als Bilder, Tabellen, Piktogramme, Musik und Bewegung, Licht und Schatten, Ton und Stille, Vordergrund und Hintergrund, Farben, Formen, Prosodie, Körpersprache usw.), die sich vervollständigen und gegenseitig ergänzen. Dies sollte als glottodidaktisch relevant aufgefasst werden. Der kommunizierende Mensch handelt aktiv: gesellschaftlich erwünscht oder unerwünscht; er verwendet dabei hauptsächlich die audio-vokale Modalität und/oder die Seh-Tast-Modalität oder beides, also ist Kommunikation ein multimodales Zeichensystem.

Kommunizieren ist in die kulturelle und technische Entwicklung der Menschheit inkorporiert. Die Rolle der Kommunikation für die Entwicklung der Kultur ist enorm, fundamental. Nach Pisarek (2008: 87) sind Rede (das Sprechen), Schrift und Druck die drei Symbole für Veränderungen innerhalb der zwischenmenschlichen Kommunikation; eigenartig ist, dass diese Veränderungen sich nicht revolutionär vollzogen haben, nicht durch Vernichtung des Alten, sondern fließend, langsam, entwicklungsartig. Vor einer halben Million Jahren sollen unsere Vorfahren zu reden begonnen haben: kommuniziert haben sie, wie andere Lebewesen auch, bereits früher, mit (lockenden, abschreckenden, warnenden) Signalen. Rede erlaubt dem Menschen, sowohl über das Gegenwärtige als auch über das Vergangene und über die Zukunft zu kommunizieren. Dank der Rede hat der Mensch die Grenze der situativen Kommunikation (des Hier und Jetzt) überschritten. Dank der Rede wurde der Mensch zum Kommunikator, zum kommunizierenden Wesen (*homo communicans*). Als Kommunikationsteilnehmer schuf der Mensch Kultur (*homo cultus*).

Seit Beginn der Zivilisation sind folgende Etappen zu unterscheiden: Ära der Signale und der Zeichen, Ära des bloßen Sprechens, Ära der Schrift, Ära des Drucks und der Massenkommunikation, Ära der Telekommunikation und der Informatisierung, Ära des Computers (Goban-Klas 2002: 14–17) (auch wenn es nicht auf alle Gemeinschaften beziehbar ist). Medien haben einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der menschlichen Kommunikation: heute wird erwartet, dass Informationen schnell, deutlich, genau, immer top-aktuell, auf dem Laufenden (*up-to-date*) vermittelt werden. Viele Anzeichen der zwischenmenschlichen Kommunikation sind kulturell geprägt, d.h. von Kultur zur Kultur anders. Innerhalb der Kulturtheorie (Oksaar 1988) wird auf das komplexe Zusammenspiel und die wechselseitigen Bedingtheiten zwischen Kultur, Sprache und außersprachlichen Variablen hingewiesen. Daraus lassen sich bestimmte universell menschliche, kulturübergreifende Handlungen, sog. Kulturreme beobachten, die typisch für das soziale Zusammenleben innerhalb der einzelnen kulturellen Gruppen sind. Kommunikation ist also kulturgeprägt, eben weil gesellschaftlich, im gesellschaftlichen Kontext verlaufend. Sprache lässt sich nicht auf die reinen verbalen Mittel beschränken, sondern sie wird als „ein multimodales Ausdruckssystem von verbalen, paraverbalen, extraverbalen und nonverbalen Elementen“ verwendet (Bonacchi 2011: 45), daher soll Sprache kulturdeterminiert betrachtet werden. Der Mensch spricht nicht nur mit sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen, sondern mit seinem ganzen Körper, mit seinen Verhaltensweisen, die kulturgeprägt sind (Behavioreme). Die menschliche Kommunikation ist also durch Multimodalität gekennzeichnet (Grucza 2012). Zu unterscheiden sind drei Typen der kommunikativen Einwirkung heute: die *monomodale* (audio-vokal), *bimodale* (Sehen und Tasten, Anfassen), *multimodale* (Hören – Sprechen – Sehen – Tasten). Wenn das verbale Kommunikat durch ein nichtverbales

Kommunikat des ganzen Körpers (z. B. Gesichtsausdruck) unterstützt wird, ist es lesbarer oder sogar entscheidend (S. und J. Puppel 2008). Die Grundeinheiten des kulturellen Wissens sind (auf der Ebene der Idiokultur und der Polykultur) Kultureme. Es sind Wissensbestände, die aus einer Bedeutungsform und Äußerungsform bestehen; auf ihnen basieren Prozesse der Kulturproduktion und Kulturrezeption (Bonacchi 2011: 59f.). Das kulturemische Wissen konstituiert die Fähigkeit, nicht nur verbale Äußerungen zu produzieren, zu verstehen, zu deuten, sich anzueignen, sondern auch nonverbale Elemente je nach Sinnesmodalität und nach der kognitiven Modalität (Bonacchi 2011: 135), sog. -emische Einheiten: Gesteme, Mimeme, Audeme, Opteme, die die Erzeugung und Deutung von Gesten, Mimik, akustischen Signalen, Tönen, Bildern, visuellen Signalen ermöglichen (Bonacchi 2011: 59). Es sind Wissensbestände über sprachliche und nichtsprachliche Äußerungsformen, die die Prozesse der Kulturproduktion und –rezeption, also die Kommunikation, ermöglichen.

3. Sprachliche und nichtsprachliche Kommunikation

Die zwischenmenschliche Kommunikation wird von bestimmten Faktoren auf den folgenden vier Ebenen beeinflusst: der verbalen Ebene (Wörter, Sprache), der paraverbalen Ebene (Lautstärke, Stimmlage, Betonung, Hervorheben, Lachen usw.), der nonverbalen Ebene (Körpersprache, also Mimik, Gestik usw.), extraveralen Ebene (sozialer Kontext, Zeit, Raum, Klima usw.) (Eßer 2010: 172). Die vier Ebenen lassen sich also als sprachliche und nichtsprachliche Einflussfaktoren zusammenfassen.

Seit Jahrhunderten wurden Informationen und wichtige Inhalte den Empfangsmöglichkeiten der Empfänger gerecht gesendet. Symbolische Bilder und Malereien der Urmenschen an den Wänden von Berggrotten, mit der Entdeckung von Schreibgrundlage (Papyrus, Papier) war der wesentliche Schritt getan, allerdings war die Schreibkunst nicht sehr allgemein bekannt, daher wurden wesentliche Informationen bildlich verewigt, grafisch vermittelt (Beispiel: die Gnesen-Türen mit Informationen aus dem Leben Christi, sog. *Biblia Pauperum*). Als das Lesen nicht mehr Rarität war, sondern allen Menschen die zugängliche Normalität, versuchte man, gelesene Inhalte zu verbildlichen, also zu verfilmen; so entstanden visuelle Medien (heute nicht mehr wegzudenken). Das heutige Wahrnehmen, Erkennen geschieht auf der Ebene der Seh-Hörvestehens-Modalität, hauptsächlich: sehen – hören – erkennen. Man behauptet, die heutige Generation sei die Bild-Generation: viele junge Menschen lesen kaum Bücher, statt dessen Comics; Bilder wirken besonders stark auf uns, auf unsere Umwelt, unser Funktionieren, viele Informationen werden durch Bilder geschöpft, durch Bilder lernt man die Umwelt kennen. Nachzudenken ist darüber, ob nicht die heutige

fortschrittliche Gesellschaft in Richtung der (Rück)Entwicklung zum bloßen Bild-Erkennen des Urmenschen hinsteuert.

Universelle Handlungen wie Begrüßung, ritualisierte Höflichkeit, Zustimmung, Ablehnung, Ausdruck von Schmerz oder Freude usw. sind in Kulturen sichtbar, die in den jeweiligen Kulturen jeweils unterschiedlich als Behavioreme realisiert werden (z. B. als Begrüßung Händeschütteln in Deutschland, in Japan Verbeugung, bei Eskimos das Nasenaneinanderreiben). Kultureme sind universell, Behavioreme sind kulturspezifisch, kulturdeterminiert und kulturunterscheidend. Behavioreme sind Einflussfaktoren (innerhalb der Kultureme), also kulturspezifische Ausprägungen der universellen Kultureme; es sind besondere, für verschiedene Kulturen unterschiedliche Verhaltensweisen, die respektiert werden müssen, um am Kommunikationsprozess in einem bestimmten Kulturkontext teilnehmen zu können: verstehen und verstanden werden. Zu Behavioremen gehören spezifische verbale, nonverbale und paraverbale Formen sowie extraverbale Einflussfaktoren (Eßer 2010: 25). Es sind also sprachliche und nichtsprachliche kulturspezifische Verhaltensweisen, die kommunikationsrelevant sind. Nichtsprachliche Elemente der Kommunikation sind sehr wichtig für das Gelingen der Verständigung, daher sind sie auch glottodidaktisch relevant. Nichtsprachliche (nonverbale) Kommunikation umfasst alle Formen der Kommunikation, in der Bedeutungen, Inhalt und Sinn auch mit unterschiedlichen außersprachlichen Zeichen realisiert werden, solchen, die keine strukturellen Merkmale der natürlichen Sprache aufweisen. Gemeint sind Körpersprache (Gestik, Mimik usw.), Bewegungen (Pantomime), Lautmerkmale (Prosodie, Seufzer), Entfernung (Proxemik) usw.; sie können die Kommunikation unterstützen und ergänzen (oder vernichten) (Kurcz 2005: 218). In Asien wird bspw. Tod nicht als Trauer, sondern als freudiges Ereignis empfunden, dessen äußerer Ausdruck nicht Schwarz, sondern Weiß ist.

Hören – Sehen – Sprechen – Schreiben – Tasten (Anfassen) – Schmecken – Riechen, d.h. alle Sinnesmodalitäten werden heute nicht nur bei der *face-to-face*-Kommunikation (ähnlich beim Skypen) verwendet. Menschliche Kommunikation erfolgt auf der Grundlage der simultanen Interaktion von multimodalen körpergestützten (gestischen, mimischen, proxemischen, chronemischen) und gegenstandsgestützten Kommunikationssystemen (Bonacchi 2011: 36, 45–57). Der Sprecher produziert in seiner Interaktion auf der Basis des eigenen Idiolekts sprachliche Äußerungen, die anhand der gemeinsamen polylektalen Schnittmenge an Wissensbeständen (Sprachwissen, Weltwissen, Fachwissen) vom Empfänger verstanden werden können, d.h. um intersubjektiv (also von einer (Menschen) Gruppe akzeptiert oder zumindest respektiert) zu agieren. Die Kommunikationsfähigkeit eines Menschen ist eine dynamische Größe, sie variiert, entwickelt sich (Bonacchi 2011: 102).

Nonverbale Kommunikation umfasst Informationen, die nicht mit Hilfe von Sprache übermittelt werden. Sie ersetzen, erweitern, widersprechen, verändern den

verbalen Inhalt zur Vermittlung der Aufmerksamkeit, Verstehen und Bewertung, regulieren den Interaktionsablauf, definieren die Beziehungen der Menschen als Kommunikationsteilnehmer zu- und untereinander. Innerhalb der nichtsprachlichen Verhaltensweisen wird Körpersprache genannt (oft als Synonym zur nonverbalen Kommunikation) als eine Komponente des zwischenmenschlichen Verhaltens, die die Interaktion ohne, anstatt, oder zusätzlich zur Sprache bewusst und/oder unbewusst etabliert, aufrechterhält, modelliert und steuert. Körpersprache vermittelt Informationen über alle Kommunikationsteilnehmer, ob Sender oder Empfänger, über ihr Verhältnis zueinander sowie über den Interaktionsgegenstand, sie steuert den Gesprächsverlauf entscheidend mit, durch Blickverhalten, Gestik, Mimik, Haptik, Olfaktorik, Proxemik, Kinesik (Knötig 2010: 228–229). Die sprachliche Kommunikation wird also von unterschiedlichen menschlichen Sinnesmodalitäten begleitet, oder gar entscheidend beeinflusst. Diese Einflüsse sind meistens (größtenteils) kulturspezifisch und kulturdeterminiert.

Sehr eng mit Sprache sind Gestik und Mimik, die zentralen Elemente der Körpersprache, verbunden: Bewegung der Hände, Arme, Finger (Gestik) sind sprachbegleitend, sie strukturieren, regulieren bzw. ersetzen das Gesagte; manche Gesten, sog. ikonische Zeichen, ersetzen einen ganzen Satz, sind (kulturübergreifend) leicht verständlich, z.B. den Vogel zeigen) (Eßer 2010: 104). Manche Menschen gestikulieren viel, andere weniger, doch auf jeden Fall wird die sprachliche Kommunikation durch Gesten (bzw. durch Mangel an Gesten) wesentlich unterstützt: sie ergänzen und illustrieren die sprachliche Übertragung, sie tragen nicht selten zur Negation des Gesagten bei. Gesten sind einklassige Kodezeichen, einheitliche Ganzheiten, die sich nicht in einfachere Elemente zerlegen lassen; es gibt nur einfache Gesten und/oder Gestenserien. Gesten sind weniger arbiträr als sprachliche Zeichen, können unabhängig von Sprache verstanden werden, meistens sind sie kulturspezifisch zu verstehen (z.B. bejahendes/verneinendes Kopfnicken kann als falscher Freund ausarten). Manche Gesten sind universeller Ausdruck von Gefühlen, Emotionen, Zuständen wie Trauer, Freude, Schmerz (Kultureme, universal). Oftmals reden Frauen expressiver (gestikulierend), was für Gehörlose oder für Menschen mit geringen Sprachkenntnissen kommunikativ behilflich ist (Gebärdensprache). Jeder Mensch hat eigene, für sich typische Gesten. Es gibt Gesten mit spezifischer Bedeutung, die Wörter ersetzen, sog. 'Embleme' (Kurcz 2005: 223) (wie z.B. manche Fingerzeichen, für die Bußgeld vorgesehen ist). Allerdings ist auf kulturelle Unterschiede hinzuweisen: Daumen und Zeigefinger gerundet heißt in den USA: ok; in der Türkei und in Südamerika ist es eine Beleidigung des Gesprächspartners. Zur Mimik gehören menschliche Gesichtsausdrucksmittel, die als Signal individueller Zustände, Anzeichen von Einstellungen, Verhalten verstanden werden; sie modellieren, ersetzen und unterstützen das Gesagte. Sie werden als Kultureme verwendet (als Ausdruck für universelle natürliche Zustände wie Trauer, Freude,

Schmerz, Angst, Ekel), aber realisiert durch kulturspezifische Behavioreme (Eßer 2010: 214). In manchen Situationen ist Gesichtsausdruck verpönt.

Zur Körpersprache gehört auch das Blickverhalten, also willkürliche oder intentionale Augenbewegungen der Kommunikationsteilnehmer, besonders als Anzeichen der Zuwendung oder Abwendung, Abneigung, je nach Blickdauer (Eßer 2010: 24) (auch das Vermeiden von Blickkontakt, manche Leute schauen ihren Gesprächspartnern nicht in die Augen). Sie sind ebenso kulturell geprägt (kulturunterscheidend, also kulturrelevant). In Skandinavien ist zur Begrüßung kein Körperkontakt geboten: eine unbekannte Person darf man nicht anfassen, nicht küssen, nicht auf die Schultern klopfen; wichtig ist aber der Blickkontakt und leichter Händedruck, ohne die Hand zu schütteln; bei bekannten Frauen ist es erlaubt, kurz auf die Wange zu küssen (ein Mal).

Haptik ist das Aufnehmen von Sinneseindrücken über die Haut, besonders über die Hand (Rischke 2010: 113): (kalte/warme/nasse/zitternde) Hände sind Anzeichen von/geben Informationen (durch das Anfassen, Tasten) über den Gesprächspartner (z. B. Handschlag fast ausschließlich unter (starken) Männern). Bei Papua kitzelte man früher zur Begrüßung den Gesprächspartner am Unterkiefer; bis heute gilt: Bei Unverständnis oder keinem Einverständnis wird geschmatzt.

Proxemik beschreibt das menschliche Raum- und Distanzverhalten, die Entfernung sowohl zu der nichtmenschlichen Umgebung (feste Raumstrukturen: z.B. Wände, halbfixierte: z.B. Möbel), als auch Positionierung des eigenen Körpers im Raum, anderen Menschen gegenüber, oder (un)bewusstes Distanzverhalten (intim bis 45 cm, persönlich bis 120 cm, öffentlich über 360 cm). Wichtig ist das Einhalten des persönlichen Raums anderer Personen gegenüber, zwischen den kommunizierenden Personen, Informationen darüber, wie weit/wie nahe darf man jemandem treten. Es gibt hierbei kulturell ziemlich feste Normen (Möglichkeit zu interkulturellen Konflikten) (Knötig 2010: 256–257).

Kinesik umfasst menschliches Bewegungsverhalten (z. B. des Kopfes) im Zusammenspiel mit der Verbalsprache; es lassen sich bedeutungsunterscheidende Bewegungseinheiten sog. 'Kenomorphe' bilden; bedeutend für das Verständnis ist der situative Kontext (sehr kulturgebunden) (Knötig 2010: 152). Kinesik spielt oft mit Proxemik zusammen.

Olfaktorik bedeutet Aufnehmen von Sinneseindrücken über Geruchsorgane, mit Riechen verbunden für sensible Menschen ein ganz wichtiges Zuweisungskennzeichen.

So wie es für jeden Menschen typische sprachliche Ausdrucksweisen gibt, so gibt es auch für jede Person typische Bündel von Elementen nonverbaler Kommunikation, charakteristische nichtsprachliche Merkmale, die Collett (2003) 'tells' nannte: Verhaltens- und Ausdrucksweisen wie Gangart, Bewegungsart, Kleidungsart, sozusagen eine Bewegungscharakteristik, sowie Sprechart, dazu auch andere typische äußere materielle Merkmale wie Gewicht, Körpergröße, Verhaltensweisen können Anzeichen von Schichtenzugehörigkeit sein, also ein Indiz für

die Stellung innerhalb der Gesellschaft, aber auch Absichten, Einstellungen, Meinungen des Senders ausdrücken. Es sind subjektive Merkmale, die den einzelnen Menschen charakterisieren; durch nonverbale Elemente (z.B. durch Tonfall, prosodische Elemente, Entfernung – Nähe) lassen sich auch Machtverhältnisse (übergeordnet – untergeordnet) ablesen. Sie sind kulturtypisch, -abhängig und einzel-menschspezifisch.

Alle die genannten Anzeichen der Körpersprache werden als multisensorische, also auch multimodale Repräsentationen von Wissen durch verschiedene Reizmodi aktiviert, sie werden durch die einzelnen Sinneseindrücke aufgenommen: durch Bewegung der Hände (Gestik), des Gesichts (Mimik), des ganzen Körpers (Kinesik), durch Augenbewegungen (Blickkontakt), durch Raum- und Distanz-Zuweisung (Proxemik), durch Sinneseindrücke über die Haut, besonders auch über Händedruck (Haptik) sowie über Geruchsorgane (Olfaktorik). Einige davon sind dynamisch, mit Bewegung verbunden (Gestik, Mimik, Kinesik, Blickkontakt, Haptik, teilweise auch Proxemik), andere sind statisch begleitende Einflussfaktoren (Olfaktorik, Proxemik), die das Gesagte beeinflussen. Die präferierte Sinnesmodalität bedeutet jeweils die Wahl des Kommunikationskanals, die Bevorzugung einer Sinnesmodalität, des Sehens, Hörens, Tastens, Geschmacks, Geruchs; besonders in Stresssituationen ist es wichtig, die kommunikative Präferenzmodalität des Senders mit der des Empfängers zusammenzukoppeln (S. Puppel, J. Puppel 2008: 1ff).

Letztens entwickelte sich eine neue außersprachliche Ausdrucksform, sog. *Emoticon* (als Zusammensetzung von Emotion und Ikone, Bild) die Emotionen zum Ausdruck bringen sollen, auch *Smileys* genannt, vgl. Schneider 2005, 42–46), die mit Hilfe von Computer und Handy entstehen. Sprachliche und nichtsprachliche Kommunikationsmittel des Senders und des Empfängers lassen sich auch in z.B. absichtliche und unabsichtliche/zufällige, korrekt empfangene, hier und jetzt empfangene, nicht empfangene, nicht zeitgemäß gesandte und empfangene Verhaltensweisen gliedern (Littlejohn 1986: 7). Innerhalb der neuen Kulturtechniken entwickelten sich letztens *Netiquetten* (Bonacchi 2013).

Alle sind kulturdeterminiert, in diesem Sinne kommunikationsrelevant, oftmals -entscheidend. Das Nichtbefolgen bestimmter kultureller Normen führt zum Missverständnis, manchmal auch zum interkulturellen Desaster. Alle sind glottodidaktisch relevant.

4. Beispiele von Behavioremen

Behavioreme sind kulturspezifische nichtsprachliche Ausdrucksweisen: zur Begrüßung wird in der Kommunikationsgemeinschaft der Maori in Neuseeland das Nasenaneinanderreiben (Hongi) ausgeführt, diese traditionelle Art gilt bis

heute (auf Polynesien reibt man zur Begrüßung Nasen aneinander – als Ausdruck von Vertrauen und Bündnis; die Maori glauben, der Schöpfer gab ihnen Leben durch Pusten, Blasen Einflößen der Luft in die Nase; früher begrüßten sich Maori durch Ausstrecken der Zunge, als äußerer Ausdruck der Macht unter Kriegern); in den USA wird beim Händeschütteln zur Begrüßung die Entfernung geschätzt; bei Papua wird jedem die Hand geschüttelt, auch wenn die Menschen gruppiert am Boden sitzen, muss jedem die Hand geschüttelt werden, die Sitzenden fassen den Besucher zusätzlich noch am Bein. Die offene Handfläche vor Händedruck zur Begrüßung zeigt friedliche Absichten unter Kriegern (d. h. kein Messer, keine Waffe in der Hand); aber in Griechenland wird es als Invektive, Beleidigung, Kränkung ausgelegt. In manchen Ländern gilt Begrüßung durch gegenseitige Umarmung mit Kuss auf die Wange auch unter Männern; letztere auch ohne Kuss. Vorsicht ist geboten: Moslems dulden es nicht, von Nicht-Moslems berührt zu werden, reichen also nicht die Hand (moslemische Frauen umso weniger); das gilt auch in Indien. In Südamerika umarmt man sich zur Begrüßung hauptsächlich unter Männern, begleitet von dem Auf-die-Schulter-Klopfen (ohne sich abzuküssen).

In Indien reicht man sich nicht die Hände, um der rituellen Unreinheit vorzubeugen; letztere ist dieses Behaviors gelockert: in Großstädten reicht man sich die Hände; allerdings muss die wichtigere Person die Hand zuerst reichen). Ehrfurcht (den Eltern, Älteren, dem Guru gegenüber) erweist man durch tiefe Verbeugung vor jemandem und mit seiner rechten Hand die Füße des Älteren anfassen, danach fasst man sich an seinem Herzen und seiner Stirn. Respektlosigkeit jemandem gegenüber erweist man, indem man ihm die Sohle zeigt (die Unterseite des Fußes) oder den Zeigefinger (die rechte Hand ist die saubere Hand, damit isst man; Sohlen der Füße sind schmutzig). Will man jemandem etwas zeigen, etwas erklären, auf etwas hinweisen, macht man das entweder mit voller Handbewegung oder mit dem Unterkiefer. Pünktlichkeit ist in Indien unbekannt, folglich: zum Essen eingeladen soll man diskret (etwa 15–30 Minuten) verspätet kommen; zur Entschuldigung oder aus Scham fasst man sich an seinem Ohr; will man zur Toilette, bewegt man den kleinen Finger der linken Hand.

In ganz Asien und bei Moslems ist es Pflicht, vor dem Betreten des Hauses, Schuhe auszuziehen, zur Begrüßung werden Hände gefaltet (nicht Hand reichen; wenn, dann nur unter Männern). In Japan verbeugt man sich zur Begrüßung und zum Abschied (das ist Pflicht; wer es nicht tut, wird aus der Gruppe ausgeschlossen); bei Verbeugung kein Blickkontakt (Blick ehrfürchtig zu Boden gesenkt); Frauen verbeugen sich mit gefalteten Händen, Männer verbeugen sich mit Händen auf dem Oberschenkel. Je höher das Prestige dem Partner gegenüber, umso tiefer die Verbeugung; bei unbekannten Personen ist eine kurze, neutrale Verbeugung erwartet. Junge Japaner heute wenden sich langsam von

der Tradition ab: reichen bei Gesprächsrunden die Hand (besonders bei offiziellen Geschäftsgesprächen).

Auch Papst Johannes Paul II. musste eine kulturelle Anpassungsfähigkeit bei offiziellen Anlässen befolgen (nach Latasiewicz 2011): Auf den Fidschi-Inseln musste er die lange Begrüßungsrede mit dem rituellen Ruf *Aaa, oj, oj, oj!* akzeptieren und danach aus einer Kokosnussschale eine Mixtur trinken. In Togo trank er zur Begrüßung einen Schluck Wasser, den Rest musste er auf den Boden gießen, für die Ahnen; in Ecuador wurde der Papst von den Inkas mit Stille begrüßt (als Ausdruck von Ehrfurcht). Entsprechend kulturdeterminiert waren Geschenke, die er entgegennahm: in Neuseeland bekam er von den Maori als Geschenk einen Mantel aus Federn des Vogels Kiwi, als Ausdruck von Macht. In Bangladesch bekam er einen weißen Turban mit schwarzen Federn – Symbol von Stärke, Ehre und königlicher Macht sowie seidenen Schal und einen kupfernen Gong, als Ausdruck von Erfolg; in asiatischen Ländern wurde er mit Girlanden aus Lotosblumen schmückt; von der amerikanischen Jugend bekam er Jeans, T-shirt und Hockey-Stock geschenkt; in Madrid bekam er den Mantel eines Torero.

5. Kommunikation und Fremdsprachenunterricht

Die Entwicklung der Meinungen zur Kommunikation beeinflussten schon immer auch die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts. Speziell im Hinblick auf den FSU und die Unterrichtsforschung sind die Unterrichtskommunikation und die Unterrichtsinteraktion von Interesse. Es wird untersucht, wie zwischen den Lehrern und Lernern kommuniziert wird (die Unterrichtssprache). Im Vordergrund steht die Frage: Inwiefern ermöglicht die Art der Kommunikation im Unterricht Lernprozesse und Ausdrucksmöglichkeiten, besonders bei den Lernern? Fördert die Unterrichtsinteraktion die Lernprozesse oder werden die Ausdrucksmöglichkeiten der Lerner eher eingeschränkt?

Aus den früheren Modellen der menschlichen Kommunikation, die sich ausschließlich auf sprachliche Kommunikation konzentrierten (als symmetrischer Transmissionsprozess des Inhalts und der Form zwischen dem Sender und dem Empfänger (mit dem (sprachlichen) Kode, dem Kanal (mündlich, schriftlich), dem Kodieren (mit dem synthetischen Kode des Senders) und Dekodieren (mit dem analytischen Kode des Empfängers, L. Zabrocki 1963, 1966a, 1966b 1975)), resultierte der audiolinguale FSU. Diese Unterrichtsmethode entwickelte sich aus der Beobachtung des Erstspracherwerbs durch Kleinkinder; er beruhte prinzipiell auf Zuhören und korrektem (*near native*) Nachsprechen, um auswendig gelernte korrekte Texte (meistens Dialoge) in Situationen des natürlichen Sprachgebrauchs (ebenso korrekt) anwenden zu können. Auch Unterrichtspro-

zesse wurden im audiolingualen FSU als symmetrischer Informationsaustausch zwischen Sender (Lehrer/Lerner) und Empfänger (Lerner/Lehrer) aufgefasst. Dabei wurde vorausgesetzt, dass (alle) Lerner den vermittelten Stoff auf die gleiche Art und Weise so aufnehmen, wie ihn der Lehrer präsentiert hat (daher das Auswendiglernen durch Drillübungen-Unterricht). Doch es stellte sich heraus, dass auswendig gelernte Texte noch keine Garantie für situationsadäquaten Sprachgebrauch sind. Kommunikation ist nicht immer effektiv: empfangen wird nicht immer das, was der Sender zu vermitteln beabsichtigte, also was senderseits angestrebt wurde (Gedanken sind zollfrei). Fest steht auch, dass nichtsprachliche Elemente eine besonders wichtige Rolle beim Gelingen oder Misslingen der Kommunikation spielen, da Verständigung multimodal, mit Hilfe von verschiedenen Sinnesmodalitäten verläuft. Das Ziel des Fremdsprachenlernens und -lehrens kann daher Kommunikation als Austausch gesellschaftlicher Relationen sein, sowohl sender- als auch empfängerartige Interpretation verschiedener Zeichensysteme: sprachlicher und nichtsprachlicher (nonverbaler) Zeichen, die alle zusammen einen wesentlichen Beitrag zur Verständigung leisten. Kommunizieren ist also ein intersemiotisches, multimodales, kulturbedingtes Phänomen, bei dem es um kulturdeterminierten Sprachgebrauch geht. Daher eignet sich für den FSU nicht die technizistische Auffassung der Kommunikation als bloßen symmetrischen Transports von Informationen zwischen Sender und Empfänger (wie in der Informationstheorie angenommen wurde). Denn der Alltag des FSU beweist, dass kein Unterrichtsprozess als bloßer symmetrischer Informationsaustausch verläuft; nur selten wird der vom Lehrer intendierte Stoff genau so von den Lernern aufgenommen, denn jeder Lerner lernt anders, je nach seinen individuellen Möglichkeiten und äußeren Lernbedingungen; und außerdem sind nicht alle Lerner gleich aufnahmefähig (Vielau 2003: 239) und am Unterricht interessiert. Deswegen ist für den FSU die Auffassung der Kommunikation als Manifestation gesellschaftlicher Relationen, in denen die Kommunikationsteilnehmer mit Hilfe unterschiedlicher (multimodaler) Zeichensysteme, vor allem aber der kulturdeterminierten Sprachsysteme handeln: versuchen zu verstehen und verstanden zu werden, akzeptabel. Entsprechend ist das Ziel eines jeden Fremdsprachenunterrichts, die Lerner auf effektive Kommunikation vorzubereiten. Das bedeutet, dem Lerner zu verhelfen, sprachliche und nichtsprachliche, kulturdeterminierte Kommunikationsmittel, die in einer Kommunikationsgemeinschaft gelten, intendiert zu verwenden, um bestimmte gesellschaftliche Relationen situationsadäquat realisieren zu können.

Mit der sog. kommunikativen Wende im FSU wurde die Förderung der Kommunikationsfähigkeit der Lerner als kommunikative Kompetenz zum vorrangigen Lernziel des FSU. Der FSU ist eine gesteuerte Art der Kommunikation, sein Ziel ist es, auf möglichst natürliche Kommunikation vorzubereiten. Vor diesem Hintergrund entwickelte sich der kommunikative Ansatz: Kommunikati-

ve Kompetenz umfasst verbale und nonverbale Kommunikationsmittel sowie die Fähigkeit, sie praktisch, in wirklichen Situationen, im Situationskontext zu verwenden. Auf all das muss der Lerner im FSU vorbereitet werden, damit er sich selbst die Sprache rekonstruieren, erarbeiten, generieren kann (Grucza 2012). Dem können auch sprachliche Schematismen helfen, die im FSU als sprachliche kulturdeterminierte Ausdrucksweisen vermittelt werden (Zenderowska-Korpus 2014).

6. Homo socius, homo communicans, homo cultus

Kommunikation beruht auf (natürlichen und konventionellen) Zeichensystemen (Gesten, Töne, Symbole, Pausen, Metaphern, Mehrdeutigkeiten, Unausgesprochenes, Hintergedanken, Wissen und Können). Zwischenmenschliche Kommunikation basiert ebenso auf sprachlichen Mitteln, Worten (akustisch wahrnehmbarer Sprache) wie auch auf nichtsprachlichen Mitteln; Ziel der Kommunikation ist das Erreichen, der Aufbau einer Gemeinschaft und/oder Fortdauer in einer sprachlich-kulturellen Gemeinschaft. Um das Gemeinschaftsziel zu erreichen, muss Verständnis angestrebt werden: sender- und empfängerseits muss Verstand eingesetzt werden, um eine Botschaft zu übermitteln (zu sprechen, zu senden, mitzuteilen, oder zu vertuschen, zu fälschen oder aufzunehmen). Je klarer, transparenter, eindeutiger die Absicht einer Aussage, der Sendung, der Botschaft, umso leichter ist die Empathie des Empfanges, also das Verständnis, die zielgerichtete Kommunikation. Das impliziert aktive Teilnahme am Kommunikationsprozess sowohl des Senders (wer spricht/wer fragt, trägt die Verantwortung für die Antwort des Empfängers) wie auch des Empfängers: es wird aktive, verständnisvolle Teilnahme am Kommunikationsprozess der Gemeinschaftsbildung verlangt. Die Art und Weise der Übermittlung determiniert die Verständigung und die gesamte Kommunikation. Im Kommunikationsprozess wird also kommunikatives Verständnis angestrebt oder (oftmals bewusste) Missverständnisse bzw. Manipulationen. Auf Verständigung müssen sich Kommunikationspartner vorbereiten, einstellen: vom Sender wie vom Empfänger wird aktive Teilnahme erwartet.

Kommunikation lernen kann man nur durch geübtes Kommunizieren. Der Sinn des Fremdsprachenunterrichts ist, das Kommunizieren in der Fremdsprache zu vermitteln und zu lernen. Sprachen lernen kann man nur durch aktives Handeln (Üben) im Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben als integrierte Tätigkeiten, so wie sie im wahren Leben gebraucht werden. Kommunikationsschwierigkeiten offenbaren sich oftmals als Sprachstörungen (z.B. Stottern ist durch Kommunikationsprobleme einer Person verursacht, die durch gezieltes Üben beseitigt werden können). Ein neues Mitglied einer Kommunikationsge-

meinschaft eignet sich deren Sprache an; ebenso das für diese Gemeinschaft relevante Wertesystem. Das beginnt schon im Kleinkindesalter: Kinder, die ihre erste (Mutter)Sprache erwerben, müssen das phonetische, phonologische, syntaktische, lexikalische System sowie die Semantik erlernen (sich aneignen) – parallel dazu auch noch pragmatisches Können, d.h. die Fähigkeit, die beobachteten und erlernten, generierten Regeln praktisch in konkreten wirklichen Lebenssituationen anzuwenden. Diese pragmatische Fähigkeit ist mit der kognitiven Entwicklung des Kindes verbunden (Piaget 1974). Mit zunehmendem Alter und der fortschreitenden Kenntnis der Muttersprache durch Beobachtung und Interaktion mit seiner Umgebung bekommt (erlangt) das Kind den kommunikativen Schliff, d.h. es lernt, wann, wo, was gesagt werden sollte (Puppel 2001: 168). Je kleiner das Kind, umso natürlicher verläuft die Sprachentwicklung, der Spracherwerb als bloße Anpassung an die Umwelt des Kindes, sich selbst regelnd, sich an die gesellschaftlich-kommunikative Umgebung anpassend. Auch bei Kleinkindern werden Bewusstseins-elemente im Spracherwerb unternommen: das Kind merkt sehr wohl, wenn jemand fehlerhaft (zumindest normabweichend) spricht; zweisprachig aufwachsende Kinder merken, in welcher Sprache sie sich an die Mutter, in welcher an den Vater wenden sollen. Je älter der Mensch, umso zielbewusster sein Sprachenlernen. Je älter (erwachsender) der Lerner, umso regelgesteuerter sein Sprachlernen.

Zusammenfassung

Kommunikation ist als gesellschaftlicher Prozess des Bildens, der Übermittlung, und des Interpretierens von Informationen zu verstehen; es ist intendiertes Senden und interpretierendes Empfangen unterschiedlicher (sprachlicher und nichtsprachlicher) Zeichensysteme. Der Mensch als gesellschaftliches Wesen (*homo socius*) und kommunizierendes Wesen (*homo communicans*) entwickelte Kultur und wurde zum Kultur-Wesen (*homo cultus*, im Gegenteil zu *homo incultus*). Im Fremdsprachenunterricht ist der Bezug zwischen Sprache und Kultur, der sich in sprachlichen und nichtsprachlichen Kommunikationsmitteln äußert, besonders wichtig und glottodidaktisch relevant. Daher sind Sprache und Sprachunterricht als multimodales Kommunikationsgeschehen aufzufassen.

Bibliographie

- Bonacchi, S. 2011. *Höflichkeitsausdrücke und anthropozentrische Linguistik*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Bonacchi, S. 2013. *(Un)Höflichkeit. Eine kulturologische Analyse Deutsch-Italienisch-Polnisch*. Frankfurt am Main/Warszawa: Peter Lang.

- Collett, P. 2003. *The book of tells*. Toronto: Harper.
- DeVito, J.A. 1970. *The communication handbook: a dictionary*. New York: Harper.
- Dobek-Ostrowska, B. 2006. „Miejsce i rola mediów masowych w procesach demokratyzacyjnych”. In: Dobek-Ostrowska, B. (Hg.). *Media masowe w demokratyzujących się systemach politycznych: w drodze do wolności słowa i mediów*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Duranti, A. (Hg.). 2009. *A companion to linguistic anthropology*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Eßer, R. 2010. In: Barkowski, H. und H.-J. Krumm. (Hg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- Fleischer, M. 2007. *Ogólna teoria komunikacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Gardner, R.C. 1985. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Goban-Klas, T. 2002. *Media i komunikowanie masowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grucza, F. 2012. „Zum Gegenstand und zu den Aufgaben der Anthropozentrischen Linguistik, Kulturologie und Kommunikologie sowie zur gegenseitigen Vernetzung dieser Erkenntnisbereiche”. *Kwartalnik Neofilologiczny* LIX (3). 227–344.
- Heath, R.L. und J. Bryant. 2008. *Human communication theory and research: concepts, context and challenges*. London: Routledge.
- Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- Knötig, M. 2010. „Kinesik”. In: Barkowski, H. und H.-J. Krumm. (Hg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- Kurcz, I. 2005. *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.
- Lasswell, H.D. 1948. “The structure and the function of communication in society”. In: Bryson, L. (ed.). *The communication of ideas*. New York: Institute for Religious and Social Studies.
- Latasiewicz, M. 2011. *Jan Paweł II poza protokołem*. Kraków: Rafael.
- Lewicka, G. 2007. *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: ATUT.
- Littlejohn, S.W. 2002. *Theories of human communication*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Oksaar, E. 1988. *Kulturretheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht.
- Piaget, J. 1974. *Biologie und Erkenntnis. Über die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen*. Frankfurt: Fischer.
- Pisarek, W. 2008. *Wstęp do nauki o komunikowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Puppel, S. 2001. *A conside guide to psycholinguistics*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Puppel, S. 2007. „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współlistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej”. In: Puppel, S. (red.). *Spoleczeństwo – kultura – język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.
- Puppel, J. und S. Puppel. 2008. „Gestosfera jako istotny składnik przestrzeni publicznej”. *Oikeios Logos* 4. 1–8.
- Rieschke, K. 2010. „Haptik”. In: Barkowski, H. und H.-J. Krumm. (Hg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- Rost-Roth, M. 2010. „Kommunikation”. In: Barkowski, H. und H.-J. Krumm. (Hg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- Schneider, S. 2005. „Sprachlernende digital betreuen”. *Fremdsprache Deutsch* 33. 42–46.

- Shannon, C.E. und W. Weaver. 1949. *The mathematical theory of communication*. Urbana Chicago: University of Illinois Press.
- Skowronek, B. 2008a. „FSU als intersemiotische Kommunikation“. In: Myczko, K., Skowronek, B. und W. Zabrocki (Hg.). *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 107–114.
- Skowronek, B. 2008b. „Fremdsprachenunterricht als Vorbereitung auf die gesellschaftlich effektive Kommunikation“. In: Mikołajczyk, B. und M. Kotin. (Hg.). *Terra grammatica. Ideen – Methoden – Modelle*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 393–403.
- Skowronek, B. 2013. *Glottodidaktik und Fremdsprachenunterricht in der Diskussion*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tomaszkiewicz, T. 2006. *Przeład audiolingwalny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Vielau, A. 2003. „Die aktuelle Methodendiskussion“. In: Bausch, K.-R., Christ, H. und H.-J. Krumm. (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Watzlavik, P., Beavin, J.H. und D.D. Jackson. 1967/2007. *Pragmatics of human communication*. New York: W. W. Northon and Company.
- Wiener, N. 1954. *The human use of human beings*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Zabrocki, L. 1963. *Wspólnoty komunikatywne w genezie i rozwoju języka niemieckiego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Zabrocki, L. 1966a. „Kodematyczne Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts“. *Glottodidactica* 1. 3–42.
- Zabrocki, L. 1966b. *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Zabrocki, L. 1975. *Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation*. Wrocław/Warszawa/Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Zenderowska-Korpus, G. 2004. *Sprachliche Schematismen des Deutschen und ihre Vermittlung im Unterricht DaF*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

UTRATA DOMEN PRZEZ JĘZYK DUŃSKI – CZY JĘZYK DUŃSKI JEST ZAGROŻONY?

ANDRZEJ SZUBERT

Można sobie zadać pytanie, jaka będzie przyszłość porozumiewania się w XXI wieku? Globalny rozwój oznacza, że ludzie mają potrzebę komunikowania się ponad granicami krajów i w praktyce język angielski stał się światowym *lingua franca*. W Skandynawii nie jest niczym nowym, że języki inne niż własne języki narodowe w różnych okresach używane były w wielu sferach społecznych. Przed 500 laty językiem nauki była łacina i było tak do XIX wieku. W handlu i rzemiośle przez wiele lat dominował język niemiecki. Bardzo wysoki prestiż miał język francuski. Dzisiaj wszystkie te funkcje przejmuje język angielski.

Do X–XI wieku mieszkańcy Północy mówili najprawdopodobniej wzajemnie zrozumiałymi wariantami języka duńskiego – „den danske tunge” – jak traktowano języki nordyckie pod jedną nazwą. Dopiero po tym okresie można mówić o wyodrębnieniu się języka duńskiego i innych nordyckich. Jednak język duński potrzebował czasu, aby przebić się w wielu sferach życia, bo jako język nabożeństw stało się to w pełni dopiero w XVI wieku, w nauce łacina ustępuje mu pola dopiero w XVII wieku, a w teatrze dzięki komediom Ludwiga Holberga w XVIII wieku. Ostatnie bastiony łaciny i języka niemieckiego legły dopiero w XIX wieku, kiedy to język duński zaczął obowiązywać w szkolnictwie, nauce, wojsku i wielu innych dziedzinach. Dzisiaj to język angielski dominuje w wielu sferach życia, m.in. w nauce, handlu międzynarodowym, reklamie, jest praktycznym językiem roboczym i pomocniczym w wielu firmach i międzynarodowych mediach. M. Herslund (1999: 22) zauważa, że językiem reklamy w Danii jest język angielski.

W świecie informatyki czy Internetu język angielski stał się językiem światowym i wielu twierdzi, że globalna przyszłość będzie wyrażana po angielsku.

Jak jednak twierdzi duński językoznawca Jørn Lund¹, przytaczając w *Politiken* (11.11.2000) pewną anegdotę dla wyjaśnienia, jaki wpływ wydarzenia historyczne mogą mieć na rozwój języka. Otóż pewien norweski profesor, będący gorącym zwolennikiem języka *nynorsk*, uważał niedawno, że bitwa pod Stamford Bridge na wschód od Yorku w Anglii (1066) miała dramatyczne następstwa dla rozwoju języka na świecie. Angielski król Harald Godwinson zwyciężył norweskiego Haralda Hårderåde (Srogi) i zatrzymał tym samym norweską ekspansję w Anglii. W przeciwnym razie mówiono by po norwesku w USA. Nie mówilibyśmy na całym świecie OKAY, lecz GREITT. Amerykański jest przecież językiem emigrantów. Stało się jednak inaczej i należałoby zadać pytanie, czy obawy o to, że język angielski wyprze język duński z wielu sfer życia, bądź wręcz doprowadzi do jego wymarcia, są słuszne?

– Ponad 1.400.000.000 osób żyje w krajach, gdzie język angielski jest językiem oficjalnym.

– Ok. ¼ ludności świata mówi co najmniej dobrze po angielsku.

– Ok. 1 mld ludzi właśnie się go uczy.²

Dansk Sprognævn (samodzielna instytucja naukowo-badawcza, zajmująca się monitorowaniem i normowaniem języka duńskiego, podległa bezpośrednio Ministrowi Kultury), Minister Kultury i wiele partii politycznych zgadzają się co do tego, że należy ustalić duńską politykę językową, która ma zapewnić, że język duński pozostanie językiem kompletnym, przy pomocy którego można wszystko wyrazić (zob. *Politiken* 19.3.2002 za <http://eplads.norden.org/nordenssprak/kap6/6c.asp>). Angielski/amerykański język i kultura rozszerzyła się w ostatnich 50 latach do tego stopnia, że wiele krajów europejskich próbuje powstrzymać te wpływy z obawy o to, że ich języki narodowe i kultury upadną. W 1969 P. Lindegaard Hjort pisał w *Dagbladet Aktuelt*, że przez cały XX wiek jesteśmy narażeni na kolosalne wpływy języka angielskiego. Nie jest zatem niczym nierealnym, że cała administracja, nauczanie i biznes będą się odbywały w języku angielskim za 20–30 lat. Tak źle się jednak nie stało, choć językoznawcy ostrzegają przed utratą domen³. I.L. Pedersen (2000: 34) pisze około 30 lat później, że wszystkie żywe języki, zmieniają się, albo raczej, że to my jako użytkownicy je zmieniamy. W obu przypadkach traktowane jest to jako coś negatywnego. Zmiany językowe powodują zmartwienie i stąd część polityki językowej poświęcana jest ich przeciwdziałaniu.

Zdaniem Jarvad (1999b: 114) język angielski ma wysoki prestiż w pewnych środowiskach. Używa się tam całych zdań w języku angielskim pokazując, że to właśnie ten język jest właściwy, kiedy mowa jest o jakości i stylu życia.

¹ <http://eplads.norden.org/nordenssprak/kap6/6b.asp?lang=da> (31-03-2014)

² <http://eplads.norden.org/nordenssprak/kap7/7d.asp>

³ <http://eplads.norden.org/nordenssprak/kap7/7e.asp>

Jak zaznaczają Davidsen-Nielsen i Herslund (1999: 17) wpływ języka angielskiego na inne języki, w tym duński, odzwierciedla dominację kulturową krajów angielskojęzycznych, a szczególnie Stanów Zjednoczonych. Wpływ ten może być wzbogaceniem, a jeśli miałby on mieć negatywny wpływ na język duński, to nie powinien móc się rozwijać w sposób swobodny i niepokohamowany.

Jarvad (2001: 147) sądzi, że język angielski jest bardzo zauważalny w komunikacji wewnętrznej wielu przedsiębiorstw i że stał się w nich językiem roboczym, a w szczególności w tych dużych.

Również Herslund (1999: 22–23) jest podobnego zdania i według niego coraz więcej firm w Danii przybiera angielskie nazwy, a komunikacja w przedsiębiorstwach odbywa się w języku angielskim. Uważa on, że jest to niepokojące zjawisko oraz że język duński traci swój status.

Wypowiada się w tej kwestii również F. Larsen (1999: 28), który pisze, że żyjemy w czasach, w których dominującym językiem obecnym jest język angielski. Dodaje on jednak, że obecność języka angielskiego w języku duńskim istnieje od dawna i obejmuje od zasymilowanych zapożyczeń znajdujących się w słownikach, poprzez nowe i znane, choć nieakceptowane, po takie, których nie można uznać za przejęte i które zapewne nie przetrwają w języku.

Kraje nordyckie stworzyły w kwestii wpływów języka angielskiego bardzo różne strategie, jeśli chodzi o import wyrazów obcych – od protekcjonistycznych do bardzo liberalnych. Lecz nawet w Danii, gdzie jest tradycja pozwalająca językowi na swobodny rozwój, Ministerstwo Kultury rozesłało w 2003 roku raport, który umieszczono na stronie ministerstwa (www.kum.dk), dotyczący polityki językowej (*Sprog på spil*) z zaleceniami mającymi na celu wzmacnianie języka duńskiego. W Szwecji podobna sprawa odnośnie tejże polityki pojawiła się w *Mål i mun*⁴.

Czym jest utrata domen?

Obawy, że język duński traci zasięg użycia, dotyczy dziedzin, w których język angielski jest „jednowładcą”, i dlatego w tych dziedzinach język duński się nie rozwija. Nazywamy to utratą domen, czyli jest to przejęcie zakresu słownictwa jednego języka w jakiejś dziedzinie przez słownictwo innego języka. Zapozyczanie dotyczy szczególnie takich dziedzin życia, jak media, handel i technologie. Pojawiają się nowe pojęcia, przedmioty i trzeba je nazwać. Można je oczywiście tłumaczyć na język duński i tak np. ang. *edit* bez problemu może stać się duń. *redigér*, ale już *drag and drop* nie bardzo można przetłumaczyć bezpośrednio na *træk og slip*, ponieważ tego zwrotu używa się na spłuczkach w toaletach. Czasami proponuje się jakiś nowy duński termin, np. *fastpladelager* zamiast

⁴ <http://regeringen.se/sb/d/108/a/1443>

harddisk, ale się nie przyjął. Jednak *user interface* stało się *brugergrænseflade*. Formy *luftpude*, *luftpose* czy *sikkerhedspude* (w analogii do *sikkerhedssæle*) przebrały z kretesem z *airbag*, który się w pełni zasymilował z duńskim systemem odmiany (por. *-gen*, *-s*, *-gene* / *-sene*).

Problemem wpływów angielskich w języku duńskim zainteresowano się szerzej już w latach 80. XX wieku. Nie sposób omówić wszystkie dziedziny, w których mamy do czynienia z utratą domen, natomiast jest to bardzo reprezentatywne na przykładzie nauki.

Paradoksalnie równolegle do działań zmierzających do ochrony języka duńskiego Kolegium Rektorów i Ministerstwo Nauki utworzyło grupę roboczą, która stwierdziła, że należałoby zaoferować więcej możliwości kształcenia w języku angielskim, mówiąc:

„Udgangspunktet for gruppens overvejelser har været, at skal danske uddannelsesinstitutioner gøre sig gældende på et internationalt uddannelsesmarked og tiltrække såvel udenlandske studerende som udenlandske lærere, er det nødvendigt, at der udbydes undervisning både i form af enkeltkurser og hele uddannelser på fremmedsprog, primært engelsk.”⁵

„Punktem wyjścia do rozważań grupy było to, że jeśli duńskie instytucje kształcące mają zaistnieć na międzynarodowym rynku kształcenia i przyciągać zarówno zagranicznych studentów jak i nauczycieli, konieczne jest zaoferowanie nauki zarówno w formie pojedynczych kursów oraz całych cykli kształcenia w językach obcych, głównie w języku angielskim.” (tłum. autora)

Dalej w tym tekście czytamy:

„Udbuddet af fremmede undervisningstilbud bør være af international standard både fagligt og sprogligt.” (ibid.)

„Wachlarz ofert nauczania w językach obcych winien spełniać międzynarodowe standardy zarówno pod względem merytorycznym jak i językowym.” (tłum. autora)

Na duńskich uczelniach naucza się coraz więcej w języku angielskim, ale czy spełnia to oczekiwania im postawione?

Ænglisch

Większość nauczycieli, którzy próbowali uczyć w języku angielskim, zna to ograniczenie, mogą powiedzieć tylko to, co potrafi, zamiast tego, co się chce powiedzieć – stwierdził Davidsen-Nielsen w *Politiken*⁶ (18.01.2010). Ostrzega

⁵ www.rks.dk, 20.03.2001, za P. Jarvad 2001: 93–94).

⁶ <http://eplads.norden.org/nordenssprak/kap6/6b.asp?lang=da> (31-03-2014).

on przed wyparciem języka duńskiego z duńskich uczelni przez język angielski, argumentując to tym, że:

- spada poziom fachowości (ani studenci, ani prowadzący zajęcia nie są w stanie wyrażać się wystarczająco precyzyjnie w języku angielskim),
- jeśli dany badacz jest tylko w stanie przekazywać swoją wiedzę w języku angielskim, to wiedza ta nie dotrze do zwykłego Duńczyka,
- mitem jest, że każdy w Danii mówi po angielsku.

Duńczycy porozumiewają się w języku angielskim, ale jest to „lufthavnsengelsk” – „angielski lotniskowy”. Zastanawia się on również, czy warto wykorzystywać czas i zasoby w celu podnoszenia kwalifikacji językowych nauczycieli i studentów. Wielu Duńczykom wydaje się, że znają język angielski, ale mimo wszystko nigdy nie będzie on na takim samym poziomie jak język ojczysty. Davidsen-Nielsen nie ma natomiast obaw o zapożyczenia z języka angielskiego w języku codziennym.

Można tu zadać pytanie, czy studiowanie jakiegoś kierunku w języku obcym ma tylko zalety.

Utratę domen przedstawić można chyba najbardziej reprezentatywnie na podstawie publikacji naukowych z różnych dziedzin nauki. Jarvad opublikowała wyniki badań przeprowadzonych w latach 90-tych XX wieku obrazujących publikacje z różnych dziedzin nauki. Tabele poniżej przedstawiają sytuację.

Wydziały teologiczne, humanistyczne i nauk społecznych w roku 1990: (P. Jarvad 2001: 106),

Artykuły			Książki		
Język duński	Język angielski	Inne	Język duński	Język angielski	Inne
59%	31%	10%	73%	17%	10%

Jeśli natomiast chodzi o nauki medyczne i przyrodnicze razem wzięte, to artykułów w języku angielskim jest 82%, a książek 84%.

Centrum Badawcze Risø (Forskningscenter Risø) (por. Jarvad 2001: 112) przeprowadziło z kolei badanie obrazujące zmiany w zakresie publikacji w ciągu 10 lat i jeśli porównać statystyki w naukach przyrodniczych, to wygląda to następująco:

Fizyka i chemia materiałowa

Rok	Artykuły		Książki	
	Język duński	Język angielski	Język duński	Język angielski
1990	0%	100%	13,5%	86,5%
2000	2%	98%	0%	100%

Medycyna

Rok	Artykuły			Książki		
	Język duński	Język angielski	Inne	Język duński	Język angielski	Inne
1990	8%	91%	1%	30%	68%	2%
1999	16%	83%	1%	44%	52%	4%

Wielu badaczy duńskich mimo różnych sygnałów obaw nie widzi niebezpieczeństwa, jeśli chodzi o język duński i jego dalszą obecność na mapie języków świata. Twierdzą oni, że językowi angielskiemu daleko jeszcze do wpływów na języki nordyckie, jakie miał w XV wieku język dolnoniemiecki czy w XVIII wieku francuski. Zapożyczane są nowe wyrazy, żeby móc mówić o pojawiających się nowych zjawiskach, jak np. Internet, jednak język to przyjmie, a liczby nie są jednak drastyczne.

Statystyka

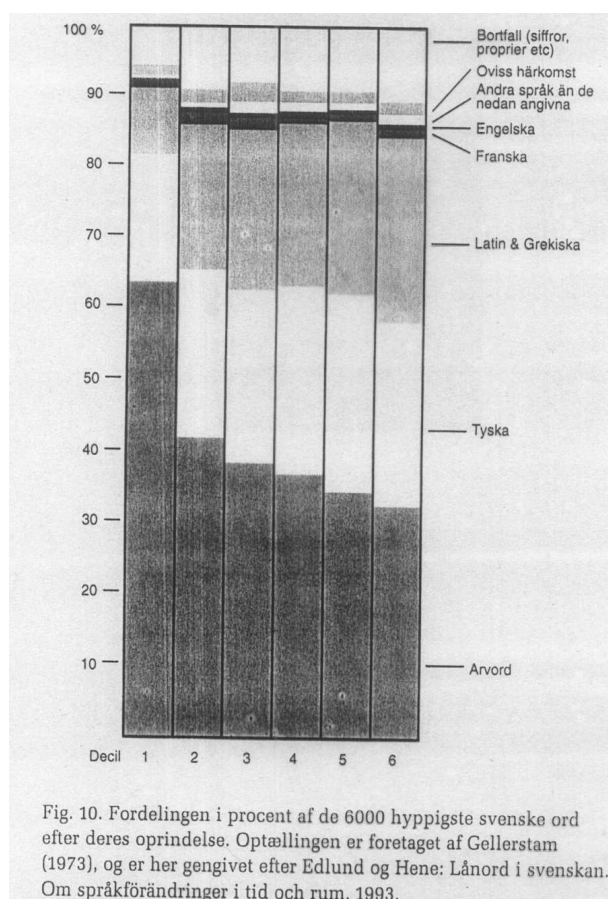
W Danii przeprowadzono wiele badań statystycznych dotyczących wpływów języka angielskiego oraz liczby zapożyczonych leksemów i tak Brink (1988: 4) twierdzi na podstawie badania opartego na krótszych tekstach (po ok. 200 słów), że tylko 1–2% wyrazów jest pochodzenia angielskiego. W języku mówionym nie jest ich więcej niż 0,5%. Wśród 1000 najczęściej używanych wyrazów w języku duńskim, które stanowią 75% wszystkich duńskich tekstów, jest ok. 10 pochodzących z języka angielskiego, takich jak: *weekend, radio, cykel, job, okay* itp. Inne badanie przeprowadziła Jarvad (1995: 109), analizując różne teksty. Oparła je na korpusie ok. 100.000 wyrazów i średnia wyniosła 0,2% wyrazów pochodzenia angielskiego. W publikacji literaturoznawczej było tylko 0,01%, a największą wartość, tj. 1,1%, osiągnięto w publikacji książkowej o marketingu.

Są jednak dziedziny, w których udział słownictwa angielskiego jest wyższy i tak np. w reklamie, ekonomii, naukach przyrodniczych, kulturze (pop) i in. może dojść do 25% wyrazów pochodzenia angielskiego. Sørensen (1995: 57) badał z kolei różne części mowy, bazując na korpusie 5.516 wyrazów. Z badania wynika, że rzeczowniki pochodzenia angielskiego stanowiły 81%, czasowniki 9%, przymiotniki 8%, a pozostałe 0,88%. Hansen (1985: 69) zbadał natomiast słownictwo pod względem złożoności struktury. Z 315 angielskich wyrazów prostych 18% zostało przetłumaczonych na język duński, np. *afskrækkelse-svåben (deterrent), langtidsleje (lease)*, a z ok. 390 wyrazów złożonych przetłumaczonych zostało już 72% *nedtælling (count down), tebrøv (tea bag), ikkevoldelig (non-violent), frysetørre (freeze dry)*. Wyrazy proste są trudniejsze

do przetłumaczenia i dlatego często pozostają w formie oryginalnej, np.: *camp*, *lobby*, *rock*, *squash* itp.

W Norwegii i Szwecji debata na temat języka ojczystego jest dużo bardziej widoczna niż w Danii. Szczególnie w Norwegii jest ona bardzo świadoma. Duńczycy mają zdaje się bardziej takie nastawienie, że „język żyje swoim życiem, w które nie należy ingerować”.

Chcąc sprawdzić, jakie jest faktyczne zagrożenie dla języka duńskiego, można spojrzeć na szwedzkie badanie pokazujące rozłożenie obcego słownictwa w słownictwie szwedzkim, co ilustruje poniższy wykres. I tak w pionie widać odsetek słownictwa pochodzącego z danego języka (w kolejności od dołu: wyrazy rodzime, język niemiecki, łacina i greka, francuski, angielski, inne języki, niż podano wcześniej, wyrazy niewiadomego pochodzenia, zanik (cyfry, zaimki itp.), a w poziomie podano pierwszych 6.000 wyrazów wg frekwencyjności użycia, podzielonych na poszczególne tysiące.



Aby podsumować sytuację języka duńskiego w odniesieniu do wpływów na niego przez język angielski, można przytoczyć wypowiedź Bojsen (1989: 3), która wypowiedziała się w sposób, który obrazuje chyba nie tylko sytuację obecną, ale również odnosi się do historycznego rozwoju języka duńskiego, używając zdaje się przekornie zwrotu pochodzącego z języka angielskiego i moim zdaniem świetnie podsumowującego sytuację:

„Om 500 år vil vi såmænd nok kalde det sprog vi taler til den tid for dansk, om det så også består af plattysk og amerikansk fordelt fifty-fifty.”

„Język, którym będziemy się posługiwać za 500 lat, będziemy zapewne nazywać duńskim, bez względu na to, czy będzie się składał po połowie z dolnoniemieckiego i amerykańskiego”. (tłum. autora)

Literatura

- Bojsen, E. 1989. „Who's afraid...?”. *Nyt fra Sprognævnet* 4. 1–3.
- Brink, L. 1988. „Nordens folkesprog i fare”. *Nyt fra Sprognævnet* 4. 4–7.
- Davidsen-Nielsen, N. 2010. „Hjælp, engelsk knockout det danske sprog”. *Politiken* (18.01. 2010), za <http://eplads.norden.org/nordenssprak/kap6/6b.asp?lang=da> 31-03-2014.
- Davidsen-Nielsen, N. i M. Herslund. 1999. „Dansk han med sin tjener talte”. W: Davidsen-Nielsen, N., Hansen, E. i P. Jarvad. (red.). *Engelsk eller ikke engelsk? That is the question. Engelsk indflydelse på dansk*. København: Gyldendal. 11–18.
- Edlund, L.-E. i B. Hene. 1992. *Lånord i svenskan. Om språkförändringar i tid och rum*. Stockholm: Wiken.
- Hansen, E. 1985. „Orddannelse på hjemlig grund”. *Sprog i Norden*. 65–70.
- Herslund, M. 1999. „Dansk som >det andet sprog<”. W: Davidsen-Nielsen, N., E. Hansen, E. i P. Jarvad. (red.). *Engelsk eller ikke engelsk? That is the question. Engelsk indflydelse på dansk*. København: Gyldendal. 19–25.
- Jarvad, P. 1995. *Nye ord – hvorfor og hvordan?* København: Gyldendal.
- Jarvad, P. 2001. *Det danske sprogs status i 1990'erne med særligt henblik på domænetab*. København: Dansk Sprognævn.
- Jarvad, P. 1999a. *Nye Ord. Ordbog over nye ord i dansk 1955–1998*. København: Gyldendal.
- Jarvad, P. 1999b. „Den engelske påvirknings art og mængde”. W: Davidsen-Nielsen, W., Hansen, E. i P. Jarvad. (red.). *Engelsk eller ikke engelsk? That is the question. Engelsk indflydelse på dansk*. København: Gyldendal. 103–118.
- Larsen, F. 1994. „More than loan-words: English influence on Danish”. *RASK Internationalt tidsskrift for sprog og kommunikation* 1. 21–46.
- Larsen, F. 1999. „Stands, eller jeg siger bang!”. W: Davidsen-Nielsen, N., Hansen, E. i P. Jarvad. (red.). *Engelsk eller ikke engelsk? That is the question. Engelsk indflydelse på dansk*. København: Gyldendal. 27–37.
- Pedersen, I.L. 2000. „Sprogkontakt, sprogpåvirkning – og sprogpolitik”. *Sprog i Norden*. 34–44.
- Sørensen, K. 1995. *Engelsk i dansk. Er det et must?* København: Munksgaard.

Źródła internetowe

- <http://eplads.norden.org/nordenssprak/> (31.03.2014)
<http://eplads.norden.org/nordenssprak/kap6/6b.asp?lang=da> (31-03-2014)
<http://www.politiken.dk> (Politiken (19.3.2002)) (21.03.2014)
<http://regeringen.se/sb/d/108/a/1443> (21.03.2014)
<http://www.kum.dk> (21.03.2014)
<http://www.norden.org/da/publikationer/publikationer/2004-010> (23.03.2014)

FL INSTRUCTION AND INTERACTION IN FORMAL SETTINGS

JERZY ZYBERT

Learning, including foreign languages, is a process during which an individual attempts to acquire and develop his/her knowledge and/or skills. It also involves modifying and reinforcing the learner's current knowledge and skills. The actual results of the process are attained through studying, receiving instruction, practising, and from experience. In consequence, greater knowledge and enhanced skills empower him/her to perform better in the educational environment. Learning can take various forms and can occur in a number of contexts.

Humans learn by means of

- observing (it makes imitation possible) or
- playing (it facilitates functioning in analogous circumstances), and by
- performing actual acts (it develops self-confidence in controlling events).

The learning process can be mechanical or cognitive. The former consists typically in learning by rote, which is based essentially on uncritical memorizing of information by means of its mindless repetition; in consequence, information absorbed this way allows accurate recall of material (but not its meaning); another mechanical way of learning is by means of mnemonics, i.e. techniques that help learners remember something, e.g. “ ‘i’ before ‘e’ except after ‘c’ ” for English spelling (cf. believe/deceive). The latter process consists in acquiring new knowledge meaningfully: proper understanding of new information enables the learner to relate it to the knowledge currently possessed by the individual. Therefore meaningful learning implies gaining comprehensive knowledge of the context of the facts learned. This knowledge stands in contrast to mechanically learned knowledge in which information is collected with no regard to understanding.

The learning situation is, basically, either formal or informal; moreover, also e-learning (computer-enhanced learning) is added today to this traditional dichotomy.

With regard to foreign languages learning them is usually considered to be formal if it relates to obtaining knowledge of rules or developing a skill by study, experience, or instruction¹; it is then described as a “conscious process of accumulating knowledge of the features, such as vocabulary or grammar, of a language” (Yule 2006: 163). Consistently with this, “the accumulated knowledge” should be regarded as the consequence of the traditional practice of teaching in which a foreign language is treated as a school subject to be studied in the same fashion as other school subjects are. Foreign language learning usually takes place in a school context, characteristically within a teacher-student relationship. Qualifying the process as “formal” denotes that it is controlled and organized in relation to a particular goal or objective that students are supposed to attain. It proceeds principally through both instruction and interaction. Informal language learning is its opposite; it is not systematic, occurs typically outside the classroom and is similar to first language acquisition in a number of ways: the learner is exposed to input that is not ordered and no explicit rules are provided.

Formal language learning is a mental process during which learners obtain linguistic information from the input that they are exposed to and are expected to use in their attempts to put messages through or to communicate (i.e., interact) with others. Therefore traditional formal language teaching is a didactic process in which the teacher impinges on learners providing them with knowledge concerning foreign language rules and meanings of vocabulary thus guiding them towards developing their awareness of the new language.

More appropriately, foreign language instruction should be considered as managing or controlling the mental processes taking place in the learners’ minds. The instructor enhances the development of students’ communicative skills through facilitating the tasks they are given and expected to solve. This is carried out in a number of ways which can include training, tuition, coaching, and tutoring. In the process the instructor supports learners by means of techniques which make use of strategies such as demonstration, prompting, counselling, etc., and, most of all, by building up and sustaining their motivation to develop and strengthen their current language skills. The choice of techniques is made by the instructor but depends on a variety of factors, e.g., on his/her adherence to the teaching method, teaching style, personality, experience, and also on

¹ Although “teaching” and “instruction” are sometimes used interchangeably, instruction is not synonymous with the traditional understanding of teaching nor carried out in a similar fashion; it does not refer to transferring teacher knowledge to learners.

the teaching objectives and on the students themselves: their competence level, age, size of the group, etc. The techniques actually employed by the instructor are determined by his preferred ways of assisting learners in their communicative efforts; they also serve as feedback. Moreover, they are used to prevent relapse and to strengthen learners' sense of progress and of self-mastery. Essentially though, instruction aims to increase learners' knowledge and understanding of foreign language (FL) grammar rules and of the meanings contained in the lexical and pragmatic layers of the language. Thus, instruction consists in the teacher's deliberate pedagogical activities that are intended to result in language learning. Recent interest in language teaching involves, for example, proposals related to form-focused instruction (*focus-on-form*) as distinct from traditional grammar teaching (*focus-on formS*) (cf. Dörnyei 2009: 280 ff). Results of relevant research provide rational arguments in favour of this type of instruction as it clearly enhances explicit learning.

While instruction is an activity performed by the instructor, interaction is a form of communicative exchange taking place in the classroom. Classroom interaction normally involves the teacher in discourse with his/her learner(s) or only just the learners themselves interacting with one another in groups or pairs². Interaction is meant for students to employ the guidance obtained from instruction for immediate communicative language use. In other words, instruction is provided to develop learners' accuracy and communication skills, whereas interaction is exercised to develop fluency (and self-confidence) in their performance. Certainly, both forms of pedagogical activity normally occur together in the language classroom but they are often referred to separately in discussions concerning the actual advantages of one form over the other. The issue concerns the impact that instruction and interaction have on the ultimate outcomes of language learning/acquisition. Actually, if it were possible to show that instruction and interaction affect language learning processes directly (and also how they do) our understanding of these processes taking place in the classroom context would greatly aid and contribute to language pedagogy.

Clearly, interaction "determines what learning opportunities the learners get" (Allwright and Bailey 1991: 149). Thus it is not surprising that proficient learners profit mostly from their individual interactive experience (cf. Slimani 1987). Since classroom interaction plays a crucial role in language learning it should be obvious that it necessarily has to take place; however, it will only be efficient if it is natural and spontaneous, not enforced, and when students focus on meaning not on form.

² Three types of interaction can take place in online e-learning: student-student, student-instructor, and student-content.

Since its inception, research into SLA has attempted to find out which of the two language learning settings – naturalistic or formal – is more beneficial for the learner. Disregarding the subconscious acquisition/conscious learning controversy, available evidence indicates that learners who undergo formal instruction generally achieve better results than those who do not³ (cf. Ellis 1985; Long 1988). This contention used to be accounted for by the alleged inability of adults to approach foreign language learning otherwise than in the academic manner, i.e., for them language learning is task-learning that is based on their past learning experience. Common everyday practice and experience show that formal instruction is particularly valuable for learners at the early learning stages; knowledge developed by beginners is used very efficiently particularly in naturalistic settings in the later stages of their linguistic development. It is also known today that certain aspects of L2 cannot be learned before the learner is ready to handle relevant input data. This fact corresponds to the concept of “built-in syllabus”⁴. Moreover, available evidence suggests that rules for some grammatical structures can be internalized more easily by the learner when formal instruction focuses on them. Instruction involves providing input and may focus either on form, or on meaning, or on both. In form-focused instruction learners’ conscious attention is drawn to certain specific features of the L2 forms that are being taught. In meaning-focused instruction pedagogic activities attempt to involve learners in authentic communication with the main purpose of making their messages communicatively effective and comprehensible, irrespective of grammatical accuracy. Clearly, within the communicative approach meaning-focused instruction is highly favoured while form-focused instruction is disapproved. Yet, it can be reasonably assumed that form entails meaning (cf., Long 1998). If this position is correct, form and meaning can eventually become integrated in form-focused teaching.

Interactive events (especially the verbal ones) in which learners make use of forms taught in the classroom create a great deal of learning opportunity [from exposure to input]. Of greatest advantage in this respect are various modifications of input that occur during negotiation of meaning necessary to make interaction communicatively effective. These modifications usually involve a change of form, which is carried out consciously or subconsciously by the participants. It is worth noting that modifications increase the comprehensibility of input, even though it may still contain difficult or unfamiliar words or forms. The modifications themselves carry information about the differences in form used by the learner and that provided in the feedback. As I noted elsewhere (Zybert 2003),

³ This, however, is only true of adult learners and does not obtain for children, who can acquire L2 in a very short time if immersed in an L2 community.

⁴ Pienemann’s (1985) “teachability hypothesis” seems particularly valid in this case.

attention to form strengthens the learner's linking of form and meaning. Attention to form, especially when occurring coincidentally, is often activated by communicative problems faced by learners during verbal interaction. It ultimately enhances language learning – it is often the case that what emerges unexpectedly during a language class is more learnable than what has been carefully planned for the lesson. An incidental and/or totally unpredicted occurrence of a given form draws the learner's attention just because of its novelty or due to its unexpected or striking appearance, coming as a surprise. Attention attracted this way is, undoubtedly, selective but, nevertheless, may be particularly useful for highlighting (and learning) L1–L2 contrasts.

Actually, this does not necessarily relate to all students. With regard to their attention to form and depending on their involvement in the learning process teachers differentiate at least three types: indifferent, collaborative, and autonomous. Their attention and involvement is particularly noticeable in their response to the feedback provided during class interaction. Students in the first group are actually inattentive and uninterested in developing their language skills. They are either totally unconcerned with appropriate form and ignore correction or accept being corrected without much desire for improvement. Collaborative students are willing to participate in interactive acts, value proper forms and highly appreciate correction, especially if it is personal and performed by the teacher; yet, they reject peer correction. These students are concerned with both accuracy and fluency. Autonomous students are very eager to interact – they are usually high risk-takers and wish to check if the forms they use are correct and appropriate. Being self-directed they give heed to self-correction and derive lots of satisfaction from solving problems by themselves.

Instruction that consists in mere providing rules and explaining their function and then demanding that learners recite them, as used to be the case in times past (and still is here and there), has been proved futile (cf. Allwright 1984). It is suggested here that the type of instruction that is the most beneficial in the learning process is that which results in learners' arriving at understanding the meanings and functions of various bits of FL through their own discovery and problem-solving efforts. The instructor's major role is thus helping learners to reduce their learning effort. One way of doing this is creating a challenging learning situation which can be established in the language class by prompting, hinting, and guiding learners instead of giving them ready answers or solutions. In a sense the situation corresponds to Krashen's Input Hypothesis (1982), according to which language learners are able to comprehend and subconsciously acquire some new lower-level rules and some lexical items, given they make effortful discovery based on their current knowledge level. On the other hand, the favourable learning situation can also be compared to Vygotsky's Zone of

Proximal Development (1978), which refers to the disparity between what the child can do alone and what he is capable of doing with appropriate assistance from others, which serves as a “scaffolding”. Actually, the concept relates to the child’s cognitive development but may, nevertheless, be extended to explaining/understanding the FL teaching/learning processes. Since these processes take place in a social situation the teacher should guarantee his students a safe environment in which they are encouraged to try doing their best, are given sufficient time to use language, and are helped in their efforts. This situation affects the ZDF in that it diminishes “the distance between the actual developmental levels as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adults’ guidance or in collaboration with more capable peers” (Mellen Day 2002: 3).

Voices in favour of focusing on instruction or on interaction can only be validated if sufficient research findings support the postulated claims. The following research is a modest attempt to shed some light on the instruction/interaction controversy with regard to the superiority of one form of didactic activity over the other. It was designed and conducted among Polish school learners of English. Seventy students were carefully selected to participate in an experiment; they were divided into four groups (A through D) according to their age and proficiency as follows: A (16 students) and B (18 students) – all 12 years old, C (19 students) and D (17 students) – 16 years old. They were approximately of the same proficiency level having had three and a half years of instruction in the English language at school. Their level was assessed on the basis of the results of the proficiency test they had taken before the experiment started. Apart from the age factor the fundamental difference between the groups was the didactic approach adopted by their teachers during the experiment. The teachers agreed to strictly abide by the requirements of the experiment: the teachers of the students in groups A and C focused on the teaching that aimed at accuracy; the teachers of the students in groups B and D focused on interaction and aimed at fluency. In accordance with the discussion on instruction and interaction in the earlier part of this paper, the teaching/learning activities were designed and practised to develop accuracy or fluency in the respective groups. The experiment lasted for three months during which all four groups had 37 one-hour English classes with their instructors. During this period the researcher visited each group five times without any prior notice and measured the instruction and interaction time meticulously to assure equal distribution of time devoted to instruction and interaction in each group. After the experiment an achievement test was administered to the students and the scores gained by individual students and the groups were analyzed and compared for differences. The results of the test are presented in the table below:

Group	Mean	Highest	Lowest
A	38	47	32
B	43	45	30
C	47	74	43
D	63	91	52

Of interest and worth noting are the differences between the highest and lowest scores obtained in particular groups: in A and B the difference is exactly the same: 15%; however, in C the gap is wider: 31%, and in D the widest: just over 51%. If the interpretation of the results is correct, the scores suggest that in the case of 12-year-olds it does not really matter for achievement whether the teaching focuses on accuracy or fluency; however, it does with 16-year-olds: not only the differences between the highest and the lowest scores are greater, but the divergence between the mean scores is significant. The conclusion that follows from it is that of the two adolescent groups of students the older ones benefit from teaching that focuses on interaction, not on accuracy.

It has to be stressed that the results presented above do not settle – and indeed do not aspire to settle – the dispute under discussion.

References

- Allwright, R. 1984. "Why don't learners learn what teachers teach? – The interaction hypothesis". In: Singleton, D. and D. Little. (eds.). *Language learning in formal and informal contexts*. Dublin: IRAAL. 3–18
- Allwright, D. and K. Bailey. 1991. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. 2009. *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1990. *Instructed second language acquisition: learning in the classroom*. Oxford: Blackwell.
- Long, M. 1988. "Instructed interlanguage development". In: Beebe, L. (ed.). *Issues in second language acquisition: multiple perspectives*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Mellen Day, E. 2002. *Identity and the young English language learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Slimani, A. 1987. *The teaching/learning relationship: learning opportunities and the problem of uptake – an Algerian case study*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Lancaster.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Yule, G. 2006 (3rd edition). *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zybert, J. (2003). "Form in learning foreign lexis". *Studia Anglica Posnaniensia* 39. 233–246.

CZEŚĆ II

**LITERATUROZNAWSTWO
I KULTUROZNAWSTWO**

UNIVERSITETET I AGDERS RØTTER ER 175 ÅR I 2014 – ANDREAS FAYE OG HOLT SEMINAR

ERNST HÅKON JAHR

I år er det 175 år siden Holt seminar, eller Christianssand Stiftsseminarium på Holt ved Tvedestrand starta sin virksomhet. Sokneprest til Holt, Andreas Faye, blei i 1839 gitt i oppdrag å organisere og styre institusjonen. Holt seminar utvikla seg gjennom åra til Kristiansand lærerhøgskole, som var den eldste av de seks utdanningsinstitusjonene som i 1994 gikk inn i den da nye Høgskolen i Agder, og som i 2007 blei til Universitetet i Agder (UiA). Universitetets vogge stod i Holt, og det er altså 175 år siden i år.

For lærerseminaret var det svært heldig at sokneprest Andreas Faye blei dets første bestyrer, eller rektor, som vi ville si i dag. Faye var i samtida kjent som en sentral aktør på ei rekke områder i samfunnet: lokal og nasjonal politiker, formannsskapsmedlem, varaordfører og ordfører, stortingsmann, folkeminnegransker, allmennhistoriker og kirkehistoriker, lærer og teoretisk pedagog, grunnlegger av ei lang rekke institusjoner og organisasjoner, biograf og samfunnsdebattant lokalt og nasjonalt – og prest. Han var aktiv lokalt og nasjonalt, han hadde et imponerende internasjonalt faglig nettverk, en ubendig virkestrang og en arbeidskapasitet det gikk frasagn om.

Andreas Faye blei født i Drammen 1802, vokste opp og gikk på den lærde skolen der. I 1823 blei han dimittert til universitetet, der han blei uteksaminert som teolog i 1828. Det sies at flere prestekall da stod ledige, men han valgte likevel å ta imot ei lærerstilling ved Arendal Middelskole. Det betydde nok mye at han i Arendal kom ganske nær Nes Jernverk, der verkseier Jacob Aall (1773–1844) hadde et velfylt og spennende bibliotek (Eide 2012). Familiene Faye og

Aall kjente hverandre godt, og Andreas hadde besøkt Nes Jernverk allerede første gang da han var 18 år.

Det er viktig å påpeke at Arendal rundt 1830 hadde et rikt faglig og kulturelt miljø. Byen var på flere måter et akademisk senter. Det var ikke bare viktig i regionen, men var også nasjonalt betydningsfullt. Det var her byfogd Nicolai Henrich Jæger (1780–1846) grunnla studiet av nederlandsk språk i Norge, for bare å nevne én som utmerka seg vitenskapelig i miljøet (Askedal 2011). I 1830-åra hadde Arendal sitt eget trykkeri (N.C. Halds Bogtrykkerie, se Johansen 2012). Det som var et av de første provinstrykkeriene i landet. Byen Arendal hadde opplagt mer å tilby en akademisk og forskningsinteressert teolog enn det et avsides pretekall hadde. Faye var lærer ved middelskolen i Arendal fra 1829 til 1833, da han blei sokneprest i Holt.

Høsten før han begynte som lærer i Arendal, foretok han ei viktig reise til København, med økonomisk hjelp av Jacob Aall. I København møtte han historiker og biskop (fra 1830) Peter Erasmus Møller (1776–1834). Møller oppfordra Faye til å samle og utgi norske sagn, slik det alt var gjort i Tyskland (av Jacob Grimm) og Danmark (av Just Mathias Thiele). Nå trengtes ei tilsvarende samling fra Norge, mente Møller, slik at en kunne gjøre mer generelle europeiske sammenligninger. Allerede ved denne første utenlandsreise, 25 år gammel, blei Faye inkludert i et internasjonalt forskernettverk. Dette nettverket holdt han seinere ikke bare ved like, han utvida det også. Faye var i det hele tatt langt mer enn de fleste norske forskere i samtida med i internasjonale forskningssammenhenger.

Det første besøket i København (1828) stimulerte Fayes interesse for sagn og historie. Først vendte han seg mot historia. Allerede 1831 hadde han ferdig verket *Norges Historie til Brug ved Ungdommens Underviisning* (Faye 1831), den første fullstendige framstillinga av hele Norges historie, også dansketida. Denne boka kom i flere utgaver og opplag, og blei også oversatt til svensk og tysk. Ei sterkt forkorta utgave av denne boka til bruk i skolene kom i mange opplag.

Det samme året, 1831, drog han på ei lengre reise rundt i Europa. Han besøkte Danmark, Tyskland, Sveits, Italia og Frankrike. Overalt studere han historie, filosofi og skolevesen. I Berlin hørte han forelesninger bl.a. av filosofen og teologen Friedrich Schleiermacher (1768–1834), og ellers knytta han direkte personlig kontakt bl.a. med dikterne Adam Oehlenschläger (1779–1850) og H.C. Andersen (1805–1875), med maleren J.C. Dahl (1788–1857) og med sjølvste Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832). Etter at Faye hadde vært hos han, omtalte Goethe besøket svært positivt i dagboka si. På denne reisa mottok Faye sterke og fruktbare inntrykk på ei rekke felter, ikke minst av den romantiske filosofien i Tyskland. Når vi tar i betraktning samtidas kommunikasjonsmuligheter, var det internasjonale nettverket Faye hadde opparbeida seg før fylte 30 år, direkte imponerende.

29 år gammel blei han medlem av Det Kongelige Norske Videnskabers Selskab. Det var i 1832. Det var Selskabets sekretær, poeten og juristen Conrad Nicolai Schwach (1793–1860), som stod bak innvalget. Schwach kjente til Faye fra Arendal, der Schwach var sakfører før han fikk et dommerembete i Trondheim. Grunnlaget for innvalget i Selskabet var Fayes bok *Norges Historie* (Faye 1831), som jeg nettopp har nevnt.

Vel hjemme igjen etter reisa i Europa i 1832 kasta Faye seg fullt og helt over oppgava med å samle lokale norske sagn. Biskop Møller hadde inspirert Faye med muligheten til å bidra til en felles europeisk sammenligning av landenes sagn og fortellinger.

Fayes innsamlingsarbeid resulterte i samlinga *Norske Sagn* (Faye 1833). Ei ny utgave av boka, med tittelen *Norske Folke-Sagn*, utkom 1844, gjenoppretrykt i 1948. Faye definerte oppgava si som sagnsamler på denne måten: „En Sagnsamler er at ligne med en Botanicus, der viden om samler Planterne, nedtegner hvor han fandt dem og opbevarer dem saadansom han fandt dem” (Braadland 2004: 9, se også Lindtveit 1961: 48).

Boka *Norske Sagn* blei utgitt på det lokale trykkeriet i Arendal. Det var et vitenskapelig verk, og både i forskningsmessig og filosofisk tilnærming til sagnmaterialet er Faye med dette utvilsomt grunnleggeren av moderne folkeminnevitenskap i Norge. Med han som formidler av den tyske romantikken kom „det nasjonale gjennombrudd” i Norge. At det skjedde på Agder, i Arendal og på Holt, var det imidlertid ikke alle som likte i hovedstaden. Der var det det ensidige nasjonale som mest opptok dem, og som de ønska bidrag til.

Andreas Fayes forskningsfeller var imidlertid ikke først og fremst i Kristiania og ved Det Kongelige Frederiks Universitet. Der holdt isteden *elevene* hans til, og det var P.A. Munch (1810–63), Jørgen Moe (1813–82) og Peter Christen Asbjørnsen (1812–85). Faye var i motsetning til disse tre primært orientert internasjonalt, og han brevvexla med Oehlenschläger i Danmark og Jacob Grimm i Tyskland, han var stimulert til folkeminnearbeid av biskop Peter Erasmus Møller i København, han blei omtalt i positive ordelag i dagboka til Goethe, og han var allerede, som 29-åring, medlem av Videnskabsselskabet i Trondheim. Andreas Faye hadde utvilsomt nådd langt i ung alder.

Da Fayes *Norske Sagn* kom ut, anmeldte den 23 år gamle P.A. Munch boka i tidsskriftet *Vidar*, der han sjøl var redaktør. Denne anmeldelsen (Munch 1833), som var anonym, er blitt karakterisert som et av de verste slakt i vår akademiske historie. Ikke var Fayes *Norske Sagn* ei samling med kilder til Norges eldste historie – det ønska Munch at den skulle ha vært –, den brakte heller ikke sagna i riktig språklig stil. Munch savna det som seinere er blitt kalt „den norske stemmen”, dvs. slik Asbjørnsen og Moes eventyr framstod språklig ti år seinere.

Faye sjøl brydde seg først ikke om denne anmeldelsen. Den var for det første anonym. Dessuten var det mange feilaktige påstander i den, og den anonyme

anmelderen hadde ikke fått med seg at boka var et vitenskapelig verk, og ment som et bidrag til et felleseuropeisk forskningsprosjekt. Munch tolka *Norske Sagn* isteden som mislykka skjønnlitteratur. Først da Faye fikk vite at det var P.A. Munch som stod bak, fant han å måtte skrive et svar. Det kom over to numre av tidsskriftet (Faye 1833b).

Munch var altså sjøl redaktør av tidsskriftet *Vidar*, for øvrig sammen med dikteren Johan Sebastian Welhaven (1807–73). Andre sagn-interesserte utover landet var svært opprørte på Fayes vegne over Munchs totalt negative omtale. Dikterpresten Simon Olaus Wolff (1796–1859) skreiv et kraftig svar på Munchs anmeldelse, men fikk det refusert av redaktørene i *Vidar*, altså, må vi tro, bl.a. av Munch sjøl. Wolffs innlegg (Wolff 1833) kom isteden på trykk i avisa *Den vestlandske Tidende* i Arendal, ei avis Andreas Faye hadde vært med på å starte (Lindtveit 1961: 14). Men dermed forblei dette viktige svaret ukjent for de toneangivende kretser i hovedstanden. Det var nok få der som leste provinsaviser som *Den vestlandske Tidende*.

En annen viktig aktør, som i det skjulte virka mot Faye, var ingen ringere enn den unge Jørgen Moe. Han var ute etter å skaffe seg et navn, hevder professor Arne Bugge Amundsen ved Universitetet i Oslo (Amundsen 2002), og Bugge Amundsen kaller rett ut Moe en „muldvarp” i sitt forhold til Faye. Faye hjalp sin yngre kollega, altså Jørgen Moe, til en huslærerpost ved Nes Jernverk, og ansikt til ansikt med Faye var Moe positiv og nærmest krypende. Men i brev til folk i Kristiania forsøkte Moe å latterliggjøring Faye, spesielt som sagnsamler. (Se Krogvig 1915.)

Det var vel slik at P. A. Munch og Jørgen Moe på denne tida begge arbeida med å skape egne revir, egne områder. Munch ønska å etablere historie som eget fag. Historiefaget skulle drives av egne eksperter, av faghistorikere. Og Jørgen Moe emna på egne sagn- og eventyrutgivelser, som vi vet. Faye var åtte år eldre enn Munch og elleve år eldre enn Moe, og de to så begge på den arendalbaserte Andreas Faye som en viktig konkurrent. Begge følte de opplagt at Andreas Faye stod i vegen for dem, for Munch som historiker og for Jørgen Moe som sagnutgiver. Men for oss nå står det klart at ikke bare var Faye en svært habil og kompetent historiker, han var også *først* med sitt verk *Norske Sagn*. Som forsker med et etablert internasjonalt nettverk var han åpenbart langt forut for si tid.

Munchs anmeldelse av *Norske Sagn* var et „bakholdsangrep”, hevder Bugge Amundsen i den nevnte artikkelen fra 2002. Det at Munch, for øvrig sammen med mange andre, til og med hadde levert materiale til samlinga *Norske Sagn*, og dessuten hadde lest deler av manuskriptet før publiseringa, gjorde at angrepet kom så overraskende på Faye. Bugge Amundsen mener at Faye var offer for en rein hovedstadskonspirasjon.

Det vi iallfall synes å øyne i denne saka, er at aktører blant hovedstadens intellektuelle, intelligentsiaen og folk ved universitetet, ønska et klarere sentralt

hegemoni. Arendal og omegn var, som vi har sett, ingen akademisk utkant på denne tida. Det er påfallende at de mer nasjonalt innadvendte i hovedstaden effektivt sørget for – med utgangspunkt i Munchs anmeldelse – å stemple Faye som forskningsmessig inkompetent, og sagnsamlinga hans som stilløs, knusktørr og uinteressant.

Det som var viktig for *Faye*, var ikke å være dikter, det var ikke det å ha en „nasjonal språkstemme”, men isteden saklig og troverdig å gi materiale til *andre*, til diktere og andre kunstnere, slik at *de* kunne utnytte sagna i sin kunst.

Dette ønsket blei da også til overmål oppfylt: Welhaven gjorde straks bruk av Fayes sagn i sine dikt, Ibsen brukte dem gjennomgående i hele sitt forfatterskap, Th. Kittelsen henta inspirasjon derfra til mange av sine tegninger av tusser og troll, nøkk og hulder. Vårt bilde av disse skikkelsene fra norsk folketro har vi nettopp fra Kittelsens tegninger, og han igjen har inspirasjonen fra Fayes sagn. Disse sagna har således vært en uvurderlig kilde for samtidige og seinere kunstnere, akkurat slik Faye ønska at de skulle være. Men om mange kunstnere ofte brukte materiale fra Fayes samling, var det likevel ingen av dem som krediterte han, eller som opplyste hvor de hadde henta sagnstoffet fra. Faye og hans pionerinnsats gikk i allmennheten nesten mot total glemsel.

I dag står det klart som urimelig at P.A. Munchs dom om Fayes *Norske Sagn* er blitt stående mer eller mindre helt opp til vår tid. Munchs syn blei rundt århundreskiftet sementert av professor Moltke Moe (1859–1913), Jørgen Moes sønn, i hans verk „Det nasjonale gjennombrudd og dets mænd”. Der blei P.A. Munchs anmeldelse av *Norske Sagn* nærmest kanonisert som den endelige sannhet om Faye som sagnutgiver. (Moe 1927.)

Metoden som blei brukt til å definere bort Faye, var ganske spesiell og kunstig, må en kunne si. Faye blir av Moltke Moe, og seinere av dem som har bygd på han, omtalt metaforisk som „den første frysende svale”, dvs. den som varslar sommeren, men som sjøl ikke er med når det skjer, når sommeren kommer (Moe 1927: 49). „Sommeren” er da „det nasjonale gjennombrudd”, som Moltke Moe isteden knytter til faren, Jørgen Moe, og til Asbjørnsen, i tillegg til P.A. Munch og Ivar Aasen. Men i motsetning til en så kunstig konstruksjon er det avgjort på høy tid *nå* å slå fast at den som var først, faktisk var først, og at Faye dermed ikke bare hører med *i* „det nasjonale gjennombrudd”, men at gjennombruddet naturligvis kom med hans *Norske Sagn* i 1833, og *ikke* med Asbjørnsen og Moe ti år seinere.

Faye var fra 1833 sokneprest til Holt ved Tvedestrand. Han kom dermed til Holt samme år som *Norske Sagn* kom ut. Og fra 1839 underviste han ved og styrte lærerseminaret.

Holt seminar var en foregangsinstusjon innen høyere utdanning i Norge. Vi kan faktisk se at Faye la avgjørende vekt på *internasjonalisering* fra starten av. Faye sjøl var såkalt førstelærer ved seminaret. Da annenlærerstillinga ved semi-

naret blei utlyst våren 1839, meldte det seg hele 27 søkere, 26 av dem var ferdige teologer. Blant søkerne var det folk som seinere blei både stiftprost, biskop og til og med stortingspresident. Men Faye valgte ikke annenlæreren blant dem. Isteden tilsatte han Knud Jørgensen (1810–53). Jørgensen var født i Holt, men minst like viktig, om ikke viktigere, må det ha vært at han etter teologisk embetseksamen hadde reist utenlands og hatt studieopphold i Göttingen, og hadde studert skolevesenet i Preussen og Sachsen (Larsen 1951: 30). Vi ser at når det gjelder internasjonalisering, som først i vår tid er blitt et så viktig instrument for kvalitetssikring innen forskning og høyere utdanning, var Andreas Faye og dermed Holt seminar langt forut for si tid.

Da Ivar Aasen (1813–96) var på sin lange ferd rundt i landet mellom 1842 og 1846 for å studere bygdedialektene, var han rett etter nyttår 1845 ei hel uke sammen med Andreas Faye på Holt. De to diskuterte og samtalte hver dag hele uka. Slik Aasen omtaler disse dagene og samtalene i dagboka si, tyder det på at det var fruktbare tanker og meninger for prosjektet hans som de to mennene utveksla denne uka på Holt i januar 1845. (Aasen 1960: 111, 140.)

Erfaringene fra Holt seminar nedfelte Faye særlig i ei praktisk-pedagogisk bok for lærere, *Almueskolen eller Vink til at opdrage og undervise Børn, samt ordne og styre en Almueskole* (Faye 1853). Ei slik bok fantes ikke fra før i Norge, og den representerte et betydelig pedagogisk pionerarbeid.

Faye leda og underviste ved Holt seminar til han søkte et roligere kall i Sande i Vestfold, som han tiltrådte i 1860. Han var sliten etter mange års inntenst arbeid som prest, seminarbestyrer og forfatter. Men det var med vemod han drog fra Holt seminar, og det var med beklagelse seminarstudentene og de øvrige lærerne så han dra. De fikk da malt et praktfullt portrettet av Faye, som nå eies av UiA. Maleriet blei utført 1861 av Christiane Schreiber (1822–98), en av de fremste norske portrettmalerne i samtida.

I Sande fortsatte Faye å sende ut små og store bøker og skrifter, de fleste innen historie. De viktigste bøkene var *Norge i 1814*, ei jubileumbok til 50-årsjubileet for grunnlova, og aktuell igjen i år (2014) ved 200-årsjubileet, og dessuten *Christianssands Stifts Biske- og Stiftshistorie* (1867).

I 1864 blei Faye innvalgt som medlem nr. 78 av det da sju år gamle Videnskabselskabet i Christiania, det som nå er Det Norske Videnskaps-Akademi, og i 1866 blei han utnevnt til Ridder av St. Olavs Orden „for”, som det heter, „Fortjeneste som Embedsmand og i videnskabelig Henseende”. Til tross for disse seine anerkjennelsene fra hovedstaden og Kongen var han for lengst marginalisert fullstendig som folkeminnegranser. Muligens var det derfor på nytt et historieverk, nemlig boka hans om Norge i 1814, som var grunnlaget for innvalget også i Videnskabselskabet i Kristiania. Faye blei for øvrig innvalgt der året etter at P.A. Munch døde i Roma.

Andreas Faye døde i Sande 67 år gammel i 1869, og er gravlagt der.

I dag, som internasjonalisering av forskning og høyere utdanning er grunnleggende og selvsagt, må vi tro tida endelig er kommet til ei total revurdering og oppvurdering av Faye både som forsker generelt og som sagnforsker spesielt. Bugge Amundsens artikkel fra 2002 kan ses på som ei fullstendig faglig rehabilitering av Faye, og den plasserer og definerer han som folkeminnevitenskapens grunnlegger i Norge, vitenskapelig trygt forankra som han var i samtidas internasjonale forskning på feltet.

Da Faye tok avskjed med Holt seminar i 1861, holdt den fremste av de andre lærerne, Andreas Feragen, en tale for han på vegne av studenter og lærere. Der sa han bl.a. dette om og til Faye (Feragen 1904: 70f., språklig modernisert av EHJ):

„Deres valgspråk var: ‘Prøv alt, behold det gode’. Dette valgspråk tro la De aldri an på å binde oss i et nett av bestemte regler og forskrifter, for De visste godt, at slikt ville tjene kun til å kue ånden og drepe livet, og ånd og liv ville De jo alltid ha i undervisningen. [...] De sa oss Deres mening om hva De fant best, og la så til: ‘Prøv nå, og velg!’. Takk for en slik anerkjennelse av en lærers frihet til å følge egne synsmåter når det gjelder bruk av former og metoder. De ville ikke få oss til å gå i metodikkens strenge ledebånd og advarte mot det stive pedantiske vesen.”

Også Fayes pedagogiske ledelse av lærerseminaret var utprega moderne i innhold og form. Universitetet i Agder vil gjøre klokt i å holde arven fra Holt seminars første bestyrer høyt i hevd.

Litteraturliste

- Aasen, I. 1960. *Brev og Dagbøker. Band 3: Dagbøker 1830–1896*. Ved Reidar Djupedal. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Amundsen, A.B. 2002. „Fortelling og foredling. Andreas Faye som romantisk sagnfortolker”. I: Amundsen, A.B., Hodne, B. og A. Ohrvik. (red.). *Sagnomsust. Fortelling og virkelighet*. Oslo: Novus. 26–59.
- Askedal, J.O. 2011. „Nicolai Henrich Jæger (1780–1846): Byfogd i Arendal, leksikografisk pioner og naturhistorisk entusiast”. I: Hanisch, T.E. (red.). *Agder Vitenskapsakademi Årbok*. Kristiansand: Portal forlag. 95–128.
- Braadland, J.F. 2004. „Andreas Fayes store sagnsamlingsprosjekt”. I: Bjorvatn, Ø. (red.). *Sølvkisten stander i Hanekam. 150 sagn fra Agder, Rogaland og Telemark samlet av Andreas Faye*. Tvedestrand: Bokbyen forlag. 9–16.
- Eide, E. 2012. „Jacob og Lovise Aalls boksamlinger”. I: Molden, G. (red.). *Kunnskap og opplysning – til nytelse og nytte... Artikler fra „opplysningsseminaret”, Nes Verk og Arendal, 9.–10. desember 2011* (= Jacob Aalls-prosjektets skriftserie nr. 7). Tvedestrand: Næs Jernverksmuseum. 41–50.
- Faye, A. 1831. *Norges Historie til Brug ved Ungdommens Underviisning*. Christiania: Trykt paa Forfatterens Forlag hos Johan Krohn.
- Faye, A. 1833. *Norske Sagn*. Arendal: N.C. Halds Bogtrykkerie (2. utgave 1844: *Norske Folke-Sagn*. Christiania: Guldberg and Dzwonkowskis Forlag.)

- Faye, A. 1833b. [Svar på P. A. Munchs anmeldelse av *Norske Sagn*]. *Vidar* 67 og 68 for 23. og 30. November.
- Faye, A. 1853. *Almueskolen eller Vink til at opdrage og undervise Børn, samt ordne og styre en Almueskole*. Christiania: Carl C. Werner and Company.
- Feragen, A. 1904. *Tilbagesyn paa mit liv med et blik paa folkeskolen før og nu*. Tillægshäfte til Norsk skoletidende. Hamar: Norsk skoletidende bogtrykkeri.
- Johansen, N.V. 2012. „Litt rundt etableringen av *N. C. Halds Bogtrykkeri*”. I: Molden, G. (red.). *Kunnskap og opplysning – til nytelse og nytte... Artikler fra „opplysningsseminaret”, Nes Verk og Arendal, 9.–10. desember 2011* (= Jacob Aalls-prosjektets skriftserie nr. 7). Tvedestrand: Næs Jernverksmuseum. 89–97.
- Krogvig, A. 1915. *Fra det nationale gjennombruds tid. Breve fra Jørgen Moe til P. Chr. Asbjørnsen og andre*. Med en indledning utgit av Anders Krogvig. Kristiania: Aschehoug.
- Larsen, O. 1951. *Kristiansand lærerskole (stiftsseminar) gjennom 100 år 1839–1939*. Oslo: Olaf Norlis forlag.
- Lindtveit, K. 1961. *Andreas Faye. Mannen, tiden og verket*. Utrykt hovedoppgave, Universitetet i Oslo, Institutt for nordisk språk og litteratur.
- Moe, M. 1927. „Det nationale gjennombrud og dets mænd.” I: *Moltke Moes samlede skrifter* vol. III, utgitt ved Knut Liestøl (=Instituttet for sammenlignende kulturforskning. Serie B: Skrifter IX). Oslo: Aschehoug. 1–196.
- Munch, P.A. 1833. [Anmeldelse av] Andreas Faye: *Norske Sagn*. *Vidar* 58, 21. September.
- Wolff, S.O. 1833. [Kommentar til P. A. Munchs anmeldelse av Andreas Faye: *Norske Sagn*]. *Den vestlandske Tidende* 41 og 42, for 19. og 23. November.

Summary

The University of Agder changed status from a university college to a full-fledged university with all university privileges in 2007. However, the academic roots of the university go back to the year 1839, when the first teacher training college was established in Holt in Agder, close to the small town of Tvedestrand. This year (2014), then, the University of Agder can celebrate that the oldest studies at the university are 175 years old. This paper takes a closer look at the man who became the first rector of the college at Holt, the priest Andreas Faye (1802–69). Faye was an extremely active scholar and an important pioneer in several areas – folklore, history and education being perhaps the most important ones. This paper also shows how he, and more than his contemporary Norwegian colleagues, was engaged in an international network of researchers, especially in Denmark and Germany.

BAROKOWI TRUBADURZY CZYLI JAK TŁUMACZYĆ ŚREDNIOWIECZNĄ POEZJĘ OKCYTAŃSKĄ NA JĘZYK POLSKI

ANNA LOBA

Zainteresowanie francuską literaturą średniowieczną w Polsce zaczyna się od trubadurów. Prace, które powstają – owoc i świadectwo romantycznego uwielbienia dla poezji ludowej i narodowej –, pisali zarówno znani pisarze jak i wykształceni amatorzy. Pierwsze z nich ukazały się bardzo wcześnie, niemal równocześnie z wydaniem przez François-Just Marie Raynouarda jednej z pierwszych francuskich antologii poezji trubadurów¹. I tak, w 1818 roku ukazuje się esej zatytułowany *Rzut oka na wieszczów Prowansji zwanych trubadurami*, autorstwa generała Wincentego Krasieńskiego, ojca poety². To zainteresowanie poezją okcytańską widoczne jest też w pismach romantyków polskich: Kazimierza Brodzińskiego, Adama Mickiewicza, Józefa Ignacego Kraszewskiego³.

Dopiero jednak w drugiej połowie XIX wieku powstają pierwsze próby przekładu tej poezji na język polski. W 1872 roku, podczas odczytu poświęconego trubaduirom wygłoszonego w Krakowie i opublikowanego następnie dru-

¹ Raynouard, F.-J.M. 1816–1821. *Choix des poésies originales des troubadours*, t. 1–6. Paris: F. Didot.

² Krasieński, W. 1918. *Rzut oka na wieszczów Prowansji zwanych trubadurami*. Warszawa: Drukarnia Zawadzkiego i Wedzkiego.

³ Zob. Romanowiczowa, Z. 1963. „Wstęp”. W: *Brewiarz miłości. Antologia liryki staroprowansalskiej*. Przekład i opracowanie Z. Romanowiczowa. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. XXVI. Por. też. Kasprzyk, K. 1955. „Literatura staroprowansalska w Polsce”. *Kwartalnik Neofilologiczny* 2. 110–122.

kiem⁴, Adam Asnyk przedstawia własne przekłady wierszy Jaufré Rudela, Bertranda de Born, Arnauda de Marueil, Ponsa de Capdeuil. Pierwszą antologię poezji trubadurów opracował dla czytelnika polskiego Edward Porębowicz⁵. Zbiór zawiera wiersze dwudziestu siedmiu poetów i kilka utworów anonimowych. Wydanie to, nadal cytowane i do dziś aktualne zostało opublikowane w 1887 roku i było dziełem bardzo młodego tłumacza: przyszły wielki romaniści, wybitny tłumacz Dantego miał wówczas dwadzieścia pięć lat i pracował nad swoim doktoratem. Antologię zadedykował swojemu mistrzowi, profesorowi Camille Chabaneau, wydawcy biografii trubadurów. Za Anną Drzewicką należy podkreślić bardzo wczesną datę wydania tej antologii i pionierską rolę jej autora w zapoznawaniu czytelnika polskiego z dziełami trubadurów, wówczas jeszcze w Polsce mało znanych⁶. Niecałe pięćdziesiąt lat później, już pod koniec życia, w latach 30. XX wieku, Porębowicz wydał poprawioną wersję swojej antologii w *Wielkiej literaturze powszechnej* pod redakcją Stanisława Lama, w której opracował części poświęcone literaturze francuskiej i prowansalskiej⁷.

Mimo że od tego czasu, podejmowane były inne próby przekładów, dopiero w latach 60. XX wieku ukazały się dwa ważne zbiory poświęcone poezji trubadurów. W 1963 roku poetka i powieściopisarka emigracyjna, Zofia Romanowiczowa wydała w prestiżowej serii *Biblioteka Narodowa* antologię poezji trubadurów w swoim przekładzie. Tłumaczka, absolwentka Sorbony, z dyplomem z zakresu językoznawstwa prowansalskiego, swoją antologię, zatytułowaną *Brewiarz miłości. Antologia liryki staroprowansalskiej*, poprzedziła erudycyjnym wstępem i zadedykowała profesorowi Jeanowi Boutière, założycielowi i kierownikowi Instytutu języka i literatury okcytańskiej. Z ogromnego materiału autorka wybrała dwudziestu pięciu poetów i przedstawiła przekłady czterdziestu pięciu utworów, w tym również anonimowych, uzupełniając ten wybór żywotami trubadurów, *vidas*⁸.

W 1966 roku, trzy lata po tej publikacji, ukazał się pod redakcją Jerzego Lisowskiego pierwszy tom monumentalnej dwujęzycznej antologii poezji francuskiej, która od chwili wydania stała się książką kultową dla co najmniej trzech pokoleń czytelników⁹. W pierwszym tomie zatytułowanym: *Od Sekwencji*

⁴ Asnyk, A. 1972. *Trubadurowie. Odczyt miany w Krakowie*. Kraków: „Kraj”.

⁵ Porębowicz, E. 1887. *Antologia prowansalska. Wybór poezji trubadurów i felibrów XI–XIX wieku*. Warszawa: Teodor Paprocki i S-ka.

⁶ Drzewicka, A. 2006. „Literatura starofrancuska na użytek polskich czytelników lat trzydziestych w wersji Edwarda Porębowicza”. W: Wiesiołowski, J. i J. Kowalski. (red.). *Wielkopolska. Polska. Europa. Studia dedykowane pamięci Alicji Karłowskiej-Kamzowej*. Poznań: Wydawnictwo PTPN. 106.

⁷ Porębowicz, E. 1932. *Literatura staroprowansalska*. Warszawa: Trzaska, Ewert i Michalski.

⁸ *Brewiarz miłości. Antologia liryki staroprowansalskiej*, op. cit.

⁹ Lisowski, J. 1966. *Antologia poezji francuskiej*. Tom 1: *Od Sekwencji o św. Eulalii do Agrippy d'Aubigné*. Warszawa: Czytelnik.

o św. Eulalii do Agrippy d'Aubigné, poezja trubadurów jest szeroko reprezentowana i obejmuje siedemnaście utworów dwunastu poetów okcytańskich. Autor antologii w ten sposób wyjaśnia to honorowe miejsce: „Średniowieczna liryka prowansalska została tu organicznie i chronologicznie wtopiona w dzieje literatury, którą współtworzy i u której żywego źródła czuwa do dziś”¹⁰. Imponujący projekt ukazania czytelnikowi polskiemu szerokiej panoramy poezji francuskiej zarówno dawnej jak i współczesnej, był też w zamyśle redaktora okazją do przedstawienia przekładów autorstwa najlepszych poetów polskich. Niektóre z nich były specjalnie zamawiane na potrzeby tego wydania. Jednakże jeśli chodzi o trubadurów, Lisowski oparł się na wcześniej już wydanych antologiach Porębowicza i Romanowiczowej. Wyjątkiem jest jeden utwór: *Alba* Guirauta de Borneil, w tłumaczeniu Jarosława Iwaszkiewicza, które ukazało się wcześniej w jego powieści *Czerwone tarcze* (1934).

Najnowszą próbą zmierzenia się z przekładem poezji trubadurów jest przedsięwzięcie Jacka Kowalskiego, poety, kompozytora i pieśniarza, a także historyka sztuki, mediewisty, profesora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Od 1988 roku wykonuje on swoje własne piosenki oraz dawne pieśni polskie z zespołem „Monogramista JK”. Jego utwory sytuują się na obrzeżach bogatej polskiej tradycji poezji śpiewanej. Karmią się historią, opiewają chwałę i nieszczęścia Rzeczypospolitej. W swoich tekstach Jacek Kowalski posługuje się poetyką pastiszu, miesza rejestry: komizm, patos, gorycz, na wzór dawnej poezji polskiej z XVI i XVII wieku. W 1997 Kowalski stworzył drugi zespół muzyczny: „Klub świętego Ludwika”, z którym wykonuje między innymi poezję trubadurów i truverów oraz fragmenty francuskich średniowiecznych poematów epickich we własnym przekładzie.

Jacek Kowalski jest bowiem nie tylko poetą i piosenkarzem, ale również tłumaczem, specjalistą w zakresie kultury średniowiecznej Francji. To właśnie jego praca naukowa jako mediewisty i historyka sztuki doprowadziła go do literatury francuskiej. Przetłumaczył i wydał poezje Franciszka Villona i poematy Karola Orleańskiego, poprzedzając oba zbiory obszernymi wstępami poświęconymi twórczości obu autorów¹¹. Swoje przekłady poezji trubadurów opublikował w dwóch antologiach: *Niezbędnik krzyżowca czyli pieśni i opowieści krucjatowe*¹² oraz *Niezbędnik trubadura czyli dumania, kancony i romanse*¹³. Pierwsza z nich zawiera przekłady nietłumaczonych przedtem na język polski pieśni kru-

¹⁰ *Ibidem*, 11.

¹¹ François Villon. 1994. *Legaty czyli Mały Testament*. Poznań: Studio Bąk. Karol Orleański. 2000. *Ronda i ballady*. Warszawa: Volumen.

¹² Kowalski, J. 2007. *Niezbędnik krzyżowca czyli pieśni i opowieści krucjatowe*. (Polski Śpiewnik Historyczny, t. 2). Poznań: Fundacja Świętego Benedykta.

¹³ Kowalski, J. 2007. *Niezbędnik trubadura czyli dumania, kancony i romanse* (Polski Śpiewnik Historyczny, t. 3). Poznań: Fundacja Świętego Benedykta.

cjatowych, w tym kilku utworów trubadurów: Jaufré Rudela, Marcabru, uzupełnione esejem na temat historii wypraw krzyżowych. Druga antologia to swoiste *florilegium*, gromadzące między innymi średniowieczne poematy francuskie i okcytańskie z XII i XIII wieku, poprzedzone rzeczowym i wnikliwym wstępem przybliżającym czytelnikowi średniowieczną kulturę i literaturę francuską. Oba antologiom towarzyszą płyty z nagraniami w wykonaniu autora-tłumacza.

*

Omówiony powyżej ponad stuletni wysiłek przekładowy, mimo rezultatów, których jakość, różnorodność i bogactwo należy docenić, świadczy o tym, że tłumacze poezji trubadurów nadal muszą zmierzyć się z wieloma trudnościami. Przekład dzieł poetyckich francuskiego średniowiecza na język polski okazuje się problematyczny ze względu na nieadekwatność rozwoju kultury polskiej i francuskiej czy okcytańskiej: w XII wieku, kiedy kwitnie twórczość trubadurów, poezja polska jeszcze nie istnieje. Nie można odtworzyć języka polskiego z XI czy z XII wieku, choćby ze względu na to, że pierwsze zdanie języka polskim zapisane w *Księdze Henrykowskiej*: „Daj ać ja pobruszę a ty poczywaj”, pochodzi dopiero z drugiej połowy XIII wieku. Trudno również mówić o istnieniu polskiego języka literackiego w epoce, w której działali trubadurzy. Stworzenie idiomu zdolnego oddać charakter języka starofrancuskiego albo okcytańskiego pozostaje trudnym do zrealizowania wyzwaniem, któremu muszą stawić czoła wszyscy tłumacze literatury średniowiecznej na język polski, nie tylko poezji trubadurów.

Rozwiązanie, jakie najczęściej wybierają tłumacze polega na stylizacji czy wręcz archaizacji języka. Pytanie, na które muszą sobie odpowiedzieć brzmi: jaki język wybrać, żeby uzyskać pożądany efekt? Językiem najbliższym epoce trubadurów byłby dla polszczyzny język XVI-wieczny, gdyż jest to epoka, w której kiedy rozkwita poezja polska. Aby przełożyć arcydzieło XV-wiecznej literatury francuskiej, *Wielki Testament* François Villona, Tadeusz Boy-Żeleński zdecydował się naśladować XVI-wieczną polszczyznę, co dało efekt zrazem egzotyczny i anachroniczny, na co zwraca uwagę Anna Drzewicka w artykule poświęconym strategiom, jakie stosują tłumacze literatury dawnej¹⁴. Przypomina, że jakkolwiek z punktu widzenia chronologicznego i kulturalnego trudno porównać obie epoki, to w perspektywie równie dalekiej, może się wydawać, iż sto czy nawet trzysta lat nie czyni wielkiej różnicy. Na rzecz podobnego anachronizmu można również przedstawiać wspomniane już argumenty o niekompatybilności rozwoju kulturalnego Francji i Polski albo mówić o konieczności

¹⁴ Drzewicka, A. 1996. „François Villon i dwóch Franciszków Wilonów”. W: Filipowicz-Rudek, M. i J. Konieczna-Twardzikowa. (red.). *Między oryginałem a przekładem, II: Przekład, jego tworzenie się i wpływ*. Kraków: Universitas. 49–50.

liczenia się z możliwościami recepcji czytelnika, niezdolnego do zrozumienia średniowiecznej polszczyzny.

Zastosowanie archaizacji w przekładzie dzieł dawnej literatury ma swoich zwolenników i przeciwników¹⁵. Jak zauważa A. Drzewicka fundamentalny dylemat streszcza się w opozycji: dążyć do uniwersalizmu czy próbować odtworzyć to, co historyczne? Przybliżyć do czytelnika czy przeciwnie – podkreślić dystans? Starać się mówić językiem takim, jakiego używał autor zwracając się do swoich współczesnych, to znaczy: naturalnym i zrozumiałym, czy też usiłować odtworzyć język dawny, jakim autor mówi dzisiaj, po wiekach do swoich współziomków, którzy go z trudnością rozumieją¹⁶. Inaczej mówiąc czy tłumacz powinien dążyć do tego, by: „nadać piętno dawności, aby wywołać iluzję dystansu czasowego pomiędzy czytelnikiem a tym, co jest przedmiotem lektury”¹⁷.

Wszyscy polscy tłumacze poezji trubadurów zderzyli się z tymi problemami. Edward Porębowicz i Zofia Romanowiczowa, tłumacze uczeni i wykształceni, specjaliści w swojej dziedzinie, pozostawili przekłady, które pomimo ich piękna i subtelności dają, paradoksalnie, fałszywy obraz poezji okcytańskiej i mogą dziś rozczarowywać. Pewna nieaktualność i anachronizm tych przekładów wypływa z faktu, że noszą one silne znamię wrażliwości romantycznej i postromantycznej. Napisane językiem z XIX i pierwszej połowy XX wieku, językiem który już się nieco zestarzał i pokrył patyną, grzeszą ponadto często nadmiarem sentymentalizmu i afektacji. Aby przekładać poezję trubadurów oboje tłumacze nie odwołują się do szesnastowiecznej polszczyzny, lecz używają języka bardzo starannego, wzniosłego, eleganckiego i często patetycznego. Nagromadzenie słów i wyrażeń, które dziś odbieramy jako rzadko używane, mało znane, niezrozumiałe często stoi w sprzeczności z prostotą przekazu poezji trubadurów. Systematyczne stosowanie zdrobnień (ptaszęta, pątniczekowie, proporczyki), a nawet ich przesadne nagromadzenie powoduje efekt wykwintności, obcy poezji okcytańskiej. Efekt ten zostaje jeszcze bardziej wzmocniony z powodu zamiłowania do skonwencjonalizowanych wyrażeń, zaczerpniętych z poezji romantycznej: „skuty w więzy miłości”, „struty jadem miłości”, „los usnuty w kolebce”, „mara miłosna”. Zamiast „rozkwita biały kwiat lilii”, Porębowicz pisze: „białą pierś wygina lilija”, zamiast „napęlnia mnie rozkoszą” – „w sercu skrzydła mi rosną”. Oboje tłumacze dorzucają łzy, płacze, rany nawet tam, gdzie ich nie ma. To poezja piękna i elegancka, lecz niemająca wiele wspólnego z wyrafinowaną

¹⁵ Zob. Prokop, J. 1974. „O archaizacji przekładu”. W: Baluch, J. (red.), *Z teorii i historii przekładu artystycznego*. Kraków: Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego. 95–100.

¹⁶ Drzewicka, A. „François Villon i dwóch Franciszków Wilonów”, *op. cit.* 50.

¹⁷ Drzewicka, A. 2012. „De l’ancien français au français moderne. Réflexions sur la traduction intralinguale”. W: *Volez oïr...“ études sur la littérature française du Moyen Âge*. Kraków: Księgarnia Akademicka. 370.

prostotą języka trubadurów. Innym czynnikiem, który może utrudniać kontakt z poezją średniowieczną za pośrednictwem tłumaczeń uznanych za kanoniczne, jest ich staroświecki język. Okazuje się, że przekłady starzeją się szybciej niż można się spodziewać: nawet jeśli dawni tłumacze starali się używać języka współczesnego, z naszego punktu widzenia jest to język, który się już zestarzał, gdyż oddalony jest od nas o ponad sto lat w wypadku Porębowicza i o pięćdziesiąt w wypadku Romanowiczowej.

Przedsięwzięcie Jacka Kowalskiego sytuuje się na przeciwległym biegunie tej tradycji przekładowej. Oryginalność jego przekładów wypływa z faktu, iż czerpią one z tradycji polskiej poezji preromantycznej, a nawet barokowej, z dziedzictwa XVII i XVIII wieku, bliższej średniowiecznej wrażliwości niż literatura romantyzmu czy modernizmu. Ogromne znaczenie ma fakt, że przekłady Kowalskiego są przeznaczone do śpiewania i rzeczywiście są śpiewane, gdyż tłumacz jest sam wykonawcą swoich wersji pieśni trubadurów. Celem założonego przez niego zespołu: „Klub świętego Ludwika”, jest przywrócenie dawnym utworom ich pełnego wymiaru, tak by dźwięk i słowo dopełniały się wzajemnie. Antologiom przekładów Kowalskiego towarzyszą więc nagrania na płytach CD. Warto dodać, że tłumacz zaprasza do współpracy muzyków związanych z kręgiem muzyki dawnej, a zespół korzysta z rekonstrukcji dawnych instrumentów.

Jakie są kryteria, które decydują o wyborze tekstów do przekładu? W wywiadzie na temat specyfiki tłumaczenia średniowiecznej literatury francuskiej na język polski, Jacek Kowalski udzielił odpowiedzi, że wybiera utwory, które go zafascynowały, aby nadać im polską szatę. Najważniejszym kryterium jest możliwość zaprezentowania ich w formie żywej. Dlatego zwraca przede wszystkim uwagę na pieśni, których melodie się zachowały. Dla niektórych sam układa muzykę na średniowieczną modłę¹⁸. Strategia obrona przez tłumacza, poetę i muzyka w jednej osobie każe mu skonfrontować się z innymi trudnościami, niż te, jakie napotkali jego poprzednicy. Musi znaleźć rozwiązanie problemu, jak pogodzić wierność formie i treści z wiernością wobec melodii, tak, aby wersje polskie zachowały wdzięk i piękno oryginału. Aby osiągnąć ten cel, niektóre teksty są raczej parafrazami niż wiernymi przekładami. Kowalski tłumaczy to w przedmowie do antologii *Niezbędnik krzyżowca*, pisząc, że jeśli parafrazuje tekst, to postępuje zgodnie z średniowieczną normą, według której tłumacz jest również autorem-poetą. W jego wypadku uciekanie się do parafrazy podykto-

¹⁸ „Rozmowa o tłumaczeniu średniowiecznej literatury francuskiej (Teresa Giermak-Zielińska, Joanna Gorecka-Kalita i Jacek Kowalski odpowiadają na pytania Anny Gęsickiej)”. W: Gęsicka, A. (red.). 2010. *Królestwo. Świat wartości i antywartości w dawnych literaturach romańskich*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. *Litteraria copernicana* 2(6). 187.

wane jest tym, że przekłady przeznaczone są od początku do śpiewania i to wykonanie niekiedy współtworzy tekst i narzuca zmiany. Ta potrzeba parafrazowania czasem staje się pokusą parafrazowania, kiedy tłumacz nie może sobie odmówić zastąpienia oryginalnego wyrażenia zwrotem mocniejszym, bardziej obrazowym, uderzającym. Jednak najważniejszą intencją tłumacza jest zachowanie „ducha” poezji trubadurów, nawet ze szkodą dla „litery”¹⁹.

Troska o zachowanie oryginalnej melodii stawia Kowalskiego wobec trudności struktury melodycznej polskiego wiersza: konieczne jest zachowanie rymów męskich, w których akcent pada na ostatnią sylabę, naturalnych w języku francuskim, a odczuwanych jako bardzo sztuczne w języku polskim, zwłaszcza jeśli występują w większym nagromadzeniu. W polszczyźnie rym męski możliwy jest w wypadku słów jednosylabowych, których wybór jest dość ograniczony. Tłumacz zachowuje więc oryginalne rymy tylko tam, gdzie to jest absolutnie konieczne, w innych wypadkach zastępuje je rymami żeńskimi, naturalnymi dla języka polskiego, jeśli dają się pogodzić z melodią. W strategii tłumaczeniowej Kowalskiego muzyka odgrywa więc nadrzędną rolę.

Inny problem jest związany z typową dla utworów prowansalskich formą strofy, opartej na dwu, wielokrotnie powtarzanych rymach. W poezji polskiej podobna powtarzalność jest uznawana za nudną i nużącą dla ucha, dlatego zabieg ten jest trudny do przetłumaczenia. Kowalski wyjaśnia, że zachowuje jednolite rymy tylko tam, gdzie uznaje to za absolutnie konieczne lub chociażby możliwe. Za przykład może posłużyć dokonany przez tego tłumacza pierwszy polski przekład jednej z najpiękniejszych i najbardziej tragicznych pieśni liryki okcytańskiej: „*Quan vei la lausetta mover*” Bernarda de Ventadour. Aby można było śpiewać tekst, należało posłużyć się wyłącznie rymem męskim i tak nim operować, aby przekład nie wydawał się ani sztuczny ani prymitywny. Tymczasem pieśń tego trubadura jest prawdziwą skarbnicą obrazów, które dziś stały się banalne, a w epoce, kiedy powstały były świeże i żywe. Wyzwaniem dla tłumacza i wykonawcy w jednej osobie stało się opracowanie takiego przekładu, który zachowałby całe muzyczne wyrafinowanie oryginału, a jednocześnie nie ocierałby się o banał i oddał piękno oryginału, stworzenie „pieśni prostej i dobitnej, skondensowanej, porywającej, pozbawionej czułościowości”²⁰.

Aby osiągnąć ten ideał – i tu dochodzimy do tego, co stanowi o oryginalności i sukcesie tych przekładów – Jacek Kowalski wybiera język i obrazy zaczerpnięte z polskiego baroku. Poeta i tłumacz jest wrażliwy na barokowe upodobanie do kontrastów, opozycji, skrajności: ciało w jego przekładach przeciwstawia się duszy, miłość – wojnie, Bóg – materii. Te kontrasty, które charak-

¹⁹ Kowalski, J. *Niezbędnik krzyżowca*, *op. cit.*

²⁰ Kowalski, J. „Bernard de Ventadour, *Quan vei la lausetta mover*”. W: *Królestwo. Świat wartości i antywartości w dawnych literaturach romańskich*, *op. cit.* 191.

teryzują polską poezję barokową można odnaleźć również w poezji trubadurów. Dawne przekłady złagodziły skrajności i ostudziły żarliwą, namiętą wrażliwość trubadurów, gdyż postromantyczni tłumacze wybierali retorykę bardziej intymistyczną, co w rezultacie dawało często efekt zbyt cukierkowy, naiwny i sentymentalny. Tymczasem, poprzez odwołanie się do barokowego anachronizmu, Kowalski wydobywa napięcia i emocje charakterystyczne dla poezji trubadurów, podkreślając je aż do przesady. Tłumacz ten nie boi się kontrastów: dla niego pomieszanie komizmu, rubaszości, burleski z patetyzmem i wzniosłością nie stanowi żadnego problemu. Okazuje się, że poezja trubadurów komponuje się doskonale z pieśniami staropolskimi, poezją polskich poetów barokowych, którzy tak jak trubadurzy potrafili godzić skrajne namiętności.

Trzeba więc było podążyć okrężną drogą przez poezję barokową, sarmacką, żeby liryka trubadurów stała się bliska współczesnemu odbiorcy dzięki odwołaniu się do polskiej historii i literatury. Ta strategia zbliżenia dokonuje się również poprzez język: między czytelnikiem a tekstem nie ma żadnej bariery. Nawet jeśli Kowalski odwołuje się do archaizmów, zawsze dostosowuje swój przekład do możliwości recepcji czytelnika²¹. Okazjonalna archaizacja staje się dyskretnym znakiem, a nie systematyczną rekonstrukcją dawnego języka. Książki, płyty i koncerty Jacka Kowalskiego czynią z tego połączenia tradycji swój znak markowy. Można zarzucać tłumaczowi pewną niespójność, brak konsekwencji tam, gdzie w tekście pozornie współczesnym czytelnik napotyka od czasu do czasu formę, słowo, konstrukcję, które odbiegają od naszych przyzwyczajeń i wprowadzają pewien zgrzyt. Można mu zarzucić eklektyzm, pewną dezynwolturę, z jaką każe prowadzić dialog tekstom z różnych epok. Lecz jego strategia okazuje się skuteczna: jego przekłady są dużo bardziej zrozumiałe i łatwiejsze w odbiorze niż dawne.

Trudno byłoby negować poetycką wartość przekładów Jacka Kowalskiego. Trzeba podziwiać wysiłek włożony w poszukiwanie ekwiwalencji stylistycznej, melodycznej i leksykalnej. Strategia antyromantyczna i barokowa, ale również anachroniczna i archaiczna jego przekładów i interpretacji pozwoliła prowansalskim trubadurom zachować w języku polskim zarazem ich inność i ich aktualność.

²¹ Warto zauważyć, że strategię tę J. Kowalski stosuje nie tylko w wypadku przekładów poezji trubadurów, lecz charakteryzuje ona również inne jego przekłady literatury średniowiecznej. Por. Drzewicka, A. „François Villon i dwóch Franciszków Wilonów”, *op. cit.* 55.

**ÜBER LANDVERMESSER, KARTEN
UND GEBIETE – DANIEL KEHLMANNS
DIE VERMESSUNG DER WELT
UND CHRISTOPH RANSMAYRS
*ATLAS EINES ÄNGSTLICHEN MANNES***

BEATE SOMMERFELD

Viele literarische Texte zeugen von der Faszination für die Macht und Evidenz kartografischer Darstellung. Als bekannte Beispiele könnten aus der deutschen Literatur Johann Wolfgang von Goethes *Wahlverwandtschaften* (1809), Adalbert Stifters *Nachsommer* (1857), aus dem angelsächsischen Sprachraum Herman Melville's *Moby Dick* (1851) und aus der polnischen Literatur Czesław Miłosz's *Das Tal der Issa* (poln. 1955) angeführt werden. Besonders reich an einschlägigen Texten ist die französische Literatur der Gegenwart, Autoren wie Claude Ollier, George Perec und – als jüngstes Beispiel – Michel Houellebecq in seinem neuesten Roman *Die Karte und das Gebiet* (frz. 2010) erzählen von Landvermessungen oder kartografischen Versuchen und erwägen die Nutzbarkeit und Angemessenheit von Karten für die Repräsentation von Wirklichkeit. Dabei setzen sie sich mit den jeweils zeitgenössischen Phasen und Aspekten der Kartografiegeschichte auseinander. Literarische Texte erzählen nicht nur von Karten oder werden von ihnen begleitet, oft nähern sie sich in ihrem eigenen Verfahren der Kartografierung an oder grenzen sich davon ab. So wird in der Beschreibung territorialer Gegenstände der von der Karte erzwungene vertikale Blick erprobt oder Rekurs auf ein geometrisches Abbildungsverfahren genommen. Auf diese Weise durchleuchten die Texte die Affinitäten und Unterschiede

der beiden Medien Kartografie und Literatur und erkunden das „Dazwischen“ der Medien¹ Kartografie und Literatur.

Das komplexe Zeichensystem Karte² beschreibt den Raum und die Lage der Dinge und Menschen im Raum auf eine andere Weise, als es für gewöhnlich von der Literatur erwartet wird. Die Unterschiede sind leicht zu umreißen: die Karte bringt zahlengenaue Messverhältnisse ins Spiel und abstrahiert von der idiosynkratischen Perspektive des einzelnen Subjekts, sie erzählt keine zusammenhängende Geschichte und schließlich weist sie auf etwas hin statt es zu bedeuten. Karten eliminieren mithin nicht nur Subjektivität und einen narrativen Wirklichkeitszugriff, sondern greifen auch die Bedeutung an und reduzieren sie auf Indexikalität. Der Semiotiker und – notabene – Geodät Charles Sanders Peirce entwickelt die Kategorie des *index* am Paradigma der Karte.³ In der semiotischen Terminologie von Peirce wird die Karte als ein komplexes Zusammenspiel der Zeichentypen *icon*, *index* und *symbol* beschreibbar: das Zeichenverbundsystem Karte erzeugt eine ikonische Illusion, wird von der indexikalischen Funktion dominiert und basiert nicht zuletzt auf symbolischen Zeichen.⁴ Die dominierende Funktion der Karte ist jedoch die indexikalische, denn diese ermöglicht es, ein Objekt zu identifizieren, indem sein Ort zu einem bestimmten Zeitpunkt angegeben wird.

Nun sollte man allerdings nicht dem Irrtum aufsitzen, dass mit der Präzision von Karten ein Objektivitätsgebot einhergeht. Der Mythos der Neutralität von Landkarten wurde im Zuge des postkolonialen Diskurses dekonstruiert und dabei die Illusion der diskursiven Durchsichtigkeit der Karte einer Verifizierung unterzogen. Wie John B. Harley in *Deconstructing the Map*⁵ aufzeigt, muss jede Karte vielmehr als Kulturtext gelesen werden. Der deutsche Historiker Karl Schlögel nennt die vermeintlich neutrale Indexikalität der Karte gar eine Repräsentation von Macht und sieht in Karten visuell operierende Waffen im Kampf um kulturelle Hegemonie.⁶ Je nachhaltiger auf die Objektivität und wissenschaftliche Begründung einer Karte verwiesen wird, desto wirksamer transportiert das kartografische Artefakt Modelle und Hierarchien von Ordnung. Karten

¹ Vgl. Debray, Régis. 1999. „Für eine Mediologie“. In: Pias, C. u.a. (Hg.). *Kursbuch Medienkultur*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt. 67–75, hier. 72.

² Stockheimer schlägt die Bezeichnung Zeichenverbundsystem vor (vgl. Stockhammer, R. 2007. *Kartierung der Erde. Macht und Lust in Karten und Literatur*. München: Fink. 8.

³ Vgl. Peirce, Ch.S. 1986–1993. „Die Kunst des Rasonierens“. In: ders.: *Semiotische Schriften*. Aus dem Englischen übers. und hrsg. von Christian, J., W. Kloesel und H. Pape. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Bd. 1. 191–201, hier 196.

⁴ Vgl. Stockhammer, R. *Kartierung der Erde*. 50.

⁵ Harley, J.B. 1989. „Deconstructing the map“. *Cartografica* 26(2). 1–20.

⁶ Vgl. Schlögel, K. 2006. *Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik*. Frankfurt a.M.: Fischer. 95.

sind demzufolge keine objektiven und relationalen Modelle von Wirklichkeit, sondern produzieren Indices von historisch und kulturell opportunen Realitäten. Indem sie sich beispielsweise von einer Rhetorik der Auslassung und Generalisierung leiten lassen, gehorchen sie vermittels kartografischer Codes (Symbole, Linienstärke, Schattierung und Kolorierung u.s.w.) rhetorisch unterstützter Normativität.⁷ Karten sind somit nicht als unschuldige Repräsentationen von Wirklichkeit aufzufassen, sondern haben performativen Charakter, da durch sie geografische und kulturelle Räume erst konstruiert werden. Ein Text, der den performativen Charakter von Karten besonderes explizit macht, ist der bereits erwähnte Roman *Die Karte und das Gebiet* von Houellebecq. Hier wird bereits im Titel ein Herrschaftsverhältnis festgeschrieben: topografische Gegebenheiten erscheinen als Gebiete, also einem Herrschaftsanspruch unterstellt. Kartografie verleibt sich die Wirklichkeit ein und verwandelt sie in ein Territorium.

Wenn literarische Texte auf Karten Bezug nehmen, setzen sie sich mit diesen Funktionsweisen des kartografischen Mediums auseinander. In der Postmoderne gewinnt die Auseinandersetzung mit alternativen Medien noch einmal eine besondere Qualität. Gerade die Postmoderne gründet auf einer zunehmenden Selbstreflexivität der Literatur, die auf ihre eigenen Bedingungen reflektiert und in die sich auch der Dialog mit der Kartografie einschreibt. Die Texte schaffen einen intermedialen Raum, in dem die Merkmale der Karte durcheinandergewirbelt und gegeneinander ausgespielt werden. So spielt Houellebecq mit dem vertikalen Blick von oben, wie ihn die Karte ermöglicht, und assimiliert ihn mit einer gottgleichen Perspektive.⁸ Wenn die Hauptfigur, der bildende Künstler Jed Martin, Michelin-Karten fotografiert und vergrößert, wird ein zweites Medium über die Karte geblendet. Die Fotografie bereichert sie um weitere ästhetische Effekte und faltet sie durch Perspektivierung auf. Indem er die Karte zum Gegenstand ästhetischer Kontemplation macht und in einer ironischen Volte zum Kunstwerk erhebt, isoliert Houellebecq die ikonische Bedeutungsschicht von Karten und wirkt so der Dominanz der Indexikalität entgegen. Gerade die gestochene scharfe Genauigkeit der Karte, die absolute Klarheit der indexikalischen Ordnung, die sie der Wirklichkeit aufoktroziert, wird ästhetisch konsumierbar.⁹

Ziel meiner Ausführungen ist es, anhand von Beispielen aufzuzeigen, wie literarische Texte sich am Medium Kartografie abarbeiten, wobei sie die einzelnen Merkmale der Karte fokussieren: das Ausblenden eines subjektiven Sichtpunkts, die Unausführbarkeit narrativer Gestaltung, die Einschränkung von Bedeutung auf Indexikalität und nicht zuletzt die Performativität von Karten.

⁷ Vgl. Stockheimer: *Kartierung der Erde*. 13.

⁸ Houellebecq, M. 2010. *La carte et le territoire*. Paris: Flammarion. 81: „il assimilait le point de vue de la carte – ou de l’image satellite – au point de vue de Dieu”.

⁹ Vgl. ebd. 51f.

Gewählt wurden zwei Texte aus der neuesten österreichischen Literatur, an denen die Strategien im Umgang mit der Kartografie exemplarisch nachvollzogen werden sollen: Daniel Kehlmanns Roman *Die Vermessung der Welt*¹⁰, der mit seinem Erscheinen 2005 nahezu weltweit zu einem Bestseller avancierte (auch ins Polnische wurde der Roman 2007 von Jakub Ekier übersetzt) und Christoph Ransmayrs *Atlas eines ängstlichen Mannes*¹¹ aus dem Jahr 2012.

Daniel Kehlmann: Die Vermessung der Welt (2005)

Kehlmann lässt seinen Text in der Mitte des 18. Jahrhunderts spielen, als die Ordnung des metrisierten Erdraums nach kartografisch definierten Kategorien vollzogen wird. In Kehlmanns Roman machen sich die beiden gelehrten deutschen Gelehrten Alexander von Humboldt und Carl Friedrich Gauß Ende des 18. Jahrhunderts daran, die Welt mathematisch-naturwissenschaftlich zu vermessen und kartografisch zu erfassen – allerdings tut dies jeder von ihnen auf eine andere Weise. Gauß ist Mathematiker und Astronom und beweist vom Schreibtisch aus, dass der Raum gekrümmt ist. Humboldt hingegen kämpft sich mit seinem Reisebegleiter Bonpland und Sextanten und anderen Vermessungsinstrumenten versehen durch Urwald, Steppe und Gebirge, versucht sich ebenso zäh wie vergebens an der Gipfelerstürmung des Chimbarozo, befährt auf der Suche nach einer natürlichen Verbindung zum Amazonas den gefährvollen Strom Orinoko und begegnet auf seinen waghalsigen Fahrten Seeungeheuern und Kannibalen – ein Philanthrop und Weltbürger. Dabei setzt der Roman auf höchst unterhaltsame Art und Weise Humboldts Programm der systematischen Naturbeschreibung in Szene.

Dem Leser werden also zwei recht unterschiedliche wissenschaftliche Haltungen präsentiert. Was aber beide gleichermaßen auszeichnet, ist die Entfremdung von der Realität. Gauß verliert durch seine Schreibtischtätigkeit den Kontakt zur Wirklichkeit, und Humboldt geht zwar auf Tuchfühlung zur Welt, reduziert diese aber auf messbare Phänomene, was zuweilen abstruse Formen annimmt, wenn er zum Beispiel in seinem Bestreben, die Wirklichkeit zu erkennen, die Flöhe auf den Köpfen der Eingeborenen zählt.¹² Mit allen der damaligen Zeit zur Verfügung stehenden Mitteln der Weltvermessung, dem „teuersten Arsenal von Meßgeräten“¹³ ausgestattet, ist Humboldt zugleich verblendet und nimmt die ihn umgebende Wirklichkeit nicht mehr wahr.¹⁴ Für ihn existiert der

¹⁰ Kehlmann, D. 2005. *Die Vermessung der Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

¹¹ Ransmayr, Ch. 2012. *Atlas eines ängstlichen Mannes*. Frankfurt a.M.: Fischer.

¹² Vgl. Kehlmann, D. *Die Vermessung der Welt*. 70.

¹³ Ebd. 37.

¹⁴ „Er habe das Gestirn im Sextanten fixieren und auch noch die Uhr überwachen müssen. Zum Aufblicken sei keine Zeit gewesen.“ (Ebd. 80).

Raum nur, soweit er vermessen und auf der Karte fixiert ist. Wenn die Protagonisten mit allen ihren Schrullen gezeichnet werden, besonders der vorwiegend in der Außenperspektive beschriebene Humboldt, wird nicht die Leidenschaft der Wissenschaftler in Frage gestellt, wohl aber die Angemessenheit mathematisch-kartografischer Arbeitsweise an ihren Gegenstand. Wenn Gauß als Schreibtischtäter gekennzeichnet wird und Humboldt mit dem Sextanten der Natur zu Leibe rückt, wird vor allem eines kritisiert: die Reduzierung der Weltbeschreibung auf zahlengenaue Messverhältnisse, die die Vermessung der Welt zur Vermessenheit geraten lässt.

Kehlmanns Roman weist auf den mit dem Vormarsch der Karten verbundenen Verlust an Subjektivität, Narrativität und Bedeutung hin. An erster Stelle ist hier Humboldts Besessenheit von Indexikalität zu nennen. Sein Credo lautet: „Ohne stetig die eigene Position zu bestimmen, könne ein Mensch sich nicht fortbewegen.“¹⁵ Indem er Berge und Anhöhen erklimmt, sucht der Geodät Humboldt immer wieder den von der Karte erzwungenen vertikalen Blick von oben. Wenn der Geodät in seinem Vermessungsbestehen den Sichtpunkt der Karten adaptiert, verliert er zugleich die Fähigkeit zu einer narrativen Gestaltung seiner Weltbeobachtungen und Erfahrungen. Als der Entdecker von seinen Reisen zurückkehrt und alle „Geschichten über das Land jenseits der Meere hören“ wollen, verschlägt es ihm förmlich die Sprache: „Er wisse nichts, sagte Humboldt, er könne sich kaum erinnern“¹⁶. Der Reisende und Weltvermesser muss sich am Maßstab narrativer Fertigkeiten messen lassen, dieweil ein narrativer Ertrag in Form einer Reisebeschreibung von ihm eingefordert wird. Sein „lange erwarteter Reisebericht“ stellt jedoch für die Zuhörenden eine herbe Enttäuschung dar: „Hunderte Seiten voller Meßergebnisse, kaum Persönliches, praktisch keine Abenteuer. (...) Ein berühmter Reisender werde nur, wer gute Geschichten hinterlassen.“¹⁷ Evident wird diese Einbuße des Narrativen in den Episoden, in denen die Entdecker der Südsee abends beim Lagerfeuer zusammensitzen und sich gegenseitig Geschichten erzählen. Humboldt bleibt nichts anderes als auf fremde Texte zurückzugreifen, wobei er wählt die bewährten Klassiker wählt: „Geschichten wisse er keine, sagte Humboldt (...) Auch möge er das Erzählen nicht. Aber er könne das schönste deutsche Gedicht vortragen, frei ins Spanische übersetzt. Oberhalb aller Bergspitzen sei es still, in den Bäumen kein Wind zu fühlen, auch die Vögel seien ruhig, und bald werde man tot sein.“¹⁸ Nachdem er sich so seines narrativen Leistungssolls entledigt hat, greift er schleunigst wieder zum Sextanten und schwenkt in den vertrauten Modus der Indexikalität um. Das

¹⁵ Ebd. 42.

¹⁶ Ebd. 276.

¹⁷ Ebd. 239.

¹⁸ Ebd. 128.

in den Text der Romanhandlung eingeflochtene Gedicht Goethes *Ein Gleiches* kann als ironischer Kommentar zur Weltwahrnehmung des Protagonisten gelesen werden, es bringt zum Ausdruck, was der Geodät Humboldt verloren hat: die Fähigkeit, Ähnlichkeitsrelationen zu etablieren und dem Gesehenen symbolische Bedeutungen zu verleihen. Mit Peirce gesprochen: Humboldt lässt die ikonische und symbolische Zeichenfunktion außer Acht.

Die Romanhandlung ist stark intertextuell, im Sinne der postmodernen Überzeugung, dass alles schon einmal dagewesen ist, überschreibt Kehlmanns Text die Texte der Weltliteratur. Besonders zahlreich sind die intertextuellen Anknüpfungen an Goethe, die von markierten Bezügen bis zu kryptischen Reminiszenzen reichen, was angesichts Goethes vielfältiger Beziehungen zur zeitgenössischen Kartografie nicht überraschen mag. Der Autor der deutschen Klassik nimmt in mehreren seiner Texte Bezug auf die Kartografie. Nicht nur in den *Wahlverwandtschaften* beschäftigt sich Goethe mit dem Verhältnis von Karten und kartiertem Gelände und kritisiert die Aneignung der Wirklichkeit durch Geodäsie und Kartografie. Goethes Texte kennzeichnet eine subtile Durchkreuzung der kartografischen Bewältigung der Welt. Kehlmanns Roman kann auf der Folie Goethes kritisch-reflexiver Haltung zur Kartografie gelesen werden. An den Stellen, an denen der Autor seinen Protagonisten auf zahllosen Schiffsreisen als Navigator agieren lässt, der die Ungenauigkeit der Seekarten und Vermessungstechniken bemäkelt, wird der Roman zum Palimpsest eines Textes von Goethe. Es handelt sich um einen relativ unbekanntem, in vier Fragmenten erhaltenen Text unter dem Titel *Die Reise der Söhne Megaprazons* (1792) Der Steuermann Epistemon verlässt sich auf Karte und Kompass zur Bestimmung der Lage von Orten und weiß „viel zum Beweis ihrer Genauigkeit“¹⁹ vorzubringen, er verkörpert den epistemologischen Umschwung im Weltverhältnis zur Zeit Goethes. Indem er sich auf zahlreiche Prä-Texte bezieht, bildet Kehlmanns Roman eine Art Kompendium literarischer Autoritäten, um in subtiler Art und Weise auf die Dominanz der Karten zu verweisen, die sich in der Vorherrschaft der Indexikalität, der Verdrängung des subjektiven Standpunkts und des Narrativen niederschlägt. Kehlmanns Roman liefert damit eine Plattform, auf der Literatur und Wissenschaft, Literatur und Kartografie einen ungezwungenen Dialog führen können.

Kehlmanns Roman kolportiert aber nicht nur die Entwicklung kartografischen Wissens, sondern fokussiert auch das damit verbundene Etablieren des eurozentrierten Weltbildes. Der Text des österreichischen Autors verzeichnet damit präzise die Schwelle von der kartografischen Erfassung der Erde zur Re-

¹⁹ Goethe, Johann Wolfgang von: *Sämtliche Werke. Jubiläumsausgabe*, in Verbindung mit Konrad Burdach u.a. hersg. von Eduard von der Hellen, Stuttgart, Berlin: Cotta (o.J.), Bd. 16. 361–371, hier 368.

produktion und Operationalisierung dieses Kartenwissens, im Zuge deren die kolonialen Hierarchien und Machtverhältnisse etabliert werden. Zugleich mit der Entwicklung der Kartografie wird die Geschichte der Kolonialisierung erzählt – mit dem Soziologen Henri Lefebvre gesprochen: im Roman wird die Bildung einer noch Jahrhunderte weiterwirkenden Raumrepräsentation (*espace conçue*)²⁰ nachvollzogen. Der Übergang von der Vermessungsleidenschaft zum Verwalten eines „geregelte(n) Ausbeuten(s)“²¹ der entdeckten Welt vollzieht sich bruchlos. Der Landvermesser Humboldt ist sich zwar der performativen Dimension seines Tuns dunkel bewusst, wenn er nur die auf Karten fixierten Räume als wirklich existent befindet²², schlittert jedoch unmerklich in die sich etablierenden kolonialen Herrschaftsverhältnisse hinein. Die Befreiung von Sklaven oder die entrüstete Ablehnung einer ihm angebotenen Prostituierten, die er sich als Akt der Nächstenliebe verbucht, vermögen jedoch den Lauf der Dinge weder aufzuhalten noch aufzuwägen. Durch die koloniale Bemächtigung wird der Zugriff auf die dem ‘gelebten Raum’ (*espace vécu*)²³ entsprungenen Narrative verstellt, die der ergebnisversessene Weltreisende Humboldt seinen wissenschaftlichen Narrativen einverleiben will. Die Mythen und Legenden der Ureinwohner sind ins Vergessen abgesunken und nicht mehr verfügbar: „Humboldt fragte, ob es keine Familienüberlieferung gebe. (...) Alles sei lange her, die Menschen erinnerten sich kaum noch“ – so die Auskunft des in den kolonialen Hierarchien arrivierten Urenkels des letzten Gottkönigs und inzwischen Grande des spanischen Reichs.²⁴

Indem Humboldt im Roman als Kolonisator dargestellt wird, führt Kehlmann den konstruktivistischen Charakter eines Weltbildes vor, zu dem er auf kritische Distanz geht. Der Text zersetzt den Mythos der Neutralität von Karten und hält das Bewusstsein des Gemacht seins von Karten dagegen. Letztendlich aber verweist der Roman auf den Konstrukt-Charakter eines jeden Weltbildes – womit der Relativierung von Repräsentationsmodellen Tür und Tor geöffnet sind. Darin vor allem scheint die subversive Kraft des Textes zu liegen. Bei aller Ironie schimmert jedoch ein tiefer Ernst durch den Text. Die Messergebnisse und Statistiken, denen die Leidenschaft der Forscher gilt, vermögen die existentielle Dimension des Lebens nicht zu erfassen. Das Erstellen von Sterbestatistiken²⁵ ist der Lebensbewältigung nicht förderlich. Den Mathematiker Gauß be-

²⁰ Vgl. Lefebvre, H. „Die Produktion des Raums“. Aus dem Franz. von Jörg Dünne. In: Dünne, J. und S. Günzel. (Hrsg.). *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkam. 330–342, hier 336.

²¹ Kehlmann, D. *Die Vermessung der Welt*. 198.

²² Vgl. ebd. 136.

²³ Vgl. Lefebvre, H. „Die Produktion des Raums“. 336.

²⁴ Kehlmann, D. *Die Vermessung der Welt*. 204.

²⁵ Vgl. ebd. 280.

fällt am Ende das Erschrecken über die Unfassbarkeit des Raums²⁶, und auch den Navigator und Weltvermesser Humboldt holt schließlich die Endlosigkeit des Raums ein, wenn er davon träumt, eins zu „werden mit der Weite, endgültig (zu) verschwinden in Landschaften, von denen man als Kind geträumt habe, ein Bild betreten, davongehen und nie heimkehren.“²⁷

Christoph Ransmayr: Atlas eines ängstlichen Mannes (2012)

Christoph Ransmayrs *Atlas eines ängstlichen Mannes* handelt ebenfalls von der Kartierung der Erde, aber dieser Text handelt von der Gegenwart, in der die kartografische Erfassung der Erde bereits unumstößliches Faktum geworden ist. In nahezu all seinen Romanen erkundet Ransmayr die letzten „weißen Flecken“ auf der Weltkarte. In *Die Schrecken des Eises und der Finsternis* (1984) geht es um die historische Nordpolexpedition im arktischen Sommer 1872 in das unerforschte Eismeer nördlich der sibirischen Halbinsel Nowaja Semlja. Im Roman *Der fliegende Berg* (2006) brechen zwei Brüder in die Gebirge Osttibets auf und begegnen dort dem archaischen Leben der Nomaden und dem Tod. In seinem neuesten Text begibt Ransmayr sich ebenfalls in abgelegene Orte, in Grenzräume. Sein „Atlas“ gliedert sich in siebenzig Episoden, jede von ihnen berichtet von einer anderen Reise.

Ransmayrs Roman nimmt nur vordergründig am Wettrennen um die Erkundung der letzten weißen Flecken auf der Weltkarte teil, denn es wird hier mitnichten mit leuchtender Exotik das Begehren nach dem Fremden entfacht. Die einzelnen Geschichten, aus denen sein „Atlas“ zusammengesetzt ist, spielen auf einem von den letzten Spuren des Exotismus gereinigten Boden. Seine Expeditionen führen beileibe nicht nur in exotische Länder, auch im Heimatland Österreich, dem mehrere Episoden gewidmet sind, sucht er unbemerkte, ausgeschlossene Orte auf, unter denen unter anderen eine psychiatrische Anstalt zu finden ist. Die Evokation des Exotischen wird gegen die wirkliche Alteritätserfahrung ausgespielt, Ransmayrs Geschichten setzen sich der Fremdheitserfahrung aus und explorieren das Andere. Die einzelnen Episoden handeln von Menschen, die „sich ins Freie, in die Weite oder auch nur in die engste Nachbarschaft und dort in die Nähe des Fremden gewagt“ haben, wie es im Vorspann heißt. Die Träume und Schäume exotischer Welten werden am Kontrastbild einer wirklichen Fremderfahrung zum Zerplatzen gebracht, in der sich das ferne Reiseziel vor Ort als beunruhigend anders erweist. So wird in den einzelnen Episoden Alterität sinnlich erfahrbar gemacht. Auch kartografisch gut erschlossene Orte werden dabei

²⁶ Vgl. ebd. 96.

²⁷ Ebd. 289.

wieder zu unbekanntem. Ein solches Herausschreiben aus dem Angestammten und Vertrauten kann im Sinne von Gilles Deleuze und Félix Guattari als Bewegung der Deterritorialisierung beschrieben werden. Die Wegstrecken des Erzählers und Reisenden in Ransmayrs Roman trassieren „Fluchtlinien“²⁸ aus der bekannten und kartografisch erschlossenen Welt. In dieser Deterritorialisierungsbewegung erweisen sich Karten als unbrauchbar, sie sind nicht feinkörnig genug, die Feldwege und verworrenen Routen, auf denen der Erzähler unterwegs ist, sind auf keiner Karte eingezeichnet. Die Karte erzwingt eine territoriale Ordnung, das Gebiet aber erweist sich als unbezähmbares Rhizom. Die globale eurozentrische Vereinheitlichung heterogener Orte wird durch eine Geografie der Randlagen erschüttert. Der Erzähler in Ransmayrs Roman gibt sich als peripherer Held zu erkennen. Dabei werden die Hierarchien der Wichtigkeit nivelliert, bekannte Orte stehen auf gleicher Stufe mit solchen, die auf keiner Karte verzeichnet sind. Ransmayrs Roman reflektiert die imperial verzernte Welt und die Randlage der Regionen außerhalb Europas. Auf diese Weise lässt der Text die Einteilung von Räumen in Zentrum und Peripherie ungültig werden.

Wie Kehlmann destruiert Ransmayr den Mythos von der Neutralität oder der Wahrheit der kartografischen Repräsentationspraktiken und stellt die koloniale Weltordnung in Frage, die von der angeblichen Objektivität und wissenschaftlichen Begründung der Karten camouffiert wird. Der Text setzt das europäische Modell der Raumerfassung außer Kraft, das sich auch epistemologisch durchgesetzt hat (in Leitideen, Methoden und Darstellungsformen, z.B. Geodäsie mit Nullmeridian, Projektionen, Fixierung eines Gradnetzes, Zeit- und Datumsstandards). Solcherlei Konzeptualisierungen von Räumen werden in der Konfrontation mit der Macht der Fantasie aufgehoben. Die partikuläre Perspektive unterläuft die landvermesserischen Ordnungsbemühungen. Durch den subjektiven Blickpunkt wird eine kognitive Repräsentation des geographischen Raums, eine *mental map* der Welt erstellt und über die etablierten Raumordnungen gestülpt. Es ist hier eine Einbildungskraft am Werk, die die Konzeptualisierungen des „gelebten Raums“ (Lefebvre) zu suspendieren vermag.²⁹ Topographische Landmarken werden dabei mit lokalisierenden Momenten der Selbstvergewisserung angereichert. Poetologisches Werkzeug ist das genaue Hinschauen. Jede der Szenen beginnt refrainartig mit „Ich sah“, wobei die offenkundige Analogie zur Offenbarung des Johannes den Text in die Nähe des Visionären rückt. In dieser

²⁸ Vgl. Deleuze, G. und F. Guattari. 1992. *Tausend Plateaus (1980)*. Aus dem Franz. übers. von Gabriele Ricke u. Ronald Vouillé. Berlin: Merve. 194.

²⁹ Lefebvre, H. „Die Produktion des Raums“. 336. Dies traut Lefebvre wohlgermerkt vor allem den Schriftstellern und Philosophen zu: es sind „vielleicht am ehesten diejenigen, die beschreiben und nur zu beschreiben glauben: die Schriftsteller und Philosophen“, denen dies gelinge (vgl. ebd.).

mental map wird kein fixer Bezugspunkt der Weltvermessung anerkannt, die Perspektive ist vielmehr in eine Vielzahl partikularer Sichtpunkte aufgesplittert. Die „Vermessung der Welt“ geht überall von einem Hier aus, das nicht zu anderen Orten in Bezug gesetzt wird, womit jeglicher exotisierender Differenzkonsum unterlaufen wird. Die Standortlosigkeit des Erzählers gehört in das kulturpolitische Programm eines offenen Third-Place-Konzepts (Soya). Insofern haben die Texte an der Aushandlung kultureller Raumordnungen teil. Die Suspendierung einer bestimmten Perspektive lässt darüber hinaus die Illusion einer diskursiven Durchsichtigkeit des Mediums entstehen.

Während bei Houellebecq und Kehlmann der Blick aus der Ferne, von der Höhe aus zelebriert wird, wird dieser in Ransmayrs Text durch eine Rekonfiguration der kartografischen Geometrie der Blicke abgelöst und ein Blick aus allernächster Nähe konstruiert. Zu Beginn jeder Episode kippt die gottgleiche Perspektive von oben und wird von einer Sicht von unten substituiert. Die einzelnen Szenen arbeiten einem Aufbrechen gewohnter Perspektiven zu, indem die Orte aus der Zwergen- oder Käferperspektive beschrieben werden. Das Textverfahren simuliert in etwa die Funktionsweise eines weltumspannenden Zooms, das an jeden Ort der Erde angesetzt werden kann. Die Struktur des Textes ist damit nicht analog zu traditionellen Karten, sondern zu neuen kartografischen Repräsentationspraktiken wie google-maps, die dank der Satellitenfotografie funktionieren und die Illusion erwecken, gleichzeitig an jedem Ort der Welt zugegen zu sein. Die Ungeordnetheit der Reise, die eine Art Zickzack-Bewegung über die Weltkarte inszeniert, lässt zusätzlich den Eindruck einer Simultaneität der Orte und Räume entstehen. Die Vielzahl der partikularen Perspektiven und die simultane Verfügbarkeit der Orte werden gegen einen geometrisch-ordnenden Blick von oben ausgespielt.

In *Kunst des Handelns* (frz. 1980) stellt Certeau zwei Haltungen einander gegenüber: das kontemplativ motivierte, lustvoll elitäre kartographische Lesen der Stadt von einem gottgleich-erhobenen Standort aus³⁰, und das performativ-handlungszentrierte Ergehen der Orte, das nicht nur von zuvor rezipierten Stadtplänen, sondern auch über individuelle *mental maps* sowie memorierte Erzählungen sowie Bilderfolgen angeleitet wird.³¹ In Ransmayrs Text haben wir es mit der zweiten Haltung zu tun, die Erkundung des Terrains vollzieht sich in einer unaufhörlichen Bewegung, in der Sehen und Gehen enggeführt werden. In diesem Verfahren wird dem Raum sein statischer Charakter genommen, und er wird dynamisch, prozessual. Das Subjekt erzeugt selbst seinen performativen Erfahrungsraum, indem es ihn betritt. Gehen überschreitet den festgelegten

³⁰ Vgl. de Certeau, M. 1988. *Kunst des Handelns*. Aus dem Franz. von Ronald Vouillé. Berlin: Merve. 179.

³¹ Vgl. ebd. 188ff.

Rahmen der räumlichen Ordnung und erweitert das Handlungspotential des topografischen Systems. Es wird in Ransmayrs Text zu einer elementaren Geste der literarischen Auseinandersetzung mit kulturell und kartografisch codierten Orten.

In ähnlicher Weise raumbildend wie das Gehen ist für de Certeau die Erzählung, sie vergleicht er mit einem Verbrecher, der sich „in den Zwischenräumen der Codes“ bewegt, „die er außer Kraft setzt und verändert“, wenn er sich von Ort zu Ort begibt.³² Ransmayrs Geschichten entfalten sich parallel zur Bewegung und folgen dem Rhythmus des Gehens. Schreiben wird damit als performative Bewegung fassbar, die sich selbst setzt. Es wird eine Schreibbewegung anvisiert, die sich in Räume einzeichnet, die erst im Schreiben geschaffen werden. Die Texte realisieren so ein Schreiben ins Offene, in stets sich neu auffaltende Räume hinein. Damit wird die Praktik des Erzählens re-etabliert, denn jeder neue Ort setzt eine Geschichte in Gang. Der Reisende/ Erzähler tritt in Kontakt mit den Bewohnern der besuchten Orte, die ihm die Geschichten ihres Ortes erzählen. Die kartografische Zurichtung der Wirklichkeit wird durch eine Raumerfahrung substituiert, die von der unmittelbaren Kommunikation des Erzählens gesättigt ist. Diese Erzählungen handeln von der Geschichte der kartografischen Erfassung der Wohnräume, die zugleich die Geschichte ihrer Kolonialisierung ist, erinnern aber auch an Mythen und Legenden, also an Narrative, die dem ‚gelebten Raum‘ (*espace vécu*) der Einheimischen entspringen. Ransmayrs Landmarken sind diese Geschichten. Der Text ist somit auf der einen Seite eine melancholische Erzählung von der Verdrängung dieser Mythen und Legenden, stellt aber auch den Versuch dar, diese im Prozess des Erzählens zu bewahren.

Eine wichtige Rolle in diesen Erzählungen spielen die Namen der besuchten Orte. Sie sind als Abkürzungen der Geschichte der Kolonisierung zu lesen. Wie Schlögel schreibt, ist die Geschichte der Namen die Geschichte des Beherrschens.³³ Darum – so fordert Schlögel – muss derjenige, der von einem Ort erzählen will, mit den Namen beginnen.³⁴ Den vom Kolonialismus gezeichneten indexikalischen Benennungen der Karte stellt Ransmayr die poetisch anmutenden Namen gegenüber, die ihr von Einheimischen gegeben wurden („Vogelinsel auf dem Weg in fernstes Land“, Insel auf dem Weg in die Unendlichkeit“³⁵). Diese weisen Ähnlichkeitsrelationen mit den Orten auf und tragen symbolische Bedeutung in sich, sind also bedeutungstragend, während die indexikalischen Benennungen die Eigenart des Ortes nicht wiedergeben. Auf diese Weise wird dem Text der Appell eingeschrieben, die ikonische und symbolische Zeichenfunktion zu restituieren und Bedeutung gegenüber Indexikalität zu re-etablieren.

³² Ebd. 238.

³³ Vgl. Schlögel, K. *Im Raume lesen wir die Zeit*. 227.

³⁴ Vgl. Ebd. 228.

³⁵ Ransmayr, Ch. *Atlas eines ängstlichen Mannes*. 13.

Mit poetischer Exaktheit verzeichnet Ransmayrs Text die Schwelle von der kartografischen Erfassung der Erde zur Reproduktion und Operationalisierung dieses Kartenwissens, im Zuge deren die indexikalischen Bezeichnungen auf Karten arbiträr werden, sich von ihrem Gegenstand lösen und beliebig werden. Ähnlich verfährt bereits Goethe, der in der *Reise der Söhne Megaprazons* neben dem Navigator als weitere Figur den Kopisten der Karten einführt, dem allerdings Irrtümer unterlaufen, so verwechselt er die Namen der auf den Karten verzeichneten Inseln: „Der Copiste hat die Namen der beiden Inseln auf der Karte verwechselt, jenes ist Papimanie, diese da ist Papefigue, und ohne das Gesicht unsers Bruders waren wir im Begriff einen schnöden Irrtum zu begehen.“³⁶ Im Aufeinandertreffen von kartografischer, kolonialistisch-exotisierender Codierung und ihrer Korrektur nistet sich die Reflexion von Beobachtungsmustern als eine Beobachtung zweiten Grades ein und Ransmayrs Text macht sinnfällig, dass kartografische Abbrüviaturen imaginäre indexikalische Rekonstruktion benötigen, deren Virtualität unablässig mit dem kartografischen Wahrheitsanspruch kollidiert.³⁷

Wenn er auf der Nicht-Kartierbarkeit von Orten insistiert, wenn er Orte aus der Kartierung herausbrechen lässt, schwingt damit der metaphysische Gegensatz zwischen (nicht-kartierbarem) Wahren und (kartierbarem) Wirklichen mit. In diesem Durchdringen zur nicht-kartierbaren Wahrheit scheint das Muster einer einfachen Aufklärungskritik durch: der Text scheint eine melancholische Erzählung von der Zerstörung der Mythen, Träume und Möglichkeiten durch Exaktheiten zu sein. Hinter Ransmayrs Analyse der kartografischen Macht als Geschichte vom Niedergang der Fantasie verbirgt sich aber eine weitere Ebene der Reflexion. Die Suspendierung der indexikalischen Zeichen impliziert die Suspendierung von Referentialität überhaupt. Wenn Ransmayr die Namen von Orten abschält, macht er deren Entortung durch Benennung rückgängig (wie de Certeau schreibt: Namen schaffen Nicht-Orte an Orten.³⁸). Die Suspendierung der Namen entzieht die Orte den Verortungen durch Kartografie und Kolonialismus, versetzt sie in die Schweben eines unverortbaren Ortes. In der Neubenennung, der Reaktivierung von Namen, die als Landmarken aus dem ‚gelebten Raum‘ (*espace vécu*) der Einheimischen erwachsen, werden sie dem Prozess der Kartierung entzogen und etwas praktiziert, das jenseits der Kartierung von Wirklichkeit liegt.

³⁶ Goethe, Johann Wolfgang von. *Die Reise der Söhne des Megaprazons*. 369.

³⁷ Miller erinnert daran, dass Topografie ursprünglich das Kreieren eines metaphorischen Äquivalents einer Landschaft meinte (vgl. Miller, J.H. 1995. *Topographies*. Stanford, CA: Stanford University Press. 3f); vgl. auch ebd. 4: „Place names make a site already the product of a virtual writing.“

³⁸ de Certeau, M. *Kunst des Handelns*. 199.

Wenn der Reisende Erzähler in Ransmayrs Roman sich an „Wegzeichen“ orientiert, die von Einheimischen aufgestellt wurden³⁹, wird die nur für eine bestimmte Zeitspanne relevante vitale, lebenspraktische Bedeutung gegen den indexikalischen Bezug ins Feld geführt. In der Verhaltenslehre von Jakob von Uexkülls bezeichnet das Territorium nicht einen nur geometrisch bestimmbareren Raum, sondern einen Ort, der durch die ihn bewohnenden Lebewesen im Gebrauch und durch diesen Gebrauch definiert ist.⁴⁰ Der Raum, in dem eine variable territoriale Beziehung zwischen Raum und Nutzer besteht, ist mit Deleuze und Guattari als ein „glatter“ Raum (*espace lisse*) zu bezeichnen, die Verteilungen, die in ihm stattfinden, werden nicht manifest, sondern bestehen nur für die Zeit der Nutzung. Solcherart ist die Nutzung des Raums durch Meuten, Herden, Stämme und Nomaden. Dementsprechend konstituiert die dauerhafte Nutzung des Raums einen „gekerbten“ Raum (*espace strié*), dessen Nutzung invariabel ist. Dieser Raum ist codiert und spezialisiert, durch Hierarchisierung gekennzeichnet.⁴¹ Auf den Reisen des Erzählers wird der gekerbte Raum der Sesshaften in den sich der kartografischen Erfassung entziehenden, glatten Raum der Nomaden verwandelt, der – so Deleuze und Guattari, „eher ein intensiver als ein extensiver Raum, ein Raum der Entfernungen und nicht der Maßeinheiten“⁴² ist. Solche Raumerfahrungen richten sich gegen die dürftigen Seinserfahrungen, die in einer geometrischen Ausdrucksweise aufhebbar sind.⁴³ In den Geschichten Ransmayrs transzendieren die Praktiken des Gehens und Erzählens die angebotenen Ordnungen und Hierarchien des Raums. Jede Episode hat Anteil an der Bewegung der Deterritorialisierung.

Aber nicht nur das: Ransmayrs Text strebt zu einer Verortung im Medium der Literatur hin. Der Text konstituiert ein Spannungsverhältnis zwischen Kartografie und Literatur, das sich als ein Oszillieren zwischen zwei Tendenzen beschreiben lässt: dem Wunsch, sich der Verortung zu entziehen und der Teilhabe an einem Dispositiv der Verortung. Der Roman bietet sich als intermediale Konfiguration dar und ist mit dem Übereinanderblenden zweier Karten struktur-analog: der den Beschreibungsmechanismen der Kartografie gehorchenden, und einem alternativen „Atlas“ im Medium der Literatur, jenseits der exakten Ordnungsmodelle der Wissenschaft. Der kartografischen Zurichtung der Wirklichkeit hält er eine eigene, alternative Kartierung der Welt im Medium der Literatur

³⁹ Vgl. Ransmayr, Ch. *Atlas eines ängstlichen Mannes*. 50f.

⁴⁰ Zum Begriff des Territoriums im Behaviourismus vgl. Gold, J.R. 1980.: *An introduction to behavioural geography*. Oxford: Oxford University Press. 79–90.

⁴¹ Vgl. Deleuze und Guattari. *Tausend Plateaus*. 657–693.

⁴² Ebd. 664.

⁴³ „Im Grunde gehören die Seinserfahrungen, die eine geometrische Ausdrucksweise rechtfertigen, zu den dürftigsten“ (Bachelard, G. 1987. *Poetik des Raums*. Aus dem Franz. von Kurt Leonhard. Frankfurt a.M.: Fischer. 213).

entgegen. Dabei kommt Literatur als ein Re-Medium gegen die Angst zum Tragen, die aus der Entortung des Subjekts resultiert, denn das Vakuum, in das die Bewegung der Deterritorialisierung führt, ist es, das die im Titel exponierte Ängstlichkeit erzeugt. Der Versuch scheint gelungen, der letzte Satz lautet: „Nun war ich angekommen.“⁴⁴ Die Deterritorialisierungsbewegung des Textes wird allerdings nicht etwa in einer Umkehrbewegung der Reterritorialisierung zurückgenommen. Vollzogen wird hier eher, was Deleuze und Guattari als „absolute Deterritorialisierung“ beschreiben, worunter sie das Abstecken einer zweiten Konsistenzebene verstehen, zu der sich die „Fluchtlinien“ verbinden.⁴⁵ In der Hervorbringung dieser Konsistenzebene arbeitet Literatur der Kartografie entgegen: das Re-etablieren des Subjektiven, die Anreicherung der Topografien mit Wegmarken autobiografischer Selbstvergewisserung, das Re-etablieren des Narrativen und der Bedeutung sind es, die den Erzähler am Ende des Textes bei sich selbst ankommen lassen.

In erster Linie ist der *Atlas* ein Buch über das Schreiben. In der Episode „Kalligraphen“⁴⁶ sitzen Männer an einem Fluss, die mit von Wasser vollgesogenen Schwämmen Schriftzeichen auf Steine übertragen. Die Schrift verdampft in der Sonne, wird immer wieder aufs Neue mit neuer Bedeutung überschrieben – ein Akt der Vergeblichkeit. Doch für einen Augenblick steht das Geschriebene dort, hat seinen Wert. Die Schönheit des Augenblicks wird gegen die Vergänglichkeit aufgeboten, der Erzähler berichtet von Erweckungsmomenten, profanen Epifanien. Diese Verwandlung (nicht von ungefähr setzt sich Ransmayr mit Ovids *Metamorphosen* auseinander) ist, wenn auch kein heiliger, so doch ein magischer Akt. Das quasi-religiöse Konstrukt einer Erlösung durch Worte schimmert durch den Text. Was Ransmayr in seinem Roman anvisiert, ist nicht weniger als die Rettung der Welt und ihrer Ereignishaftigkeit im Vorgang des Erzählens und Aufschreibens. Ransmayr gibt sich als jemand zu erkennen, der die Welt erhält, indem er sie immer wieder neu im Wortsinne beschreibt. Das Bild einer Schrift, die sofort nach dem Niederschreiben verschwindet und Raum für Neues schafft, beinhaltet auch die Utopie einer unabschließbaren écriture.

Abschließende Bemerkungen

Sowohl Kehlmanns als auch Ransmayrs Text machen nachvollziehbar, wie sich Literatur zur Möglichkeit einer Kartierung von Wirklichkeit querstellt. Bei-

⁴⁴ Ransmayr, Ch. *Atlas eines ängstlichen Mannes*. 456.

⁴⁵ „Die Deterritorialisierung ist (...) immer dann absolut, wenn sie die Erschaffung einer neuen Erde bewirkt, das heißt, wenn sie Fluchtlinien miteinander verbindet (...) oder eine Konsistenzebene absteckt.“ (Deleuze und Guattari. *Tausend Plateaus*. 705).

⁴⁶ Ransmayr, Ch. *Atlas eines ängstlichen Mannes*. 331–336.

de Texte stellen sich gegen ein affirmatives Verhältnis zur Kartografie. Nicht nur ist die Karte nicht imstande, die Wirklichkeit abzubilden, sondern sie verstellt und manipuliert Wirklichkeit. Kehlmanns und Ransmayrs Texte arbeiten der Mythisierung kartografischer Wahrheit entgegen, indem sie eine Dekonstruktion des kartografischen Mythos einer Neutralität der Karten vollziehen. Die Autoren entlarven und suspendieren die koloniale Ordnung, die sich hinter der vorgeblichen Neutralität von Karten verbirgt, und führen das Gemacht sein von Karten vor Augen. Karten erweisen sich als performativ, sie erzeugen Realität. Ransmayr und Kehlmann möchten, indem sie die „Wahrheit“ der Karten dekonstruieren, die bildlichen Darstellungen und die „Praktiken des Raums“ (de Certeau) wieder auf die Bühne des Textes holen, die Praktiken der Reisenden, Nomaden und Geodäten, die die Karten hervorgebracht haben, und deren Spuren die Kartografie eliminiert hat: „Aber die Karte siegt immer mehr über die Abbildungen; sie kolonialisiert ihren Raum; sie eliminiert nach und nach die bildlichen Darstellungen derjenigen Praktiken, die sie hervorgebracht haben.“⁴⁷

Kartografie wird als Repräsentationsmodell abgelehnt, die Karte verstellt vielmehr Wirklichkeit. Der Ich-Erzähler in Milosz's *Das Tal der Issa* ist nur in den Augenblicken imstande, die Wirklichkeit wahrzunehmen, in denen er mit dem Finger die Karte verdeckt: „jedoch dachte er an geographische Karten überhaupt: wenn man mit dem Finger irgendeinen Punkt zuhält, Wälder, Äcker, Wege, Dörfer, es bewegen sich viele Menschen, von denen jeder einzelne sich irgendwie von den anderen unterscheidet – zieht man den Finger weg ist nichts mehr da. Und so (...) so wünschte er sich hier ein magisches Vergrößerungsglas, das aus dem Papier alles, was dort verborgen war, hervorholen würde.“⁴⁸ Diesen Blick durch ein magisches Vergrößerungsglas schenken uns Kehlmanns und Ransmayrs Romane.

Der Raum wird in Ransmayrs Texten von der Einbildungskraft erfasst und kann nicht der indifferente Raum bleiben, der den Messungen und Überlegungen des Landvermessers unterworfen ist.⁴⁹ Indem die Texte die Leistung des Repräsentationsmediums Karte auf den Kopf stellen, machen sie diese erst sichtbar. Wie der gottgleiche Künstler Jed Martin, der in Houellebecqs *Die Karte und das Gebiet* Kartenausschnitte fotografiert, vergrößert und neu zusammensetzt, kehren Kehlmann und Ransmayr die Performativität der Karten um, indem sie die Karte in die Hände der Künstler legen. Diese performativ-subversive Strategie im Umgang mit Karten betonen Deleuze und Guattari: „Die Karte ist offen, sie kann in all ihren Dimensionen verbunden, zerlegt und umgekehrt werden (...) sie kann sich Montagen aller Art anpassen (...) Man kann sie auf eine Wand

⁴⁷ de Certeau, M. *Praktiken im Raum*. 351.

⁴⁸ Milosz, Cz. 1983. *Das Tal der Issa*. Aus dem Poln. von Doreen Daume. Köln: dtv. 264f.

⁴⁹ Vgl. Bachelard, G. *Poetik des Raums*. 25.

zeichnen, als Kunstwerk konzipieren (...).⁵⁰ Eine auf diese Weise dekonstruierte Karte ist – so die Feststellung am Ende des Romans – interessanter als das Gebiet.⁵¹

Sowohl bei Kehlmann als auch bei Ransmayr geht die Problematisierung von Kartierbarkeit mit einer Reflexion auf das eigene Medium Literatur einher. Die Texte situieren sich in einem Feld intermedialer Relationen und erforschen den Raum des „Dazwischen“ (Debray) des kartografischen und literarischen Mediums. Die Literatur wird als eine Kraft verstanden, die nicht nur auf die Kartierung von Wirklichkeit reagiert, sondern „selbst kulturelle Räume vermisst, sich in diesen oder über diese hinweg verortet und damit gleichermaßen literarische und kulturelle Topographien hervorbringt“⁵². Literatur hat somit Anteil am Neuverhandeln der geltenden Ordnung kultureller Räume. Kehlmann durchkämmt die Bestände der Weltliteratur, um die vorgefundenen Weltbeschreibungsmodelle in Frage zu stellen, die Ordnungen der Repräsentation von Wirklichkeit durcheinanderzuwirbeln und durch Ironie und Humor zu zersetzen. Ransmayr dagegen ist der Humor fern, er praktiziert eher ein träumerisches Heraus Schreiben aus den Kartierungen der Erde. Der österreichische Autor beschwört die Macht der Literatur als Re-Medium der Mediatisierung der Welt durch die Kartografie. Kartografie ist im Verständnis Ransmayrs nur eines der Zeichensysteme, die in einer unaufhebbaren Differenz zur Wirklichkeit stehen. Und Schreiben wird als magischer Akt konzeptualisiert, der diese Differenz von Zeichen und Welt aufzuheben imstande ist, die das Diktum Umberto Ecos fest schreibt: *nomina nuda tenemus*, „bloß den Namen behalten wir“.⁵³

Literatur

Bachelard, G. 1987. *Poetik des Raums*. Aus dem Franz. übers. von Kurt Leonhard. Frankfurt am Main: Fischer.

Debray, R. 1999. „Für eine Mediologie“. In: Pias, C. u.a. (Hg.). *Kursbuch Medienkultur*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt. 67–75.

de Certeau, M. 1988. *Kunst des Handelns*. Aus dem Franz. von Ronald Vouillé. Berlin: Merve.

Deleuze, G. und F. Guattari. 1992. *Tausend Plateaus (1980)*. Aus dem Franz. übers. von Gabriele Ricke u. Ronald Vouillé. Berlin: Merve.

Eco, U. 1982. *Der Name der Rose*. Aus dem Ital. von Burkhard Kroeber. München: Hanser.

⁵⁰ Deleuze und Guattari. *Tausend Plateaus*. 24.

⁵¹ Vgl. Houellebecq, M. *La carte et le territoire*. 80.

⁵² Hallet, W. und B. Neumann. 2009. „Raum und Bewegung in der Literatur: Zur Einführung“. In: Wolfgang Hallet, W. und B. Neumann (Hg.). *Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn*. Bielefeld: transcript Verlag. 11–32, hier 23f.

⁵³ Eco, U. 1982. *Der Name der Rose*. Aus dem Ital. von Burkhard Kroeber. München: Hanser. 635.

- Goethe, J.W. von. *Sämtliche Werke. Jubiläumsausgabe*. In Verbindung mit Konrad Burdach u.a. hrsg. von Eduard von der Hellen. Stuttgart/Berlin: Cotta (o.J.). Bd. 16.
- Gold, J.R. 1980. *An introduction to behavioural geography*. Oxford: Oxford University Press.
- Hallet, W. und B. Neumann. 2009. „Raum und Bewegung in der Literatur: Zur Einführung“. In: Hallet, W. und B. Neumann. (Hg.). *Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn*. Bielefeld: transcript Verlag. 11–32.
- Harley, J.B. 1989. „Deconstructing the map“. *Cartografica* 26 (2). 1–20.
- Houellebecq, M. 2010. *La carte et le territoire*. Paris: Flammarion.
- Kehlmann, D. 2005. *Die Vermessung der Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lefebvre, H. 2006. „Die Produktion des Raums, aus dem Franz. von Jörg Dünne“. In: Dünne, J. und S. Günzel. (Hg.). *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 330–342.
- Miller, J.H. 1995. *Topographies*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Milosz, Cz. 1983. *Das Tal der Issa*. Aus dem Poln. von Doreen Daume. Köln: dtv.
- Peirce, Ch.S. 1986. „Die Kunst des Rasonierens“. In: Ders.: *Semiotische Schriften*. Aus dem Englischen übers. und hrsg. von Christian J.W. Kloesel u. Helmut Pape. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Bd. 1. 191–201.
- Ransmayr, Ch. 2012. *Atlas eines ängstlichen Mannes*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Schlögel, K. 2006. *Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Stockhammer, R. 2007. *Kartierung der Erde. Macht und Lust in Karten und Literatur*. München: Fink.

CZEŚĆ III

MISCELLANEA

ARMAN BEGOYAN'S COGNITIVE- CONCEPTUAL THERAPY: AN OVERVIEW AND SOME TECHNIQUES

TATEVIK ARAKELYAN, ARMAN BEGOYAN

1. Introduction

In this paper we will try to present briefly the basic concepts and theoretical principles of Arman Begoyan's Cognitive-Conceptual Therapy, namely: the conceptual system of personality, theory of learning, psychopathology and psychotherapy, the concept of psychotrauma, conceptual dissonance and smoothing strategies, conceptual psychoanalysis and also the main therapeutic techniques developed and practiced by the author.

Cognitive Conceptual Therapy (hence CCT) is an approach which has been worked out and practiced by Arman Begoyan at the beginning of his professional career and is the result of his clinical practice analysis. The approach is integrative and carries the imprints of various philosophical and psychological concepts. The works of Roman stoics Epicurus, Marcus Aurelius, the ideas of Parmenides concerning perception of the reality, philosophical views of Protagoras on relativity and instability of things, the views of Greek Cyrenaica on the essence of cognition and perception, Sartre's concept of 'fundamental project', neorealism of Gaston Bachelard, the theory of three worlds by Carl Popper, empiriocriticism of Richard Avenarius and ideas of Giambattista Vico have had great impact on the development of the basis of this approach. Likewise invaluable has been the influence of phenomenological psychology and philosophical psychotherapy by William Sahak Sahakian, constructive alternativism and the concept of personal constructs by George Kelly, rational-emotional therapy by

Albert Ellis, the concept of 'world image' and 'personal meanings' by Alexei N. Leontev, theory of attitudes by Gordon Allport, theory of attitudes by Dimitri Uznadze, theory of social views by Serge Moscovici, theory of social attitudes by Shota Nadirashvili. Also one of the basic theoretical basis of conceptual psychotherapy is the theory of conceptual system of personality (Бегоян, 2010; 2011a).

2. Person's Conceptual System and gestalt-concepts

The basic postulate of Cognitive Conceptual Therapy is that the attitude of a person to the reality and all other realities of life are virtually conceptual. Everything is cognized/learnt and perceived not according to and through single constructs or beliefs, but is based on a general cognitive-existential conceptual system. It is the features of the system (i.e. conceptual system), not the single elements of the system (i.e. constructs, beliefs, dispositions) affect, the cognition and perception processes, interpretations, prognosis and planning (Бегоян, 2011; 2011a). This is why the author has chosen to name his therapeutic approach 'conceptual'.

Each person during his/her life develops a specific and unique world vision, world-view (Weltanschauung), which is called „Conceptual System” in Cognitive Linguistics, as well as in CCT. And via understanding this conceptual system and its characteristics mental health professionals could organize and realize the psychotherapeutic treatment process more competently and effectively. The conception of *Person's Conceptual System* is the general theoretic basis for Cognitive Conceptual Therapy (Бегоян, 2009).

Person's Conceptual System (hence PCS) is multi-level; it implies complete understanding, interpretation of inner and outer worlds, subject-subjective and subject-objective, certain emotional attitude towards interpretations and their evaluation (cognitive-affective reaction) as well as organization of life activities adequate to the mentioned interpretations (Бегоян, 2009). PCS includes the whole inner world of a person, their thought, cognitions, emotions, ideas and dreams. It represents every aspect of personal experience, including beliefs, dispositions, objects, mental states. In other words, PCS is one and the only indispensable reality for person. Gestalt-concept is some psychic construct which combines 'personal meaning/evaluation' (Leontev), 'social attitude' (Nadirashvili) and 'mental state'. This means that the concept, as a unit of the Person's Conceptual System, is a kind of specific content of the psyche that integrates these three components. And the center of the integration of these components and the link connecting them is the specific MEANING, which may turn to appear in the form of events, things, ideas, beliefs, roles, etc. Simply stating – the

concept is a bunch of cognitions, emotions and behaviors integrated by the specific MEANING (Бегоян, 2011а).

Thus, the importance of the research, the diagnostic and therapeutic roles of Person's Conceptual System becomes evident. In the process of diagnosis and evaluation of the client's problem, the psychotherapist should comprehend their inner semantics and logics and then "translate" it into scientific language for giving definite appraisal to mental phenomena. The study of Person's Conceptual System will help to understand the inner world of a person more precisely, and interpret his motives adequately. It will also make easy the evaluation of client's problem, diagnostics and discovery of his recourses in the process of psychotherapy.

3. Theory of learning, psychopathology and psychotherapy: formula of Cognitive Conceptual Therapy

One of the distinctive features of Cognitive Conceptual Therapy is the theoretical-methodological basis: the theory of learning, psychopathology and psychotherapy.

Conceptual theory of learning serves as a theoretical basis for conceptual psychopathology and psychotherapy.

Within the framework of CCT, the terms 'learning' and 'perception' are used by the author in the following meanings:

- when a certain situation **A** is perceived for the first time and when accordingly a person doesn't have any emotional experience connected with it, the author calls it a process of *learning*, the process of learning about a certain reality,
- when a certain situation **A** is perceived repeatedly and if accordingly a person has some emotional experience connected with it, the author calls it a process of *perception*, the process of perception of a certain reality.

Begoyan presents the conceptual theory of learning via a formula which is described below.



where:

- A** – (Activating situation)
- S** – (State) – emotional experience
- PCS** – (Person Conceptual System)
- M** – (Mark) – conceptual evaluation of S
- B** – (Beliefs) – belief about certain M
- NST** – (Nervous System Type) – type of nervous system
- C** – (Consequence) – reaction (behavioral act, emotion, conclusion).

In the process of learning about a certain **S**, a person emotionally experiences it (**A**), and according to **PCS** evaluates his/her emotional state. Certain emotional experience is **S**, **M** denotes cognition. After the process of learning, certain **S** is associated with certain **M**. And again in accordance with **PCS**, a person forms a particular moral-social norm about the **M** (belief, motive, principle, rule), and this is **B**. Then we have the reaction, the features of which are conditioned by **TNS**. Thus, we have **S**, **M** and **B** connected with associative-conceptual bond forming a certain gestalt-concept (Бегоян, 2010, 2011a).

According to Begoyan, the roots of psychological problems lie in the process of learning and perception. Particularly in the stages of conceptual evaluation of certain emotional experience/mental state (**M**), formation/choice of certain moral-social norms (**B**). Begoyan suggests that a person's reaction- a certain behavioral act, emotion, conclusion-always corresponds to the chosen moral-social norms. The problem occurs when, as a result of certain circumstances, the usual process of perception is disturbed or changed, thus causing frustration. Then the consciousness is involved to solve the problem (Бегоян, 2010). And this stressful situation will not be solved unless the conceptual dissonance between usual/expected gestalt-concept and new experience is overcome. More often to release the tension and to preserve the integrity of gestalt-concept, a person either denies the new experience (he/she becomes more rigid) or rejects the whole gathered experience and the reaction becomes destructive. And for changing this destructive reaction or regaining the ability to comprehend rationally the reality, it is necessary to make changes in the gestalt-concept. To achieve this goal, the object of psychotherapeutic interventions should be **S**, **M**, **B**. For this purpose, Begoyan has developed several methods and techniques which will be presented briefly in this paper (Бегоян, 2010).

4. The concept of psychotrauma

In his theory of Cognitive Conceptual Therapy, Begoyan has introduced his idea on psychotrauma. Since the causality and dynamics of disorder are decisive and goal-forming moments in the process of psychotherapy, the idea of psychotrauma is considered to be one of the central objects of study in Cognitive Conceptual Therapy. Thus, according to Begoyan, the psychology and Cognitive Conceptual Therapy of psychotrauma are based on eight basic ideas:

1. Human nature at any moment of existence, irrespective of age, level of socialization and education, is inclined to have certain expectations from people, environment and life in general.
2. These expectations in their turn in the course of time are merged into one prognostic system – some 'future scenario' – which, in its turn, becomes an integral part of the conceptual system of personality (**PCS**).

3. But since man's prognostic abilities are not perfect, it is natural that many expected things are not consciously realized in life or they come to life through opposite polarity. This is why any person can come up with the first act of discrepancy between the content of expectations (future scenario, **PCS**) and actual reality. This concerns conceptual dissonance which will be dwelled on later in this paper.
4. Conceptual dissonance is traumatic by its nature. It refers to the actual fact, and trauma is the conscious realization of that fact by a person. Conceptual dissonance may occur at the age of three, but the realization of it, the trauma, can appear later.
5. Conceptual dissonance, that is, the traumatic experience is the main *generator* of different mental, behavioral and somatic disorders.
6. In general, our life is full of conceptual dissonance experiences. As to the very first one, it strikes us already during the first year of life, in early childhood. That is why many problems are rooted in our childhood.
7. Trauma is some experience, which needs to be integrated. Unless it is integrated, it cannot be healed.
8. It is the integration of traumatic experience that becomes the objective of CCT (Бегоян, 2012b).

When a person realizes the fact of conceptual dissonance, which has happened a long time ago or recently, only then is it possible to speak about trauma. In other words, trauma is the conscious conceptual dissonance. And trauma is experienced by a person through emotional and mental pain, sufferings. And of course, these pains and sufferings have negative influence on any biological, organic and functional systems of humans, resulting in psychosomatic disorders, changes in the heart rate, body temperature, causing muscle tension, anxiety, hyperactivity and overtalkativeness.

And since the origins of mental and/or behavioral disorders are informative by their nature, and traumatic experience is information, it becomes necessary to work out that information, i.e. reintegrate the new experience (Бегоян, 2012b).

5. Conceptual dissonance: smoothing strategies

Conceptual dissonance is the conflict between actual and new experiences. It is the inadequacy/incompatibility of certain expectations/person's predictions ('Scenario of the Future') and certain reality. Conceptual dissonance is the disturbance/violation of a personality conceptual integrity. Conceptual dissonance occurs when new experience cannot be explained in terms of actual beliefs and predictions, expectations.

The state of conceptual dissonance is described as psychoneurotic tension (stress) and is characterized by fear and anxiety. And that is why conceptual dissonance activates psychological defense mechanisms for protecting and saving the integrity of Person's Conceptual System, the homeostatic state of a Person (Бегоян, 2011с, 2012а).

The term 'Pathogenic Strategies' refers to a conceptual coping with dissonance, in other words, it refers to conceptual dissonance smoothing. Each person feeling conceptual dissonance intends to escape from that mental state and initiates/adopts some unconscious strategies, i.e. some set of specific psychic mechanisms and processes to reach this goal (smoothing the conceptual dissonance). The mentioned set, which is used to integrate a new experience into the Conceptual System ('Person's Conceptual System'), and which is de facto smoothing the conceptual dissonance in that way, is referred to as 'Conceptual Dissonance Smoothing Strategies'. There are two types of strategies concerning ultimate results of their functionality: constructive (or normal) and destructive (or pathogenic) (see Бегоян, 2012а).

Normal strategies do not affect mental health negatively and do not cause any kind of mental or behavior diseases. Opposite to normal strategies, the pathogenic strategies have negative effects on psyche. Concerning the essence of the mentioned negative effects, I differentiate three types of pathogenic strategies for conceptual dissonance smoothing:

- any type of distortion of existing reality – „Leaving for other worlds”, „Constructing the desired/alternate reality”. This strategy is presented in the linguistic form such as: *„Alexander said that he loved me. I thought he was a wonderful person and that he would love me forever. Thus, it most likely seemed to me today that he said he was leaving me”*,
- any type of distortion of the laws and principles of formal logic. In this case, such a distortion appears in a linguistic form exemplified by: *„Alexander said that he loved me. I thought he was a wonderful person and would love me forever. So today when he told me that he was leaving me, he probably meant that he was tired of walking and wanted to go to sleep off”*,
- total rejection of the effectiveness of predictive abilities and anticipations and thus turning to polar values (linguistic form: *„Alexander told me that he loved me. I thought that he was a wonderful person and would love me forever. But as he told me today that he was leaving me. It means he has never loved me, I have been wrong in him, and he's a bastard”*).

Learning about linguistic manifestations and features of the above mentioned pathogenic strategies, the therapist can carry out effective assessment and identify the client's individual strategies for conceptual dissonance smoothing (Бегоян, 2012а).

6. Conceptual psychoanalysis, reintegration and reframing

In the context of Cognitive Conceptual Therapy, conceptual psychoanalysis serves both as the basic method and condition/framework for therapy (Бегоян, 2010, 2012b).

To overcome the conceptual dissonance and to achieve the set therapeutic goals, firstly it is necessary to analyze the actual gestalt-concept, understand the nature of each component and the relationship between them. To achieve this objective, we need to analyze not only the gestalt-concept, but also the Person's Conceptual System. And this is the process of conceptual psychoanalysis, the first stage of psychotherapy. At this stage of therapy, the therapist tries to imagine the problem from the point of view of the patient as precisely as it is possible, the way the patient perceives the problem, as well as s/he understands the real state of affairs and the nature of the problem, the genesis and etymology, and to imagine the complete picture of the reality and what should be reached as a result of psychotherapy.

The next step is the stage of certain interventions, which are aimed at overcoming conceptual dissonance caused by new experience; this is the stage of conceptual reintegration and/or conceptual reframing.

By conceptual reintegration Begoyan means some strategic approach and a set of certain psychotherapeutic techniques which will help in changing **B**. And by conceptual reframing the author again means some strategic approach, which consists of certain psychotherapeutic techniques aimed at changing **S** and/or **M** for developing such **B**, which would provide constructive/desired **C** (Бегоян, 2011a).

Sometimes in the course of psychotherapy, these two interventions substitute one another alternatively, or they are used simultaneously. It mainly depends on the client's cognitive and emotional characteristics (Бегоян, 2012b).

7. Therapeutic techniques

From the cognitive point of view, we definitely live in the future and with the future. That is why in the process of psychotherapy our expectations, desires and future scenarios are of utmost importance. Even if the therapist explores the past of the client, it is for the purpose of identifying the features of their future scenario at a certain period of their lives and following their further fate: the development, changes, transformations and results, the outcomes of those transformations, and helping the client to accept the unwanted future, which has already launched and has managed to turn into the past (Бегоян, 2012a).

We will describe three main authoring techniques used in CCT aimed at smoothing conceptual dissonance.

7.1. Cognitive imaginative modeling: constructing the alternative values¹

The reactions of Person are determined by conceptual evaluation of a stimulus, to be more precise, by emotional experience provoked by stimulus (this approach is postulated in CCT). Before reacting in a certain way in accordance with its evaluation, during the process of perception/feeling, Person gives one and only one cognitive evaluation to the perceived information/material. In some cases, these kinds of evaluations are not always adequate to reality and they (i.e. evaluations) can include irrational elements. This is the 'Principle of Priority' in psychology. Rian E. McMullin (МакМаллин, 2001) argued that the 'Principle of Priority' is too important in psychology. The principle says that people pay more attention to first rather than further impressions of the events. These first impressions can be referred to as everything: first flight on a plane, first kiss, etc.

Begoyan finds it necessary to teach a Person to think alternatively, i.e. to help a Person to develop (for the same emotional experience) skills/ability of alternative evaluation, which itself will shape/develop a rational view and perception of the surrounding things/objects. The development of alternative thinking will influence the Person's perceptions of certain emotional experience and will entail certain changes in the Person's reactions to a certain stimulus (a word, an event, a thing).

Most people admit that during the evaluation of one or another experience (mostly during evaluation of other's motives of behavior) they understand that there is a probability of a mistake. But the awareness of this probability does not free them from the *Tyranny of the primary/automatic evaluation*. Even if at a particular moment that kind of idea/assumption is helpful, in the course of time the primary evaluation is fixed and becomes stronger. The latter occurs thus:

- firstly, the initial evaluation is real – it has its own cognitive form and „is dressed” in certain emotions, i.e. it is (the initial evaluation) associatively-conceptually linked to a certain emotional experience. Moreover, there are no alternative valuations – they simply do not exist. There is only the assumption of their existence,
- secondly, even if the alternative valuations do exist, they exist only in fleeting and non-stable cognitive form. Thus in the course of time, as a result of the functioning of the nervous system, cognitive content is prone to move to the deeper levels of the psyche (so long as the consciousness cannot keep unlimited volume of information in its phenomenological space), and the emotional part/side of the sense remains as the background. And later on, when the same event reoccurs (or in the case of similar event), the cognitive structure which was associated with a somewhat emotional con-

¹ Бегоян, 2012с.

tent is activated, since in this situation the emotional experience always appears/acts as a key/trigger.

That is why it is necessary to construct alternative evaluations (based on the principle of construction of initial evaluations) to solve this problem, i.e. it is necessary to construct a new cognitive form of evaluation and link it with relevant emotional experience. And for the realization of the objective, i.e. for constructing alternative evaluations, Begoyan has developed this therapeutic technique, the main goals of which are the following:

- 1) to teach the client to advance/create/form alternative evaluations,
- 2) to make these alternatives maximally real.

Suggestion of alternative evaluations of the situations or others' behaviour motives is not that difficult, but it is more difficult to make them real and competitive, and it is possible only by associating cognitions with emotions. The latter means that it is necessary to make more alternative cognitive emotive images/states associated with certain situations.

7.2. Cognitive-imaginative modeling: positive modeling of upcoming events²

Each of us does his/her modeling of upcoming events automatically. We are all constructing what may happen tomorrow, the day after tomorrow or on certain day in the future. It could be a job appointment or an exam or a declaration of love. But sometimes in a certain time interval, we are constructing negative models of the upcoming events (i.e. we are autoprogramming a negative scenario). It means that sometimes we automatically construct negative expectations about the upcoming events. There exist many factors that could explain this phenomenon but the main aim of this review is the description of the therapeutic technique which can be helpful in coping with that kind of mental state.

The technique of positive modeling of upcoming events' is the constructing of a positive *model of certain time interval in the future*. The Technique *per se* is a cognitive imaginative suggestion³, a programming which does influence human consciousness and subconsciousness in the same manner like automatically constructed models of upcoming events.

As a result of detailed modeling of upcoming events, it is possible that some new gestalt-concepts will develop in the Conceptual System of Personality, which (i.e. gestalt-concepts) will serve as subconscious behavioral instructions for a person in a certain time interval. This means that by creating a certain model of upcoming events (and a gestalt-concept as a base) some intentional

² Бегоян, 2013.

³ In terms of psychotherapy.

mechanisms are launched, which tend to realize/implement the Model⁴ (i.e. the created/constructed model of upcoming events). More clearly, a man influencing the course of events subconsciously, tends to (again subconsciously) reach a kind of dénouement/outcome which he had considered probable, i.e. as a prognosis, as a constructed model of upcoming events.

Description of the technique. After the Client has shared his or her apprehensions concerning a certain upcoming event, the therapist helps them to construct/imagine the upcoming event in detail: starting from the place where the upcoming event will take place, ending with dialogs and behavioral acts. The therapist continues the process of modeling till the crucial moment comes: the situations which were constructed automatically by client in a negative form.

After the therapist has heard about the client's desired dénouement/outcome (of the upcoming event), the therapist should ask the client to imagine everything the way he wants (positively) and verbalize the new model. In the same manner, the therapist should give the necessary „form” to the new and positive model via leading questions. The main principle is to concentrate the client's attention not on a „more probable” version of the upcoming event's outcome, but on the „more desirable” one.

From time to time, the therapist should check how the client feels, in order to fix the conceptual associative relations/links/associations between certain cognitions and emotions.

7.3. Modeling and constructing alternative scenarios: “the director” – a technique used in the case of future scenario breakdown⁵

As we have stated above, every person has certain expectations and desires and in the course of time they all make up one conceptual model – a pattern of future, ‘future scenario’ (FS) which is constructed by a person according to his/her prognostic ideas. Quite often, most of these prognostic ideas are mistaken. Some time later, the wanted pattern of future constructed by us becomes a part of our conceptual system, a part of us, as if it (wanted future) has already started, and later on, if our expectations are not met and a sort of breakdown of scenario happens, it is perceived as a real trauma and loss.

In the case of ‘scenario breakdown’, the psychotherapist should analyze and make out the case himself within the framework of this technique and then introduce it to the client. In the process of therapy, the event, the chain of events or any time period is imagined as a film scenario. The client stands for the director,

⁴ It occurs by one of the characteristics of Concepts – the desire to complete.

⁵ Бегоян, 2011b.

and the therapist is the producer. The dialogue is led by the therapist and, if necessary, he gets the expected answers by leading questions.

This technique helps the client to construct alternative scenarios in case their 'future scenario' has undergone certain breakdown as a result of Conceptual Dissonance.

8. Conclusions

CCT is one of the contemporary integrative approaches which takes its roots from philosophy and integrates relevant traditional and modern therapeutic techniques, as well as clinical data. This background makes CCT flexible for covering various behavioral and emotional issues and ensures sound treatment results. It can also serve as an integrative approach for other therapeutic schools, particularly that of cognitive, i.e. CCT, can be considered as a theoretical axis which can integrate various psychotherapeutic methods.

One of the basic concepts of Cognitive Conceptual Therapy is that a person's attitude to the existing reality is conceptual by its nature. Arman Begoyan's Cognitive Conceptual Therapy provides suchlike conceptual approach for the understanding and solution of various psychological problems.

References

- Бегоян, А.Н. 2010. „Концептуальная система личности”. In: Погосян, Р.А. (ed.). *Интегративная психотерапия сегодня: Материалы I Международной научно-практической конференции (26–27 ноября 2009 г.)*. Ереван: Кавказский центр ирановедения. 15–22.
- Бегоян, А.Н. 2010. „Введение в концептуальную психотерапию”. *Психотерапия* 6 (90). 50–54.
- Бегоян, А.Н. 2011а. „Концептуальная психотерапия: основные понятия и интегративный потенциал”. In: Гайдар, К.М. and О.П. Макушина (eds.). *Проблемы индивидуального психологического консультирования: Материалы научно-практической конференции с международным участием. 11–12 февраля 2011 года*. Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета. 72–79.
- Бегоян, А.Н. 2011б. „Моделирование и конструирование альтернативных сценариев: техника “я режиссер” при ломке сценария будущего”. In: Павлова, А.М. (ed.) *Психология сегодня: сборник научных статей 13-й Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 20–21 апр. 2011 г.* Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». 10–13.
- Бегоян, А.Н. 2011с. „Концептуальный диссонанс”. In: Щелкова, О.Ю. (ed.). *Психология XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых «Психология XXI века» 21–23 апреля 2011 года. Санкт-Петербург*. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та. 131–132.
- Бегоян, А.Н. 2012а. „Концептуальный диссонанс: сущность и патогенные стратегии сглаживания”. In: Карпов, А.В. (ed.). *Много голосов – один мир: Сборник научных статей молодых ученых, посвященный Всероссийской молодежной научной психологической*

- конференции «Много голосов – один мир» (психология в зеркале междисциплинарного подхода). Том I. Ярославль: Изд-во НПЦ «Психодиагностика». 29–31.
- Бегоян, А.Н. 2012b. „Анатомия психотравмы: боль, болезнь и исцеление”. *Армянский журнал психического здоровья*. Том 3.2. 34–39.
- Бегоян, А.Н. 2012с. „Превенция и преодоление иррациональных представлений: техника создания альтернативных оценок раздражителя”. In: *Современные подходы к профилактике социально значимых заболеваний. Материалы Международной научно-практической конференции, 22 сентября 2012 г.* Махачкала: ИП Овчинников (АЛЕФ). 165–169.
- Бегоян, А.Н. 2013. „Когнитивно-имагинативное моделирование: позитивное моделирование предстоящих событий”. In: *III Всероссийская научно-практическая конференция с использованием интернет-форума «Психологическое знание в контексте современности: теория и практика».*
- МакМаллин, Р. 2001. *Практикум по когнитивной терапии*. Пер. С. Англ.-ЦПб.: Речь.

TECHNOLOGIA I/A EDUKACJA

MIROŚLAW WOBALIS

„Jesteśmy rzuceni na środek morza bez map i kompasów, boje zatonięły albo ich nie widać – mamy tylko dwie możliwości: cieszyć się z zapierających dech wizji nowych odkryć przed nami albo drżeć ze strachu przed zatonięciem. Natomiast szukanie azylu w bezpiecznym porcie jest pozbawione realnych podstaw; można pójść o zakład, że to, co dzisiaj wygląda na spokojną przystań, szybko zostanie unowocześnione...”

Zygmunt Bauman, *Globalizacja*¹

Dzieje relacji, współistnienia, symbiozy technologii i edukacji sięgają początków ludzkości. Trudno w tym miejscu jednoznacznie wyrokować czy pierwotnym dążeniem człowieka było „poznawać i uczyć” (siebie, drugiego), czy może „posługiwać się” czymś w jakimś celu (na przykład narzędziem). Jest jednak oczywiste, że u źródeł jednego i drugiego leży nadrzędna cecha naszego gatunku czyli ludzka, niczym nie skrępowana ciekawość oraz potrzeba komunikowania się. Ale czy tylko naszego gatunku? Ta sama cecha występuje przecież u naczelnych, a badania nad nią prowadzone są od lat. Szympany uczą się od siebie, przekazują sobie wiedzę o narzędziach, naśladują umiejętności. Tych samych przymiotów można szukać również u dalszych „kuzynów” człowieka: ścierwnik biały, ptak z rodziny jastrzębiowatych, by pozyskać pożywienie rozbi-ja kamieniami strusie jaja i muszle ostryg i umiejętność tę przekazuje młodym osobnikom². Jak widać, natura oparta jest na komunikowaniu i uczeniu się „w niej jako przestrzeni” oraz posługiwaniu się „nią jako narzędziem”.

W poniższym tekście scharakteryzowane zostaną pokrótce relacje pomiędzy edukacją/nauką a technologią od czasów najdawniejszych do współczesnej nam ‘Pangei komunikacyjnej’. Omówione zostaną ich główne wzajemne dodatnie

¹ Bauman Z. 2000. *Globalizacja*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy. 101.

² Zob. Burni, D., B. Hoare, J. DiCostanzo i P. Benstead. 2009. *Ptaki Encyklopedia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 41.

relacje, a następnie wskaże się zaburzenia komunikacyjne wpływające na te relacje ujemnie. Za przykład służyć będą trzy wybrane badania dotyczące mediów interaktywnych z ostatnich kilku lat.

U prapoczątków odkryć i wynalazków związanych z technikami przynależnymi zarówno procesom komunikowania się, jak i procesom dydaktycznym należą gesty, mowa i proste znaki graficzne. Pierwotne procesy komunikacji edukacyjnej wiążą się (zarówno u ludzi, jak i wspomnianych jastrzębiowatych) z dostrzeżeniem jakiegoś faktu, zjawiska czy prawidłowości i zapamiętaniu ich. W tym przypadku narzędziem obserwacji rzeczywistości są nasze zmysły, zaś mózg staje się narzędziem przełożenia tych jednostkowych „odkryć” na powtarzalne procesy. Pierwotne narzędzia komunikowania – pierwotne techniki informacyjne umożliwiały opisanie tych zjawisk językiem gestu, mowy lub znaku graficznego. Co istotne owe najprostsze i najbliższe człowiekowi technologie obrazowania, opisu i, z biegiem czasu, zapisu informacji pozostały niezmienione przez tysiące lat stając się podstawą naszej kultury i cywilizacji.

Do grupy pierwotnych technik ułatwiających przekazywanie mowy zaliczymy wszystkie środki ułatwiające zapamiętywanie: aliterację, rym, rytm. Te proste techniki do dzisiaj z powodzeniem wykorzystywane są w nauczaniu języków, gramatyki, ortografii, słownictwa. Historia rozwoju narzędzi komunikowania się jest walką człowieka o złamanie naturalnych ograniczeń czasu i przestrzeni. Mowa istnieje „tu i teraz”, raz wybrzmiało zdanie nigdy nie powróci w tej samej formie, a jego ulotny czas życia trwa tyle, ile czas wybrzmienia słów. Zapamiętane zdania żyć będą w pamięci osób i uczniów, które je usłyszały, a zarejestrowane frazy zawędrują tylko tam, dokąd dojdą nogi pamiętającego człowieka. Czas i przestrzeń istnienia komunikatu nierozzerwalnie związane są z ciałem, przestrzenią i czasem. I w każdym przypadku z ograniczonym ich wymiarem. Największa rewolucja (choć biorąc pod uwagę czas i zasięg trwania – ewolucja) w technice, a później w technologiach komunikowania (a tym samym technologii kształcenia) odbyła się wraz z pojawieniem się pisma. Mowa zapisana w glinie, kamieniu czy na skórze stała się nieśmiertelna. Oderwała się od czasu, w którym powstała i swojej naturalnej przestrzeni pochodzenia. Pojawiły się wynalazki i narzędzia, dzięki którym słowa, znaki, liczby można było trwale przechowywać, przenosić oraz chronić. Powstały biblioteki, w których słowa się gromadzi, szkoły, w których słowa służyły zorganizowanej edukacji. Stworzono wreszcie archiwa gromadzące najważniejsze dla danej grupy ludności dokumenty piśmienne.

Mieszkańcom „Galaktyki Gutenberga”³ książka i wydrukowany tekst zdaje się narzędziem oczywistym i przynależnym cywilizacji człowieka od zawsze.

³ McLuhan, M. 1962. *Gutenberg galaxy: the making of typographic man*. Toronto: University of Toronto Press. (Wydanie polskie: McLuhan, M. 2001. *Galaktyka Gutenberga*. W: McLuhan, E. i F. Zignore (red.). *McLuhan. Wybór tekstów*. Poznań: Zysk i S-ka).

A jednak jest to tak młoda technologia w wymiarze ewolucji komunikacji, jak technologia druku 3D w ewolucji samego druku. Pismo liczy sobie „tylko” około 7–8 tysięcy lat. „Nowoczesne” pismo fenickie o zmodyfikowanym alfabecie liczy sobie zaledwie 3000 lat⁴. Kodeks jako zbiór kart złożonych na jednym z brzegów (zszytych, sklejonych) znany jest od końca I wieku n.e. Technologia druku w wersji europejskiej znana jest od 550 lat⁵. Dla porównania przyjęto, że mowa wykształciła się 35–50 tysięcy lat temu⁶.

Druk miał ogromny wpływ na masowe pojawienie się książek i, w związku z tym, łatwych w produkcji i dystrybucji podręczników. Druk przełamał ostatecznie elitarność tekstu, stając się narzędziem dostępnym powszechnie oraz, w sposób zasadniczy i nieodwracalny, zwiększając zasięg dotarcia oraz trwałość istnienia komunikatów. O ile można było nieodwracalnie zniszczyć rękopisy, a nawet spalić największą z bibliotek – aleksandryjski Bruchejon – to usunięcie 1000 identycznych kopii zadrukowanego maszynowo tekstu okazało się niewykonalne, o czym boleśnie przekonali się dyktatorzy w XX wieku. Książka stała się dobrem powszechnym i niezniszczalnym, zaś wiedza dostępna coraz szerszym kręgom odbiorców. Dzięki wynalazkowi druku i coraz doskonalszej technologii poligraficznej (w tym rozwijających się równolegle form dystrybucji i sprzedaży tekstu) dokonują się rewolucje religijne, obyczajowe, społeczne oraz edukacyjne. Druk zmniejszył radykalnie analfabetyzm, a postępujący egalitaryzm kształcenia i samokształcenia miał kluczowe znaczenie dla rewolucji naukowej, która wybucha wiek po pojawieniu się druku i trwa nieprzerwanie do dnia dzisiejszego. Pod wpływem lektury „Cierpień młodego Wertera” nieśmiertelnego Goethego młodzi ludzie masowo odbierają sobie życie, co prowokuje myślicieli XVIII i XIX wieku do stawiania pytań o rolę książki i jej destrukcyjny wpływ na psychikę młodych. W kolejnym wieku książki staną się jeszcze bardziej niebezpieczne i rewolucyjne, „zatruwając” umysły nie tylko dzieci i młodzieży, ale i całych społeczeństw. XIX wiek przynosi kolejne, oczywiste w łańcuchu zdarzeń, technologie i narzędzia komunikacji oparte na wykorzystaniu sygnału elektrycznego, które bardzo szybko ewoluują, stając się kamieniami milowymi nowoczesnej cywilizacji technologicznej XX wieku. Technologie telegrafu, telefonii, radia oraz telewizji ostatecznie i bezpowrotnie łamią ograniczenia czasu, przestrzeni i dystansu w komunikowaniu się oraz nauczaniu. Od

⁴ Vandendorpe, Ch. 1999. *Du papyrus à l'hypertexte*. Montreal: Éditions du Boréal. (Wydanie polskie: Vandendorpe, Ch. 2008. *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego).

⁵ Eskarpit, R. 1965. *La révolution du livre*. Paris: Presses Universitaires de France. (Wydanie polskie: Eskarpit, R. 1969/1991. *Rewolucja książki*. Warszawa: PWN).

⁶ Jest to sprawa wciąż dyskusyjna i stanowiąca żywy obszar badań: m.in. zdaniem prof. Shigeru Miyagawy z Massachusetts Institute of Technology do wykształcenia mowy, na skutek przypadkowej mutacji genetycznej, doszło około 80–50 tys. lat temu.

pojawienia się telegrafu w 1837 roku do zaprezentowania pierwszych w pełni osobistych i powszechnie dostępnych komputerów z dostępem do globalnej sieci natychmiastowej komunikacji mija zaledwie 150 lat⁷. Czyż nie mamy prawa czuć się nieco zagubieni w tym wyścigu technologicznych zmian sprawiających, że technologie tworzenia, przesyłania i zapisu informacji potrafią zmienić się kilkakrotnie w ciągu jednego pokolenia?

Naturalnym beneficjentem rewolucji technologicznej w komunikowaniu się jest edukacja. Każdy proces nauczania jest bowiem ściśle i nierozzerwalnie związany z procesem komunikowania się. Rozwój mediów i technologii informacyjnych przywołuje do życia pedagogikę medialną zwaną także technologią kształcenia, szukającą odpowiedzi na pytania w trzech głównych obszarach badań: o dobór najbardziej odpowiednich narzędzi dydaktycznych (mediów, technik, technologii) do konkretnego typu i obszaru nauczania (choćby do nauczania przedmiotów przyrodniczych lub artystycznych, do nauczania w klasie lub w domu itd.), o sens, kierunek i jakość kształcenia poprzez narzędzia i technologie informacyjne w kontekście ich dynamicznej ewolucji oraz o badanie efektywności dydaktycznej narzędzi i pomocy medialnej w różnych typach i obszarach kształcenia⁸.

Znana nam i opisywana w literaturze przedmiotu historia nowoczesnego kształcenia wykorzystującego media sięga Jana Amosa Komeńskiego, który sformułował zasadę pogładowości w nauczaniu i zaprezentował jej praktyczną realizację w podręczniku *Orbis Pictus* z roku 1658. Jak jednak wynika, chociażby z moich wcześniejszych uwag, prekursorów pogładowości, obrazowania, egzemplifikowania należy oczywiście szukać znacznie wcześniej. Sam Komeński w „*Pampaedii*” za prekursora pogładowości w dydaktyce uważał Platona, pisząc, że Platon radził, by dzieci zabierano na wojnę, by przyglądały się bitwom, a to w podwójnym celu: aby na ich oczach ojcowie mężniej o nie walczyli, aby dzieci uczyły się naśladować męstwo ojców⁹. Jednym z najważniejszych etapów w ewolucji dydaktycznego stosowania pomocy był rozwój poligrafii (i pojawienie się np. drukowanej fotografii). Jednak dodatki zwiększające możliwości nauczyciela czy podręcznika szkolnego (w postaci tzw. obudowy dydaktycznej) to również tak „oczywiste” przedmioty, jak kredki, farbki, plastelina czy w końcu niezwyklejsza tablica. O ile te pomoce są znane od dawna, to wiek XX przyniósł wielką grupę nowych, złożonych (technicznych) środków dydaktycznych, mających ścisły związek z mediami, ich przekazywanymi oraz technologią informacyjną.

⁷ Za symboliczną datę pojawienia się „komputera dla wszystkich” uznaję światową premierę (i światową promocję) osobistego komputera Apple Macintosh w roku 1984.

⁸ Bednarek, J. 2006. *Multimedia w kształceniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁹ Komeński, J.A. 1973. *Pampaedia*. Wrocław: Ossolineum. 169.

Zamykając wprowadzenie historyczne można w tym miejscu przedstawić następującą tezę: każdy proces komunikacyjny, zarówno ten w wymiarze międzyludzkim i intrapersonalnym, jak i wszystkie zachowania komunikacyjne odbywające się w przestrzeni społecznej są jednocześnie procesami umieszczonymi w wymiarze dydaktycznym. Każda technika komunikacji, lokalna czy globalna, od gestu poczynając na transmisji głosu online kończąc jest jednocześnie techniką podporządkowaną uczeniu się lub nauczaniu. Każda technologia komunikacyjna jest jednocześnie technologią kształcenia. **Związek obu jest nierozzerwalny.** Każde nasze zachowanie, reakcja, gest, słowo lub tylko jego artykulacja jest lekcją. Za Chomskym można uznać, że poznajemy i doznajemy rzeczywistość na tyle, na ile znamy język (kod), który tę rzeczywistość opisuje¹⁰, zaś za Wittgensteinem, że opisujemy granice świata, który poznajemy i doznajemy jako granice języka, którym się posługujemy¹¹. Biorąc pod uwagę powyższe można stwierdzić, że nauczanie/uczenie się (w tym „czytanie świata”) uzależnione jest od wszystkich dostępnych człowiekowi (ale i ptakowi z gatunku jastrzębiowatych) narzędzi komunikacji od zmysłów poczynając na cyberprzestrzeni kończąc. Przejście od komunikacji bezpośredniej do komunikacji z wykorzystaniem narzędzi jest pierwszą ludzką rewolucją komunikacyjną i edukacyjną zarazem, której odpryski w postaci komputerów i internetów dają o sobie znać do dziś. I będziemy komunikacyjnymi kuzynami ścierwnika białego rozbiającego kamieniem muszle i jaja do czasu drugiej rewolucji, gdy człowiek w procesie komunikacji przestanie posługiwać się jakimikolwiek narzędziami.

Jednym z najważniejszych zadań i funkcji dowolnego systemu edukacji jest wyposażenie ucznia (również samego siebie w procesie samokształcenia) oraz nauczyciela w taki system językowy (obejmujący także techniki, technologie i narzędzia) i takie kompetencje komunikacyjne, aby oba podmioty procesu kształcenia odbierały i rozumiały rzeczywistość w sposób spójny z dostrzeżeniem istniejących relacji, uwarunkowań, granic i norm. I tu właśnie ujawnia się pierwszy, najbardziej ogólny, można by rzec, filozoficzny problem, dotyczący relacji pomiędzy technologią i edukacją. Ich **nieprzekraczalna niekoherentność**. Biorąc pod uwagę najprostszą z definicji koherencji autorstwa Francisa Herberta Bradleya mówimy, że prawdziwe jest to, co jest wewnętrznie spójne (przystające do siebie, pasujące do siebie). Natomiast związek technologii i edukacji jest, co postaram się wykazać za chwilę, z założenia niespójny, a relacja,

¹⁰ Chomsky, N. 1968. *Language and mind*. New York: Hartcourt Brace Jovanovich. Podaję za: Skrzypczak, J. 1995. „Niektóre dylematy edukacji językowej w dobie komunikacji audiowizualnej”. W: Strykowski, W. i A. Zajac. (red.). *Nowoczesna technika w kulturze – nauce – oświacie*. Tarnów: Tarnowska Oficyna Wydawnicza WOK.

¹¹ Wittgenstein, L. 2000. *Dociekania filozoficzne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. Podaję za: Wendland, M. 2011. *Konstruktywizm komunikacyjny*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM. 26.

którą powyżej opisywałem jako relację wzajemnie powiązanych edukacji i technologii należy jednak rozpatrywać w ujęciu rozłącznym; jako edukacja versus technologia.

Edukacja była, jest i będzie w stałej nieprzystawalności pomiędzy tym, co było (w kulturze, w nauce, w sztuce) a tym, co jest tutaj i dzisiaj. O ile technologie informacyjne są w stałym i naturalnym procesie zmiany i rozwoju (a nawet muszą być zgodne ze znanym prawem Moore'a)¹² to edukacja jest i będzie w naturalnym stanie opóźnienia wobec nowoczesności, **objawiającym się jej permanentnym kryzysem**. Świat z zasady pędzi, edukacja z założenia przekazuje uczącym się jego zatrzymany w danym momencie obraz¹³. Co ciekawe, ów kryzys spójności i nieprzystosowanie (w tym nieprzystosowanie technologiczne) jest tak stare, jak sama edukacja. Najstarsze znane zabytki piśmiennicze (tabliczka z Tărtării oraz tabliczka z Dispilio) mają około 7000 lat¹⁴. Zaś za najstarsze świadectwo kryzysu wychowania i edukacji można uznać napisy znajdujące się na jednej z odkrytych w mieście Ur glinianych tabliczek, liczącej ok. 5000 lat. Zawiera ona taką oto inskrypcję, zapisaną pismem klinowym: „Jeszcze nigdy w historii młodzież nie była tak źle chowana, a świat nie stoczył się tak nisko”¹⁵. Warto w tym miejscu zacytować głos Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak z Pracowni Innowacji Dydaktycznych UAM w Poznaniu, że immanentną cechą edukacji jest stałe oscylowanie między synchronią i diachronią: „Edukacja jest (...) z jednej strony czynnikiem odtwarzania kultury w kolejnych pokoleniach, z drugiej zaś powinna być też elementem zmiany”¹⁶. Oznacza to ciągle napięcie między tym, co stałe i niezmienne, tym, co już w kulturze zastygło, a tym, co stanowi zmianę. Jest to stały dylemat między tym, co się już zestarzało i wymaga usunięcia, a tym, co właśnie stało się istotnym i stałym elementem świata.

¹² Co jest również prozaicznym źródłem kłopotów finansowych każdego dyrektora zarządzającego instytucją edukacyjną: jak efektywnie wydać olbrzymie pieniądze na modernizację infrastruktury technologicznej dziś mając świadomość, że jutro infrastruktura ta będzie co najmniej przestarzała.

¹³ Najłatwiej możemy ten proces prześledzić na przykładzie polonistycznych dyskusji nad kanonem lektur zalecanych uczniom szkół powszechnych.

¹⁴ Zob. Zieliński, Z. 2010. *Archeologia mediów*. Warszawa: Oficyna Naukowa. (Wydanie niemieckie: Zieliński, Z. 2002. *Archäologie der Medien*. Hamburg: Rowohlt).

¹⁵ Beres, W. „Ta grzeszna wolność”. *Gazeta Wyborcza*, 1 lipca 2003. W ten natomiast sposób o „kryzysie” pisał przed kilkunastoma laty współczesny filozof: „Obyśmy sobie tego totalnego kryzysu nie wynarzekali: nie powozi nam się aż tak dobrze, by stać nas było na taki luksus negatywizacji i dumę z kryzysu, który przecież i tak codziennie demontuje rzeczywistość i obecną w niej obfitość nienaruszonych tradycji. Także i przede wszystkim jako nowocześni, my, ludzie, nadal pozostajemy bardziej naszymi tradycjami niż naszymi modernizacjami”. Marquard, O. 1994. *Apologia przypadkowości*. Warszawa: Oficyna Naukowa. 108.

¹⁶ Kwiatkowska-Ratajczak, M. 2003. „Mickiewicz i Edu-Romy”. W: Sokołowski, M. (red.). *Media i edukacja w globalizującym się świecie*. Olsztyn: Oficyna Wydawnicza Kastalia. 85.

W takim ujęciu edukacja, próbując „gonić” świat, zmuszona jest do reformowania się. Współcześnie, w związku z ekspansją technologii we wszystkich dziedzinach życia, mamy do czynienia z przemianami w takiej skali i o tak wielkiej dynamice, że znacznie wyżej ceni się dziś zmianę i zmienność od stabilności, a kulturotwórcza rola edukacji jest bardziej utrudniona.

Edukacja (a zwłaszcza scentralizowana szkoła) jest i będzie w stałej opozycji do technologii informacyjnych, co wyraźnie dało się zauważyć w echem dyskusji z lat 90-tych XX wieku, dotyczących negatywnych zjawisk związanych z wpływem mediów i multimediów na dzieci i młodzież. Pełne troski głosy metodyków, pedagogów, psychologów, medioznawców, mówiące o medialnych uzależnieniach (tym razem nie zapisane na glinianych tabliczkach tylko wydrukowane), wzroście agresji, apatii komunikacyjnej wśród dzieci i młodzieży zmuszały do stawiania pytań o to, jak w świecie technologicznych gadżetów, multimediów i wirtualnych doznań należy definiować główne cele formacyjne szkoły i, w jaki sposób należy myśleć o technologii, by w znacznie szerszym stopniu wykorzystywać jej zalety, unikając zagrożeń. Pytania te, formułowane w latach dziewięćdziesiątych, nadal są aktualne, zaś sama dyskusja o szkodliwym wpływie mediów cyfrowych na psychikę dzieci i młodzieży wróciła w kolejnej odsłonie po publikacji wyników też dotyczących przemian zachodzących w mózgu na skutek silnych bodźców komunikacyjnych autorstwa Marka Prenskyego z 2001 roku¹⁷ i potwierdzonych w 2007 roku przez badania Garry’ego Smalla i Gigi Vorgana Uniwersytetu Kalifornijskiego w Los Angeles¹⁸.

Przechodząc do części analitycznej chciałbym się skupić na problemie efektywności (skuteczności) dydaktycznej wybranych narzędzi w trzech różnych badaniach dotyczących trzech różnych wariantów kształcenia i trzech strategii wprowadzenia nowoczesnych technologii informacyjnych w obszar nauczania/uczenia się. Pierwsze z badań jest całkiem nowe, pochodzi bowiem z roku 2014 i dotyczy zjawiska edukacyjnego dość już dziś powszechnego – nauczania języka obcego (tutaj języka angielskiego) przez narzędzie wideo online. Autorka badania dr Marta Koszko z Katedry Ekokomunikacji Wydziału Neofilologii UAM w Poznaniu skupia się na analizie poziomów przekazu komunikatu werbalnego i niewerbalnego w trakcie nauczania online poprzez narzędzie Skype¹⁹.

Badaczka wykazała, że przekaz edukacyjny tego typu jest uboższy komunikacyjnie od przekazu tradycyjnego i umieściła najważniejsze różnice w układzie

¹⁷ Prensky, M. 2001. „Digital natives, digital immigrants”. *On the Horizon* 9(5). 1–6.

¹⁸ Small, G. i G. Vorgan. 2008. *iBrain: surviving the technological alteration of the modern mind*. New York: William Morrow.

¹⁹ Koszko, M. (w druku). „Charakterystyka wirtualnego środowiska komunikacyjnego na podstawie analizy zachowań werbalnych i niewerbalnych nauczycieli i uczniów w kontekście glotodydaktyki”. I Konferencja ekolingwistyczna pt. „Motywy ekolingwistyczne – w stronę ekoglotodydaktyki (MOTTEK)”. Poznań: UAM, 2014.

tabelarycznym. W badaniu nie postawiono pytania o efektywność dydaktyczną analizowanej formy kształcenia w stosunku do metod i technik nauczania języka „na żywo” (nie było to zresztą, jak twierdzi dr Koszko, przedmiotem jej zainteresowania). Nie można w żadnym wypadku wykluczyć, że efektywność tej formy jest wysoka (o czym zresztą świadczy sam fakt, że metoda ta znajduje wielu chętnych), warto jednak zastanowić się nad różnicami między umiejętnościami ucznia zaangażowanego w lekcję w sprofilowanej przestrzeni dydaktycznej (np. w klasie), a kompetencjami komunikacyjnymi ucznia mającego kontakt z dwuwymiarowym ekranem monitora komputerowego. Pytanie, które w tym przypadku wydaje się zasadne, brzmi: czy technika komunikacji, z założenia ograniczona i uboższa w przekazie, może być komplementarnym narzędziem dydaktycznym umożliwiającym osiągnięcie równorzędnych efektów dydaktycznych takich, jakie uzyskuje się poprzez metody „tradycyjne”? Jest to pytanie otwarte, tak samo, jak kwestia miejsca tego typu nauczania w całym procesie kształcenia językowego.

Zaprezentowane badanie koncentrowało się na obserwacji kształcenia podstawowych umiejętności komunikacyjnych, jakie nabywa się w trakcie nauczania języka obcego. Drugie badanie skupia się na odczytywaniu/rozumieniu tekstów na znacznie wyższym, bo symbolicznym poziomie. Eksperyment badawczy przeprowadził autor niniejszego tekstu w roku 2008 w poznańskich liceach, obserwując interpretację filmowego, symbolicznego tekstu kultury w dwóch wariantach: w przestrzeni szkoły oraz w domowej przestrzeni wirtualnej. W obu wariantach uczniowie klas licealnych, w trakcie zajęć języka polskiego nad obowiązkową lekturą „Roku 1984” George’a Orwella, analizowali dodatkowo zaproponowany kontekst kulturowy, którym był film „Olimpia” Leni Riefenstahl. W pierwszym wariacie „szkolnym” uczniowie czytali lekturę w domu, a następnie oglądali film Riefenstahl w klasie wraz z nauczycielem, który wprowadzał dodatkowe komentarze, konteksty, wyjaśnienia. W drugim wariacie uczniowie po przeczytaniu lektury otrzymali płytę DVD, zawierającą specjalnie zakomponowaną lekcję multimedialną z filmem oraz bogatymi i różnorodnymi medialnie komentarzami, kontekstami oraz ćwiczeniami interaktywnymi.

Zadaniem kończącym pracę każdej z grup było napisanie pracy zatytułowanej „Od idei do ideologii – scharakteryzuj mechanizm przekształcania przez reżimy totalitarne idei w ideologię na podstawie znanych sobie tekstów kultury”. Nauczyciele zobowiązani zostali do zwrócenia szczególnej uwagi na zaprezentowaną w filmie kwestię relacji między kulturą antyczną (wraz z jej ideami) a III Rzeszą (wraz z jej ideologią). Właściwe poprowadzenie zajęć miało umożliwić uczniom zrozumienie zastosowanego przez Riefenstahl propagandowego mechanizmu, a tym samym ułatwić napisanie pracy domowej.

Założono, że sugestywność i atrakcyjność Olimpii powinna znacząco wpłynąć na pojawienie się kontekstów nazistowskich oraz zaowocować próbą obja-

śnienia mechanizmu propagandowego za pomocą obecnej w filmie relacji kultura antyczna – III Rzesza. Częstotliwość pojawiania się określonych nawiązań do Olimpij oraz generalnie nawiązań do problematyki nazistowskiej miała stanowić ważny aspekt ilościowy eksperymentu, mówiący o stopniu efektywności mediów (w strategii szkolnej) i multimediiów (w strategii domowej). Aspekt ilościowy nie był jedynym kryterium oceny prac pisemnych, równie istotna była analiza ich jakości. W tym przypadku trudno wyzbyć się subiektywizmu, dlatego w badaniu skupiono się wyłącznie na najbardziej wyrazistych elementach, które miałyby informować o sposobie odebrania tematu oraz o formie powiązania go z filmem Leni Riefenstahl, a tym samym o efektywności nośnika medialnego. się szczególnie uwagę zwrócono na formy funkcjonowania „Olimpij” jako kontekstu wyjaśniającego mechanizm przekształcania idei w ideologię. Prace uczniów podzielono na trzy poziomy przywołania kontekstu: poziom zerowy, bezpośredni i pogłębiony. Dla uzyskania dokładniejszych wyników przebadano po trzy grupy uczniów w każdym wariancie.

Tabela 1. Procent odwołań do nazizmu oraz *Olimpij* w pracach uczniów grup „szkolnych” (wyniki ilościowe)

Grupa	A1	B1	C1
Procent prac zawierających nawiązania do nazizmu w stosunku do ogółu prac	85%	79%	89%

Tabela 2. Procent odwołań do nazizmu lub *Olimpij* w pracach uczniów grup „domowych” (wyniki ilościowe)

Grupa	A2	B2	C2
Procent prac zawierających nawiązania do nazizmu lub <i>Olimpij</i> w stosunku do ogółu prac	68%	17%	15%

Porównując jakość prac grup „szkolnych” do „domowych” należy stwierdzić, że wyzwanie komunikacyjne wprowadzone przez wariant medialny zaprezentowany przez program komputerowy okazał się zdecydowanie zbyt trudny, a tym samym nieczytelny dla samodzielnie pracujących z nim uczniów. Technologia informacyjna doskonale sprawdza się w realizowanej od tysiącleci pogłębieniu w naukach przyrodniczych, ścisłych czy historii, jednak w przypadku kształcenia kompetencji komunikacyjnych daje się zaobserwować następującą prawidłowość: **wraz ze wzrostem komplikacji komunikacyjnych, interpretacyjnych oraz stopniem skomplikowania przekazu efektywność dydaktyczna technologii informacyjnych spada, zaś efektywność dodatkowo się zmniejsza.**

sza, jeśli narzędzie z założenia oferuje przekaz ograniczony w przekazie lub stosowany jest jako jedyne narzędzie dydaktyczne²⁰.

Multimedia, w zakresie potęgi obrazowania, świetnie wpisują się w obszar nauk przyrodniczych, ale czy i w tym przypadku nie występują utrudnienia? Trzecie prezentowane badanie (a raczej wyniki serii badań) są najstarsze z całej grupy i pochodzą z lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Przeprowadziła je grupa badaczy z Zakładu Dydaktyki Chemii UAM w Poznaniu z profesorami Hanną Gulińską i Andrzejem Burewiczem na czele. Zespół pod kierunkiem wymienionych wyżej badaczy opracował (a część wydał) kilkadziesiąt różnego rodzaju pomocy multimedialnych, przeprowadził setki (jeśli nie tysiące) godzin badań efektywności narzędzi na wszystkich poziomach edukacji. Poznańscy dydaktycy chemii potwierdzili jednoznacznie wysoką efektywność technik obrazowania z wykorzystaniem technologii multimedialnych w nauczaniu chemii. W oparciu o swoje badania wymieniony zespół stworzył pierwszy i jedyne, jak dotąd, w historii multimedialny podręcznik szkolny wydany przez renomowane wydawnictwo i wprowadzony do szkół pod tytułem „Multimedialny Podręcznik Chemii dla Gimnazjum”²¹. Podsumowaniem wieloletnich badań nad multimedialnością w nauczaniu chemii jest publikacja Hanny Gulińskiej zatytułowana „Strategie multimedialnego kształcenia chemicznego”²².

Mimo jednoznacznie pozytywnych efektów dydaktycznych oraz doskonałej recepcji programów multimedialnych uważny czytelnik, wśród wyników badań, znajdzie kilka relacji zbieżnych z opublikowanymi 10 lat później uwagami Smalla i Vorgana. Cytuję za Hanną Gulińską: „Zauważono (w czasie badań) pewne zakłócenia w procesie komunikowania na drodze medialnej” i dalej: „Praca z wykorzystaniem programów multimedialnych może prowadzić do różnego rodzaju niepożądanych zachowań osób uczących się (...). Należą do nich nadpobudliwość psychoruchowa (ujawniająca się złą koncentracją uwagi, osłabieniem procesów analizy i syntezy, osłabioną zdolnością planowania i wzmożoną emocjonalnością) oraz różnego rodzaju zahamowania (objawiające się utrudnionym odbiorem informacji, wolniejszym sposobem myślenia i porozumiewania się. Pojawiają się wśród nich zachowania charakterystyczne dla pracy z komputerem, a wśród nich, zwłaszcza w przypadku indywidualnego korzysta-

²⁰ Wobalis, M. 2011. *Multimedia w nauczaniu polonistycznym*. Poznań: Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”. 120–140.

²¹ Gulińska, H. i A. Burewicz. 2000. *Chemia z elementami ekologii. Część 1. Podstawy chemii. Multimedialny podręcznik dla gimnazjum*. Warszawa: WSiP. Gulińska, H. i A. Burewicz. 2001. *Chemia z elementami ekologii. Część 2. Typy związków nieorganicznych Multimedialny podręcznik dla gimnazjum*. Warszawa: WSiP. Gulińska, H. i A. Burewicz. 2002. *Chemia z elementami ekologii. Część 3. Węgiel i jego związki Multimedialny podręcznik dla gimnazjum*. Warszawa: WSiP.

²² Gulińska, H. 1997. *Strategia multimedialnego kształcenia chemicznego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

nia z komputera, niesubordynacja, polegająca na trudnym do opanowania dążeniu do przeglądania wszystkiego, co w danym momencie znajduje się na dysku komputera, a w przypadkach skrajnych, kopiowania niektórych zbiorów bez wiedzy prowadzącego²³. W innym miejscu, w trakcie opisu efektywności zapamiętywania materiału nauczania, badaczka zwraca uwagę na ciekawe zjawisko polegające na zapamiętaniu przez część uczniów wyłącznie faktu pracy/zabawy z komputerem, a nie treści nauczania przekazanych przez narzędzie.

Idąc tym tropem w 2002 roku piszący te słowa przeprowadził własne obserwacje multimedialnego podręcznika chemii do gimnazjum w grupie dzieci ze szkoły w Swarzędzu. Uczniowie pracowali z lekcją multimedialną zawierającą trójwymiarowe, przestrzenne animacje związków i reakcji chemicznych. Dzieci oglądały obracające się atomy węgla, model kwasu siarkowego, kilkuminutową reakcję łańcuchową rozszczepienia uranu. Animacje 3D zostały przygotowane w ten sposób, że po założeniu specjalnych okularów (dołączonych do podręcznika) uczeń mógł oglądać wybrane animacje kilka centymetrów przed ekranem monitora komputerowego. Do każdej animacji opracowana została odpowiednia ścieżka lektorska omawiająca rozgrywające się przed ekranem zjawiska chemiczne.

Dzisiaj w dobie kin i telewizorów 3D obrazy tego typu wrażenia nie robią, jednak w 2002 roku obserwacja reakcji dzieci na trójwymiarowe animacje była niezwykle interesująca. Uczniowie byli niezwykle poruszeni i pobudzeni, reagowali bardzo żywo i komentowali animacje. Niektórzy próbowali chwytać obracające się cząsteczki. Z wywiadów przeprowadzonych tuż po zajęciach wynika, że dzieci doskonale pamiętały wygląd (budowę, kolory) i ruch cząstek, nie potrafiły jednak ich odpowiednio nazwać. W większości przypadków umknął także komentarz dołączony do animacji, który albo został zagłuszony przez ożywione reakcje i rozmowy, albo w ogóle nie został przez uczniów zarejestrowany. Poproszono nauczycielkę, by nie robiła powtórek i nie poświęcała dodatkowego czasu na ponowne utrwalenie materiału. W wywiadach przeprowadzonych po dłuższym czasie dzieci w większości pamiętały już tylko to, że na lekcji chemii założyły śmieszne, kolorowe okulary i coś kręciło się bardzo efektownie przed ekranem komputera.

Podsumowanie

Technologie multimedialne umiejętnie wykorzystywane w dydaktyce pozwalają na osiągnięcie doskonałych efektów. Rozwijają, bawią, uczą, pomagają zapamiętywać trudne informacje, umożliwiają przeprowadzanie skomplikowa-

²³ Tamże, 292–293.

nych eksperymentów lub doświadczeń w domowym fotelu. Celem tego artykułu nie było oczywiście podważanie niepodważalnych i wielokrotnie udowodnionych eksperymentów. Wysokiej efektywności technologii informacyjnych w edukacji przyrodniczej poświęcona jest wymieniana wyżej „Strategia multimedialnego kształcenia chemicznego”, w nauczaniu humanistycznym mamy „Ekranowego czytelnika” Anieli Książek-Szczepanikowej²⁴, książkę opisującą ciekawe, rozwijające i twórcze działania dydaktyczne z komiksem i filmem. Poświęcone są temu także „Multimedia w nauczaniu polonistycznych” pióra autora tego artykułu. Technologia i edukacja zawsze szły obok siebie i nic tego nie zmieni. Są na siebie skazane. Warto jednak mieć w pamięci zaprezentowane wyżej zastrzeżenia, zwłaszcza jednak zadbać o to, by w karuzeli zmieniających się gadżetów jedynym pozostającym w pamięci ucznia efektem działania nowoczesnych technologii nie stało się wspomnienie wyłącznie tego, że „coś się gdzieś w czymś fajnie kręciło”.

Bibliografia

- Bednarek, J. 2006. *Multimedia w kształceniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Briggs, A. i P. Burke. 2010. *Spoleczna historia mediów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Debray, R. 2010. *Wprowadzenie do mediologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Dijk, J.V. 2010. *Spoleczne aspekty nowych mediów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Eskarpit, R. 1991. *Rewolucja książki*. Warszawa: PWN.
- Gulińska, H. 1997. *Strategia multimedialnego kształcenia chemicznego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kulczycki, E. i M. Wendland. (red.). 2012. *Komunikologia. Teoria i praktyka komunikacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- McLuhan, E. i F. Zignore. (red.). 2001. *McLuhan. Wybór tekstów*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Spitzer, M. 2013. *Cyfrowa demencja*. Słupsk: Dobra Literatura.
- Vandendorpe, Ch. 2008. *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wendland, M. 2011. *Konstruktywizm komunikacyjny*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Wobalis, M. 2010. „E-rzeczywistość czy e-nierzeczywistość”. *Polonistyka* 11. 12–18.
- Wobalis, M. 2011. *Multimedia w nauczaniu polonistycznym*. Poznań: Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”. 120–140.
- Zieliński, Z. 2010. *Archeologia mediów*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

²⁴ Książek-Szczepanikowa, A. 1996. *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

NOTY O AUTORACH

- Tatevik Arakelyan** doktor, językoznawca, adiunkt, pracownik The Medical Psychology Department, Mkhitar Heratsi State Medical University, Yerevan, Armenia
- Arman Begoyan** główny specjalista, psycholog, psychiatra, psycholingwista, pracownik Harmand Hilfmann School of Professional Psychology, Yerevan, Armenia
- Alexander Bogomolov** profesor, arabista, językoznawca, dyrektor Instytutu Studiów Wschodnich A. Krymsky'ego, kierownik Katedry Współczesnego Wschodu w tymże Instytucie, Ukraińska Akademia Nauk, Kijów
- Jarochna Dąbrowska-Burkhardt** doktor habilitowany, germanistka, językoznawca, pracownik Instytutu Filologii Germańskiej, Uniwersytet Zielonogórski
- Magdalena Dolińska** magister, anglistka, językoznawca, pracownik Studium Języków Obcych, Politechnika Opolska
- Małgorzata Haładewicz-Grzelak** doktor nauk humanistycznych, anglistka, językoznawca, pracownik Studium Języków Obcych, Politechnika Opolska
- Camiel Hamans** profesor, językoznawca ogólny, literaturoznawca holenderski, członek The General Assembly of the *Comité International Permanent des Linguistes* (CIPL), profesor wizytujący językoznawstwa holenderskiego na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Ernst Håkon Jahr** profesor, anglista, skandynawista, językoznawca, University of Agder, Kristiansand, Norwegia, przewodniczący Agder Academy of Sciences and Letters, doktor honorowy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Joanna Kubaszczyk** profesor UAM, doktor habilitowany, germanistka, językoznawca, pracownik Instytutu Lingwistyki Stosowanej, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

-
- Anna Loba** doktor habilitowany, literaturoznawca, pracownik Instytutu Filologii Romańskiej, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Aleksandra Matulewska** doktor habilitowany, językoznawca, kierownik Pracowni Legilingwistyki, Instytut Językoznawstwa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Magdalena Pospieszyńska-Wojtkowiak** doktor nauk humanistycznych, anglistka, językoznawca, pracownik Instytutu Neofilologii, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
- Joanna Puppel** doktor, anglistka, językoznawca, adiunkt w Katedrze Skandynawistyki, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Stanisław Puppel** profesor zwyczajny, doktor habilitowany, anglista, językoznawca, kierownik Katedry Ekokomunikacji, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Alicja Skowronek** magister, etnolog i antropolog, Uniwersytet Szczeciński
- Barbara Skowronek** profesor UAM, doktor habilitowany, germanistka, językoznawca, kierownik Zakładu Dydaktyki i Metodyki Nauczania Języków Obcych, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Beate Sommerfeld** doktor habilitowany, literaturoznawca, pracownik Instytutu Filologii Germańskiej, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Andrzej Szubert** profesor UAM, doktor habilitowany, skandynawista, językoznawca, pracownik Katedry Skandynawistyki, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Mirosław Wobalis** doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca i metodyk, adiunkt w Zakładzie Nauk Pomocniczych i Edytorstwa, Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Jerzy Zybert** profesor zwyczajny, doktor habilitowany, językoznawca, anglista, dyrektor Instytutu Anglistyki i kierownik Katedry Dydaktyki i Akwizycji Języka Angielskiego, Społeczna Akademia Nauk, Warszawa