

# SCRIPTA NEOPHILOLOGICA POSNANIENSIA

PRACE I DNI

*Tom Jubileuszowy*  
*dedykowany Profesorowi Stanisławowi Puppelowi*  
*z okazji 70-tej rocznicy Jego Urodzin*

Rocznik  
poświęcony językoznawstwu,  
literaturoznawstwu i kulturoznawstwu

Redaktor naczelny: STANISŁAW PUPPEL

Redakcja Tomu Jubileuszowego:  
MARTA KOSZKO, KINGA KOWALEWSKA, JOANNA PUPPEL  
EMILIA WĄSIKIEWICZ-FIRLEJ, ELWIRA WILCZYŃSKA

**TOM XVII**



POZNAŃ 2017

# 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, Roman Lewicki, Barbara Skowronek,  
Krystyna Tuszyńska, Wolfgang Viereck, Piotr Wierzchoń, Jerzy Zybert

## **Recenzenci Tomu XVII:**

Zespół Redakcyjny

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  
keko@amu.edu.pl

ISSN 1509-4146

Tom sfinansowany przez JM Rektora Uniwersytetu  
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
oraz Dziekana Wydziału Neofilologii UAM

## SPIS TREŚCI

<b>Życzenia dla Jubilata</b> .....	7
<b>Tabula Gratulatoria</b> .....	11
<b>Profesor Stanisław Puppel. Szkic do portretu</b> .....	17
<b>Lista publikacji Profesora dr. hab. Stanisława Puppla</b> .....	25
<b>Stanisław Puppel</b> <i>Strawberry Fields for ever</i> . Krótki szkic do obrazu pokolenia <i>Baby Boomers</i> (urodzonych w latach 1946–1956) uprawiających dziedzinę językoznawstwa .....	37

### CZĘŚĆ I. JĘZYKOZNAWSTWO

<b>Marlena Iwona Bielak</b> Image in communication: Polish high school students and teachers vis-à-vis the dynamic aspects of their image on the official internet website of their school .....	49
<b>Alexander Bogomolov</b> From <i>revolution</i> to <i>resistance</i> : a study on the discursive demise of the Egyptian Arab Spring .....	61
<b>Lena Budarina</b> Cosmopolitan Berlin? Interpreting the linguistic landscape of a cosmopolitan city .....	77
<b>Judyta Filar-Pieczkowska</b> Podążając ekolingwistycznymi śladami Jubilata, Profesora Stanisława Puppla: Czy nauczyciel języka angielskiego i jego kompetencje językowo-komunikacyjne w środowisku szkolnym są wciąż istotne we współczesnym zglobalizowanym świecie? .....	89
<b>Magdalena Gawrońska-Garstka</b> Jan Szczepan Otrębski – lituanista dwóch uniwersytetów w Wilnie i w Poznaniu .....	97
<b>Camiel Hamans</b> The Return of the Prodigal Son .....	103
<b>Ernst Håkon Jahr</b> A century after: the Norwegian language reform of 1917 revisited .....	117
<b>Jerzy Kaliszan</b> Homografia wyrazów rosyjskich o homonimicznych formach podstawowych .....	129
<b>Jerzy Kaus</b> Dlaczego w komunikacji międzypersonalnej powstają konflikty? .....	135
<b>Marcin Krawczak</b> Poznańska szkoła ekolingwistyki .....	145

<b>Grażyna Lewicka, Roman Lewicki</b>	
Przydać nowego sensu studiom germanistycznym... – przyczynek do dyskusji .....	193
<b>Józef Marcinkiewicz</b>	
Lexical transfer in L2 acquisition and its cognitive categories (a case study of Lithuanian as a foreign language) .....	203
<b>Gudlaug Nedrelið</b>	
Nordisk namnerenessanse i norske førenamn .....	221
<b>Marit Aamodt Nielsen</b>	
A remark on the Old Norse conjunction <i>ok</i> .....	235
<b>Natallia Nizhneva, Jan Zaniewski, Nadzieja Nizhneva-Ksenofontava</b>	
Nowy paradygmat dydaktyczny: komponent kreatywny .....	243
<b>Eugeniusz Rajnik</b>	
Nazwy osobowe żeńskie we współczesnym języku duńskim .....	255
<b>Czesława Schatte, Christoph Schatte</b>	
Frazy nominalne w narzędniku w języku polskim i ich odpowiedniki w języku niemieckim .....	267
<b>Teresa Siek-Piskozub</b>	
On developing ICC: EFL teacher-educator's reflections .....	283
<b>Andrzej Sitarski</b>	
Segment frazeologiczny i paremiologiczny pola konceptualnego „pracowitość”/«трудолюбие» w języku polskim i rosyjskim .....	301
<b>Martin Skjækkeland</b>	
Dialektbruk og språkleg klima i Noreg .....	307
<b>Barbara Skowronek, Aleksandra Putowska</b>	
FSU: zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit .....	313
<b>Agnieszka Stępkowska</b>	
Rodzinna polityka dwujęzyczności w Polsce na wybranym przykładzie .....	329
<b>Krystyna Tuszyńska</b>	
Wizerunek filozofa greckiego jako transkomunikatora zarządzającego zasobami językowymi i pozajęzykowymi .....	345
<b>Artur Urbaniak</b>	
Larva, pupa, imago: próba redefinicji pojęcia wizerunku politycznego w ujęciu komunikologicznym .....	365
<b>Bogdan Walczak</b>	
Prawa językowe a empiryczne uniwersalia językowe .....	377
<b>Elżbieta Magdalena Wąsik</b>	
Uncovering the multidimensional identity of the human self .....	383
<b>Zdzisław Wąsik</b>	
Natural and cultural layers of communicating selves in the discursive becoming of language .....	405
<b>Janina Wiertelwska</b>	
Doctor-patient communication: towards an outline of medical English didactics .....	423
<b>Mirosław Wobalis</b>	
W stronę cyfrowej dydaktyki akademickiej XXI wieku. Próba rozpoznania .....	435
<b>Władysław Woźniewicz</b>	
Ekologiczno-językowe aspekty kłamstwa i manipulacji .....	455

## CZĘŚĆ II. LITERATUROZNAWSTWO I KULTUROZNAWSTWO

<b>Jadwiga Gałęska-Tritt</b>	
Wielki Teatr śpiewem owiany .....	469
<b>Monika Kostrzewa</b>	
Kreacja w ubiorze jako element twórczej ekspresji i komunikacji artefakcyjnej w kontekście zachodzących zmian w estetyce wyglądu kobiety. Na podstawie autorskich doświadczeń i dokonań artystyczno-dydaktycznych .....	479
<b>Kinga Kowalewska, Joanna Puppel</b>	
Wizerunek i wskaźnikowość układów ciała ludzkiego w reklamie na przykładzie polskiej prasy kobiecej – badanie i uwagi wstępne .....	495
<b>Jan Papiór</b>	
Theoretische Phasen der (West)deutschen Germanistik in der Nachkriegszeit .....	503
<b>Joanna Puppel, Marta Koszko</b>	
Wizerunek cmentarza – w wymiarze języka, kultury, dziedzictwa – uwagi wstępne na przykładzie cmentarza mennonitów w Stogach Malborskich .....	513
<b>Wojciech Puppel</b>	
Rola tła wizualnego w grach komputerowych jako pochodnej jego źródeł: malarstwa pejzażowego, teatru, fotografii i filmu .....	523
<b>Nina Anna Trzaska</b>	
Stowarzyszenie Rzyg, Wesz i Smark. Kilka słów na temat taktyk translacyjnych stosowanych w przekładzie neologizmów w powieści fantastycznej .....	537
<b>Emilia Wąsikiewicz-Firlej</b>	
Tożsamość a wizerunek i reputacja przedsiębiorstwa na przykładzie koncernu Monsanto .....	571
<b>Eстера Żeromska</b>	
<i>Haragei</i> – bastion japońskości .....	587
<b>Noty o autorach</b> .....	601





*Szanowny Panie Profesorze!*  
*Drogi Jubilacie!*  
*O Captain, my Captain!*<sup>1</sup>

Jesteśmy niezmiernie rade, że mogliśmy i nadal możemy przy Panu Profesorze dorastać i naukowo się rozwijać. Możemy śmiało powiedzieć, iż jest Pan Profesor dla nas mistrzem, autorytetem i wzorem.

Był i jest Pan Profesor naszym opiekunem naukowym od wielu już lat; najpierw jako studentek-magistrantek, później doktorantek, a w końcu adiunktek. Przez wszystkie te lata Pan Profesor dał się nam poznać jako troskliwy opiekun, pełen pasji nauczyciel, a także naukowiec o szerokich zainteresowaniach.

Zaznaczył Pan swoją obecność w różnych obszarach językoznawstwa rozpoczynając od fonetyki i fonologii, przez psycholingwistykę, aż po eko- i reolingwistykę i jesteśmy przekonane, że w tym zakresie należy wciąż oczekiwać niespodzianek. Warto tym samym podkreślić odwagę Jubilata, który nie boi się schodzić z utartych szlaków i podejmuje coraz to nowe wyzwania naukowe często poza obowiązującym głównym nurtem.

Choć z wykształcenia jest Pan Profesor anglistą, absolwentem pierwszego historycznego rocznika filologii angielskiej (1971) utworzonej przez Pana Profesora Jacka Fisiaka, zawsze podkreśla Pan równorzędność języka ojczystego i dba o jego równy status z językami nierodzimymi, promując badania w zakresie ekolingwistyki oraz publikacje w języku polskim. Za tę odwagę i niezależność naukową darzymy Pana Profesora szczególnym uznaniem.

Z własnego doświadczenia wiemy, że z wielką życzliwością kształcił Pan swoich wychowanków, pomagając im przechodzić przez kolejne etapy kariery academic-

---

<sup>1</sup> Tytuł wiersza Walta Whitmana pt. „O Captain, my Captain”, który został napisany z myślą o Abrahamie Lincolnie, ale tu przytaczamy go ze względu na główną postać z filmu *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*, Johna Keatinga – nauczyciela poezji. Jest to nasz hołd dla Szanownego Jubilata jako nauczyciela, który zaszczebiał i ciągle zaszczebia zamilowanie do poszukiwań.

kiej. Szczególnie doceniamy fakt, że mobilizuje Pan Profesor do działania, dbając o to, by badania naukowe wszystkich swoich podopiecznych współgrały z ich zainteresowaniami. Doceniamy również dużą swobodę, którą pozostawia Pan Profesor młodym adeptom nauki, jednocześnie oferując dyskretne wsparcie i pomoc oraz zachęcając do własnych poszukiwań.

Bardzo wyraźnie widzimy, iż w swojej pracy dydaktycznej realizuje Pan Profesor postulaty Sokratesa, który uważał, iż rolą nauczyciela nie jest pouczanie czy nauczanie, lecz tylko pomoc w wydobyciu wiedzy, za pomocą pytań, czy refleksji. Myśl tę odzwierciedla motto Pana Profesora jako nauczyciela akademickiego: *All education is self-education!*

Nie wszyscy wiedzą, że naukowa pasja, jak też ciężka, systematyczna i pełna oddania praca naszego Jubilata, trwa już ponad 45 lat, a zaowocowała nie tylko licznymi publikacjami, wypromowanymi licencjatami, magistrantami i doktorantami, ale też otwarciem ponad 15 lat temu pionierskiej, stworzonej od podstaw przez naszego Jubilata jednostki dydaktyczno-naukowej – Katedry Ekokomunikacji na Wydziale Neofilologii UAM.

Katedra ta wykształciła już ponad 220 magistrów, którzy z powodzeniem odnajdują się w zawodowej rzeczywistości. Program dwuletnich studiów magisterskich w Katedrze Ekokomunikacji, jak również jego realizacja, mają, co bardzo ważne, istotny wymiar praktyczny i pozwalają absolwentom na zdobycie umiejętności poszukiwanych na rynku pracy. Sam Jubilat natomiast nie pozostaje obojętny na dalsze losy swoich wychowanków i z zainteresowaniem śledzi rozwój ich kariery zawodowej.

Jubileusz 70-lecia Pana Profesora zbiega się zatem nie tylko z jubileuszem 45-lecia pracy naukowo-dydaktycznej, lecz także z jubileuszem 15-lecia istnienia Katedry Ekokomunikacji UAM.

Zgodnie z dobrą tradycją akademicką, z okazji tego niecodziennego Jubileuszu powstał niniejszy tom *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, czasopisma, które jubilat założył w 80 rocznicę powstania Uniwersytetu Poznańskiego i który mamy zaszczyt i przyjemność poświęcić w całości naszemu drogiemu Panu Profesorowi Stanisławowi Pupplowi. Przyjaciele i przyjaciółki, koledzy i koleżanki oraz doktoranci i doktorantki Jubilata, postanowili uhonorować Pana Profesora i tym samym wyrazić szacunek dla Jego osiągnięć. Znalazły się w nim przede wszystkim artykuły poświęcone językoznawstwu, literaturoznawstwu, kulturoznawstwu, nie zabrakło jednak wkładu z innych dziedzin, które wnoszą inne ciekawe perspektywy badawcze. Jednym słowem cała gama interdyscyplinarnej różnorodności naukowej, tak bardzo przez Pana Profesora doceniana.

Tym samym, chcielibyśmy złożyć Panu Profesorowi najserdeczniejsze życzenia niegasnącej inspiracji, trwałego zdrowia, należnego uznania w środowisku oraz realizacji wciąż to nowych wyzwań. Z okazji Pana Jubileuszu, STO LAT Panie Profesorze!



\* \* \*

Z tego miejsca, chcielibyśmy podziękować wszystkim autorom za bezcenny wkład w powstanie tego obszernego i interdyscyplinarnego tomu. Odrębne słowa podziękowania pragniemy skierować do wielu osób, które zechciały umieścić swoje nazwiska w Tabula Gratulatoria i tym samym podkreślić swoją łączność z Szanownym Jubilatą. Składamy również najserdeczniejsze wyrazy wdzięczności Jego Magnificencji Rektorowi Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Panu Profesorowi Andrzejowi Lesickiemu oraz Pani Dziekan Wydziału Neofilologii UAM, Pani Profesor Aldonie Sopacie, za wsparcie finansowe publikacji tego tomu.

*dr Marta Koszko*

*dr Kinga Kowalewska*

*prof. UAM dr hab. Joanna Puppel*

*dr Emilia Wąsikiewicz-Firlej*

*mgr Elwira Wilczyńska*



## TABULA GRATULATORIA

SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ Poznań	HALINA CHAŁACIŃSKA Poznań
DOROTA ADAMIAK Poznań	JOACHIM CIEŚLIK Poznań
RYSZARD W. ADAMIAK Poznań	ANDRZEJ DOBEK Poznań
CAMILLA BADSTÜBNER-KIZIK Poznań	AGNIESZKA DOŁHAŃ Poznań
JERZY BAŃCZEROWSKI Poznań	JOANNA DRYNDA Poznań
ANNA BĄCZKOWSKA Bydgoszcz	JUSTYNA DUCH-ADAMCZYK Poznań
WŁODZIMIERZ BIALIK Poznań	SYLWESTER DWORACKI Poznań
MARLENA IWONA BIELAK Piła	ROMAN DZIERGWA Poznań
ANDRZEJ B. BIERNACKI Poznań	OKSANA ERDELI Poznań
ALEXANDER BOGOMOLOV Kijów, Ukraina	JERZY FEDOROWSKI Poznań
MARTA BOGUSŁAWSKA-TAFELSKA Olsztyn	JUDYTA FILAR-PIECZKOWSKA Olsztyn
LENA BUDARINA Warszawa	JADWIGA FISIAK Poznań
CLARINDA CALMA Manila, Filipiny	JADWIGA GAŁĘSKA-TRITT Poznań
ARES CHADZINIKOLAU Poznań	MAGDALENA GAWROŃSKA-GARSTKA Poznań

---

KRYSTYNA GAWROŃSKA Poznań	STEFAN KASZYŃSKI Poznań
JACEK GAWROŃSKI Poznań	JERZY KALISZAN Poznań
MIROSLAW GÓRNY Poznań	JERZY KAUS Środa Wielkopolska
CAMIEL HAMANS Breda, Holandia	PATRICIA KEATING Los Angeles, USA
MICHAŁ HASIUK Poznań	KRYSTYNA KLESZCZOWA Katowice
PRZEMYSŁAW HAUSER Poznań	LECH KOLAGO Warszawa
BRUCE HAYES Los Angeles, USA	ROMAN KOPYTKO Poznań
PAWEŁ HOSTYŃSKI Poznań	MONIKA KOSTRZEWA Kalisz
BOŻENA HRYNKIEWICZ-ADAMSKICH Poznań	MARTA KOSZKO Poznań
ERNST HÅKON JAHR Kristiansand, Norwegia	ILONA KOUTNY Poznań
ADAM JANKIEWICZ Bydgoszcz	KINGA KOWALEWSKA Poznań
KRYSTYNA JANKOWSKA-WASIAK Poznań	MONIKA KOWALONEK-JANCZAREK Poznań
JOANNA JUNKIERT Kłodawa	MARCIN KRAWCZAK Piła
MAGDALENA JUREWICZ Poznań	MARIA KRYSZTOFIAK-KASZYŃSKA Poznań
STEFAN JURGA Poznań	WŁODZIMIERZ LAPIS Poznań
MARIA KACZMAREK Poznań	ANDRZEJ LESICKI Poznań
ELIZA KARMIŃSKA Poznań	GRAŻYNA LEWICKA Oborniki Śląskie
CZESŁAW KAROLAK Poznań	ROMAN LEWICKI Oborniki Śląskie
KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ Poznań	ANNA LOBA Poznań

---

MIROSLAW LOBA Poznań	NATALLIA NIZHNEVA Mińsk, Białoruś
STANISLAW LORENC Poznań	NADZIEJA NIZHNEVA-KSENOFONTAVA Mińsk, Białoruś
STEFAN LIS Poznań	PIOTR NOWAK Poznań
IZABELLA ŁABĘDZKA Poznań	DANUTA OCHOTNA Śrem
KRYSTYNA ŁYBACKA Poznań, Bruksela, Strasburg	MICHAEL OLIVER Bydgoszcz
MARCIN MACIEJEWSKI Poznań	HUBERT ORŁOWSKI Poznań
MACIEJ MACKIEWICZ Poznań	JOANNA ORZECZOWSKA Olsztyn
ALFRED F. MAJEWICZ Poznań	TADEUSZ PACHOLCZYK Poznań
BRONISLAW MARCINIAK Poznań	JAN PAPIÓR Poznań
IZABELA MARCINIAK Poznań	DARIUSZ PESTKA Bydgoszcz
JÓZEF MARCINKIEWICZ Poznań	WALDEMAR PFEIFFER Poznań
ANTONI MARKUNAS Poznań	WALENTY PIŁAT Olsztyn
WALDEMAR MARTON Poznań	SŁAWOMIR PIONTEK Poznań
ALEKSANDRA MATULEWSKA Poznań	ALICJA PISARSKA Poznań
LESZEK MROZEWICZ Gniezno	WAWRZYNIEC POPIEL-MACHNICKI Poznań
KAZIMIERA MYCZKO Poznań	AGNIESZKA POŹLEWICZ Poznań
ANDRZEJ NARLOCH Poznań	CAROL G. PRESTON Stillwater, USA
GUDLAUG NEDRELID Kristiansand, Norwegia	DENNIS R. PRESTON Stillwater, USA
MARIT AAMODT NIELSEN Kristiansand, Norwegia	IZABELA PROKOP Poznań

---

GRAŻYNA PUPPEL Poznań	JANUSZ TABOREK Poznań
JOANNA PUPPEL Poznań	BARBARA TRITT Poznań
WOJCIECH PUPPEL Poznań	HENRYK TRITT Poznań
ALEKSANDRA PUTOWSKA Poznań	SZYMON TRITT Poznań
MAREK RAJCH Poznań	NINA ANNA TRZASKA Poznań
EUGENIUSZ RAJNIK Poznań	KRYSTYNA TUSZYŃSKA Poznań
BARBARA RIEGELS Hannover, Niemcy	ANNA URBAN Poznań
WILFRIED RIEGELS Hannover, Niemcy	ARTUR URBANIAK Poznań
CZESŁAWA SCHATTE Poznań	GRAŻYNA VETULANI Poznań
CHRISTOPH SCHATTE Poznań	WOLFGANG VIERECK Monachium, Niemcy
TERESA SIEK-PISKOZUB Poznań	BOGDAN WALCZAK Poznań
ANDRZEJ SITARSKI Poznań	BEATA WALIGÓRSKA-OLEJNICZAK Poznań
MARTIN SKJEKKELAND Kristiansand, Norwegia	ELŻBIETA WĄSIK Poznań
BARBARA SKOWRONEK Poznań	ZDZISŁAW WĄSIK Poznań
ANTONI SMUSZKIEWICZ Poznań	EMILIA WĄSIKIEWICZ-FIRLEJ Poznań
ALDONA SOPATA Poznań	RICHARD M. WEIST Fredonia, USA
AGNIESZKA STĘPKOWSKA Poznań	TOMASZ WICHERKIEWICZ Poznań
JERZY SZALEK Poznań	JANINIA WIERTLEWSKA Bydgoszcz
ANDRZEJ SZUBERT Poznań	ELWIRA WILCZYŃSKA Poznań

WERONIKA WILCZYŃSKA  
Poznań

DANUTA WIŚNIEWSKA  
Poznań

KATARZYNA WIŚNIEWSKA  
Olsztyn

JANUSZ WIŚNIEWSKI  
Poznań

MIROSLAW WOBALIS  
Poznań

MARIA WOJTCZAK  
Poznań

KARL WOOD  
Bydgoszcz

WŁADYSŁAW WOŹNIEWICZ  
Poznań

WŁADYSŁAW ZABROCKI  
Poznań

KRZYSZTOF ZAJAS  
Kraków

JAN ZANIEWSKI  
Białystok

JERZY ZYBERT  
Warszawa

ALEKSANDRA ZYWERT  
Poznań

ESTERA ŻEROMSKA  
Poznań





## **PROFESOR STANISŁAW PUPPEL. SZKIC DO PORTRETU**

*Ut seres, ita metes („jak posiejesz, tak zbierzesz”)*

Cyceron

### **Życie i Nauka**

Profesor Stanisław Puppel urodził się dnia 22 kwietnia 1947 roku w Starogardzie Gdańskim, w stolicy Kociewia. To było miejsce jego dzieciństwa i wczesnej młodości, to tu na kocborowskim (Kocborowo, jedna z ośmiu dzielnic Starogardu Gdańskiego) podwórku starej XIX-wiecznej kamienicy stanowiącej część Szpitala dla Nerwowo i Psychiczenie Chorych, niezwykle zasłużonej dla psychiatrii polskiej placówki, czas spędzony z przyjaciółmi z sąsiedztwa wspomina z nostalgią do dziś, przywołując ciągle nierzadko już zapomniane gry i zabawy, wspólne śpiewy i grę na akordeonie. Niewątpliwie piękne lata dzieciństwa i wczesnej młodości spędzone w tym bardzo ciekawym rejonie międzykulturowym, na styku Kociewia, Kaszub i Borów Tucholskich, zawsze miały istotny wpływ na tolerancyjną dla różnych kultur lokalnych postawę Pana Profesora. Szkołę podstawową w swym rodzinnym mieście ukończył w 1961 r. i w tym też roku rozpoczął naukę w czołowym dla szkolnictwa średniego w całym regionie Pomorza Wschodniego (Gdańskiego) starogardzkim I Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie, gdzie przed wojną pierwszym polskim i wielce prominentnym dla rozwoju szkolnictwa średniego na Pomorzu dyrektorem był Jego wuj Jan Puppel. W 1965 roku, rozważał podjęcie studiów w UAM na kierunku biologia, jednakże poczekał jeden rok, by w 1966 podjąć studia anglistyczne na tymże Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, które ukończył w 1971 na podstawie pracy magisterskiej pt. „The structure of unstressed (pre-tonic) syllables in Modern English”, napisanej pod kierunkiem Profesora Jacka Fisiaka. Była to pierwsza tak starannie opracowana strukturalna analiza trudnego dla fonii angielskiej zjawiska sylaby pretonicznej we współczesnej

angielszczyźnie. Był jednym z pięciu pierwszych absolwentów otwartej w 1965 roku filologii angielskiej. Do dziś pamięta datę obrony pracy magisterskiej: 12.05.1971 r.

Po zakończeniu studiów *summa cum laude* to właśnie Instytut Filologii Angielskiej UAM stał się Jego podstawowym miejscem pracy, gdzie w latach 1971–2002 był pracownikiem naukowo-dydaktycznym. W Instytucie tym przeszedł wszystkie szczeble kariery akademickiej, od asystenta do profesora zwyczajnego. Tam też, pod kierunkiem swojego opiekuna naukowego, wybitnego anglisty Profesora zw. dr. hab. Jacka Fisiaka, uzyskał stopień doktora (1979) na podstawie rozprawy pt. „Word stress in English and Polish”, będącej jedną z pierwszych w Polsce prób zastosowania informacji leksykalnych w wyjaśnianiu zjawisk akcentuacyjnych, a następnie stopień doktora habilitowanego (1987)<sup>1</sup> na podstawie pierwszej w Polsce rozprawy poświęconej psychomechanice produkcji mowy, by w roku 1997 ostatecznie objąć stanowisko profesora zwyczajnego w tymże Instytucie.

Działalność naukową Profesor Puppel na początku związał z językoznawstwem angielskim, w szczególności zaś z fonetyką i fonologią współczesnej angielszczyzny. Fascynacja językiem angielskim i polskim w ich warstwie dźwiękowej sprawiła, że we wczesnych stadiach swojej kariery naukowej i dydaktycznej poświęcił się dodatkowo fonologii i fonetyce tych języków w ramach rozwijanego ówczynie intensywnie przez Profesora Jacka Fisiaka językoznawstwa kontrastywnego angielsko-polskiego, otrzymawszy w latach swoich studiów znakomite przygotowanie teoretyczno-praktyczne o nachyleniu językoznawczym. Miał też to szczęście pozostawać we wczesnym okresie swojej kariery akademickiej pod wpływem wielkich osobowości naukowych. Od swoich Mistrzów i późniejszych Kolegów, Profesorów Jacka Fisiaka, Wiktora Jassema, Kazimierza Polańskiego, Petera Ladefogeda, Jana Cygana i Waldemara Martona, otrzymał właściwe wzorce solidności naukowej i wzorzec otwartej postawy na różne współzależności w obrębie szerokiego paradygmatu językoznawczego. Należy w tym miejscu nadmienić, że Profesor Puppel jest współautorem pierwszego w Polsce i uznanego w świecie podręcznika do nauki wymowy polskiej dla cudzoziemców pt. *A handbook of Polish pronunciation for English learners* (dwa w pełni wyczerpane wydania miały miejsce w 1977 i 1979 roku) stanowiącego pokłosie Jego wczesnodydaktycznych, lecz bogatych, doświadczeń związanych z nauczaniem fonii angielskiej i polskiej.

Pan Profesor w trakcie swojej ponad czterdziestopięcioletniej pracy naukowo-dydaktycznej odbył również wiele staży zagranicznych w prestiżowych ośrodkach naukowych, między innymi w State University of New York, College at Fredonia w roku akademicki: 1973/1974, był to staż naukowo-dydaktyczny odbyty przed uzyskaniem stopnia doktora nauk humanistycznych jako Visiting Assistant Professor of English. Z kolei w roku akademickim 1982/1983 przed uzyskaniem stopnia

---

<sup>1</sup> Praca ta została wydana w 1988 jako: *Aspects of the psychomechanics of speech production*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

naukowego doktora habilitowanego nauk humanistycznych Pan Profesor odbył staż w charakterze Fulbright Senior Research Fellow w czołowym amerykańskim University of California at Los Angeles (UCLA). Kolejnym stażem naukowo-dydaktycznym już po uzyskaniu stopnia naukowego doktora habilitowanego nauk humanistycznych w charakterze Visiting Associate Professor of English odbył Pan Profesor w The American University, Washington, D.C., w roku akademickim 1989/1990.

Na swojej liście staży Pan Profesor ma również staże naukowe w prestiżowych uczelniach: Brown University, Providence, Rhode Island (Październik 1992 r. oraz 2–10 Wrzesień 2001 r.); Universitetet i Tromsø, Norwegia (29 września – 30 listopada 1993 r.) w charakterze Visiting Research Scholar oraz Universität Bamberg w Bambergu (23 październik – 20 listopad 1995 r. oraz 15 maja – 26 maja 2000 r. Te ostatnie to stypendia badawcze DAAD we współpracy w zakresie filologii angielskiej z wybitnym anglistą niemieckim Profesorem Wolfgangem Viereck'em.

Krąg zainteresowań naukowych Profesora Puppla wykracza jednak zdecydowanie poza językoznawstwo angielskie. Od wielu lat Profesor zajmuje się psycholingwistyką, którą w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku wprowadzał do programu nauczania w Instytucie Filologii Angielskiej UAM, a w ostatnich latach, tj. od objęcia stanowiska kierownika Katedry Ekokomunikacji UAM do chwili obecnej, szczególnie intensywnie rozwija rozważania ekolingwistyczne oraz komunikologię. Najnowszy kierunek zainteresowań Profesora Puppla jest związany z tworzeniem podstaw teorii wizerunku w kontekście zjawiska odniesienia sukcesu lub poniesienia niepowodzenia przez komunikatora w mniej lub bardziej otwartej przestrzeni publicznej. Jest także zaangażowany w tematykę dotyczącą pochodzenia i ewolucji języka i komunikacji, której poświęcił unikatową i objętościowo monumentalną bibliografię<sup>2</sup>. Jednocześnie Profesor Puppel rozpoczął serię publikacji na temat proponowanego przez Niego zupełnie nowego podejścia do języka i komunikacji, przyjmującego za centralne zjawisko przepływu, które to podejście nazwał reolingwistyką<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Puppel, S. (red.). 2011. *A bibliography of writings on the origins and evolution of language and communication*. Publikacje Elektroniczne (e-publications: E Book CD-ROM) Katedry Ekokomunikacji UAM. 1580 str.

<sup>3</sup> Między innymi warto wymienić choćby publikacje takie jak: Puppel, S. 2009. „Natural language robustness-, natural language ‘viscosity’-, and teacher population density-dependence as co-indicators of success in foreign/second language teaching and learning: a combined ecolinguistic-rheolinguistic approach to English”. W zbiorze: Wolny, R.W. (red.). *On time: reflections on aspects of time in culture, literature and language*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. 235–241.

Puppel, S. 2010. „Remarks on language as a rheological-ecological entity: towards a flow-design-synergy approach”. W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). *New pathways in linguistics 2010*. Tom 3. 165–176.

Puppel, S. 2012. „W stronę reolingwistycznego podejścia do języka”. W zbiorze: Zaniewski, J. i A. Serwicka-Kapała (red.). *Edukacja dla przyszłości*. Białystok: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania. Tom IX. 101–118.

Jednym z wiodących wątków uprawianych przez Pana Profesora Puppla jest podkreślanie istotnej funkcji tożsamościowej każdego języka narodowego czy etnicznego. Profesor stara się zaszczerpić u swoich współpracowników i studentów świadomość odnośnie równości wszystkich języków w perspektywie nie tylko porównawczej lecz przede wszystkim w perspektywie ekolingwistycznej. Zagadnieniu temu, omawianemu w ramach podejścia zwanego przez Niego ekokratycznym, poświęcił szereg swoich artykułów. Trzeba także mocno podkreślić, że pomimo doskonałej znajomości języka angielskiego, Profesor nigdy nie zapomina o niezwykle tożsamościowo ważnej pozycji języka polskiego jako języka ojczystego (rodzimego), co nie zdarza się często wśród badaczy anglistów i co mocno idzie na przekór dzisiejszym tendencjom szczególnie faworyzującym język angielski jako język dyskursu naukowego. Zawsze też podkreśla jak istotna jest mowa ojczysta dla tożsamości każdego komunikatora i dla istnienia danego języka naturalnego. Profesor zawsze powtarza, że prace naukowe współpracowników jak i prace magisterskie studentów napisane w języku polskim są równie wartościowe jak te napisane w języku angielskim.

Profesor Puppel jest twórcą teorii translingwizmu i transkomunikacji, w której podkreśla znaczenie współistnienia wszystkich języków naturalnych, posiadających określone i zróżnicowane stopnie tężyzny i kontaktujących się z sobą w przestrzeni językowo-komunikacyjnej, nazwanej przez Niego globalną areną języków naturalnych. Podkreśla przy tym niekorzystną i często słabnącą pozycję wielu języków wobec globalizującej roli dzisiejszego hegemonu językowego, którym jest język angielski. Według Profesora Puppla hegemonia języka angielskiego wynika z jego tzw. lingwopresji zewnętrznej wyrażanej w ekspansywnej jego podaży wspomaganą wydatnie przez tzw. lingwopresję wewnętrzną, organizowaną wewnątrz wspólnoty go przyjmującej przez różne gremia opiniotwórcze, w tym dziennikarzy, nauczycieli języka angielskiego, środowiska naukowe, przedstawicieli administracji centralnej i lokalnej, przedstawicieli biznesu, etc. Współ środowiska te utrzymują dominująco-hegemonistyczną pozycję języka angielskiego w globalnej arenie języków naturalnych. Zjawisko to opisał w szczególnie ważnym artykule pt. „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej” (2007).

Niezwykle istotną dla całości naukowego dorobku ekolingwistycznego Profesora jest także koncepcja transkomunikatora rodzimego, a więc użytkownika zasobów języka rodzimego zdolnego do transkulturowego, transjęzykowego, transetnicznego i transkomunikacyjnego funkcjonowania w szerokiej i zmiennej przestrzeni kultu-

---

Puppel, S. 2013. „Uwagi w sprawie ‘stawania się’ języka naturalnego w perspektywie reolingwistycznej”. W zbiorze: Puppel, S. i T. Tomaszewicz (red.). *Scripta manent – res novae*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 341–347.

rowo-językowo-komunikacyjnej<sup>4</sup>. Koncepcja ta stanowi twórcze poszerzenie przestarzałego już pojęcia tzw. *native speaker* i umieszcza użytkownika języka w trzech podstawowych porządkach komunikacyjnych: ustnym, graficznym i hybrydowym. Tak więc, jak wskazują liczne publikacje Jubilata, zainteresowania naukowe Profesora ewoluowały od fonologii i fonetyki kontrastywnej angielsko-polskiej, którymi zajmował się zarówno w pracy magisterskiej (poświęconej sylabie), rozprawie doktorskiej (poświęconej akcentowi wyrazowemu) jak i rozprawie habilitacyjnej (pierwszej w Polsce publikacji poświęconej zagadnieniu psychomechaniki produkcji mowy), poprzez dalsze prace psycholingwistyczne do ekolingwistyki, reolingwistyki i komunikologii i teorii wizerunku<sup>5</sup>. Bardziej wyczerpujący opis dokonań naukowego Profesora Puppla znajdzie Czytelnik w publikacji ucznia Profesora, dr Marcina Krawczaka, zamieszczonej w niniejszym tomie. Nam przychodzi tylko podkreślić ogrom dokonań Jubilata na polu naukowym.

### Działalność dydaktyczna i organizacyjna

Ponad czterdzieści pięć lat pracy Profesora Puppla w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wypełniały nie tylko badania naukowe, ale także niezwykle udana i pełna pasji praca dydaktyczna Jubilata na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych. W świecie i w Polsce żyje całkiem spora gromadka osób (86) z tytułem zawodowym licencjata filologii, (240) z tytułem magistra filologii oraz (29), które pod Jego kierunkiem uzyskały stopień doktora a także spora grupa osób ze stopniem doktora (26), których rozprawy Jubilat recenzował. Wychowankowie jak i współpracownicy Profesora zawsze cenili Jego otwartość na wszelkie innowacje w nauce i wiedzę, że zawsze mogą liczyć na Jego wsparcie. Zresztą Profesor stale zachęca do nieustannych poszukiwań i unikania, jak konsekwentnie twierdzi, niekorzystnego dla rozwoju naukowego każdego badacza zamykania się jedynie w wąskich specjalizacjach.

Podczas swojej długoletniej pracy zawodowej Pan Profesor piastował różne funkcje w swojej ukochanej poznańskiej Almae Matris. Należy tu wymienić choćby

<sup>4</sup> Między innymi warto wymienić choćby publikacje takie jak: Puppel, S. (red.). 2011. *Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 194 str.

Puppel, S. 2011. „Human communication and communicative skills: a general philosophy and evolving practical guidelines”. W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). 2011 *New pathways in linguistics 2011*. Tom 4. 107–118.

Puppel, S. (red.). 2012. *Transkomunikacja II*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 133 str.

<sup>5</sup> Tu warto wymienić między innymi ważną publikację: Puppel, S. 2016. „Kuźnia Hefajstosa czyli krótki zarys teorii wizerunku w komunikacji człowieka”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia XVI*. 109–124.

następujące funkcje: kierownik Zakładu Akwizycji Języka IFA UAM w latach 1995–2002, Prodziekan Wydziału Neofilologii UAM w latach 1990–1996, Dziekan Wydziału Neofilologii UAM w latach 1996–2002, założyciel i pierwszy kierownik Katedry Filologii Angielskiej w WSP w Olsztynie w latach 1995–1999, pierwszy kierownik Katedry Filologii Angielskiej w UWM w Olsztynie w latach 1999–2000, organizator i opiekun Zakładu Filologii Angielskiej w Instytucie Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu w latach 1998–2002, wieloletni z-ca Przewodniczącego Komitetu Głównego Olimpiady Języka Angielskiego w latach 1990–2005, któremu przyświecało zaproponowane przez Jubilata motto: *Lepsza znajomość języków obcych jednym z głównych warunków zbliżenia między narodami* oraz w szczególności pomysłodawca, założyciel i kierownik Katedry Ekokomunikacji UAM w latach 2002–2017.

Był również i jest nadal zaangażowanym członkiem wielu gremiów. Warto chociażby dodać, iż Pan Profesor jest członkiem następujących międzynarodowych i krajowych organizacji i towarzystw naukowych:

1. Det Norske Videnskaps-Akademi,
2. Agder Vitenskapsakademi,
3. Polskie Towarzystwo Językoznawcze,
4. Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej,
5. Polskie Towarzystwo Fonetyczne,
6. International Association of University Professors of English (w latach 1999–2003),
7. Polish Fulbright Alumni Association (do chwili obecnej),
8. Komitet Neofilologiczny PAN (lata 1996–1999, 1999–2002).

Pan Profesor jest także członkiem komitetów naukowych i rad naukowych następujących czasopism: *Acta Neophilologica*, *Glottodidactica*, *Heteroglossia*, *Humanistyczne Centrum Badań „Dyskurs Wielokulturowy”*, *Lingua ac Communitas*, *Linguistics Applied*, *Oikeios Logos*, *Philologica Wratislaviensia: Acta et Studia*, *Polish Studies in English Language and Literature*, *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, *Scripta de Communicatione Posnaniensi*, *Studia Anglica Posnaniensia* (w latach 2001–2014), *Studia Phonetica Posnaniensia*.

Profesor Puppel jest również świetnym organizatorem życia naukowego, między innymi, jako kierownik zespołu ds. praktycznej nauki języka angielskiego w Instytucie Filologii Angielskiej UAM w latach 1977–1982 opracował całościowy zestaw sylabusów do przedmiotu ‘praktyczna nauka języka angielskiego’. Był to pierwszy tego typu zestaw sylabusów przedmiotowych w anglistykach polskich. A już jako kierownik Katedry Ekokomunikacji UAM opracował program nauczania w zakresie unikatowej specjalności o nazwie ‘lingwistyka stosowana – ekokomunikacja’, którą Wydział Neofilologii UAM oferował jako dwuletnie studia uzupełniające magisterskie (nienauczycielskie) w latach 2002–2016. Opracował również pionierski program nauczania w zakresie specjalności o nazwie ‘komunikacja wizerunkowo-media-

cyjna', którą z kolei Wydział Neofilologii UAM uruchomił w roku akademickim 2016/2017 jako dwuletnie studia uzupełniające magisterskie (nienauczycielskie).

Warto wspomnieć, iż jako Prodziekan Wydziału Neofilologii UAM, Profesor był pomysłodawcą i zorganizował dwa ogólnopolskie Fora Neofilologów (1994, 1995), które przygotowały grunt pod przyjęcie formuły studiów 3 + 2 na studiach neofilologicznych w Polsce. Z kolei jako Dziekan Wydziału Neofilologii UAM był Pan Profesor pomysłodawcą i z sukcesem realizował, przy wsparciu ówczesnych władz rektorskich UAM, budowę nowoczesnej trzypiętrowej biblioteki wydziałowej *Biblioteka Filologiczna Novum*, która pomieściła i scaliła wszystkie zasoby biblioteczne Wydziału Neofilologii UAM, uzyskał i utrzymał w latach 1997–2002 najwyższą kategorię (A+) dla Wydziału Neofilologii UAM przyznaną Wydziałowi przez ówczesny Komitet Badań Naukowych (KBN).

Za swą wszechstronną pracę naukowo-dydaktyczną Pan Profesor Puppel był wielokrotnie odpowiednio doceniany i nagradzany, jest bowiem Kawalerem Krzyża Oficerskiego Orderu Odrodzenia Polski, Srebrnego Krzyża Zasługi, Medalu Komisji Edukacji Narodowej, a także Medalu Złotego za Długoletnią Służbę. Został także doceniony przez Norweską Akademię Nauk i Akademię Nauk Agder, których jest członkiem. Listę tę dopełniają trzy nagrody ministerialne i długa lista nagród JM Rektora UAM.

Szkic powyższy byłby niekompletny, gdybyśmy jako uczennice Profesora Puppla nie wspomniały w tym miejscu, jak bardzo cieszymy się z naszej wieloletniej współpracy z Jubilatem. Zawdzięczamy Mu bowiem nie tylko wybór naszych ścieżek naukowych i zawodowych, ale także bardzo udany i niezwykle przekonujący model zaangażowanego i zdyscyplinowanego i przy tym życzliwego młodszemu uczonego. Model ten Profesor Puppel nam konsekwentnie i z radością ukazywał w ciągu wielu lat ścisłej z Nim współpracy, przy okazji pokazując nam jak satysfakcjonujący i pożyteczny zarazem może być żywot uczonego.

*dr Marta Koszko*  
*dr Kinga Kowalewska*  
*prof. UAM dr hab. Joanna Puppel*  
*dr Emilia Wąsikiewicz-Firlej*  
*mgr Elwira Wilczyńska*





## LISTA PUBLIKACJI PROFESORA DR. HAB. STANISŁAWA PUPPLA

1. Puppel, S. 1974. „The distributional characteristics of English and Polish vowels”. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 2. 65–71.
2. Puppel, S. 1976. „Final consonant clusters in English and Polish”. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 4. 75–88.
3. Puppel, S. 1976. „Recenzja książki Schane, S.A. 1973. *Generative phonology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall”. *Lingua Posnaniensis* XIX. 114–117.
4. Puppel, S., Fisiak-Nawrocka, J. i H. Krassowska. 1977. *A handbook of Polish pronunciation for English learners*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
5. Puppel, S. 1977. „Recenzja książki Nilsen, D.L.F. i A.P. Nilsen. 1973. *Pronunciation contrasts in English*. New York: Regents Publishing Co.”. *Studia Anglica Posnaniensia* IX. 233–234.
6. Puppel, S., Fisiak-Nawrocka, J. i H. Krassowska. 1979. *A handbook of Polish pronunciation for English learners*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. (Drugie wydanie).
7. Puppel, S. 1980. „Some notes on the non-cyclic assignment of stress in disyllabic nouns and verbs in English”. *Studia Anglica Posnaniensia* XI. 87–92.
8. Puppel, S. 1980. „Some observations on word stress in English”. *Studia Filologiczne* 10. 45–51.
9. Puppel, S. 1981. „Some issues relating to the problem of the phonology of interlanguage”. *Kwartalnik Neofilologiczny* 2. 237–241.
10. Puppel, S. 1982. „Suprasegmental phonetics in teaching practical English to English majors: some comments”. *Glottodidactica* XV. 83–89.
11. Puppel, S. 1983. „Phonetic stereotypes and the teaching of pronunciation”. *Glottodidactica* XVI. 37–40.
12. Hayes, B. i S. Puppel. 1985. „On the rhythm rule in Polish”. W zbiorze: van der Hulst, H. i N. Smith (red.). *Advances in non-linear phonology*. Dordrecht: Foris Publications. 59–81.

13. Puppel, S. 1986. „Rhythm in stress-timed and syllable-timed languages: some general considerations”. W zbiorze: Kastovsky, D. i A. Szwedek (red.). *Linguistics across historical and geographical boundaries*. Amsterdam: Mouton. 105–110.
14. Puppel, S. 1987. „The temporal structure of nonsense CV, CVC and VC syllables in Polish”. *Studia Phonetica Posnaniensia* 1. 81–90.
15. Puppel, S. 1987. „Coarticulatory propensity: the case of English and Polish consonant clusters”. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 22. 39–49.
16. Puppel, S. 1988. *Aspects of the psychomechanics of speech production*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
17. Puppel, S. 1990. „Remarks on the role of model making in scientific investigations”. *Kwartalnik Neofilologiczny* XXXVI/1. 47–51.
18. Puppel, S. 1990. „Some aspects of the dynamics of speech production”. *Studia Anglica Posnaniensia* XXII. 75–80.
19. Puppel, S. 1990. „Some preliminary observations on Polish and English vowel spaces in contact”. W zbiorze: Fisiak, J. (red.). *Further insights into contrastive analysis*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co. 241–253.
20. Puppel, S. 1990. „Recenzja książki Poldauf, I. 1984. *English word stress*. Oxford: Pergamon Press”. *Glottodidactica* XX. 164–167.
21. Puppel, S. i W. Marton. 1991. „Towards a dynamic model of acquisition of second language phonology”. *International Journal of Applied Linguistics* 1.1. 89–103.
22. Fisiak, J. i S. Puppel (red.). 1992. *Phonological investigations*. Amsterdam: John Benjamins.
23. Puppel, S. 1992. „The sonority hierarchy in a source-filter dependency framework”. W zbiorze: Fisiak, J. i S. Puppel (red.). *Phonological investigations*. 467–483.
24. Puppel, S. 1992. „Construction of vowel systems in the universal vowel space: some typological remarks”. *NORDLYD. Tromsø University Working Papers on Language and Linguistics* 18. 1–14.
25. Puppel, S. 1992. *The dynamics of speech production*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
26. Puppel, S. 1992. „Niektóre aspekty modelowania produkcji mowy w perspektywie psycholingwistycznej” (Some aspects of modeling speech production from a psycholinguistic perspective). *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego* (Bulletin of the Polish Linguistic Society) XLVII–XLVIII. 77–86.
27. Puppel, S. 1992. „The acquisition of phonology in a dynamical model of human information processing: a preliminary account”. *Glottodidactica* XXI. 29–42.
28. Puppel, S. 1993. „Remarks on the emergence of sound systems from an ontogenetic perspective”. *Studia Phonetica Posnaniensia* 4. 45–56.

29. Puppel, S. 1994. „Some aspects of the monitoring (regulation) function in speech production”. *Studia Anglica Posnaniensia* XXVIII. 71–77.
30. Puppel, S. 1994. „The learning of pronunciation by first and adult second language learners: a multifaceted schema approach”. *International Journal of Applied Linguistics* 4. 221–235.
31. Puppel, S. 1994. „Recenzja książki van Heuven, V.J. i L.C. Pols (red.). 1993. *Analysis and synthesis of speech. Strategic research towards high-quality text-to-speech generation*. Berlin: Mouton de Gruyter”. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* 12. 237–240.
32. Puppel, S. (red.). 1995. *The biology of language*. Amsterdam: John Benjamins. 300 str.
33. Puppel, S. 1995. „Sylaba w ujęciu fonologii nieliniowej”. (The syllable in non-linear phonology). W zbiorze: Pogonowski, J. (red.). *Eufonia i logos*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 281–291.
34. Puppel, S. 1995. „Recenzja książki Archangeli, D. i D. Pulleyblank. 1994. *Grounded phonology*. Cambridge, Mass: The MIT Press”. *The Phonetician*. 20–21.
35. Puppel, S. 1995. „Memorandum w sprawie przyszłości studiów neofilologicznych w Polsce”. W zbiorze: Puppel, S. (red.). 1995. *I ogólnopolskie forum neofilologów*. 13–20.
36. Puppel, S. (red.). 1995. *I ogólnopolskie forum neofilologów*. Poznań: Wydział Neofilologii UAM. 52 str.
37. Puppel, S. 1996. *A concise guide to psycholinguistics*. Poznań: Bene Nati.
38. Puppel, S. 1996. „An outline of a cognitive model of acquisition of first language sound segments”. W zbiorze: Arabski, J. (red.). *Foreign language acquisition studies*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 182–200.
39. Puppel, S. 1996. „Recenzja książki Archibald, J. (red.). 1995. *Phonological acquisition and phonological theory*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum”. *The Phonetician*. 6–7.
40. Hickey, R. i S. Puppel (red.). 1997. *Language history and linguistic modelling. A festschrift for Jacek Fisiak on his 60th Birthday*. Berlin: Mouton de Gruyter.
41. Puppel, S. i E.H. Jahr. 1997. „Theory of universal vowel space and the Norwegian and Polish vowel systems”. W zbiorze: Hickey, R. i S. Puppel (red.). *Language history and linguistic modelling. A festschrift for Jacek Fisiak on his 60th Birthday*. 2 vols. Berlin: Mouton de Gruyter. 1301–1321.
42. Puppel, S. 1997. „Vocalization, phonemicization, and syllabification: an outline of a model of phonological development in a general problem solving perspective”. W zbiorze: Ramisch, H. i K. Wynne (red.). *Language in time and space. Studies in honour of Wolfgang Viereck on the occasion of his 60th birthday*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. 476–487.

43. Puppel, S. 1997. „Recenzja książki Connell, B. i A. Arvanti (red.). 1995. *Phonology and phonetic evidence: papers in laboratory phonology IV*. Cambridge: Cambridge University Press”. *The Phonetician*. 16–17.
44. Puppel, S. (red.). 1998. *Scripta manent*. Poznań: Motivex. 420 str.
45. Puppel, S. 1998. „Psycholingwistyka: przypadek konwergencji pozytywnej dwóch nauk szczegółowych o człowieku”. W zbiorze: Puppel, S. (red.). *Scripta manent*. 183–192.
46. Puppel, S. (red.). 1999. *Scripta Neophilologica Posnaniensia I*. 228 str.
47. Puppel, S. (red.). 1999. *Przetrwać*. Poznań: Motivex. 50 str.
48. Puppel, S. 1999. „Psycholinguistics and the foreign language teacher”. *Acta Neophilologica I*. 73–83.
49. Puppel, S. 1999. „The Polish part of the Indo-European Languages: computer database”. W zbiorze: Key, M.R. (red.). *Intercontinental dictionary series (IDS)*. CR-ROM version.
50. Puppel, S. 2000. „Jaka jesteś polska neofilologia obca A.D. 2000 i dokąd zmierzasz?”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia II*. 275–291.
51. Puppel, S. (red.). 2000. *Scripta Neophilologica Posnaniensia II*. 295 str.
52. Puppel, S. 2000. „Psycholingwistyka a nauczanie języków obcych: próba krótkiego podsumowania”. W zbiorze: Puppel, S. i K. Dziubalska-Kołączyk (red.). 2000. *Multis vocibus de lingua*. 129–141.
53. Puppel, S. 2000. „An appeal for holism in language studies: on the basic conformity to the general principles, or what is the homunculus doing inside our brains?”. *Acta Neophilologica II*. 62–72.
54. Puppel, S. (red.). 2000. *Acta Neophilologica II*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM w Olsztynie. 205 str.
55. Puppel, S. i K. Dziubalska-Kołączyk (red.). 2000. *Multis vocibus de lingua*. Poznań: Motivex. 156 str.
56. Puppel, S. (red.). 2001. *The Ludwik Zabrocki memorial lecture*. Poznań: Motivex. 63 str.
57. Puppel, S. (red.). 2001. *Scripta Neophilologica Posnaniensia III*. 248 str.
58. Puppel, S. 2001. *A concise guide to psycholinguistics*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie. (Drugie Wydanie) 250 str.
59. Puppel, S. 2001. *A bibliography of writings on the acquisition of first language*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 668 str.
60. Puppel, S. i G. Demenko (red.). 2001. *Prosody 2000: speech recognition and synthesis*. Poznań: Motivex. 283 str.
61. Puppel, S. (red.). 2002. *Scripta Neophilologica Posnaniensia IV*. 287 str.
62. Puppel, S. 2002. „A nonmonotonic account of human verbal communicative behaviour versus animal communication: an attempt at converging the linguistic and information processing perspectives”. *Lingua Posnaniensis* 44. 131–144.

63. Puppel, S. (red.). 2003. *Scripta Neophilologica Posnaniensia V*. 328 str.
64. Puppel, S. 2003. „Psycholinguistics”. W zbiorze: Stekauer, P. i S. Kavka (red.). *Rudiments of English linguistics II*. Presov: Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Presoviensis. 121–148.
65. Puppel, S. (red.). 2004. *Scripta Neophilologica Posnaniensia VI*. 320 str.
66. Puppel, S. 2004. „An outline of domain-resource-agent-access-managment (DRAAM) model of human communication: towards an ecology of human communication”. *Oikeios Logos* 1. 1–26.
67. Puppel, S. (red.). 2005. *Scripta Neophilologica Posnaniensia VII*. 329 str.
68. Puppel, S. i 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 Posnaniensia VII*. 55–95.
69. Puppel, S. (red.). 2005. *Manufacturing writing in English. I: formal academic writing*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 223 str.
70. Puppel, S. 2006. „Czarna Skrzynka Noama Chomsky’ego a trychotomiczny model umysłu: perspektywa psycholingwistyczna”. *Oikeios Logos* 2. 1–21.
71. Puppel, S. 2006. „Phonological development: a brief survey”. W zbiorze: Zyburt, J. (red.). *Issues in foreign language learning and teaching. Księga Honorowa dla prof. Jana Rusieckiego z okazji 80-lecia Urodzin*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. 185–193.
72. Puppel, S. (red.). 2006. *Scripta Neophilologica Posnaniensia VIII*. 327 str.
73. Puppel, S. 2007. „Filologia dawniej i dziś: kilka uwag o klasycznej i nowożytnej metodzie filologicznej”. W zbiorze: Wąsik, Z. i A. Ciuk (red.). *For the love of the embedded word – in society, culture and education*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. 7–17.
74. Puppel, S. (red.). 2007. *Ochrona języków naturalnych. Podstawowe dokumenty dotyczące ochrony języków naturalnych jako języków narodowych i etnicznych oraz prawa do ich używania, wraz z bibliografią dotyczącą wkładu językoznawstwa do dyskusji nad problemem ochrony języków naturalnych, ich utrzymywania i planowania językowego*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM (+ CD). 333 str.
75. Puppel, S. 2007. „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej”. W zbiorze: Puppel, S. (red.). *Społeczeństwo-kultura-język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 79–94.
76. Puppel, S. (red.). 2007. *Społeczeństwo-kultura-język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji*. Publikacja w 5-lecie istnienia KEKO UAM. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 162 str.

77. Puppel, S. 2007. „Beyond ‘the blooming, buzzing confusion’: a semi-centennial appraisal of ‘mindful’ trends in psycholinguistics”. W zbiorze: Arabski, J. (red.). *Challenging tasks for psycholinguistics in the new century*. Katowice: Oficyna Wydawnicza Waław Walasek. 47–68. Również w: *Oikeios Logos* 3. 1–26.
78. Puppel, S. 2007. „Tężyzna języków naturalnych”. W zbiorze: Chałacińska-Wiertelak, H. (red.). *Dyskurs wielokulturowy. Prace Humanistycznego Centrum Badań*. Łódź: Drukarnia i Wydawnictwo PIKTOR. 7–15.
79. Puppel, S. (red.). 2008. *Scripta Neophilologica Posnaniensia IX*. 333 str.
80. Puppel, S. 2008. „Communicology: remarks on the reemergence of a paradigm in communication studies”. W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). *New pathways in linguistics 2008*. 11–22.
81. Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). 2008. *New pathways in linguistics 2008*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. 191 str.
82. Puppel, S. i J. Puppel. 2008. „Gestosfera jako istotny składnik przestrzeni publicznej: wstępny zarys problematyki”. *Oikeios Logos* 4. 1–8.
83. Puppel, S. 2008. „The Internet and the Web: a universal tool and a global resource for tailoring customized foreign language learning toolkits”. W zbiorze: Myczko, K., Skowronek, B. i W. Zabrocki (red.). *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 265–274.
84. Puppel, S. 2009. „Remarks on the sustainability of natural languages in the cultural-institutional perspective”. W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). *New pathways in linguistics 2009*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. 275–286.
85. Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). 2009. *New pathways in linguistics 2009*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. 332 str.
86. Puppel, S. 2009. „An ecological-ethnic approach to phonology: the problem of management of the combined resources of space, muscular fitness, resonance/audition, and time in human audio-vocal communication”. W zbiorze: Wysocka, M. (red.). *On language structure, acquisition and teaching*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 97–105.
87. Puppel, S. 2009. „‘Healthy’ first language acquisition is dependent on the necessarily interlocked and synergistic nature of the ‘biological-psychological’ and ‘social-cultural’ milieus”. *Oikeios Logos* 5. 2–10.
88. Puppel, S. 2009. „Uwagi w sprawie konieczności ochrony dziedzictwa kulturowo-językowego, czyli od ojcowizny i ojczyzny do wspólnoty światowej”. *Oikeios Logos* 5. 11–19.
89. Puppel, S. 2009. „Antropofonetyka: uwagi w sprawie ekologii narządów mowy i utrzymywania estetyczności publicznej przestrzeni dźwiękowej”. W zbiorze:

- Łobacz, P., Nowak, P. i W. Zabrocki (red.). *Language, science and culture*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 301–315.
90. Puppel, S. (red.). 2009. *Scripta Neophilologica Posnaniensia X*. 241 str.
91. Puppel, S. 2009. „The protection of natural language diversity – fancy or duty?”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia X*. 97–109.
92. Puppel, S. 2009. „Natural language robustness-, natural language ‘viscosity’-, and teacher population density-dependence as co-indicators of success in foreign/second language teaching and learning: a combined ecolinguistic-rheolinguistic approach to English”. W zbiorze: Wolny, R.W. (red.). *On time: reflections on aspects of time in culture, literature and language*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. 235–241.
93. Puppel, S. 2010. „Remarks on language as a rheological-ecological entity: towards a flow-design-synergy approach”. W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). *New pathways in linguistics 2010*. 165–176.
94. Puppel, S. i J. Puppel. 2010. „Some notes on the role of the hand-arm system (HAS) in the ecology of human communication”. *Oikeios Logos* 6. 1–9.
95. Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). 2010. *New pathways in linguistics 2010*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. 181 str.
96. Puppel, S. 2011. „Język w raj: próba syntezy”. W zbiorze: Chałacińska, H. i K. Kropaczewski (red.). *W kręgu problemów ekologii kultury*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 11–25.
97. Puppel, S. i E.H. Jahr (red.). 2011. *Lingua mea, amicus meus: a book of readings on the ecology of language and communication*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. E-Book CD-ROM. 557 str.
98. Puppel, S. (red.). 2011. *A bibliography of writings on the origins and evolution of language and communication*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. E-Book CD-ROM. 1330 str.
99. Puppel, S. 2011. „The universal natural language preservation mechanism: an ecological approach”. W zbiorze: Puppel, S. (red.). *Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 91–99.
100. Puppel, S. (red.). 2011. *Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 194 str.
101. Puppel, S. 2011. „Remarks on the role of feedback in first language sounds acquisition”. W zbiorze: Stanulewicz, D. (red.). *Lingua Terra Cognita II*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. 719–725.
102. Puppel, S. 2011. „An outline of a multiply triune continuum model of language and communication”. *Oikeios Logos* 8. 1–25.
103. Puppel, S. (red.). 2011. *Scripta Neophilologica Posnaniensia XI*. 214 str.

104. Puppel, S. 2011. „Human communication and communicative skills: a general philosophy and evolving practical guidelines”. Olsztyn. W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). *New pathways in linguistics 2011*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski 107–118.
105. Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). 2011. *New pathways in linguistics 2011*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. 120 str.
106. Puppel, S. 2012. „W stronę reolingwistycznego podejścia do języka”. W zbiorze: Zaniewski, J. i A. Serwicka-Kapała (red.). *Edukacja dla przyszłości*. IX. Białystok: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania. 101–118.
107. Puppel, S. 2012. *Manufacturing writing in English. I: Formal academic writing*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. Str. 223. (Wydanie poprawione i poszerzone).
108. Puppel, S. „Remarks on learner autonomy and success in foreign language learning as a measure of learner resilience”. *Glottodidactica* XXXIX. 7–12.
109. Puppel, S. 2012. „‘Kultura nauczycielska’ a ‘kultura pozanauczycielska’: uwagi w sprawie apostazji, herezji i schizmy wobec dalszego istnienia ortodoksji nauczycielskiej w XXI wieku”. W zbiorze: Grzywka, K. et al. (red.). *Kultura – literatura – język. Pogranicza komparatystyki. Prace ofiarowane Profesorowi Lechowi Kolago w 70. rocznicę urodzin*. Warszawa: Instytut Germanistyki UW.
110. Puppel, S. 2012. „ECOMOLAN and ECOPROLAN (Ecological Monitoring and Ecological Profiling of Natural Languages)”. W zbiorze: Puppel, S. (red.). *Transkomunikacja II*. 9–18.
111. Puppel, S. (red.). 2012. *Transkomunikacja II*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 133 str.
112. Puppel, S. 2012. „The human communication orders and the principle of natural language sustainability”. *Oikeios Logos* 9. 1–14.
113. Puppel, S. (red.). 2012. *Scripta Neophilologica Posnaniensia XII*. Wydanie specjalne: *Etos piękna w nauce, sztuce i kulturze*. Materiały Humanistycznego Centrum Badań „Dyskurs Wielokulturowy” pod redakcją: Haliny Chałacińskiej, Stanisława Puppla, Beaty Waligórskiej-Olejniczak. 235 str.
114. Puppel, S. 2012. „Zarys asonansowego modelu piękna w komunikacji ludzkiej”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia XII*. 17–22.
115. Puppel, S. „The Nazi concentration camp: an extreme case of the dystopian culture and communicative dystopia”. *Oikeios Logos* 10. 1–37.
116. Puppel, S. 2013. „Notes on the nature of human sociality”. W zbiorze: Migdał, J. i A. Piotrowska-Wojaczyk (red.). *Cum reverentia, gratia, amicitia... Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Bogdanowi Walczakowi*. Poznań: Wydawnictwo Rys. 61–67.
117. Tomaszewicz, T. i S. Puppel (red.). 2013. *Krótką historią Instytutów i Katedr Wydziału Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*.



- Publikacja przygotowana z okazji 25-lecia istnienia Wydziału Neofilologii UAM. Poznań: Zakład Graficzny UAM. 113 str.
118. Puppel, S. 2013. „The ‘imperial’ life of natural languages”. W zbiorze: Gabryś-Barker, D., Piechulska-Kuciel, E. i J. Zybert (red.). *Investigations in teaching and learning languages. Studies in honour of Hanna Komorowska*. Heidelberg: Springer Verlag. 3–8.
119. Puppel, S. 2013. „O ‘stawianiu się’ języka naturalnego w perspektywie reolinguwistycznej”. W zbiorze: Puppel, S. i T. Tomaszewicz (red.). *Scripta manent – res novae*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 341–347.
120. Puppel, S. i T. Tomaszewicz (red.). 2013. *Scripta manent – res novae*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 624 str.
121. Puppel, S. (red.). 2013. *Scripta Neophilologica Posnaniensia XIII*. 253 str.
122. Puppel, S. 2013. „A communication manifesto (evolving)”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia XIII*. 91–99.
123. Puppel, S. 2013. „Recenzja apologetyczna publikacji wydziałowej pt. *Scripta manent – res novae*, przygotowanej na okoliczność 25-lecia istnienia Wydziału Neofilologii UAM (1988–2013)”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia XIII*. 247–250.
124. Puppel, S. 2013. „An assessment of natural language robustness and how it relates to natural language sustainability: a fuzzy ecological approach to the lives of natural languages”. *Studia Rossica Posnaniensia XXXVIII*. Poznań. 223–229.
125. Puppel, S. 2014. „Innowacyjność i kreatywność w układzie językowo-komunikacyjnym: ujęcie reolinguwistyczne”. W zbiorze: Chałacińska, H. i B. Waligórska-Olejniczak (red.). *Kreatywność w nauce, sztuce i kulturze*. Prace Humanistycznego Centrum Badań „Dyskurs Wielokulturowy”. Poznań: Zakład Graficzny UAM. 21–30.
126. Puppel, S. 2014. „The performance-based management of natural language resources by the human communicating agents in communicative practice”. W zbiorze: Łyp-Bielecka, A. (red.). *Mehr als Worte*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 287–295.
127. Puppel, S. 2014. „Komunikator ustny jako performer właściwie ułożony i właściwie licencjonowany w przestrzeni publicznej”. *Studia Rossica Posnaniensia XXXIX*. 315–321.
128. Puppel, S. 2014. „Multis vocibus de lingua anglica: towards an outline of an emotional profile of English as a major globalizing natural language of today”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia XIV*. 139–148.
129. Puppel, S. (red.). 2014. *Scripta Neophilologica Posnaniensia XIV*. 250 str.
130. Puppel, S. 2015. „Professor Andrzej Kopcewicz (1932–2007) as a semiotician, textologist, and theoretician of culture: some remarks on a man of a truly polyphonous sophistication”. *Oikeios Logos* 11. 1–6.

131. Puppel, S. 2015. „Playing humanness on a two-string tool-language ‘instrument’: remarks on the science of (linguistic) opusology”. W zbiorze: Bogusławska-Tafelska, M. i A. Drogosz (red.). *Towards the ecology of human communication*. Cambridge Scholars Publishing. New Castle upon Tyne: Lady Stephenson Libraries. 131–144.
132. Puppel, S. (red.). 2015. *MOTEK. Motywy ekolingwistyczne: w stronę ekoglotodydaktyki*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji. 230 str.
133. Puppel, S. 2015. „Język w podmuchu, posiewie i przepływie: uwagi w sprawie synerгии porządków komunikacyjnych w kontekście ekoglotodydaktyki”. W zbiorze: Puppel, S. (red.). *MOTEK. Motywy ekolingwistyczne: w stronę ekoglotodydaktyki*. 143–150.
134. Puppel, S. (red.). 2015. *Scripta Neophilologica Posnaniensia XV*. 279 str.
135. Puppel, S. i M. Krawczak. 2015. „Filtrowanie konfliktogenności w przestrzeni publicznej na przykładzie diady ‘nauczyciel – uczeń’”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia XV*. 147–166.
136. Puppel, S. 2016. „Uwagi w sprawie kołowo-piramidalnego modelu przepływu energii w otwartym układzie ‘cielesność ludzka – kultura – język’”. W zbiorze: Waligórska-Olejniczak, B., Królikiewicz, N. i K. Kropaczewski (red.). *Zjawisko energii w nauce, sztuce i kulturze*. Prace Humanistycznego Centrum Badań „DYSKURS WIELOKULTUROWY”. Poznań: Zakład Graficzny UAM. 43–52.
137. Puppel, S. 2016. „Strawberry fields for ever. Krótki szkic do obrazu pokolenia *Baby Boomers* (urodzonych w latach 1946–1956) uprawiających dziedzinę językoznawstwa”. *Oikeios Logos* 12. 1–11.
138. Puppel, S. 2016. „Linguistic resource management in the process of ‘linguolabourese’”. W zbiorze: Kurpaska, M., Wicherkiewicz, T. i M. Kanert (red.). *Thesaurus gentium et linguarum. A festschrift to honour Professor Alfred F. Majewicz*. Poznań: Jeżeli P To Q. 311–316.
139. Puppel, S. 2016. „Applied linguistics as a manifestation of exo-, meso- and endo-symbiosis”. *Glottodidactica XLIII/1*. 9–19.
140. Puppel, S. 2016. *Katedra Ekokomunikacji UAM. 15-lecie istnienia (2002–2016)*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 46 str.
141. Puppel, S. 2016. „A foreign/semblant language – the case of a lean manufacturing of a didactically modified native language”. W zbiorze: Bielak, M.I., Popescu, T. i M. Krawczak (red.). *Bridges and not walls in the field of philology*. Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Pile. 45–55.
142. Puppel, S. 2016. „The natural language sustainability is dependent on the feeding/seeding power as determined by natural language presence in the Natural Language Global Arena and participation in communication orders”. *Folia Scandinavica Posnaniensia* 20. 181–186.
143. Puppel, S. (red.). 2016. *Scripta Neophilologica Posnaniensia XVI*. 246 str.

144. Puppel, S. 2016. „The politics of performativity in transcommunication and its communicative/expressive fitness: towards a general outline”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia XVI*. 99–108.
145. Puppel, S. 2016. „Kuźnia Hefajstosa czyli krótki zarys teorii wizerunku w komunikacji ludzkiej”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia XVI*. 109–124.
146. Puppel, S., Bielak, M., Popescu, T. i M. Krawczak (red.). 2016. *Journal of Linguistic and Intercultural Education – JoLIE 9.2*. Special issue: *Multicultural and multilingual perspectives as origins of glottodidactic implications*.

**W druku:**

147. Puppel, S. „Some notes on ecophonetics: the problem of sound distinctiveness, sound sustainability, and the sustainability of vowel systems in contact as exemplified by standard Polish vowel system in contact with the Kashubian vowel system”. Poznań.
148. Puppel, S. „Uwagi w sprawie kodu kulturowego w perspektywie ekolingwistycznej”. Poznań.
149. Puppel, S. „The human communicating agent as a transcommunicator in a multi-agent system of interactions”. W zbiorze: Puppel, S., Puppel, J., Bielak, M.I. i J. Alnajjar. *Communication vis-a-vis multiculturalism*. Hradec Kralove: University of Hradec Kralove.
150. Puppel, S. *ECOLI[S]<sup>2</sup>: essays and notes on ecolinguistic synergy and synthesis*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.



***STRAWBERRY FIELDS FOR EVER.***  
**KRÓTKI SZKIC DO OBRAZU POKOLENIA**  
***BABY BOOMERS***  
**(URODZONYCH W LATACH 1946–1956)**  
**UPRAWIAJĄCYCH DZIEDZINĘ**  
**JĘZYKOZNAWSTWA\***

STANISŁAW PUPPEL

Motta werbalne:

*Let me take you down,  
'cause' I'm going to Strawberry Fields.  
Nothing is real and nothing to get hungabout.  
Strawberry Fields for ever,  
Strawberry Fields for ever.*

(The Beatles, 1967)

*Each new generation is a new people.*

(Alexis de Tocqueville)

*Each generation has a story to tell, but it  
is actually relatively rare in history that  
people think of themselves in terms of  
generational identity, and rarer still when  
it can be said that children and  
adolescents had a defining influence on  
the history of the larger society that  
surrounds them.*

(Douglas O'ram, born 1947, 1996: IX)

---

\* Jako konieczne uzupełnienie biografii Jubilat, Komitet Redakcyjny postanowił dołączyć znakomity esej charakteryzujący epokę *BABY BOOMERS*, do której Jubilat należy.

Jest to tekst, który ukazał się w elektronicznym czasopiśmie Katedry Ekokomunikacji UAM OIKEOS LOGOS nr 12 w 2016 roku.

Motta graficzne:



## 1. Wstęp

Po straszliwym szoku II Wojny Światowej świat zmienił się całkowicie. Nie tylko politycznie wraz z przypieczętowanym w Teheranie, Jałcie i Poczdamie jakże tragicznym podziałem na globalnie spolaryzowane strefy wpływów polityczno-ekonomiczno-wojskowych, ale także cywilizacyjnie i kulturowo. Te trzy wielkie ‘pieczęcie’: politycznego podziału, intensywnego rozwoju cywilizacji przemysłowo-konsumpcyjnej i pojawienia się kultury masowej odcisnęły zostały niejako na obliczu ziemskiego globu na wiele dziesiątków lat, wpływając na życie, indywidualne losy i sposoby myślenia całej powojennej populacji ludzkiej, w tym głównie dziesiątków milionów dzieci, które przyszły na świat w okresie tuż po zakończeniu II Wojny Światowej, tej wielkiej spowodowanej przez ludzkie szaleństwo, chciwość i wrodzone okrucieństwo katastrofy biologicznej, cywilizacyjnej i kulturowej, kataklizmu nie mającego sobie równych w długich i skomplikowanych dziejach ludzkości. Tymczasem gdzieś w latach pomiędzy 1946 i 1956 zmęczony, zrujnowany

i spustoszony świat (zwłaszcza na półkuli zachodniej) doświadczył niezwykłego zjawiska eksplozji demograficznej, wielkiej fali urodzeń, a na podwórkach i ulicach miast, miasteczek i wśród wiejskich opłotków pojawiły się jakże liczne ‘dzieci powojennego wyżu demograficznego’ (znane również powszechnie jako pokolenie *Baby Boomers*, od angielskiego wyrażenia *baby boom*, także *baby bust*, oznaczającego gwałtowny wzrost dzietności).

W Polsce liczbę dzieci, które przysły na świat w tym właśnie okresie, określa się na około 6 milionów. Ta wielka liczba dzieci nie tylko rosła (na ogół zdrowo), przechodziła kolejne szczyble w ramach szeroko edukacji (w tym po raz pierwszy w tak dużej skali na poziomie edukacji ogólnokształcącej i tak bardzo znacząco na poziomie edukacji wyższej, akademickiej), czy wchodziła w nieunikniony stan dorosłości, ale również w sposób nieunikniony i dynamiczny zarazem zaczęła określać samą swoją masą charakter czasów, w jakich przyszło jej żyć.

Wpłynęła zatem ta wielka masa powojennych dzieci chcąc nie chcąc na wiele aspektów społecznego bytowania i kultury i odcisnęła swoje niezatarte piętno na życiu społeczno-politycznym i ekonomicznym, kulturze w wymiarze globalnym, sztuce i nauce do tego stopnia, że w pełni uzasadnione jest użycie wobec tego bezprecedensowego zjawiska pojawienia się tak wielkiego wyżu demograficznego i późniejszych jego dorosłych i doniosłych zbiorowych dokonań zbiorczego pojęcia **Pokolenie Baby Boomers**. Pokolenie to z jednej strony wzrastało w nie dającym się z niczym porównać w skali wygenerowanego wewnątrzgatunkowo okrucieństwa posępnym, bardzo bliskim i prawie namacalnym cieniu II Wojny Światowej symbolizowanym przez tragiczną Churchillowską i jakże okrutnie przewrotną zarazem ‘żelazną kurtynę’, z drugiej zaś z entuzjazmem typowym dla okresu młodości radośnie wzięło udział w dalszym ‘marszu ludzkości’ w stronę tego, co dla każdego najmłodszego pokolenia jest zawsze nieznanne, świeże i nowe.

Pokolenie to, zanim podjęło powszechnie dostępną pracę zawodową w późnych latach 60-tych i pierwszych latach 70-tych ubiegłego wieku i zanim naturalnym biegiem rzeczy założyło swoje rodziny, przede wszystkim poszło do szkół wszelkiego typu, od powszechnego i obowiązkowego typu szkoły podstawowej, poprzez szkoły zawodowe i licea ogólnokształcące na szkołach wyższych różnego typu i ówczesnym cesarzu wszelkich szkół, uniwersytecie, skończywszy. Dało to ostatecznie wspaniały wynik w postaci ukształtowania się populacji ‘pokolenia *baby boomers*’ jako w miarę dobrze wykształconego i wyemancypowanego sektora społeczeństwa globalnego, pokolenia pełnego zrozumienia dla roli edukacji w wymiarze społeczno-kulturowym i indywidualnym, dobrze rozumiejącego istnienie wszechstronnej palety kompetencji zawodowych, rozumiejącego rolę postępu, racjonalizmu i wszelkich innowacji technologicznych, pełnego zrozumienia dla rosnącej roli empatii wewnątrzgatunkowej, a więc pozytywnych wzajemnych odniesień oraz zrozumienia dla konieczności podniesienia jakości życia w wymiarze zarówno społeczno-polityczno-kulturowym jak i indywidualnym.

Dziś pokolenie to, zgodnie z nieuniknionym prawem przemijania, pomału przechodzi w stan spoczynku. Konieczną jest więc w tym momencie próba dokonania chociaż częściowego i bardzo skrótowego podsumowania działalności tego niezwykłego pokolenia w odniesieniu do wszystkich jego jakże różnorodnych dokonań na różnych polach ludzkiej działalności. W niniejszym z konieczności skrótowym szkicu podjęta zostanie próba krótkiego określenia dokonań naukowych pokolenia *baby boomers* o charakterze językoznawczym. Te ostatnie, zdaniem autora niniejszego szkicu, dobrze świadczą o zapale i jakości pracy tego pokolenia w zakresie działalności naukowej.

W powyżej opisanym względzie biret studencki (ang. *graduation cap*, przedstawiany często w wielu filmach fabularnych i bodaj najważniejszy fragment rytualnej garderoby studenckiej), którego graficzne przedstawienie zamieszczone zostało powyżej, stał się pięknym i uniwersalnym symbolem szerokich aspiracji tego pokolenia, jego wielkiej ciekawości świata częściowo zaspokajanej w salach wykładowych i seminaryjnych a także w nowo zbudowanych bibliotekach na wielu kampusach uniwersyteckich na całym globie. Pozostanie on także na zawsze symbolem starań tego pokolenia o konieczną i dokonaną z powodzeniem w ogólnych zarysach w późnych latach 60-tych ubiegłego wieku, choć nie bez niepotrzebnych ofiar, konieczną i wręcz rewolucyjną modernizację procesu dydaktycznego. Ten ostatni został bowiem w jej wyniku oparty nie tyle na tradycyjnym, utrwalonym przez wieki istnienia uniwersytetu europejskiego, sztywnym przekazie wiedzy *ex cathedra*, ile na elastycznym programie nauczania, symbolizowanym przez treściowo zmienny sylabus. Sylabus stał się w rzeczywistości powojennej edukacji wyższej niejako sztandarową pieczęcią dydaktyki skierowanej do pokolenia *baby boomers* i przez nie z powodzeniem rozwijanej, będąc jednocześnie koniecznym kompromisem pomiędzy nieustannie i lawinowo przyrastającą wiedzą akademicką a wymogami zmieniającej się nieustannie rzeczywistości zawodowej, domagającej się od szkół wyższych ciągłych adaptacji treści i metod nauczania, także w dużym stopniu w wyniku presji wywieranej na programy studiów ze strony samych studentów.

Zwłaszcza nieunikniona presja w pełni dostępnej edukacji na życie tego gwałtownie i masowo urbanizującego się pokolenia miała wielkie konsekwencje dla zarysowania w miarę całościowego portretu tego pokolenia, bowiem wpłynęła na powstanie bogatej struktury osobistych zainteresowań, wykształcenie się w pełni zurbanizowanego zbiorowego i indywidualnego stylu życia i sposobów spędzania wolnego czasu, ukształtowanie się zupełnie nowej struktury konsumpcji masowej i wielu innych wymiarów kultury masowej przystosowanej do miejskiego pejzażu, w tym literatury masowej, sztuki wizualnej, sztuki filmowej, niezwykle ciekawej muzyki noszącej nie tylko pozytywne piętno pacyfistycznego nastawienia tego powojennego pokolenia ale także chęci dalszych twórczych poszukiwań.

Presja ta wpłynęła także na stopniowe ukształtowanie się modelu komunikacji antyizolacjonistycznej, a więc w pełni otwartej i nieuprzedzonej komunikacji mię-



dzykulturowej i zupełnie nowego modelu egzystencji przestrzennej opartego na niespotykanej dotychczas skali mobilności obejmującej nie tylko kraj zamieszkania ale także całe subkontynentalne regiony jak i mobilność międzykontynentalną odbywaną ponad językami, lokalnymi kulturami i coraz ciaśniejszymi gorsetami organizmów państwowych.

Dla pokolenia *baby boomers* przestrzeń miejska, samochód, motocykl, samolot, radio tranzystorowe, gitara, sala kinowa, sala koncertowa i telewizja stały się narzędziami i symbolami tej nowej formy życia opartej nie tylko na czysto przestrzennym przemieszczaniu się i doznawaniu samej przyjemności pędzenia przed siebie ale i na niezwykle poszerzonej możliwości oglądania i wysłuchiwania swoich 'produkcji' wizualno-filmowych i muzycznych poprzez kontynenty. W szczególności owa niezwykła przyjemność pędzenia przed siebie stała się symptomatyczna dla tego pokolenia, wzmocniona odpowiednio nieuprzedzoną i jakże zachłanną ciekawością świata we wszystkich jego wymiarach. Także w wymiarze tworzonych przez to pokolenie żarliwych ogólnościowych i ponad politycznych ruchów ekologicznych skierowanych ku Ziemi jako nośnikowi bezwzględnie wartemu zachowania i odnawiania. Jest to, moim zdaniem, warta podkreślenia i dokumentalnego utrwalenia głęboko pacyfistyczna odpowiedź tego nadzwyczajnie idealistycznego pokolenia na dzikie szaleństwo i niesłychane okrucieństwa poprzedzającej to pokolenie gehenny II Wojny Światowej. Bezwzględnie i z wielkim, niestety, powodzeniem wojna ta wykorzystwała etniczno-rasowe uprzedzenia i wszelkie negatywne stereotypy nagromadzone podskórnie w wydawałoby się pokojowo przebiegającym stuletnim okresie od Kongresu Wiedeńskiego do Wybuchu równie barbarzyńskiej I Wojny Światowej.

Chociaż musimy jednocześnie z wielkim smutkiem dodać w końcowej części tego fragmentu niniejszego szkicu, że paradoksalnie i tragicznie zdążyło wielu przedstawicieli pokolenia *baby boomers* wziąć jeszcze udział w niezawinionej przez siebie okrutnej i krwawej jatce wojny wietnamskiej jako konsekwencji wprowadzonego po II Wojnie Światowej nowego ładu polityczno-ekonomicznego. Zasłała ona niosące dotychczas życie pola uprawne Wietnamu zamienione brutalnie w pola bitewne dziesiątkami tysięcy poległych ciał młodych mężczyzn i kobiet, Wietnamczyków i Amerykanów, i okaleczyła fizycznie i duchowo do końca życia wiele dalszych dziesiątków tysięcy uczestników tej potwornej wojny, pozbawiając ich wszelkich złudzeń co do szybkiej możliwości zmiany natury ludzkiej na lepsze.

## 2. Udział *baby boomers* w rozwoju językoznawstwa

Niemniej innym wartym osobnego podkreślenia i opracowania elementem trwania pokolenia *baby boomers* jest jego istotny udział w rozwoju nauki. Pokolenie to bowiem wzięło niezwykle dynamiczny i bardzo udany udział w rozwoju nauki we wszystkich jej wymiarach. W wymiarze interesującej nas tutaj dyscypliny języko-

znawstwa pokolenie *baby boomers* wzięło udział w działalności naukowej na styku dwóch kluczowych dla rozwoju językoznawstwa i współistniejących z sobą paradygmatów, a więc w bardzo ważnym procesie stopniowego wygaszania w latach późno sześćdziesiątych i przez całą dekadę lat siedemdziesiątych królujących od lat dwudziestych ubiegłego wieku zdawałoby się nieusuwalnych paradygmatów strukturalistycznego i behawioralnego i jednocześnie równie stopniowym procesie zastępowania zasadniczo hierarchicznego paradygmatu strukturalistycznego nowym paradygmatem mentalistyczno-generatywno-kognitywnym, by w końcu oddać swój talent jeszcze nowszemu paradygmatowi dyskursywno-komunikacyjnemu, który nastąpił pod koniec XX wieku i na początku XXI wieku. Thomas Kuhn (1922–1996) byłby zaiste dumny z tego pokolenia, że tak wyraziście wpisało się w jego model rozumienia zarówno siły, przemijalności wszelkich paradygmatów naukowych jak i konieczności nieustannego uzupełniania, wprowadzania w nich zmian i wreszcie całkowitej wymiany tychże w stosownych okolicznościach empiryczno-teoretycznych.

Wielki i nieprzemijający strukturalistyczny wkład klasyków językoznawstwa nowożytnego, zwłaszcza takich jak plejada europejskich i amerykańskich jego przedstawicieli, wśród których należy wymienić następujące wybitne światowe autorytety: Ferdinand de Saussure (1857–1913), Jan Niecisław Baudouin de Courtenay (1845–1929), Mikołaj Kruszewski (1851–1887), Karl Bühler (1879–1963), Ludwig Wittgenstein (1889–1951), Mikołaj Trubiecki (1890–1938), Roman Jakobson (1896–1982), Luis Hjelmslev (1899–1965), Jerzy Kuryłowicz (1895–1978), Andre Martinet (1908–1999), Ludwik Zabrocki (1907–1977), Charles Sanders Peirce (1839–1914), Franz Boas (1858–1942), Leonard Bloomfield (1887–1949), Edward Sapir (1884–1939), Kenneth Pike (1912–2000), a także całych szkół językoznawczych jak: szkoła praska, szkoła kopenhaska, szkoła strukturalizmu amerykańskiego, oraz niejako towarzyszącego strukturalizmowi behawioryzmu (reprezentowanego przede wszystkim przez Iwana Pawłowa (1849–1936) i Burrhusa Skinnera (1904–1990)) domagał się zgodnie z wyartykułowanym przez Kuhna uniwersalnym mechanizmem zmian w obrębie funkcjonujących i panujących w danym momencie paradygmatów stopniowego i nieuniknionego poszerzenia paradygmatu strukturalistycznego opartego w swoim prawie półwiecznym trwaniu na kluczowych pojęciach znaczenia, hierarchicznej struktury, dystrybucji i funkcji o dającą się zmatematyzować rzeczywistość psychologiczną (mentalną) ujętą w niezwykle nośne pojęcie ‘kompetencji językowej’, związanej z umiejscowieniem języka w świadomości wszystkich jego rodzimych użytkowników. Ci ostatni zdefiniowani zostali, zgodnie z osiągnięciami genetyki i cybernetyki, jako mający do swojej dyspozycji ewolucyjnie (filogenetycznie) rozwinięty ludzki mózg jako niezwykle złożone naturalne urządzenie zdolne generować nieskończoną liczbę konkretnych wyrażań (a więc użytkownicy wyposażeni w umiejętność ujętą za pomocą równie nośnego pojęcia ‘wykonania językowego’) na podstawie skończonej (rdzeniowej/minimalnej) liczby

genetycznie uwarunkowanych elementów składowych języka jako uniwersalnego środka komunikacji.

Jakże owe wielce rewolucyjne w połowie XX wieku poglądy zawarte w pracach Zelliga Harrisa (1909-1992) i jego ucznia, Noama Chomsky'ego (ur. 1928), na psycho-fizyczne właściwości mózgu i umysłu człowieka, na generatywno-transformacyjną naturę każdego języka naturalnego, mającego swoje siedlisko w umyśle człowieka i przekazywanego genetycznie (a więc międzypokoleniowo) jako gatunkowy, tj. ewolucyjny i ontogenetyczny zarazem, potencjał człowieka, potężnie uwiiodły i zajęły prawie bez reszty uwagę większości językoznawców z pokolenia *baby boomers*.

Tak więc przez większość swego aktywnego życia naukowego pracownicy, z wielkim talentem i pełnym przekonaniem wnosili *baby boomers* swój ogromny wkład do tego nowego post-strukturalistycznego paradygmatu opisowo-wyjaśniającego, paradygmatu generatywno-transformacyjnego tym razem skupionego na dynamizmie wzajemnej relacji 'kompetencja-wykonanie', rozwijając przy tym intensywnie takie subdyscypliny językoznawstwa wprowadzone czy też zaledwie zasygnalizowane przez wielkich poprzedników jak: językoznawstwo ogólne i opisowe, językoznawstwo historyczne, porównawcze i kontrastywne, filozofię języka, antropolingwistykę, pragmalingwistykę, socjolingwistykę, psycholingwistykę, neurolingwistykę, językoznawstwo kognitywne, etnolingwistykę, ekolingwistykę i komunikologię.

Jednocześnie w tych jakże per saldo udanych zbiorowych wysiłkach tego pokolenia przejawiała się ważna linia rozwojowa językoznawstwa doby nowożytnej, a więc wyraźne zaznaczenie dynamiki jego rozwoju przebiegającej od strukturalistycznej fascynacji hierarchiczną strukturą języka, dystrybucją i współdziałaniem jego części składowych w wielopiętrowej architekturze języka jak i osadzeniem języka w ogólnym układzie semiotyczno-semantycznym, poprzez jego zwłaszcza w drugiej połowie XX wieku rozwijane determinanty genetyczno-matematyczno-psychologiczno-gatunkowe do uzyskania przez językoznawstwo przełomu XX i XXI wieku pełnej świadomości odnośnie konieczności osadzenia języka i praktyki językowej w szeroko rozumianym środowisku, zwłaszcza w środowisku zewnętrznym, np. międzyjęzykowym, dialektalnym, międzyetnicznym, międzykulturowym, zawodowym, etc.

Tego istotnego przeniesienia uwagi językoznawstwa na nieuniknione przecież w dłuższej perspektywie wszelakie uwarunkowania środowiskowe dokonało właśnie pokolenie *baby boomers*. W ten sposób język ubrany został w wyraźnie brakujący w paradygmacie strukturalistycznym i generatywno-transformacyjnym bogaty kostium środowiskowy pozwalający na pełniejsze opisywanie i wyjaśnianie zarówno natury samego języka jak i jego wszelakich społecznych zastosowań. Powstało w wyniku tej udanej syntezy zdecydowanie bardziej integracyjne spojrzenie na język jako szczególne osiągnięcie językoznawstwa doby najnowszej.

Jednocześnie pokolenie to, bardzo idealistycznie świadome bezwzględnej wręcz konieczności stworzenia nowego świata bez wszelkich sztucznych podziałów i bez niebezpieczeństwa krwawych konfliktów przez podziały te wzniesionych, odniosło się z wielkim entuzjazmem do w pełni wykonalnej globalnej idei plurilingwizmu, czyli pokojowego współistnienia wszystkich języków oraz możliwości uczenia się wielu języków, dużych i małych, idei zorganizowanej formalnie w jakże nośny i płodny paradygmat stosowany glottodydaktyki. Tak więc także i w tym czysto praktycznym zakresie pokolenie *baby boomers* mogło odnotować na swoim koncie kolejny wielki sukces, rozwijając w sposób zauważalny ten niezwykle użyteczny paradygmat stosowany językoznawstwa w coś na kształt obowiązkowego plurikulturowego i plurijęzykowego determinizmu poznawczo-behawioralnego współczesnego wykształconego człowieka przełomu XX i XXI wieku.

Tym samym pokolenie to położyło wyraźne podwaliny pod nowy świat bez nieprzekraczalnych barier językowo-kulturowych, tym razem wypełniony przez populację wielce mobilnych i coraz bardziej językowo i komunikacyjnie uświadomionych transkomunikatorów, pragnących używać wielu języków, znających i poznających bez wszelkich uprzedzeń osiągnięcia różnych kultur lokalnych, ich literatury i bogate tradycje różnorodnych wspólnot kulturowo-językowo-komunikacyjnych, zarówno poprzez rozwijany intensywnie paradygmat glottodydaktyczno-tłumaczeniowy jak i w bezpośrednich spotkaniach w ich rodzimych habitatach.

Moglibyśmy wręcz powiedzieć, że językoznawcze pokolenie *baby boomers* wreszcie pozbawiło Wieżę Babel przypisywanego jej tradycyjnie posepnego i niszczycielskiego charakteru i wręcz przeciwnie uczyniło z niej niezwykle atrakcyjny, pokojowy i bogaty układ poznawczo-wykonawczy, jakby zaopatrując ją w poruszające się wewnątrz niej bezkolizyjnie windy poprzez wszystkie piętra języków i kultur, małych i dużych i wszystkich równie doniosłych, niczym w Burdż Chalifie w Dubaju.

### 3. Uwagi końcowe

Dziś, jak już zaznaczono powyżej, pokolenie to, zgodnie z nieuniknionym prawem przemijania, pomału przechodzi w stan spoczynku. Konieczną jest więc w tym momencie próba dokonania chociaż częściowego podsumowania wszechstronnej działalności tego niezwykle i intelektualnie bogatego pokolenia w odniesieniu do wszystkich jego jakże różnorodnych dokonań. Taką właśnie niewielką próbą zarysowania portretu zbiorowego *baby boomers* jako językoznawców jest niniejszy szkic, bowiem autorowi towarzyszy przekonanie, że wykonane przez ostatnie półwiecze rozliczne prace naukowe dobrze świadczą o zapale i jakości pracy tego

pokolenia, dokonanej przynajmniej w wymiarze wąskiego zakresu językoznawstwa. Zatem niniejsza publikacja, być może nie ostatnia tego typu, stawia sobie za skromny cel stworzenie dodatkowego ‘zapalnika’ w dziele omawiania rozwoju myśli językoznawczej, nie tyle poprzez odniesienie się do encyklopedycznie tradycyjnego i rozmytego zarazem pojęcia ‘historia myśli językoznawczej’ lecz bardziej ogniskującego się na zbiorowym udziale danego pokolenia i jego zbiorowej tożsamości, w tym szczególnym przypadku pokolenia *baby boomers*, w jej nieustannym rozwoju.

Dodam na koniec, że dla naszego pokolenia, powojennego pokolenia *baby boomers*, muzycznie doskonale wyśpiewanego przez muzykę kultowej mega grupy *The Beatles* jako symptomatycznej dla tego pokolenia, językoznawstwo było i nadal pozostaje swoistym ‘polem truskawkowym’, które z jednej strony domaga się starannej pielęgnacji i które w zamian nadal darzy nas jakże cudownym zapachem i smakiem świeżych truskawek, które nieodmiennie nadawały i nadal nadają sens naszej pracy. W pracy tej towarzyszy nam przekonanie, że język stanowi jeden z centralnych wymiarów istnienia ludzkości stopniowo i nie bez trudności zmierzającej do dobrostanu, w tym dobrostanu kulturowo-językowo-komunikacyjnego pozbawionego wszelkich przejawów przemocy werbalnej. Oby starczyło pół truskawkowych także w nowym, lepszym świecie.

Tak się również szczęśliwie złożyło, że pracy naszej przez wszystkie dekady towarzyszyła piękna muzyka naszego pokolenia. Dziś możemy jej zbiorowo podziękować za jej relaksującą obecność słowami wielkiej piosenki innego symptomatycznego i kultowego dla naszego pokolenia mega zespołu ABBA, *Thank you for the music*:

*I'm nothing special, in fact I'm a bit of a bore  
If I tell a joke, you've probably heard it before  
But I have a talent, a wonderful thing  
'Cause everyone listens when I start to sing  
I'm so grateful and proud  
All I want is to sing it out loud.*

*So I say  
Thank you for the music, the songs I'm singing  
Thanks for all the joy they're bringing  
Who can live without it, I ask in all honesty  
What would life be?  
Without a song or a dance what are we?  
So I say thank you for the music  
For giving it to me.*

### Ważne opracowania historyczno-kulturowe i przedmiotowe:

- Aronoff, M. i J. Rees-Miller (red.). 2001. *The handbook of linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bristow, J. 2015. *Baby boomers and generational conflict*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cogan, B. i T. Gencarelli (red.). 2015. *Baby boomers and popular culture: an inquiry into America's most powerful generation*. Santa Barbara, CA: Praeger.
- Danesi, M. i A. Rocci. 2009. *Global linguistics: an introduction*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Eco, U. 1976. *A theory of semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Gillon, S. 2004. *Boomer nation: the largest and richest generation ever, and how it changed America*. New York: Free Press.
- Gitlin, M. 2011. *The baby boomer encyclopedia*. Santa Barbara, CA: Greenwood.
- Hansen, H.L. (red.). 2002. *Changing philologies. Contributions to the redefinition of foreign language studies in the age of globalisation*. Copenhagen: University of Copenhagen, Museum Tusulanum Press.
- Jones, L.Y. 1980. *Great expectations: America and the baby boom generation*. New York: Coward, McCann and Geoghegan.
- Judt, T. 2008. *Powojnie. Historia Europy od roku 1945*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Judt, T. 2011. *Zapomniany wiek dwudziesty. Retrospekcje*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Judt, T. i T. Snyder. 2012. *Rozważania o wieku XX*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Kuhn, T.S. 1962. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Marmaridou, S., Nikiforidou, K. i E. Antonopoulou (red.). 2005. *Reviewing linguistic thought: converging trends for the 21st century*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Owram, D. 1996. *Born at the right time: a history of the baby boom generation*. Toronto: University of Toronto Press.
- Pinker, S. 2011/2015. *Zmierzch przemocy. Lepsza strona naszej natury*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-KA.
- Strazny, P. (red.). 2005/2011. *Encyclopedia of linguistics*. 2 tom. New York: Taylor and Francis Group.

CZĘŚĆ I

**JĘZYKOZNAWSTWO**





# **IMAGE IN COMMUNICATION: POLISH HIGH SCHOOL STUDENTS AND TEACHERS VIS-À-VIS THE DYNAMIC ASPECTS OF THEIR IMAGE ON THE OFFICIAL INTERNET WEBSITE OF THEIR SCHOOL**

MARLENA IWONA BIELAK

## **1. Introduction**

The paper delves into the concept of image and the possibilities of its interpretation. Accordingly, it presents different definitions of the notion in question and points to the names of scholars analysing it with reference to different academic fields. Particular attention in this paper is drawn to the model by Puppel (2016) that describes image from the static and dynamic perspective. In this paper the aforementioned framework will be applied to research into the dynamic aspects of the image of Polish high school teachers and students that is presented on the official Internet website of their school.

## **2. Image**

‘Image’ constitutes a concept that provides a rich source of ideas for analysis. The basic dictionary definition presents it as “a way in which a given person or thing is perceived and presented” (Słownik języka polskiego PWN; translation mine, M.B.), whereas Dobek-Ostrowska defines it as “(...) a set of characteristics which,

according to the receiver's opinion, a given entity possesses" (Dobek-Ostrowska, 2005: 60; translation mine, M.B.). The definition by Davis views image as "a complex intellectual or sensual interpretation, a way of perceiving someone or something; the product of mind resulting from deduction based on accessible presumptions, both real and imagined, conditioned by impressions, beliefs, ideas and emotions. Perceptions may be – and often are – intuitive, e.g. they are connected with aesthetic features, basic truths, axioms and basic interpretations" (Davis, 2007: 47; translation mine, M.B.).

With reference to the above, due attention should be drawn to the fact that individuals create their own image everywhere and always. However, they may represent different levels of awareness in terms of the aforementioned phenomenon at given points of time (c.f. Ociepka, 2005; Rogaliński, 2012). Accordingly, there appears a lot of discussion in literature on the cautious generation and maintenance of the type of image that is most suitable or beneficial in different socio-cultural contexts. To exemplify, the concept of corporate image and its creation have been presented by Altkorn (2004); Budzyński (2003); Daszkiewicz and Wrona (2014); Huber (1994); Nowacki (2005); Szymoniuk (2006) and Tkaczyk (2009) *inter alios*, whereas the idea of political image and its formation have been analysed, among others, by Bobrowska and Garska (2012); Cichosz (2003); Cwalina (2000); Cwalina and Falkowski (2006); Zaręba (2011); Thomson (2001); Dobek-Ostrowska (2005) and Sears, Huddy and Jarvis (2008). The theoretical framework that will be applied in this paper is the approach to image by Puppel (2016). Its basic assumptions will be described below.

### 3. Puppel's approach to image

According to Puppel (2016: 109–110), image constitutes an inseparable element of all embodiments that are entities of a double aspect nature characterised by possessing both look and its perception. Image, its possession, manufacturing and maintenance are determined by the idea that "(...) everything in embodiment creates the image of the embodiment in question" (Puppel, 2016: 110; translation mine, M.B.). Simultaneously, all embodiments strive to form the type of image that is most beneficial to them. On the basis of the above assumptions, Puppel (2016: 110) postulates the existence of the global image system and image universality law.

Puppel (2016: 111–112) distinguishes between two ways of approaching images: the static way and the dynamic one. The static way of comprehending image signifies (1) the awareness of embodiments (viewed as either biological or cultural-institutional entities) with reference to their identity developed within the spatial-cohabitative system (i.e. in the face of other embodiments that interact with each other in the space that constitutes the arena of life) or (2) the structure itself that

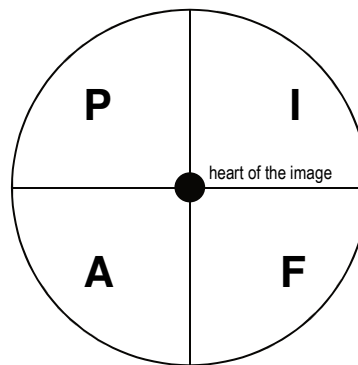
differentiates between images. The dynamic way of viewing image implies the constant process of undertaking interactive-communicative activities by a given embodiment, which results in constant image production (i.e. constant production of impressions in the mind of the receiver) with the aim of either protecting the embodiment or expressing care for image aesthetics. The above is achieved via two types of signalling oneself, i.e. the so called 'honest or dishonest signalling'. Notably, the dynamics of image may also signify its adaptive rhetoric potential realised in different communicative orders with persuasive aims (Puppel, 2016: 111–112).

As highlighted by Puppel (2016: 112), the concept of image can be applied with particular reference to man. Notably, the state and dynamics of human image in the broad socio-cultural context is determined by the idea 'live and let live' which provides a transcommunicator with the possibility of achieving image success in different communicative orders, cultures, ethnicities and communities. The success in question may be identified with reaching 'image attractiveness' which constitutes some foundation for generating man's 'well-being'.

### 3.1. Static approach to the image of man

With reference to the static approach to the image of man, the awareness of transcommunicators is of twofold nature. It is both the awareness of possessing one's own internal image (understood as a specific opinion of oneself or an imminent picture of oneself) and the awareness of the necessity of using the above internal image to make an appropriate impression on other transcommunicators.

One's own image understood as the static structure of self-representation is presented by Puppel (2016: 113) in the form of a diagram that points to the co-operation of four ontological-constructive features described below.



**Fig. 1.** Image complex of man I-F-A-P (Puppel, 2016: 113)

1. The awareness of a transcommunicator in terms of the importance of his/her own image (I).
2. Feelings that accompany one's own image (F).
3. One's own assessment of image (A).
4. One's own internal picture of image (P).

The static structure of self-representation underlain by the aforementioned features constitutes 'the image complex of man I-F-A-P' (Figure 1).

### **3.2. Image of an object/embodiment (inclusive of man) and its dynamics**

Image dynamics with regards to man pertains to the possibility of performing activities in terms of manufacturing, maintaining and disseminating one's own image complex I-F-A-P in view of both modifying one's image and securing its positive reception by other transcommunicators (Puppel, 2016: 114–116). The above activities, implemented via a wide variety of means accessible to a transcommunicator and applied in relation to particular ontological-constructive features of the image complex of man, constitute a generative mechanism defined by Puppel (2016: 114) as the application of a set number of rules that enable a transcommunicator to perform activities contributing to the production of an image, which comprises 'the dynamics of image strategies' founded on 'image comfort' and its varieties (i.e. 'visual comfort', 'phonic comfort', 'motion comfort' or 'olfactory comfort').

The aforementioned strategies are included in the category 'image architecture' based on the idea of 'structure/system'. The above category can be of holistic character (i.e. focused on completeness) or possess the fragmentary- dispersed nature. Significantly, image activities ought to be characterised by the high degree of 'image effectiveness' (Puppel, 2016: 116), which results in high performance and effectiveness in terms of influencing other transcommunicators and their perception.

## **4. Image strategies of man**

Image strategies, which are applied by man within the image complex I-F-A-P, include, *inter alia*, 'image modality strategies' (Puppel, 2016: 116–117) such as: mono-modality visual strategies (based on the application of one modality, i.e. either the auditory-vocal modality, the visual-tactile one or, to a lesser extent, the olfactory modality), bi-modality visual strategies (engaging two integrated modalities – basically the auditory-vocal modality used simultaneously with the visual-tactile modality) and hybrid visual strategies (involving both audio-vocal and visual-tactile modality transmitted via the use of media).

Additionally, Puppel (2016: 117–118) distinguishes between two types of ‘figure strategies’: the ‘full-figure image strategy’ and the ‘façade image strategy’. As the names suggest, the full-figure strategy takes into consideration the whole of a given embodiment (i.e. the whole of a person, institution or a block), whereas the façade image strategy is focused on the central part of an embodiment (i.e. the façade of a person, institution or a block).

Image modality strategies and figure strategies may be combined with each other. Significantly, it is the combination of those strategy types that allows the most effective realisation of the image complex. In other words, it is the way in which “(...) a given ‘image entity’ (e.g. a man, an institution) can provide oneself with the possibility of generating an appropriately integrated and positive (incl. aesthetic) image (...)” (Puppel, 2016: 118).

## 5. Policy and economy of image

Image entities, in order to secure the effectiveness of their activities oriented towards image creation, follow the policy of image based on two assumptions: the strength of image (its strong presence) and the durability of image (its long duration). The strength of image is defined by Puppel (2016: 118–119) as the presence of image based on maximally strengthened parameters (which can be exemplified by size, colour, smell, weight) or intensity, whereas the durability of image relates to the prolonged time dimension of image presence.

Image creation and its exchange, just as all the activities undertaken by embodiments, are subject to the phenomenon of economy and cost-benefit analysis (which, in turn, is connected with achieving an image success). In other words, image activities of embodiments are regulated by the rules of demand and supply. Due to the fact that image economy is closely associated with the basic assumptions of image policy, “[e]conomic activities in terms of generating, maintaining and conserving image are held in accordance with the requirements which can be described by means of almost an Olympic formula: more, longer, stronger, more beautifully” (Puppel, 2016: 120).

## 6. Polish schools, their transcommunicators and image

At present, the functioning of Polish educational institutions is to a large extent determined by such phenomena as demographic decline and heavy competition. Accordingly, schools make heavy efforts to fight for clients (i.e. students). The image of a given educational institution and its creation play a vital role in the above

process as students and their parents select schools which are perceived most positively in the local environment (Wiśniewska, 2009: 2).

The general image of a given school constitutes the sum total of the images possessed by all the transcommunicators connected with the functioning of the school, i.e. school management and their authorities, teachers, students, parents, administration and school service. The image of the spatial organisation of the school as a building with a variety of rooms contributes to the general image of the school as well.

This paper will concentrate solely on the analysis of selected elements of the image of one type of Polish school (i.e. the Polish high school) which are presented in one particular social-cultural-communicative context. To be more precise, it will delve into the dynamic aspects of the image of Polish high school teachers and students demonstrated on the official Internet website of their school.

## **7. Research methodology**

The research rests on the analysis of the content of the official Internet websites of 25 Polish high schools (situated in different regions of Poland) with reference to Puppel's model (2016). As already mentioned, the objective of the analysis is to research into the image dynamics of Polish high school teachers and students presented on the official Internet website of their school.

In other words, the research is to find answers to the questions demonstrated below.

1. Does the process of manufacturing and maintaining the image of the Polish high school student and teacher on the official Internet website of their school result in the image attractiveness of the transcommunicators under analysis?
2. What type of signalling is applied to the process of manufacturing and maintaining the image of the Polish high student and teacher on the official Internet website of their school?
3. Are the requirements of image economy and policy (defined as "more, longer, stronger, more beautifully") satisfied with reference to manufacturing, maintaining and disseminating the image of the Polish high school student and teacher on the official Internet website of their school?

## **8. Results of the research**

The results of the research into the dynamic aspects of the image of Polish high school students and teachers presented on the official Internet website, inclusive of the answers to the research questions, will be demonstrated as a set of numbered assertions complemented by conclusions.

1. The process of generating the image of Polish high school teachers and students on the official Internet website is initiated by presenting the mission of the school, which is slightly different in the case of each educational institution but always conveys the general image of the high school teacher who cares for the student and provides him/her with harmonious and all-embracing development taking into consideration his/her individual talents and intellectual and physical predispositions. The teacher is also responsible for students' upbringing. Therefore, he/she equips them with socially accepted values and respect for others. Analogically, the image of the Polish high school student that is conveyed is the image of a learner who is provided with a congenial educational environment for developing his/her intellectual and socio-cultural potential.
2. The process of manufacturing the image of the Polish high school teacher and student, initiated by the presentation of the school mission, is further expanded by the description of the specified tasks of the teacher and the rights and duties of the student included in the school statute.
3. The image of the Polish high school teacher that is sketched by presenting his/her tasks in the school statute specifies the image of the teacher that is conveyed by the school mission. To be more precise, the image in question depicts the Polish high school teacher as a reliable person who provides students with the required level of knowledge, ensures the appropriateness of didactic processes, and helps to overcome school problems. He/she is just, objective and unbiased. The Polish high school teacher also cares for the life, safety and health of students and supports their psychological and physical development, inclusive of developing their talents and interests. The aim of his/her classes is to shape the student's cognitive curiosity, mental efficiency, criticism and openness. Significantly, the Polish high school teacher is oriented towards broadening his/her own knowledge and developing his/her own didactic skills. He/she takes care of his/her own language aesthetics and that of his/her students.
4. The image of the Polish high school student, which is depicted by describing the student's rights and duties in the statute, broadens the student's image demonstrated in the mission. The image sketched by the statute presents a learner that is placed in an appropriately-organised and equipped environment, where educational processes are properly conducted. In the above space the student is provided with the required level of knowledge, different types of support and is treated with respect. Significantly, in the environment in question the learner's creative potential is realised, his/her special talents individually evolve and interests are developed. The student is also required to perform his duties (connected with being a learner) and avoid examples of inappropriate behavior (which are clearly specified and for which one can be

- punished). As a result of the above, the Polish high school student should become a wise, cultured and open person who possesses knowledge, the skill of critical thinking and is able to differentiate between inappropriate behavior and the positive one.
5. The above image of the Polish high school teacher and student manufactured by the school mission and statute is maintained by different sections of the official school website that present school events and school life. They include presentations of students' educational achievements (e.g. success in competitions), information on learners' voluntary work, their participation and involvement in a variety of activities (e.g. projects, university workshops and lectures) and descriptions of school events and after-school classes that point to teachers' engagement and students' development. Significantly, the presentations of the above activities are complemented by pictures. One can also encounter high-quality films promoting the school which present smiling and happy students and teachers in the environment of their educational institution, films about students possessing passion or films made by students themselves.
  6. The image of the Polish high school teacher and student conveyed by the official Internet websites of Polish high schools is highly positive. In other words, the process of manufacturing and maintaining the image under analysis on the official Internet website of the school results in the image attractiveness of the transcommunicators in question. Notably, the above attractiveness rests on image comfort as the official websites of Polish high schools are well-arranged and aesthetic-oriented.
  7. Nevertheless, it must be highlighted that the flawless image of Polish high school students and teachers manufactured and maintained on the official Internet website of the school represents a declaration whose goals are not fully realised. The description of cases that confirm the above assumption can be found in Bielak (2015 a–d, 2016 a–d, in press a–d).
  8. Due to the above, it is to be realised that the highly positive image of the Polish high school teacher and student manufactured and maintained on the official Internet website of the school serves the function of a promotional tool used – in the face of demographic decline and strong competition – to popularise the school in the local environment and attract students.
  9. Accordingly, the type of signalling that is applied to the process of manufacturing and maintaining the image of Polish high students and teachers on the official Internet website of the school is honest only to some extent (i.e. the achievements of teachers and students are real but weak aspects, for obvious reasons, are omitted).
  10. It is concluded that the process of manufacturing, maintaining and disseminating the image of Polish high school students and teachers on the official



- Internet website of their school satisfies the requirements of image economy and policy (formulated as “more, longer, stronger, more beautifully”) as:
- a. the information conforming to the image of the Polish high school student and teacher is in abundance. For those who are interested, the official website of the school may be a real time-eater,
  - b. the information is regularly updated,
  - c. the image of the Polish high school teacher and student is disseminated via the Internet, which ensures its durability (i.e. the image is present in virtual space for a very long time),
  - d. the strength (intensity) of the image is considerable, which results from the application of varied communicative tools, i.e. the image of the Polish high school student and teacher is conveyed by such documents as the school mission and statute (which ensures reliability) and it is strengthened (intensified) by films and numerous notes accompanied by pictures. The strength (intensity) of the image also results from the application of various strategies: films make use of the full-figure and façade image strategies combined with hybrid visual strategies, documents and notes involve mono-modality strategies based on the use of the visual-tactile modality, whereas pictures rest on the full-figure and façade image strategies combined with mono-modality strategies involving the use of the visual-tactile modality,
  - e. all the elements of the official Internet website of Polish high schools that convey the image under analysis are presented in an aesthetic way, i.e. they are properly selected and arranged, whereas the choice of colours is properly matched.

## 9. Conclusions

The paper has portrayed the concept of image with reference to its theoretical background and has applied the framework by Puppel (2016) to research into the image dynamics of the Polish high school teacher and student demonstrated on the official Internet websites of Polish high schools. Notably, the above analysis points to one aspect that is of vital significance with reference to human existence. To specify, due attention should be drawn to the fact that cautious image manufacturing, which constitutes a complex process and results from the work of numerous people, is widely applied to various areas of human life. The above statement seems to be of fundamental importance with reference to individuals who make use of diverse services as the process of image manufacturing to some extent blurs the real state of affairs.

## References

- Altkorn, J. 2004. *Wizerunek firmy*. Dąbrowa Górnicza: WSB w Dąbrowie Górniczej.
- Bielak, M.I. 2015 a. „Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych w ramach zajęć z języka polskiego w polskim liceum ogólnokształcącym. Analiza z perspektywy Imperialnego Tetragonu Wcielenia”. In: Puppel, S. (ed.). *MOTEK. Motywy ekolingwistyczne: w stronę ekolottodydaktyki*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 9–30.
- Bielak, M.I. 2015 b. “In search of school identity: English language teaching and learning in Polish private high schools as opposed to Polish state high schools”. In: Krawiec, M. (ed.). *Current issues in foreign language teaching and learning*. Regensburg: Sprachlit Verlag. 1–24.
- Bielak, M.I. 2015 c. “Ritual communication in the process of English language teaching and learning held in the space of the Polish high school classroom”. *Annales Universitatis Apulensis. Series Philologica* 2.16. 328–340.
- Bielak, M.I. 2015 d. “The communicative face of breaks and classroom lessons in view of the multifariousness of communicative forms in the closed space of school: the case of the Polish high school as a contribution to improving the process of internationalization of higher education”. *Journal of Linguistic and Intercultural Education – JoLIE* 8. 35–58.
- Bielak, M.I. 2016 a. “A communicative analysis of the arena of the Polish high school classroom as a contribution to the process of enhancing the effectiveness of English language teaching and learning”. In: Bielak, M.I. and J. Taborek (eds.). *A dialogic contribution to determinants of glottodidactic space*. Piła: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. S. Staszica w Piłe. 99–113.
- Bielak, M.I. 2016 b. “Communicative processes, culture and English language teaching and learning in the space of the Polish high school classroom: the transcommunicator vs. the impact of the language of the Internet”. *Kwartalnik Neofilologiczny* LXIII 1. 6–19.
- Bielak, M.I. 2016 c. “English language teaching and learning in the Polish high school classroom: towards the elementary space of home”. In: Krawiec, M. (ed.). *New insights into language teaching and learning practices*. Regensburg: Sprachlit Verlag. 3–19.
- Bielak, M.I. 2016 d. “The space navigation category of the lecture hall and the Polish high school classroom in the communicative perspective”. In: Bielak, M.I., Popescu, T. and M. Krawczak (eds.). *Bridges and not walls in the field of philology*. Piła: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. S. Staszica. 69–78.
- Bielak, M.I. in press a. “English language teaching and learning from the perspective of the Imperial Tetragon of Embodiment”.
- Bielak, M.I. in press b. “The public space of the Polish high school classroom and the space navigation category of the theatre: a communicative analysis performed for the needs of glottodidactics”.
- Bielak, M.I. in press c. “Selected elements of knowledge transfer and teachers’ communicative behaviours in the perspective of The Trispherical Model of Beauty: the case of the Polish high school classroom”.
- Bielak, M.I. in press d. „Zarządzanie zasobami komunikacyjnymi w przestrzeni polskiego liceum ogólnokształcącego a atmosfera zachęcająca uczniów do nauki – analiza wybranych aspektów szkolnej komunikacji wewnętrznej w perspektywie ekolingwistycznej”.
- Bobrowska, A. and M. Garska. 2012. „Elementy kreacji wizerunku podmiotu politycznego w rzeczywistości wyborczej”. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW* II. 147–164.
- Budzyński, W. 2003. *Wizerunek firmy. Kreowanie, zarządzanie, efekty*. Warszawa: Poltext.
- Cichosz, M. 2003. *(Auto)kreacja wizerunku polityka na przykładzie wyborów prezydenckich w III RP*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Cwalina, W. 2000. *Telewizyjna reklama polityczna*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Cwalina, W. and A. Falkowski. 2006. *Marketing polityczny perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Daszkiewicz, M. and S. Wrona. 2014. *Kreowanie marki korporacyjnej*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Davis, A. 2007. *Public relations*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Dobek-Ostrowska, B. 2005. *Kampania wyborcza: marketingowe aspekty komunikowania politycznego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Huber, K. 1994. *Image, czyli jak być gwiazdą na rynku*. Warszawa: Business Press.
- Nowacki, R. 2005. *Reklama*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Ociepka, B. 2005. *Kształtowanie wizerunku*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Puppel, S. 2016. „Kuznia Hefajstosa czyli krótki zarys teorii wizerunku w komunikacji człowieka”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XVI. 109–124.
- Rogaliński, P. 2012. *Tworzenie wizerunku*. <http://przepladdziennikarski.pl/tworzenie-wizerunku-a-image/> [last access: 11 Jan. 2017].
- Sears, O.D., Huddy, R. and R. Jervis. 2008. *Psychologia polityczna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Słownik języka polskiego PWN*. <http://sjp.pwn.pl/> [last access: 10 Dec. 2016].
- Szymoniuk, B. 2006. *Komunikacja marketingowa*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Tkaczyk, J. 2009. *Kształtowanie wizerunku przedsiębiorstwa usługowego*. <http://www.epr.pl/ksztaltowanie-wizerunku-przedsiębiorstwa-usługowego,marka,1321,1.html>. [last access: 17 Dec. 2016].
- Thomson, O. 2001. *Historia propagandy*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Wiśniewska, B. 2009. *Strategie promocji szkoły w środowisku lokalnym – praktyczne egzemplifikacje*. <https://www.zsmg.info/pliki/pedagog/STRATEGIE%20PROMOCJI%20SZKO%C5%81Y%20W%20%C5%9ARODOWISKU%20LOKALNYM%20-%20praktyczne%20egzemplifikacje.pdf> [last access: 10 Dec. 2016].
- Zaręba, A. 2011. *Wizerunek polityka w III RP: kreacje, instrumentarium, kompetencje komunikacyjne*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.



# **FROM *REVOLUTION* TO *RESISTANCE*: A STUDY ON THE DISCURSIVE DEMISE OF THE EGYPTIAN ARAB SPRING**

ALEXANDER BOGOMOLOV

## **1. Introduction**

The recent Egyptian revolution of January 25, 2011 was widely perceived as different from those of the old age, particularly, due to an innovative use of social networks and modern electronic media as instruments of empowerment and mobilization, which turned a protest rally in in Cairo's Tahrir Square into a multimodal mass communication event. Egyptian revolutionaries, who picked up the torch from the successful Tunisian antecedent, had thereby inaugurated the so called Arab Spring – a series of anti-government uprisings and protests across the Arab countries. The word *spring* (rabī') metaphorically signified renewal and breakaway from the past. International media eagerly and enthusiastically embarked on the production of a media story of democratic change sweeping all over the Middle East. Not only the left-leaning activists, but sober policy makers in the leading Western democracies, for all their trademark cautiousness, were operating on an essential similar reading of the Arab Spring<sup>1</sup>. However, should the enthusiastic supporters of the Egyptian revolution abroad be able to understand the native language and willing to listen, they would probably find the verbal manifestation of this highly ingenious and un-

---

<sup>1</sup> For a brief account of early EU's response to the Tunisian and Egyptian revolutions, cf. Bremberg, N. 2016. "Making sense of the EU's response to the Arab uprisings: foreign policy practice at times of crisis". *European Security* 25: 4, 423–441, DOI: 10.1080/09662839.2016.1236019, pp. 430–432.

sually massive protest movement astonishingly conservative, when it comes to the beliefs and knowledge bases embedded in it.

The discourse of the revolution was built around a coherent set of concepts, some of which we have analyzed in a series of previous publications. This conceptual framework included many concepts that either were overtly Islamic or, though appearing superficially lay, were in fact linked intrinsically to the religious and religiously inspired ideological discourses. The discourse of the revolution had been set in motion by a dynamic semantic structure representing the scenario of the Revolution as seen by its participants and sympathizers, which we henceforth will refer to as revolutionary narrative. This revolutionary narrative was rather simple: it represented the Revolution as purposeful forward-going movement of the Egyptian People powered by the People's Will (Irādāt aš-ŠA'B) and aiming at bringing down the State of Injustice (Dawlat az-ZULM)<sup>2</sup>, whose defeated henchmen (FULÜL<sup>3</sup>) had to be *marginalized* (iqṣā') *cleared off* (taḥīr)<sup>4</sup>, punished and thereby the innocent blood of the martyrs of the revolution (Šuhadā' at-Tawra) and the poor and oppressed (Maḏlūmūn), who suffered from injustice (ZULM) be avenged through retaliation (QIṢĀS)<sup>5</sup>. In each particular text instantiating the revolutionary discourse one may find elements of this narrative with the whole variety of texts complementing each other in recreating the story of the Revolution over and over again. The narrative was designed to provide a sense of destination to multiple human efforts collective and individual and helped people make sense of the messy flow of events.

While our previous publications aimed at describing core elements of the revolutionary discourse as it normally functioned, our focus in the present study will be on what happens at the time of its imminent collapse. While instances of the revolutionary discourse bearing its definitive features as described above could be traced even to the early president Sisi period (2014), since 2013 the Egyptian political life took a dramatic U-turn, which made the triumphalist revolutionary narrative suddenly irrelevant and the dominant position that the pro-revolution voices had on the Egyptian media scene impossible to sustain. The defeat of the revolutionaries, however, had not affected an immediately rise of a new type of discourse, and even

<sup>2</sup> For a detailed analysis of this concept cf. Bogomolov, A. 2016. "A necessary evil: the concept of Zulm in Arab political discourse and its historic roots". *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XVI. 7–39.

<sup>3</sup> For a detailed analysis of FULÜL (*lit.* notches as on a sword, debris of defeated army, which in the revolutionary discourse of 2011 became a preferred term for political opponents) cf. Bogomolov, A. 2014. "Constructing political other in the discourse of the Egyptian Arab Spring". *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XIV. 7–31.

<sup>4</sup> Arabic verbs cited here in the form of *maṣḏar* (verbal noun) represent frequent collocations with nominations referring to the opponents of the revolution in the Egyptian revolutionary discourse.

<sup>5</sup> We have analyzed QIṢĀS (including the significance of Blood) in Bogomolov, A. 2015. "An eye for an eye and the struggle for power in the discourse of the Egyptian Arab Spring". *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XV. 13–33.

though in reality the military appeared to have won the battle for power, their new authoritarian regime still had long way to go in winning the legitimacy and adjusting the public discursive domain to its needs.

## 2. The collapse of the revolutionary narrative

The emergence on the political scene of a massive protest movement *Tamarrud* (Rebellion)<sup>6</sup> in June 2013 signified a profound split in the Egyptian revolutionary camp<sup>7</sup>. On the discursive plane it meant that the signifier *tuwār* (revolutionaries) now had not one but several conflicting referents. The *Tamarrud* movement affectively paved the ground for the military coup of 3 July 2013, which overthrew Egypt's first democratically elected president. In the aftermath of the coup, many activists who participated in January 25 revolution were thrown into jails or killed on the streets of Cairo during the Muslim Brotherhood-led anti-coup protests. These developments affected change in the scheme of power relations, and the one embedded in the revolutionary narrative and reflected in such concepts as *FULŪL*, which depicted counter-revolutionary forces as a weakened and *defeated* enemy, now also was at odds with the new political reality. The *offensive modality* of the revolutionary narrative suddenly became irrelevant and those voices in the public discussion domain that remained defiant in their support of the president Mursi had to re-group and re-formulate their public discourse, while the 'revolutionary youth' of *Tamarrud* were even more confused when their leaders had been also arrested in the wake of the coup over violation of a newly adopted anti-demonstrations law<sup>8</sup>. Those who remained defiant in the face of the coup projected their protests as a continuation or completion of the original January 25 revolution, hence their new self-identification as *mukammilūn* (completers). An anti-coup Muslim Brotherhood driven protest movement emerged under the banner of the National Alliance in Support of the Legitimacy (*at-taḥāluf al-waṭanī li-da'm aš-šar'īya*). The word *šar'īya* (legality, legitimacy) thus became a key marker of the language of the Muslim Brotherhood-led protests. Struggle for Legitimacy (*šar'īya*) and against the coup (*inqilāb*) now became the lead theme of a new narrative, which replaced the old triumphalist narrative of revolution for many of those who still continued to call themselves Revolutionaries (*tuwār*).

<sup>6</sup> The movement aimed to force president Mursi to resign and call snap elections by collecting 15 million signatures by 30 June 2013, the one-year anniversary of Mursi's inauguration, and claimed to have collected over 22 million signatures in support of these demands.

<sup>7</sup> The *Tamarrud* had effectively brought to a head a process, which some local observers described to us as a 'great secular – Islamist split', which had been particularly aggravated during Muslim Brotherhood affiliated president Mursi rule.

<sup>8</sup> <http://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=46609&Cr=egypt&Cr1=#.WI9FwdJ95dg>

### 3. Going global... and more Islamic

A violent crackdown by the coup authorities on a massive sit-in camp in Rābi'a al-'Adawiya square in Cairo, which for its participants represented a flashback of January 25, 2011 Tahrir square protests, marked a turning point in the course of the post-revolutionary history. In these new circumstances, which to many meant the victory of counter-revolution (*al-tawra al-muḍadda*) and the comeback of the State of Injustice (*dawlat az-ẓulm*)<sup>9</sup>, the old revolutionary narrative became altogether irrelevant even for the Islamists, who eagerly adopted it in the aftermath of Mubarak's downfall and made it part of the official discourse during the president Mursi's brief rule. For the defiant supporters of the Muslim Brotherhood the events of Rābi'a had now largely eclipsed in their collective memory and political symbolism the January 2011 Tahrir square protests. The more recent dramatic event has come to be referred simply as Rābi'a, and the date of a violent crackdown on the sit-in rally has been since commemorated every year. The events of Rābi'a have inspired a four-finger salute, which became a new symbol of defiance for the supporters of the deposed president Mursi and the Muslim Brotherhood<sup>10</sup>, for *rābi'a* originally means an ordinal number 'forth' in Arabic<sup>11</sup>. In contrast to 2011 Tahrir square sit-in, which in the discourse of January 25 revolution was interpreted as a metaphor of *national* unity, the Rābi'a events were framed by Muslim Brotherhood supporters in a *global* pan-Muslim, rather than a national perspective, cf.:

rābi'a hiya ramz al-ḥurriya, rābi'a hiya maḥāḍ li-wilādat ḥarakat ḥurriya wa 'adāla jadīda, rābi'a hiya bašāra li-wilādat al-'ālam al-jadīd, rābi'a hiya burūz al-muslimīn min jadīd fī as-sāḥa ad-duwaliya, rābi'a ta'nī al-'adāla wa al-ḥurriya wa ar-rahma, rābi'a hiya man inhārāt amām a'tābihā al-qiyam al-ġarbiya az-zā'ifa<sup>12</sup>

Rābi'a is a symbol of freedom, Rābi'a is a travail for the birth of a new movement of freedom and justice, Rābi'a is a good news of the birth of a new world, Rābi'a is the appearance of the Muslims again on the international scene, Rābi'a means justice and freedom and mercy, Rābi'a is [she] who the false Western values have fallen on her doorstep.

<sup>9</sup> On the significance of this notion in the revolutionary discourse cf. Bogomolov, A. 2016. "A necessary evil: the concept of Zulm in Arab political discourse and its historic roots". *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XVI. 7–39.

<sup>10</sup> The symbol represents a hand with four fingers raised and the thumb drawn across the palm; graphically the symbol is often styled as a rectangular black on yellow road warning sign.

<sup>11</sup> The square is a site of a mosque dedicated to an 8<sup>th</sup> cent. CE Muslim female 'saint' and Sufi mystic, who was so named for she was the *fourth* child in her family.

<sup>12</sup> From the text of a proclamation called 'What is Rābi'a?' (mā hiya Rābi'a) – <http://vb.3dlat.net/showthread.php?t=189028>



Obviously, the text draws alludes to the key slogan of January 25 revolution – *Bread, Freedom, Social Justice, Human Dignity*<sup>13</sup> – but it also reinforces its Islamic connotation by augmenting a religious concept of *rahma* (mercy).

#### 4. Key elements that survived from the revolutionary discourse

The decline of the original revolutionary discourse, however, does not mean that all its elements have become irrelevant. The theme of RETALIATION (QIŞĀS) continues even now although the context has changed. Cf. the following rejoinder attributed to a prominent Muslim Brotherhood member:

bi-ḥasb ḥamza zawba ‘aḥad qiyādāt al-iḥwān fī al-ḥārij wa alladī aḏāf anna: ‘al-*muṣālaḥa* laysat bi-yad ayy faṣīl, bal bi-yad aš-ša’b wa awliyā’ ad-dam (ḏuī al-qatlā) wa ahālī al-mu’taqalīn (as-sujanā’) wa al-*muṣābīn* wa al-*muṣarradīn*<sup>14</sup>

... according to Hamza Zawba, one of the leaders of the Brotherhood abroad, who added that: ‘the *reconciliation* is not in the hands (*lit.* hand) of whatever group, but in the hands of the people and the next of kin (relatives of the slain – *A.B.*) and families of those in custody (the prisoners) and the injured and the displaced

The Muslim Brotherhood functionary clearly implies the power of the next of kin to demand QIŞĀS for their slain relatives according to the Sharia norms<sup>15</sup>. By extending these powers to the entire Egyptian people the speaker is replaying the same rhetorical ruse as the revolutionaries when they tried to challenge the authorities by invoking the powerful concept of retaliation. The topic of *muṣālaḥa* (reconciliation), which became a prominent theme of debate between the government, the civil society and the families of activists incarcerated in the aftermath of the coup, represents another reference to the traditional norms. According to Muslim custom, one way of peacefully settling a dispute between the two conflicting sides that emerge in the aftermath of a violent crime, which are in a prototypical situation represented by the families of the victim and the offender, – is through achieving an agreement called *ṣulḥa* (a derivative of *ṣulḥ* ‘peace’). The reciprocal 6<sup>th</sup> form *muṣālaḥa*, which in English translation is usually rendered as ‘reconciliation’, essen-

<sup>13</sup> Also, of course, to the name of the Muslim Brotherhood’s political wing – Freedom and Justice Party.

<sup>14</sup> ‘*Fī’a lālīta bi-miṣr. qulūbuhum fī as-sujūn wa ‘uyūnuhum ‘alā al-*muṣālaḥa**’ (Third class in Egypt: their hearts in prisons and their eyes on the reconciliation). Huffington Post Arabic, 28 November 2016 – [http://www.huffpostarabi.com/2016/11/28/story\\_n\\_13278628.html](http://www.huffpostarabi.com/2016/11/28/story_n_13278628.html)

<sup>15</sup> “And whoever is killed unjustly, we have given his executor *power*, but let him not exceed limits in killing. Indeed, he has been supported” (Quran 17: 33) – cf. Bogomolov, A. 2015. “An eye for an eye and the struggle for power in the discourse of the Egyptian Arab Spring”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XV. p. 29.

tially means a mutual *ṣulḥa*. *Ṣulḥa*. Such settlement is intended to avoid a chain of mutual relations between the affected clans ordinarily by way of letting the offender's relatives pay an agreed amount of material compensation (*diyya*) for the victim's blood, a practice meant to be a substitute for QIṢĀS. The recent emphasis on *muṣālaḥa*, therefore, throws light on the policy of massive arrests in the aftermath of the coup: authorities were effectively creating a bargaining chip for the subsequent negotiations acknowledging thereby the people's QIṢĀS, which represented a key element of the revolutionary discourse, as indeed a formidable challenge to their power, just as we have concluded in our analysis before<sup>16</sup>.

In the hot public debate pro and contra *muṣālaḥa* the continued suffering (*mu'ānā*) of the prisoners is clearly weighed against the imperative of QIṢĀS:

ṭālamā laysat ladayka ru'ya li-istirdād ḥaqq aš-šuhadā' wa lā li-ḥurūj al-mu'taqalīn fa-laysa min ḥaqqik an ta'tariḍ 'alā ayy mubādara yakūn fihā ḥall li-ḥurūj al-mu'taqalīn mabda'iyyan<sup>17</sup>

As soon as you don't have a vision for the reinstating the rights of the martyrs (i.e. the right of the next of kin to avenge their blood – *A.B.*) and neither for the release (lit. exit) of the prisoners, you don't have the right to object to any initiative containing the solution for the release of prisoners in principle

The revolutionary power of the imperative of QIṢĀS is undermined in the official discourse of Sisi's Egypt by replacing its referents. It is now mainly servicemen, either as casualties of the war on Islamist militants in Sinai or victims of alleged terrorist acts in Cairo, who are called *martyrs* (šuhadā') and whose *blood* now *calls* for QIṢĀS in the official media. QIṢĀS, on the other hand, has now become a central theme in the public messages of various clandestine militant groups, which take responsibility for sporadic acts of terror targeting government officials; one such group even calls itself Ḥarakat al-QIṢĀS (Retaliation Movement)<sup>18</sup>. The official media are also exploiting the same concept and even the style that used to be characteristic of the revolutionary discourse in waging their verbal war on the militants, cf. a newspaper headline: *ahālī al-maḥmūdiyya yuṭālibūna bi-l-QIṢĀS min ḥarakat ḥasm al-irḥābiyya*<sup>19</sup> (citizenry of Madmudiya are demanding *retaliation* against the terrorist Resolve Movement). QIṢĀS has thus become a contested notion in this

<sup>16</sup> Ibid.

<sup>17</sup> Ibid. a Facebook post cited as an apparently strong argument in favor of *muṣālaḥa*; consider also the subtitle of the appropriate part of the article – *muṣālaḥa muqābil al-ḥurriya* (Reconciliation in exchange for freedom), in which reconciliation is juxtaposed to what appears to be an undisputed value, implying that reconciliation is in fact a negative thing – a forced concession, a moral sacrifice or a least evil solution.

<sup>18</sup> For brief reference cf. an article on the detention of members of Retaliation Movement and another group called Ḥarakat Ḥasm (Resolve Movement) – <https://goo.gl/YCj8yN>

<sup>19</sup> <http://www.elbalad.news/2436635>

polemic with the pro-government side, which depicts what the militants present as acts of *retaliation* as *terrorism* (irhāb). The militants, on their part, continue to describe the government's retaliatory and preventive violence as ZULM. It is the powerful cultural meanings underlying the concept and their status of a shared value that fuel this heated argument.

To be sure, while the revolutionary narrative prevailed in the public discussion for a period of about three years, there always had been a counter narrative, generated by the acolytes of the Ancien Régime whom the revolutionaries called FULŪL. While detailed analysis of this counter narrative is outside of the scope of this study, data available to us suggests that, as it usually happens in the context of contentious political discourses, this counter narrative uses various word games and puns to construct a meta-cultural commentary on key value concepts of the target narrative. One characteristic case in point is use of the word *ḥarāyib* (ruins), modeled on the syllabic structure of the word *yanāyir* (January)<sup>20</sup>, which had been used as a common short name for the January Revolution (*ṭawrat yanāyir*). To the best of our knowledge, such vernacular mocking language has not penetrated the official media discourse, but had certainly gained more ground in the more colloquial forms of public discussion in the aftermath of the coup<sup>21</sup>. On a more formal plain, similar to the situation in Ukraine in the aftermath of the Orange revolution of 2004, there always had been and continues to be an expert discussion on whether or not January 25 had indeed been a *revolution*, with those who deny the applicability of the term suggesting alternative definition such as *uprising* (‘iṣyān) or even *coup* (inqilāb). While voices of those in denial had been weakened or hushed, when the revolutionary narrative prevailed, in the wake of the coup they became more confident. Nowadays, according to local observers, the word *revolution* (*ṭawra*) in reference to January 25 events is being cautiously avoided in public discussion even by many of those, who had eagerly identified with revolution, and replaced by alternative terms, often simply referred to as *aḥdāt yanā’ir* (events of January). The popular uprising of June 2013 that led to the ousting of president Mursi was also presented as another Egyptian *revolution* or as the completion of the one that began in January 25, again diluting the reference scope of the original revolutionary narrative. Those, who remained defiant immediately took to calling it *coup*, which had also contributed to undermining the conceptual pact<sup>22</sup> among a wide cross-section of the Egyptian society that emerged in early 2011 in the wake of Tahrir square sit-in and the

<sup>20</sup> It is effectively a *contamination* or an *imperfect pun*, for the discussion of this and other types of ludic transformations cf. Lennon, P. 2011. “Ludic language: the case of the punning echoic allusion”. *Brno Studies in English*. Vol. 37, No. 1. p. 82.

<sup>21</sup> We are grateful to our Egyptian informants for bringing this phenomenon to our attention.

<sup>22</sup> For the notion of *conceptual pact* cf. Clark, H.H. and A. Bangerter. 2004. “Changing ideas about reference”. In: Noveck, I.A. and D. Sperber (eds.). *Experimental Pragmatics*. p. 39.

downfall of Mubarak regarding what is to be called *revolution* in the contemporary Egyptian context.

Another theme that did not go away and remained salient in the post-revolutionary discourse of defiance was *dawlat az-ZULM* (the State of Injustice). At the onset of pro-Mursi rallies in the aftermath of the coup the protesters even coined a specific chant designed to challenge the State of Injustice: *'umru z-zulm mā 'awwam dawla* (col. Egyptian, never had ZULM established a state)<sup>23</sup>. In contrast to the revolutionary narrative, which depicted the revolution as a struggle of T̄UWĀR (revolutionaries) against FULŪL, it is now the State of Injustice itself that has become their powerful antagonist, and the revolutionaries are not the triumphant winners but *victims* of ZULM, their inactivity (and on the pragmatic plain, also an indirect invitation for the addressee to show compassion to them) is reflected in the use of such nominations as *abnā' at-tawra* (sons of the revolution) instead of *tuwār*, cf.:

wa 'indamā atahaddat 'an dawlat az-zulm fī al-maqāl al-awwal yalīh 'adad min al-maqālāt taht 'unwān dawlat az-zulm wa awwal man atahaddat 'anhum hum *abnā' at-tawra al-miṣriyya* rufaqa' an-nidāl allaḏīna yata'arraḏūna li-z-zulm li-annahum arādū an yatahaddū al-fasād wa al-istibdād allatī ta'tšūh miṣr 'alā madār as-sanawāt al-aḥīra jā'ū li-yarfa'ū az-zulm fa-zulimū wa hum akṭar an-nās al-ān allaḏīna yata'arraḏūna li-z-zulm dāḥil as-sujūn al-miṣriyya<sup>24</sup>

And when I talk about the state of injustice in the first article [which is] followed by a number of articles under the heading 'The State of Injustice', the first who I talk about are the sons of the Egyptian revolution, comrades in struggle, who are subjected to ZULM for they wanted to challenge the corruption and despotism, which Egypt is living through over the course of last years, [they] came to eliminate (*lit.* raise) ZULM and were wronged (subjected to ZULM) and they [are now] the ones who are subjected to ZULM the most in the Egyptian prisons.

Standard metaphors of personification are deployed to depict the State of Injustice as monolithic entity, often a carnivorous *beast*, e.g. *tajdīd ḥabs as-salāmūnī* *yu'akkid anna dawlat az-zulm lam tašba' min laḥm abnā' miṣr ba'd* (the extended [term of] detention for Salamuni proves that the State of Injustice is not sated yet with the flesh of the sons of Egypt). The renewed theme of the State of Injustice brings back the unending debate over the role of religion as a source of legitimacy:

<sup>23</sup> [http://old.egyptwindow.net/news\\_Details.aspx?News\\_ID=43297](http://old.egyptwindow.net/news_Details.aspx?News_ID=43297)

<sup>24</sup> Muḥammad 'Awwād. *Dawlat az-Zulm* (The State of Injustice), right at the time of writing the article suddenly disappeared from the site [www.mazlom.com](http://www.mazlom.com) (*mazlom* is a typical Arab transliteration for *mazlūm* 'oppressed, wronged, victim of ZULM and the site has been obviously designed specifically to highlight the government's oppressions against revolutionaries) and could only be retrieved in a cached form – <https://goo.gl/zfXIIR>

wa ġadan sa-takūn nihāyat al-inqilāb wa taqayyud al-ḥurriyāt wa az-zulm li-anna dawlat az-zulm sa-tazūl ḥattā wa law kānat muslima wa dawlat al-'adl sa-tabqā ḥālida ḥattā wa law kānat kāfira wa li-anna hā'ulā' al-mujrimīn al-qatala as-saffāhīn laysū mişriyīn wa lā muslimīn fa-dīnuhum wa waṭanuhum as-sulṭa wa al-māl illā anna naşru allāhi qarīb<sup>25</sup>

And tomorrow will be the end of the coup and the restriction of freedoms and ZULM for the State of Injustice will disappear if even it were [a] Muslim [one] and the State of Justice will remain eternal (lit. immortal) even if it were [an] infidel [one]<sup>26</sup>, for these criminals, murderers, slaughterers are not Egyptians and neither Muslims, for their religion and their homeland is power and money, but Allah's victory is near

The manner, in which the State of Injustice is supposed to end, i.e. it will 'disappear' and the 'eternal' nature of the State of Justice, which will come in its stead, sound as a flashback of the REVOLUTION as MIRACLE frame, characteristic for the revolutionary narrative, which we discussed elsewhere<sup>27</sup>. The *immediacy* of the aspired relief from ZULM, which this segment implies, is also reminiscent of the theme of *speediness* in relation to QIŞĀŞ<sup>28</sup>, pointing to a common cultural premise underlying such beliefs. The segment also reflects the notion of Muslim state as that, whose rulers are Muslims, which is apparently shared by both the ruling elite in its attempt to legitimize their grip on power and the defiant activists of a clearly Islamist persuasion.

Unlike QIŞĀŞ, this theme, in view of a strong cognitive link that exists between the concepts of ZULM and POWER, appears to be difficult or even impossible to re-appropriate for the newly re-established authoritarian regime. As a search item on Google Trends *dawlat az-zulm* peaked on September 2013 coinciding with couple weeks after the violent crackdown on pro-Mursi protest rallies in Rābi'a al-'Adawiya square and November 2014, days after another violent crackdown on student protests of mid-October 2014<sup>29</sup>. On 30 November, 2016 the Google search

<sup>25</sup> <https://goo.gl/EP2isD>

<sup>26</sup> The notion of an *infidel state* here, used notably as a counterfactual, is of course merely a rhetorical foil or a reluctant concession to the idea of *civil state* (*dawla madaniya*), which reflects a hot political debate among secular and Islamist activists in the aftermath of the downfall of Mubarak.

<sup>27</sup> REVOLUTION as MIRACLE cognitive schema is characteristic of all strands of the Egyptian revolutionary discourse; the schema represents REVOLUTION as an almost instantaneous change from a *bad* condition to a *good* one, cf. *[they] woke up from their sleep to find that the state of injustice had fallen with no [possibility of] return* (*saḥaw min nawmihim wa-ktaşafū anna dawlat az-zulm qad saqāṭat ilā ġayr ruj'a*). For details cf. Bogomolov, A. 2015. "Makers of revolution: the concept of ŞABĀB (YOUTH) in the discourse of the Egyptian Arab Spring". *Skhodoznavstvo* No. 69. 3–28.

<sup>28</sup> Cf. Bogomolov, A. 2015. "An eye for an eye and the struggle for power in the discourse of the Egyptian Arab Spring". *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XV. p. 19.

<sup>29</sup> <https://www.google.com/trends/explore?date=all&q=%D8%AF%D9%88%D9%84%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B8%D9%84%D9%85> For coverage of student protests crackdown see 'Egypt universities rocked by fresh protests', Aljazeera website, 13 October 2014 – <http://www.aljazeera.com/news/middleeast/2014/10/egypt-universities-rocked-fresh-protests-20141013135357582738.html>

for *dawlat az-zulm* phrase returned about 149,000 results for the past year alone, which suggests a high salience of the theme in public discussion. On the Google search the phrase most often appears as part of a vocative expression *yā dawlat az-zulm* (o, the state of injustice) and the phrase that has become idiomatic in the revolutionary discourse *dawlat az-zulm sā'a*, *dawlat al-ḥaqq ilā qiyām as-sā'a* (the state of ZULM [is for] an hour, the state of truth/justice [is] until the doomsday), often abridged to its first part *dawlat az-zulm sā'a* (the state of ZULM [is for] an hour). While the former usually introduces emotionally charged invectives, lamentations and threats leveled at the military-led post-Mursi government, the latter is used as an encouragement to fellow revolutionaries. In 2013 in the aftermath of the coup invectives addressed to the State of Injustice have even become a theme of popular poetry, such as the following *qaṣīda*<sup>30</sup> by Maḥmūd ibn Ibrāhīm aṣ-Ṣabbāḡ<sup>31</sup> titled *Yā dawlat az-zulm, isma'ī āna al-awān li-tadma'ī* (o, state of injustice, listen):

*yā dawlat az-zulm, isma'ī āna al-awān li-tadma'ī (...)* aṭ-ṭiflu māta bi-ḥanqa wa aṣ-ṣayḥu māta bi-midfa' (...) al-'adlu kunti makānahu wa az-zulmu fiki a tafza 'ī?<sup>32</sup>

O, *state of injustice*, listen, the time has come for you to weep (...) the child died of strangling and the old man died of a cannon [fire] (...) you have replaced the justice (lit. the justice you were in place of it) and ZULM is in you, don't you fret?

A popular hashtag on Twitter 'Mursi is still the president'<sup>33</sup> continues to promote the idea that president Mursi will return to bring the State of Injustice to its end. The idea sounds as a flashback of a messianic myth, which impression is reinforced by the inclusion of devotional elements invoking the Quranic story of the miraculous salvation of Jonas<sup>34</sup>, cf.:

*yā allāh man ḥafizta yūnis fī baṭn al-ḥūt, yā allāh iḥfiz 'abdaka muḥammad mursī mi aydi az-zālimīn quḍāt al-askar*<sup>35</sup>

o, Allah, [you] who have preserved Yunis (Jonas – A.B.) in the belly of the fish, o Allah preserve your slave Muhammad Mursi from the hands of the unjust (oppressors) judges of the military

Here is another characteristic segment discussing Mursi's plight attributed to a prisoners' rights activists:

<sup>30</sup> A classical form of Arab poetry.

<sup>31</sup> This author is described as *young preacher* and *sheikh* (ad-dā'iyā aṣ-ṣābb ṣayḥ) cf. <http://www.forsanhaq.com/showthread.php?t=367238>

<sup>32</sup> The poem was posted on the web on 21 August, 2013, days after the violent crackdown on the anti-Mursi protests, for the full text cf. <http://www.forsanhaq.com/showthread.php?t=372985>

<sup>33</sup> #مرسي\_لسه\_الرئيس (Mursi is still the president); the hashtag was active at least through mid-2016.

<sup>34</sup> Jonas' story of captivity in the belly of a fish and miraculous salvation is recounted in Quran 37: 139–148.

<sup>35</sup> [http://www.fj-p.com/Our\\_news\\_Details.aspx?News\\_ID=97163](http://www.fj-p.com/Our_news_Details.aspx?News_ID=97163)

wa qālat sārra muḥammad: wa law ijtama'ū 'alā an yuḍirrūka lan yuḍirrūka illā bi-ṣay'<sup>in</sup> qad katabahu alḷāh 'alayk, liannahu 'aṣruhu kān 'aṣr al-ḥurriyāt.. lam yaqṣif qalam'<sup>an</sup> wa lam yahbis ṣuḥufiy'<sup>an</sup> wa qālat asmā' bi-'awdatika tantahī dawlat az-ẓulm wa yantahī al-inqilāb al-ḡāšim az-za'īm murī ra'īsī wa aftaḥir li-l-aḥrār faqaṭ<sup>36</sup>

And Sarra Muhammad said: and if [they] have agreed on harming you, [they] won't harm you *if not by something that Allah had written upon you*, for his time (probably in reference to the rule of president Mursi – A.B.) was the time of freedoms.. [he] *had not broken a pen and not imprisoned a journalist* and Asma said: *with your return the state of injustice will end* and the oppressive coup will end, the leader Mursi [remains] my president and I am proud of the freemen only.

It is notable that Mursi here is praised for what he didn't do rather than for something that he actually did, effectively for not being a Tyrant (Ẓālim, Ṭāḡiya), which invokes the concept of ẒULM as the key theme of the Revolution. The power of the divine ordainment in the post-coup discourse of defiance is juxtaposed to the power of mundane authorities and the religious myth as a counter narrative to that of the official discourse of the oppressive regime. The post-revolutionary discourse of defiance, hence, continues to find a source of inspiration and empowerment in the same conservative religious values as in the original revolutionary discourse. Religious theme in the context of an obvious retreat (if not a complete defeat) of the revolution, as the above cited segments suggest, are mainly invoked in support of *promises* or *threat*, i.e. effectively as counterfactuals, meaning that as an instrument of discursive empowerment they are not as powerful as the *demands* for retaliation had been at the peak of the revolution.

## 5. Arab discourse of Resistance as the Revolution's fallback symbolic resource

The revolutionaries, who remained defiant in the aftermath of the coup, tried to hold on to whatever was left of their diminishing resources, including the discursive ones, and mobilize more support by stepping up tactics of protest that proved efficient during the January 25 revolution of which the sit-in protest camp in *Rābi'a* was the most characteristic example. On the discursive plain, the new discourse of defiance used more of the same religious rhetoric but also tapped on other sources, such as the powerful Arab discourse of Resistance, originally developed by Arab nationalist and leftist movements and hardened through decades of confrontation with Israel and the West. The Egyptian Muslim Brotherhood supporters were not the first among the Islamist movements to tap on this discursive powerhouse, as other re-

<sup>36</sup> [http://www.fj-p.com/Our\\_news\\_Details.aspx?News\\_ID=97163](http://www.fj-p.com/Our_news_Details.aspx?News_ID=97163)

gional Islamists groups, such as the Palestinian Hamas and the Lebanese Hizbullah, had long ago adjusted the once strictly secular discourse of Resistance to their needs.

As any well-developed strand of political discourse, the discourse of Arab Resistance has its characteristic set of concepts and elaborate narratives, reflecting a history of ideological influences and reflective engagement with turbulent political events. But, just as the Egyptian revolutionary discourse, at its core it has a basic narrative structure, whose underlying schema is relatively simple: it could be described as *struggling against an overwhelming force*. As modern as the discourse of Resistance may seem, it is no less culturally idiosyncratic and grounded in deeply embedded cultural premises similar to the religious discourses that contributed to the January 25 revolutionary discourse. A thorough analysis of this discourse would go well beyond the scope and purpose of this study, we will, therefore, constrain ourselves below to the analysis of its single most important concept – ŞUMŪD. The concept refers to what could be described as a key moral and physical quality or inner resource, which helps embattled militants resist an assaulting force more powerful than themselves. It is not accidental, therefore, that the concept, which we saw no trace of at the peak of the revolutionary discourse, was reclaimed by the defiant Egyptian revolutionaries, once they confronted an overwhelming opponent.

Although ŞUMŪD has now become a staple of political discourse all over the Arab World, for the Arab political mind it continues to be linked to a single place – Palestine, the launchpad of the ideology and the discourse of MUQĀWAMA (RESISTANCE). Once the narrative of January 25 revolution had lost its spell, the remaining defiant protagonists of the revolutionary epic needed a new narrative of defiance that would help raise the morale and mobilize the loyal constituencies in the face of an overwhelming and often very violent force. The revolution's shattered manpower needed replenishment, and so did its symbolic arsenal. It does not appear to be accidental that the discourse of Resistance, which dominated Arab politics for decades, would come up as a useful resource base for the much needed symbolic reinforcement. Of the discourse of Resistance, it is the concept of ŞUMŪD that appeared to be particularly fitting the post-coup context in Egypt. ŞUMŪD is not merely the most salient among the concepts in the discourse of Resistance, but also the one that helps make sense of the rationale, sources of inspiration and the political practice of resistance to an overwhelming force, which, when projected on the Egyptian reality, helped structure the everyday reality of the ongoing protest and empower its participants.

During but even more so, after the violent crackdown, Rābi'a emerged as a key symbol of resistance to the coup while the concept of ŞUMŪD provided a clue to converting this dramatic and painful experience into a political asset, a source of inspiration and empowerment for the protesters. Rābi'a inspired both the main graphic symbol and the verbal slogans of the ensuing anti-coup movement. Here is an example of a chant used at rallies in 2014: *rābi'a ramz aṣ-ṣumūd 'āšū rigāla wa*



*māṭū usūd* (col. Eg. Rābi'a is a symbol of ŞUMŪD, [they] lived as men and died as lions)<sup>37</sup>. The Muslim Brotherhood supporters in exile have even produced an operetta under the heading *Rābi'a aş-ŞUMŪD* (Rābi'a of ŞUMŪD), which premiered in Istanbul on the third anniversary of January 25 revolution and was broadcast via social networks<sup>38</sup>.

ŞUMŪD is found in collocation with *aṭ- tuwār* (revolutionaries, def.) or *tuwār* (revolutionaries indef., usually, followed by a place name, e.g. *ġarb al-iskandariya* 'West Alexandria')<sup>39</sup>. Then comes the collocation *şumūd aş-şabāb* (ŞUMŪD of the youth)<sup>40</sup>, and *şumūd şabāb* (indef. & place name or other Gen. attributive)<sup>41</sup>.

ŞUMŪD has also come to be firmly associated with the imprisoned and tormented president Mursi as his supposedly distinctive quality. The anti-coup posters were praising president Mursi for his ŞUMŪD: *aş-şa'b yuhayyī şumūd ar-ra'īs* (the people salute the president's ŞUMŪD). A newspaper title runs: *raġm al qubḏān as-sīsī yā'īs amām şumūd ar-ra'īs mursī*<sup>42</sup> (despite the [prison] bars, Sisi is desperate before president Mursi's ŞUMŪD). Another title, attributed to a seasoned oppositioners Ayman Nūr<sup>43</sup>, says *anā aḥjal amām şumūd ar-ra'īs mursī* (I feel ashamed confronted with president Mursi's ŞUMŪD)<sup>44</sup>. Here is more elaborate segment on Mursi's ŞUMŪD:

inna şumūd hādā ar-ra'īs amām kull hādīhi al-mihān wa al-musāwamāt wa at-taḥqīqāt  
min qimmat al-haram ḥayṭ kān ra'īsan ya'mur wa yanhā fī kull şaġīr wa kabīr fī dawla

<sup>37</sup> A news article titled *mutaẓāhirū al-qanṭara bi-l-ismā'iliya yahtaḥūn 'umru aẓ-ẓulm mā qawwam dawla* (Demonstrators of Qantara in Ismailia chanting: the injustice never strengthened a state) at an oppositional Nāfiḏat Mişr website, 3 October, 2014 the article reproduces a long list of chants used at the rallies – [http://old.egyptwindow.net/news\\_Details.aspx?News\\_ID=43297](http://old.egyptwindow.net/news_Details.aspx?News_ID=43297)

<sup>38</sup> [http://www.fj-p.com/Our\\_news\\_Details.aspx?News\\_ID=99990](http://www.fj-p.com/Our_news_Details.aspx?News_ID=99990) The 'operetta' actually represents a gala with several entertainers singing in a round in Arabic, Turkish, Spanish, English, Malay and Indonesian with the phrase *rāba' aş-sumūd* (col. Egyptian version of Rābi'a aş-Şumūd) repeated as a refrain – to listen cf. <https://www.youtube.com/watch?v=XTok9d3-MEs>

<sup>39</sup> Google search for the version of the phrase with definite form 35,300 results, while the version with indefinite returned 5,900 results as of 4 December, 2016, although we have limited our search, as usually, to the Egyptian segment of the web, the topic of many texts is Syria.

<sup>40</sup> For ŞABĀB [*aṭ-tawra*] (the [revolution's] youth) as one of the protagonists of the revolutionary narrative cf. Bogomolov, A. 2015. "Makers of revolution: the concept of ŞABĀB (YOUTH) in the discourse of the Egyptian Arab Spring". *Skhodoznavstvo* No. 69, 3–28.

<sup>41</sup> 14,400 results on Google search for the version with def. form, as of 4 December, 2016, and 7,880 for the version with the indef. form.

<sup>42</sup> Published on 15 November, 2016 – [http://www.fj-p.com/Our\\_news\\_Details.aspx?News\\_ID=04801](http://www.fj-p.com/Our_news_Details.aspx?News_ID=04801)

<sup>43</sup> Chairman of al-Ġad (future) party, whose running against Mubarak in 2005 presidential elections ended with his imprisonment by the authorities.

<sup>44</sup> The article was published on 21 September, 2016 – [http://www.fj-p.com/Our\\_news\\_Details.aspx?News\\_ID=101911](http://www.fj-p.com/Our_news_Details.aspx?News_ID=101911)

ilā insān lā yamlik min amr nafsihi wa ġayrihi šay'an! ayy qahr wa zūlm yaš'ar bihi hādā ar-rajul?<sup>45</sup>

ŞUMŪD of this president in the face of all these hardships, bargaining and examinations – from the top of the hierarchy as he had been president ordering and forbidding (an idiom meaning *having an ultimate authority* – A.B.) in all small and big [things] in the state – to a man [who] possesses nothing of his own affair or [that] of others (another idiom meaning *powerless* – A.B.)! What kind of subjugation and ZULM this man feels?

In collocation with Mursi comes out, what is not so obvious in other contexts but is nevertheless as important, – an intrinsic relation that there is between ŞUMŪD and the concept of POWER. ŞUMŪD is a power source for those in a weak position. ŞUMŪD is depicted as a *force*<sup>46</sup> equivalent to the power of ZULM<sup>47</sup>:

rābi'a ta'nī aṭ-ṭabāt wa aṣ-ṣumūd ṭabāt ahl al-ḥaqq 'alā ḥaqqihim wa ṣumūduhum amām az-zūlm wa aṭ-ṭuġyān hādā aṭ-ṭabāt laysa amr<sup>an</sup> hayyin<sup>an</sup> wa lā sahl<sup>an</sup> fa-lā yašhū al-insān min nawmihi yajid nafsahu ṭābit<sup>an</sup> šāmid<sup>an</sup> bal hiya minna min aḷḷāh 'azza wa jalla yamunn bihā 'alā man yašā' min 'ibādihi fadl<sup>un</sup> yu'tihu aḷḷāh man yašā' min ḥalqihī<sup>48</sup>

Rābi'a means firmness and ŞUMŪD, firmness of those who have right (lit. people of the right/truth) over their right/truth and their ŞUMŪD in the face of ZULM and tyranny, this firmness is not a simple thing and not an easy [one], and one does not wake up from his sleep to find himself firm and ŞāMid (act. part of  $\sqrt{ŞMD}$ ), but [this] is a gift from Allah the Almighty and the Great [that] he bestows upon whoever he wishes among his servants, favor [that] he brings to whoever he desires among his creatures

The segment reflects an extraordinary tension that the religious mind must feel confronted with so much hope being invested in a concept that refers to the human inner powers, which for a religious mind constitute the divinity's exclusive domain, yet, unlike other key elements of the discourse of defiance is not grounded in neither normative, nor the devotional Islamic discourses. The dilemma is being resolved here with the help of an interpretative frame characteristic for religious discourses, which may be formulated as GOOD is GOD's GIFT. Through this interpretation the human capacity to sustain external pressure is granted a divine sanction and the divine power is invoked in its support.

<sup>45</sup> Op-ed article titled *al-umma al-islāmiya tuḥayyi ṣumūd ar-ra'īs mursī* (Islamic umma salutes president Mursi's ŞUMŪD) – [http://old.egyptwindow.net/ar\\_print.aspx?print\\_ID=36558](http://old.egyptwindow.net/ar_print.aspx?print_ID=36558)

<sup>46</sup> We use the term *force* here in a metalinguistic sense, as in Talmy, L. 1968. "Force dynamics in language and cognition". *Cognitive Science* 12, 49–100. ŞUMŪD is conceptualized as a *force* sufficient to keep in check the tendency of ZULM to advance.

<sup>47</sup> The absence of stable collocations with *abnā* (sons of either *revolution* or the *Egyptian people*), which we have noted above, is another evidence of this connection – it could be accounted for by ŞUMŪD's propensity to combine with nominations referring to active/powerful parties.

<sup>48</sup> <http://marsadpress.net/?p=15999>

## 6. Conclusions

Discourse is best understood as an act of communication involving multiple social actors. Social actors are not, however, speakers in the usual sense of the term, but groups or classes of people, which do not, strictly speaking, engage in anything similar to a conversation, even though discourse is sustained by what appears to be contributions of individual speakers. It is a communicative act mediated by social structures, which operates more as a repository of knowledge and remains active in as much as there remains a sufficient (socially significant) number of users, who both contribute to and tap on the symbolic resources that it contains. From a sociopragmatic perspective, discourse serves above all a social function of creating and maintaining consensuses and coherence of collective action. The narrative of the January 25 revolution reflected a consensus among multiple social groups regarding the meaning of Revolution, values that had inspired and driven them and, importantly, regarding their respective roles. The narrative of the revolution and its underlying conceptual framework resulted from a conceptual pact<sup>49</sup> among a broad cross-section of the Egyptian society that emerged through their joint engagement in and support of the January 2011 Tahrir square protests, – an event, which became a key point of reference in the ensuing public debate. By 2013, with growing disagreement between various classes of revolutionaries, particularly, the secular and Islamist groups, and the changing power relations, this conceptual pact had shrunk and crumbled and the original broad consensus could not be sustained anymore. The transformation that affected the set of *protagonists* of the revolutionary narrative, described by local observers as the ‘great secular – Islamist rift’, occurred not in the language but in political reality, and resulted in the rise of several alternative voices and narratives supplanting the single revolutionary narrative. The collapse of a coherent and simple revolutionary narrative and the demise of the revolutionary discourse all together signified the (re)emergence of fault lines within the society, which could not fit anymore into the simplistic scheme ‘PEOPLE vs. REGIME’, underlying the original revolutionary narrative. When the revolutionary discourse collapsed, it did not do so in its entirety. Elements that went out of use were those that had referents in the immediate social setting, including social actors, the nature and the dynamics of the events, which changed dramatically in the aftermath of the coup. Elements that survived were those that represented beliefs and shared values embedded deeply in local culture. These elements, despite being contested when it comes to their specific referential scope, continued to operate even in a divided and polarized society.

---

<sup>49</sup> Cf. Clark, H.H. and A. Bangerter. 2004. “Changing ideas about reference”. In: Noveck, I.A. and D. Sperber (eds.). *Experimental Pragmatics*. p. 39.



# **COSMOPOLITAN BERLIN? INTERPRETING THE LINGUISTIC LANDSCAPE OF A COSMOPOLITAN CITY**

LENA BUDARINA

## **1. Introduction**

Since the fall of the Berlin Wall in 1989, Berlin's reputation as a multicultural cosmopolitan city has steadily grown. Nowadays Berlin is one of the most populous urban areas in Europe, with around 3.5 million inhabitants from over 180 nations. In recent years such places, where people of many ethnicities, religions and cultures meet and live in close proximity, has caught the attention of researchers from various fields of knowledge. Urban space, created by people living there, turns from 'an architectonic creation' into an important source of information, a dialog, a public communication. Thus, linguists consider a cosmopolitan city as a multilingual urban space, where a lot of language processes can be observed. A concept, which connects urban space, its 'language' and 'communicators' is termed as *linguistic landscape* (LL).

The aim of this study is to show that LL can provide valuable insight into the linguistic situation of Berlin. This will be done by analysing the data collected from specific public domains such as street signs, advertising signs, billboards, shop signs, informative signs etc. in Berlin. Signs in public areas accessible to everyone can mirror a particular language background. It is true especially for bi- and multilingual cities, where signs serve as a useful tool to find out more about the functions these different languages fulfill within specific contexts.

Furthermore, we need to ask a question if languages displayed on signs truly reflect the demographic structure of the city or if there are other more common languages? Can languages brought by migrants survive and develop in a cosmopolitan environment or just stay 'invisible' for other inhabitants of cosmopolis?

## 2. Linguistic landscape as a reflection of the linguistic diversity

The study of language on signs in public space is a relatively new field in sociolinguistics, developing at a very high speed since 1997, when Landry and Bourhis's initial study 'Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality' was published. Since then numerous scientists from over the world have discovered the enormous potential of this young discipline, which can give answer to multiple questions about language and society and also give insight into a linguistic situation in a particular place.

Despite the fact that the term *linguistic landscape research* was first used in 1997, the study of public signage goes back further in the history, in the 70s of the 20th century (Backhaus, 2007). Canadian researchers Rodrigue Landry and Richard Bourhis (1997: 25) were the first authors who defined the term *linguistic landscape* clearly: 'The language of public road, signs, advertising boards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region or urban agglomeration'. In other words, the linguistic landscape consists of all visual forms of language presented in the public space of a certain geographic area. Later this term has been applied to the concept and has already entered common usage in scientific circles (Backhaus, 2005; Ben-Rafael and Shohamy, 2006; Cenoz and Gorter, 2006; Huebner, 2006).

The linguistic landscape studies demonstrate that it is possible to gain insight into the social, political, historical and cultural composition of a multilingual community by systematic observation and descriptive analysis of literacy in the public sphere. The LL contains concrete manifestations of language choice, status, mediations of culture and knowledge. This public, visual text paints a real picture of the everyday linguistic interactions and social realities that define a community, providing physical evidence of language usage and frequency – often a more accurate description than information gathered and reported in official census and demographic documents.

Thus, it is not surprising, that multilingual societies and communities have become the object of interest of many researchers in the recent years. The studies of LL cover different multilingual areas all over the world, including Tokyo (Backhaus, P. 2006), Quebec (Landry and Bourhis, 1997), Israel (Ben-Rafael et al., 2006; Spolsky and Cooper, 1991), the Basque country (Cenoz and Gorter, 2006), London (Grzeškowiak, 2010) etc. In Poland this topic is mostly developed by such scholars as Stanisław Puppel (Puppel, 2007) and Marta Grzeškowiak (Grzeškowiak, 2010) from the Department of Ecocommunication at Adam Mickiewicz University in Poznan.

Most of the linguistic landscape research has focused on present-day analysis of the graphic environment. Pavlenko suggests that LL 'is not a state but a diachronic process' (Pavlenko, 2010). The contemporary LL, she argues, cannot be fully understood without examining how it developed and came about. Spolsky and Cooper (1991), who examined historical references on street signs in Jerusalem, reveal the role that changing political regimes play in shaping linguistic landscapes.

The LL indicates the degree of linguistic diversity in a certain area. A choice of bilingual or multilingual signage indicates a multilingual situation. The dominance of a specific language in the LL shows the power and status of a majority or strong minority group over other groups. For example, the high-status language used in official domains is more likely to be found on public signs than the languages of lower status. Ben-Rafael et al. (2006: 27) write that the ‘LL analysis allows us to point out patterns representing different ways in which people, groups, associations, institutions and government agencies cope with the game of symbols within a complex reality’.

As was mentioned above, the linguistic landscape refers to linguistic objects that mark the public space. LL marks space in specific ways, as ‘belonging’ to certain population group. Linguistic landscape research can lead to various conclusions about speech community and its social and political implications, about prevailing cultural beliefs. Moreover, it mirrors different social issues.

This paper explores how these signs reflect the dynamics of political, economic and social transformations and demonstrate a linguistic diversity and the co-existence of languages in a cosmopolitan city.

### **3. Berlin: some demographic characteristics**

Berlin is a German city and a federal state, situated in the heart of Europe. It has been the capital city since 1991, and is the largest city in the country. Since the vanishing of the borders between Central and Eastern European countries and the subsequent liberalisation of travel restrictions, the number of people immigrating to Germany has been increasing. The statistics released in the Migration Report 2013 compiled by Germany’s Federal Office for Migration and Refugees and approved by the Federal Cabinet on 21 January 2015 shows that 1.23 million persons moved to Germany in 2013, the highest influx in 17 years<sup>1</sup>. As a result, Germany became one of the largest immigration countries in the world and Berlin, as a capital, became a cosmopolis. Expectedly it has an impact on the city linguistic landscape.

Nowadays Berlin is well-known as a multi-national, cosmopolitan city. According to The statistical office of Berlin and Brandenburg (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg), in December 2013, 538,729 Berlin’s residents (15.3% of the population) were of foreign nationality, originating from over 180 different countries. Another estimated 460,000 citizens in 2013 are descendants of international migrants and have either become naturalised German citizens or obtained citizenship by virtue of birth in Germany. In 2008, about 25–30% of the population was of foreign origin.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> <http://www.euractiv.com/sections/global-europe/berlin-reacts-germanys-2013-record-immigration-numbers-311464>

<sup>2</sup> <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/pms/2011/11-02-04.pdf>

In Berlin there are more than 25 non-indigenous communities with a population of at least 10,000 people, including Turkish, Polish, Russian, Lebanese, Palestinian, Serbian, Italian, Bosnian, Vietnamese, American, Romanian, Bulgarian, Chinese, Austrian, Ghanaian, Ukrainian, French, British, Spanish, Israeli, Thai, Iranian, Egyptian and Syrian communities. Official language in Berlin (as in Germany) is Standard German, which is by law the medium of spoken and written communication virtually in all public sectors of society. The most-commonly-spoken foreign languages in Berlin are Turkish, English, Russian, Arabic, Polish, Kurdish, Vietnamese, Serbian, Croatian and French.<sup>3</sup>

#### **4. Studying the linguistic landscape of Berlin: methodology**

The observations presented in this article are part of a larger study on the linguistic landscape of Berlin that focuses on the relationship between demographic data and the frequency of different languages visible on displays of written language in two districts of the city. Research is based on a case study of the linguistic landscape of two different parts of Berlin: shopping and entertainment area in the City Centre (which includes Potsdamer Platz Square, Sony Centre, Quarter Potsdamer Platz and the streets surrounding it) and district Charlottenburg-Wilmersdorf (area that covers the western city centre of Berlin and the adjacent affluent suburbs). These areas were chosen to contrast the LL in the central shopping areas with other local neighbourhood areas.

Potsdamer Platz began as a trading post where several country roads converged just outside Berlin's old customs wall. Nowadays this area is the heart of a metropolis with new skyscrapers, numerous shops, restaurants, theatres and cinemas. There are always a lot of tourists here. Charlottenburg-Wilmersdorf district is completely different. As of 2010, the borough had a population of 319,628, of whom about 110,000 (34%) were of non-German origin. The largest ethnic minorities were Turks at 4%; Poles at 3.5%; Arabs, former Yugoslavians and Afro-Germans at 2.5% each; Russians at 1.5%; and Ukrainians and Iranians at 1.0% each.<sup>4</sup> Such multinational area can be a perfect example of linguistic diversity and co-existence of languages in a cosmopolitan city.

A common method in LL research is to photograph the signs, count the number of occurrences of each language variety. Digital pictures were taken in August 2015.

---

<sup>3</sup> <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/english/documents.asp>

<sup>4</sup> [http://www.statistik-berlin-brandenburg.de/Publikationen/Stat\\_Berichte/2011/SB\\_A1-5\\_hj01-11\\_BE.pdf](http://www.statistik-berlin-brandenburg.de/Publikationen/Stat_Berichte/2011/SB_A1-5_hj01-11_BE.pdf)



The first stage was counting and classification all of the fixed signs visible in the street or in the shop windows. A ‘sign’ was qualified as ‘any piece of written text within a spatially definable frame’ (Backhaus, 2006: 55). A total of 368 signs were counted and classified according to the language(s) used (Table 1).

**Table 1.** Overview of all languages displayed in all of the signs in two areas of Berlin

Languages	Number of signs	%
German only	134	36.5
German + English	94	25.5
English only	68	18.5
Turkish only	7	2
Russian only	6	1.5
Chinese only	4	1
Others (French, Spanish, Polish, Serbian, Arabic, Thai, Vietnamese, Ukrainian)	14	4
English + Chinese	6	1.5
German + other (Turkish, Chinese, French, Spanish, Polish, Serbian, Arabic, Thai, Vietnamese, Ukrainian)	35	9.5
Total	368	100

Apart from monolingual and bilingual signs, during the analysis multilingual signs were found as well (Picture 1, Picture 2).



**Picture 1.** Multilingual sign in Berlin (City Centre)



**Picture 2.** Multilingual sign in Berlin (Charlottenburg-Wilmersdorf)

During the analysis of data collected in two different areas we noticed, that languages displayed on these areas are different too. In the shopping and entertainment area at the City Centre, surprisingly, we did not find any non-German monolingual sign. Instead of that 93% of all signs were presented only German, only English or German and English at the same time (Table 2).

**Table 2.** Overview of all languages displayed in all of the signs in the City Centre of Berlin

Languages	Number of signs	%
German only	68	40
German + English	54	32
English only	36	21
German + other (French, Spanish, Arabic)	14	7
Total	172	100

In Charlottenburg-Wilmersdorf we noticed that on 70.5% of total signs we can see German or English. At the same time Turkish, Russian and Chinese are less visible, but there are monolingual signs in these languages. Other languages (French, Spanish, Polish, Serbian, Arabic, Thai, Vietnamese, Ukrainian) were displayed only a few times and only on bilingual or multilingual signs (Table 3).

Considering the total number of signs that displays the use of each of the languages found in the LL of these areas (i.e. on both monolingual and multilingual signs), we can see that German appeared on around half of the all signs (Table 4). Nearly 1/3 of all signs contained English. Chinese, Turkish and Russian figured only marginally in the LL of the researched areas. Other languages (French, Spanish, Polish, Serbian, Arabic, Vietnamese, Thai, Ukrainian) were found only at 4% of all signs.

**Table 3.** Overview of all languages displayed in all of the signs in Charlottenburg-Wilmersdorf

Languages	Number of signs	%
German only	66	34
German + English	40	20
English only	32	16.5
Turkish only	7	3.5
Russian only	6	3
Chinese only	4	2
Others (French, Spanish, Polish, Serbian, Arabic, Thai, Vietnamese, Ukrainian)	14	7
English + Chinese	6	3
German + other (Turkish, Chinese, French, Spanish, Polish, Serbian, Arabic, Thai, Vietnamese, Ukrainian)	21	11
Total	196	100

**Table 4.** Percentage of signs on which each language appears

Language	%
German	55
English	35
Chinese	2.5
Turkish	2
Russian	1.5
Other (French, Spanish, Polish, Serbian, Arabic, Vietnamese, Thai, Ukrainian)	4

**Picture 3.** 'Top-down' sign in Berlin

The next step of data analysis is a comparison between 'official' (e.g. road signs, street names) and 'unofficial' signs (e.g. shop signs, advertisements, graffiti) according to their producers (Backhaus, 2006). It is frequently assumed that official signs

are produced by governmental authorities, hence alternatively termed ‘top-down’ in Ben-Rafael et al.’s (2006) study of the linguistic landscape of Israel, and that unofficial signs are made by individual social actors in private sectors, hence ‘bottom-up’. Our data collection shows that in Berlin the most ‘top-down’ signs are in German only (street names, prohibition signs, emergency instructions, place names) (Picture 3) or in German and in English (parking instructions, bike rental etc.), whereas in ‘bottom-up’ signs other languages than German are used (primarily English).

Considering ‘top-down’ signs in Berlin, produced by governmental authorities, it is important to notice that buying a ticket for public transport in the ticket machine, we have an option to choose a language (Picture 4). The same option we have visiting Berlin’s official website ([www.berlin.de](http://www.berlin.de)): we can choose one of the eight languages (German, English, French, Italian, Chinese, Polish, Russian, and Turkish).



Picture 4. Screen of the ticket machine in Berlin

Referring to demographic characteristics of Berlin, we expected to see more languages in public signs. Despite being the most-commonly-spoken foreign languages in Berlin, Turkish, Russian, Polish, Arabic were ‘visible’ only at about 10% of all signs, whereas English as a language of globalisation was presented at 42% of all signs.

## 5. English language in the linguistic landscape of Berlin

Berlin like other capital cities has its own language policy that aims and preserving the unique national heritage: language and culture. However, nowadays the process of globalisation affects the development of every European country. That is why the role of English in the linguistic landscape development is becoming increasingly important.

One of the main themes in previous LL research has been the spread of English as a global language and its relation to other regional and local linguistic varieties. All over the world researchers have observed the increased use and visibility of the English language in public spaces (Backhaus, 2007; Ben-Rafael et al., 2006; Shohamy, 2009; Grzeškowiak, 2010). In most cases, English signs do not index a local community of speakers of the language; the phenomenon has been interpreted ‘as a symbolic expression [...] to join the English language community and to associate with the values that are typically attached to it (American/Western culture, internationalisation, etc.)’ (Backhaus, 2007: 63). Such artificial languages are thus seen as a reflection of globalisation in process (Gorter, 2006).

Data collection of different type of signs in Berlin shows that the English language becomes an integral part of Berlin’s linguistic landscape and is widely used at universal brand names, product names and company names. It is not difficult to explain this fact. All the shops and businesses in research areas may potentially cater to a non-German speaking client, that is why shop owners would wish to target these clients in a language they might understand. As in many parts of the world, English is the obvious choice for the *lingua franca*, therefore producers of commercial signs try to use English.



Picture 5. Restaurants in Berlin

A lot of restaurants are named in English, whereas special day offers outside the restaurant are written by hand in German. At the city centre restaurants mostly have a menu in different languages for tourists (in English, Spanish, Italian, French, Japanese). There are a lot of bilingual signs (German + English) with popular English phrases such as: *happy hour*, *today's specials*, *season sale*, *coffee to go*, *open air* etc. (Picture 5).

Typical examples of bilingual signs in both German and English were fairly frequent and displayed by upmarket shops or travel agencies. At Charlottenburg-Wilmersdorf there are a lot of restaurants and shops, where we can see non-German bilingual signs (Picture 6).



Picture 6. Bilingual sign in Berlin

Most of beauty salons and nail studios are also named in English (Picture 7). German can be found only on lists of services or working hours. The majority of signs with English observed in Berlin was monolingual and bilingual (German + English).



Picture 7. Nail studios in Charlottenburg-Wilmersdorf

In the era of globalisation commitment to the native language and culture can hardly compete with the necessity to enter the world of international communication and, thus, the need to maintain a productive dialogue with the help of the global language. The use of English in advertising, trade, business and everyday life in Berlin is unavoidable and can be explained by the necessity to meet the requirements and expectations of the target audience, especially that of the young generation.

## 6. Concluding remarks

The representation of different languages in multilingual urban environments is a phenomenon that has emerged in research of linguistic landscape in the recent years (Ben-Rafael et al., 2006; Ben-Rafael, 2009; Cenoz and Gorter, 2006). This study of linguistic landscape of Berlin has shown, that different signs are not only used to sell specific goods and services, they give us information about how the area is marketed and sold to tourists, businesses, new residents and investors.

The names of shops and services constitute a vast part of the linguistic landscape of an area, mainly the City Centre as most shops are located there. In the modern globalised world, signage of shops is linguistically colourful. World languages appeared in shop names with English in the first place and the application of foreign words in the signage is internationally an increasingly popular phenomenon.

The observation of signs in two different parts of the German capital led to interesting results. Considering our examples, we could mention that Berlin is moving towards being a cosmopolis (about 32% of all signs are non-German, about 35% of signs are bi- or multilingual), where German is the primary language of communication and English functions as a local *lingua franca*. This is a result of economic activities and globalisation. Unfortunately, our research did not reveal a strong presence of other foreign languages in a public area in spite of the presence of large international communities in the city. When visiting Berlin we can hear, but not always 'see' foreign languages apart from English, especially at the City Centre.

There are a lot of migrants in Berlin. They come to a cosmopolitan city with their language and culture. While living there foreigners become a part of cosmopolis. They learn German and English to be a 'Berliner', feel more confident and have more job opportunities. Thus, their own languages tend to stay only spoken amongst particular minority and remain 'invisible', with any 'power' in a cosmopolitan city. English, on the other hand, is the language of symbolic power in Berlin, which means Berlin's growing success as a tourist destination. In this case the importance of the use of English may be regarded as tourist friendly and therefore beneficial to the economy. English is widely viewed as the principal international language despite the fact that it has no official status.

In future research to avoid the risk of being one-sided during interpretations of signs, it could be reasonable to combine an analysis of signs with interviews with sign producers. The main aim of the interviews is to understand the meanings of logos, names and images. Furthermore, we might discuss with locals and tourists about their understanding of signs.

As was mentioned above, this study is a part of a larger research of LL in a cosmopolitan city, which would include but will not be limited to the following topics:

- language policies and natural language protection;
- relationship between minority languages and official languages;
- the survival of minority languages in a cosmopolitan space.

## References

- Backhaus, P. 2006. "Multilingualism in Tokyo: a look into the linguistic landscape". In: Gorter, D. (ed.). *Linguistic landscape: a new approach to multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd. 52–66
- Beck, U. and N. Sznajder. 2006. "Unpacking cosmopolitanism for the social sciences: a research agenda". *British Journal of Sociology*. 57. 1–23.
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M.H. and N. Trumper-Hecht. 2006. "Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: the case of Israel". In: Gorter, D. (ed.). *Linguistic landscape: a new approach to multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd. 7–30.
- Ben-Rafael, E. 2009. "A sociological approach to the study of linguistic landscapes". In: Shohamy, E. and D. Gorter (eds.). *Linguistic landscape: expanding the scenery*. New York: Routledge. 40–54.
- Cenoz, J. and D. Gorter. 2006. "Linguistic landscape and minority languages". In: Gorter, D. (ed.). *Linguistic landscape: a new approach to multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters. 67–80.
- Göktürk, D., Gramling, D. and A. Kaes (eds.). 2007. *Germany in transit: nation and migration 1955–2005*. Berkeley: University of California Press.
- Grześkowiak, M. 2010. *Trans-city or inter-city? The co-existence of majority and minority languages in the urban space: a comparative case study of London and Warsaw linguistic landscapes*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.
- Hornberger, N. 2003. "English in the global ecology of languages: the value of multilingualism". *BESIG Business Issues* 2. 2–6.
- House, J. 2003. "English as a lingua franca: a threat to multilingualism?" *Journal of Sociolinguistics*. 7.4. 556–578.
- Papen, U. 2012. "Commercial discourses, gentrification and citizens' protest: the linguistic landscape of Prenzlauer Berg, Berlin". *Journal of Sociolinguistics* 16.1. 56–81.
- Pavlenko, A. 2009. "Language conflict in Post-Soviet linguistic landscapes". *Journal of Slavic Linguistics* 17.1–2. 247–274.
- Puppel, S. 2007. "Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej". In: Puppel, S. (ed.). *Spoleczeństwo – kultura – język*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 86–108.
- Sandercocock, L. 2003. *Cosmopolis II. Mongrel cities of the 21st century*. London and New York: Continuum.
- Shohamy, E. and S. Waksman. 2009. "Linguistic landscape as an ecological arena: modalities, meanings, negotiations, education". In: Shohamy, E. and D. Gorter (eds.). *Linguistic landscape: expanding the scenery*. New York: Routledge. 313–331.
- Spolsky, B. and R.L. Cooper. 1991. *The languages of Jerusalem*. New York: Oxford University Press.
- Spolsky, B. 2009. "Prolegomena to a sociolinguistic theory of public signage". In: Shohamy, E. and D. Gorter (eds.). *Linguistic landscape: expanding the scenery*. New York: Routledge. 25–39.



**PODĄŻAJĄC EKOLINGWISTYCZNYMI  
ŚLADAMI JUBILATA,  
PROFESORA STANISŁAWA PUPPLA:  
CZY NAUCZYCIEL JĘZYKA ANGIELSKIEGO  
I JEGO KOMPETENCJE  
JĘZYKOWO-KOMUNIKACYJNE  
W ŚRODOWISKU SZKOLNYM SĄ  
WCIAŻ ISTOTNE WE WSPÓŁCZESNYM  
ZGLOBALIZOWANYM ŚWIECIE?**

JUDYTA FILAR-PIECZKOWSKA

*Nauczyciel ma wpływ na wieczność.  
Nie jest bowiem w stanie określić,  
gdzie kończy się jego oddziaływanie.*

(H.B. Adams)

### **1. Globalizacja – zjawisko społeczno-kulturowo-językowe**

Świat w XXI wieku dzięki rozwojowi technologii, przepływowi informacji i komunikacji bez barier, dynamicznemu rozwojowi transportu stał się jak nigdy dotąd otwartą przestrzenią bez granic. Przestrzeń ta stanowi ekosystem żywołowej wymiany m.in. gospodarczej, kulturowej, językowej, religijnej, na poziomie indywidualnym, społeczności oraz na poziomie globalnym. Ta dynamika wielokierunkowego przenikania idei, wzorców, stylów spowodowała wrażenie jakim jest „kurczenie się świata”. Człowiek bez żadnych problemów może dowiedzieć się o aktualnościach

z drugiego krańca świata, kupić produkt zaprojektowany w USA, wyprodukowany w Kambodży, a dystrybuowany z Holandii, czy komunikować się on-line z osobą zza oceanu lub na biegunie.

Jednym ze zjawisk, które powstały na skutek procesu „kurczenia się świata”, a także które jednocześnie ten proces intensyfikują jest globalizacja. Przy czym samo zjawisko globalizacji poprzez oddziaływanie na wiele dziedzin życia i nauki doczekało się wielu definicji. Wśród tych definicji, które podkreślają ukierunkowanie procesu na uniwersalizację i wymiar społeczny, wymienić można twierdzenie Tobera (2000: 14), iż globalizacja to tendencja do „upowszechniania się w społeczeństwie światowym jednolitych norm i wartości i/lub identycznych rozwiązań instytucjonalnych”. Co ciekawe, wraz z pojęciem globalizacji pojawia się często pojęcie społeczeństwa globalnego lub społeczeństwa światowego. Na przykład Albrow wskazuje, iż globalizacja „odnosi się do tych wszystkich problemów, w wyniku których narody świata zostają włączone w jedno światowe społeczeństwo, społeczeństwo globalne (Kempny, 1998: 241). W konsekwencji należy więc mieć na uwadze współzależność społecznych oddziaływań. Wszelkie działania lokalne mogą mieć skutek globalny i odwrotnie – to co ma miejsce na arenie światowej może wywierać wpływ na skalę mikro (określonej społeczności lub/i jednostki). Cytując Giddensa „globalizacja to intensyfikacja stosunków społecznych o światowym zasięgu, które łączy różne lokalności w taki sposób, że lokalne wydarzenia kształtowane są przez zdarzenia zachodzące w odległości wielu tysięcy mil i same na nie oddziałują” (Kempny, 1998: 242).

W kontekście edukacji globalizacja przyniosła i w dalszym ciągu przynosi wiele korzyści, ale i wiele niepokojących konsekwencji. Dzięki niej uczniowie i nauczyciele posiadają nieograniczony dostęp do informacji, źródeł, aktualności, zasobów o edukacyjnych treściach, a także otwartą przestrzeń komunikacji z całym światem i możliwość wymiany idei, wzorców językowych i kulturowych. Umożliwia również analizę problemów dotyczących sfery kulturowej, politycznej, społecznej i ekonomicznej w skali ogólnoświatowej np. takich zagadnień jak globalne ocieplenie, dostęp do nielegalnych treści w Internecie, nietolerancja, ksenofobia, zanieczyszczenie środowiska, itp. (zob. Cybal-Michalska i Gmerek, 2015: 12).

Natomiast zatrważającym efektem globalizacji w wymiarze społeczno-kulturowo-językowym wydaje się „tendencja ujednociania”, co w kontekście edukacyjnym może prowadzić do „modelowania ujednoczonych mas” w środowisku szkolnym w celu przygotowania przyszłego optymalnego pracownika zglobalizowanej gospodarki.

Dodatkowo we wszystkich sferach życia tj. politycznej, gospodarczej, społecznej i językowej panuje zasada – „duży może więcej”. Uprzywilejowana pozycja bogatszych ekonomicznie państw i społeczności powoduje dominację ich wartości, wzorców i tendencji społecznych, a także dominację ich języka rodzimego na arenie międzynarodowej.

### 1.1. Globalizacja językowa

W jaki sposób dochodzi do ekspansji jednego języka przy jednoczesnym osłabieniu innego wyjaśnić może zjawisko kontaktów językowych oraz towarzyszące mu procesy, efekty i zagrożenia (zob. Puppel i Puppel, 2005).

W „przestrzeni języków naturalnych” lub inaczej „puli zasobów językowych”, lub jeszcze inaczej ujmując, „globalnej arenie języków naturalnych” (Puppel, 2009: 97; tłumaczenie własne – J.F-P.) panuje ciągła dynamika wielokierunkowych kontaktów językowych rozumianych jako sytuacje, w których komunikatorzy jednego języka naturalnego używają innego języka naturalnego. Jednocześnie języki te wzajemnie na siebie oddziałują, a nawet konkurują ze sobą. Wynik takich „starć” uzależniony jest od kondycji uczestników, która w kontekście języków naturalnych odnosi się do tężyzny języka (ang. *'natural language robustness'*). Konkurencja ta może mieć przebieg zarówno pozytywny, jak i negatywny. Przebieg procesu konkurencji językowej ma wymiar negatywny, jeżeli w wyniku kontaktu językowego dochodzi do systematycznej dominacji jednego języka o większej tężyznie (język inwazyjny) np. języka angielskiego nad innym o mniejszej tężyznie (język gospodarza). Długotrwały proces lingwopresji zewnętrznej (ang. *'external linguopressure'*) może doprowadzić nawet do wyginięcia języka gospodarza w procesie zwanym ‘samobójstwem języka’ (ang. *'language suicide'*) lub ‘morderstwem języka’ (ang. *'language murder'*) (ibid.). Odwrotny proces – pozytywny przebieg konkurencji językowej – owocuje wzmocnieniem języka naturalnego, który staje się językiem dominującym. Niebezpieczną stroną tych zjawisk jest wyeliminowanie na zawsze języków naturalnych charakteryzujących się słabszą tężyzną na rzecz jednego języka globalnego. Ekolingwiści podają zatrważające dane o przyszłości języków naturalnych, z których wynika, że tylko połowa dziś istniejących przetrwa w następnym stuleciu (ibid.).

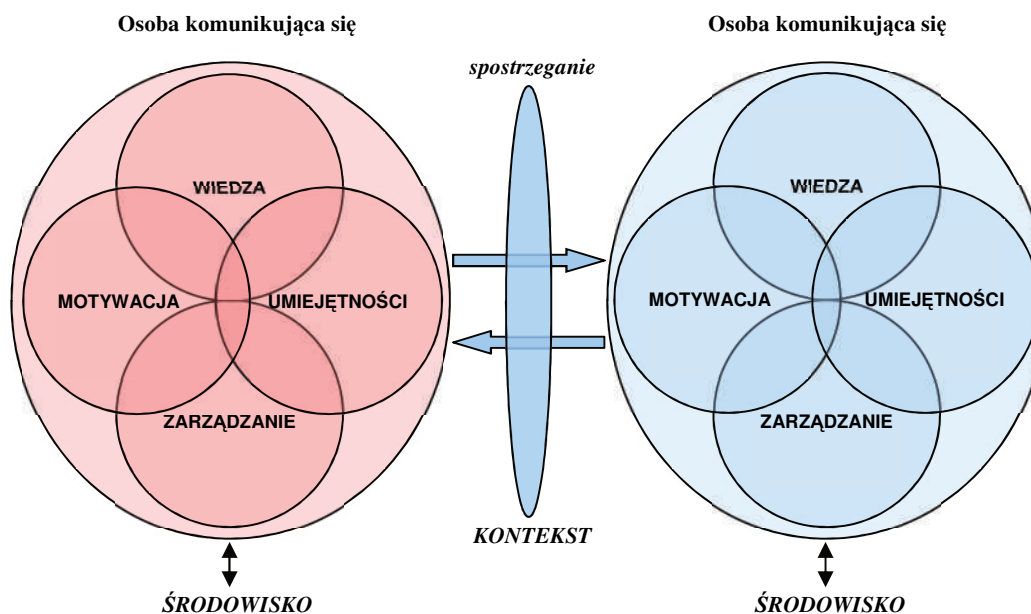
## 2. Nauczyciel języka angielskiego i jego kompetencja językowo-komunikacyjna w kontekście globalizacji językowej

Kontekst nauczania języków nierodzimych<sup>1</sup> w szkołach, a w szczególności najbardziej popularnego języka angielskiego, stanowi przykład kontaktu językowego wymagającego szczególnej uwagi i troski, ponieważ proces edukacji szkolnej kształtuje świadomość całego młodego pokolenia na następnych kilkadziesiąt lat. Sposób, w jaki drugi język jest przedstawiany i egzekwowany w porównaniu do języka rodzimego na zajęciach lekcyjnych, na długo (może na całe życie) pozostaje w pamięci

<sup>1</sup> Język nierodzimym w terminologii ekolingwistycznej odnosi się do języka innego niż język ojczysty czyli rodzimy (termin proponowany przez S. Puppla).

ci uczniów, co z kolei niesie za sobą poważne konsekwencje w sposobie postrzegania tychże języków, a następnie ich pozycji wśród wszystkich języków naturalnych (Filar-Pieczkowska, 2014).

Biorąc pod uwagę model kompetencji językowo-komunikacyjnej opracowany w oparciu o model wg Morreale'a, Spitzberga i Barge'a (2007) przedstawiony w pracy doktorskiej autorki niniejszego artykułu oraz badania przeprowadzone w ramach tejże pracy, wydaje się słusznym przyjrzeć się roli nauczyciela i jego zasobom językowo-komunikacyjnym w ekosystemie szkolnym podczas nauczania języka angielskiego jako języka nierodzimego.



Rys. 1. Cztero-elementowy model kompetencji językowo – komunikacyjnej opracowany w oparciu o model wg Morreale'a, Spitzberga i Barge'a (2007)

Prezentowany powyżej model kompetencji językowo-komunikacyjnej przyjmuje założenie, że komunikacja ma charakter transakcyjny, co przejawia się wymiennością ról odbiorcy i nadawcy, a każdy przekaz otrzymuje sprzężenie zwrotne. Model ten, podobnie jak model Gerbnera, wyłania element transformacji obiektywnej rzeczywistości poprzez proces percepcji. Dzięki niej uczestnicy komunikacji selekcjonują i interpretują bodźce i sygnały komunikacyjne według subiektywnych wartości, potrzeb i celów.

Każdy uczestnik interakcji jest wyposażony w zasoby wiedzy, umiejętności oraz motywację. Poziom zasobów wpływa na jakość umiejętności, które ujawniają się w różnych spotkaniach komunikacyjnych.

Zasoby wiedzy i umiejętności obejmują wiedzę i umiejętności metakomunikacyjne, mechanizmy kognitywne oraz wiedzę i umiejętności stricte językowo-komunikacyjne sformułowane w oparciu o definicję kompetencji komunikacyjnej w ujęciu ekolingwistycznym Stanisława Puppla (2004: 6 – tłumaczenie własne – J.F-P.), tj. jako suma kompetencji językowo-komunikacyjnej (ang. ‘linguistic communicative competence’ – ‘LCCom’), kompetencji komunikacyjnej niejęzykowej (ang. ‘non-linguistic communicative competence’ – ‘nLCCom’) oraz takich czynników jak skłonności komunikacyjne danych społeczności komunikacyjnych, do których należy dany komunikator (‘Con 1’), idiosynkratyczne cechy komunikatora (‘Con 2’), takie jak: wiek, wykształcenie, stan zdrowia, charakterystyczne cechy głosu, stan emocjonalny, stan intelektualny, etc., bieżący kontekst użycia środków językowych i niejęzykowych.

W tym rozumieniu kompetencja komunikacyjna składa się z kompetencji językowo-komunikacyjnej i niejęzykowej języka rodzimego, kompetencji językowo-komunikacyjnej i niejęzykowej języka obcego oraz dodatkowych czynników wymienionych powyżej.

Nauczyciel, jako jeden z komunikatorów w ekosystemie szkolnym, aktywnie wykorzystuje swoją kompetencję językowo-komunikacyjną w procesie nauczania. Czas ekspozycji ucznia na tę komunikację w polskiej współczesnej szkole jest na tyle duży (średnio około 35 godzin tygodniowo), że należy ocenić nauczyciela jako jednego z głównych źródeł i wzorców językowo-komunikacyjnych młodego komunikatora. Według badań przeprowadzonych w ramach pracy doktorskiej autorki (Filar-Pieczkowska, 2014) na grupie 192 uczniów w prywatnej szkole językowej wynika, że około 76% uczniów zwraca uwagę na sposób wypowiedzi swojego nauczyciela języka angielskiego i podobny odsetek, bo aż 75%, dostrzega nauczycielskie różnicowanie środków językowych. Natomiast mniejszy odsetek uczniów (53%) potwierdziło, że zwraca uwagę na użycie zasobów niewerbalnych nauczyciela, co można przypisać bądź mniejszej uważności na takie sygnały bądź obserwacji w sposób nieświadomy.

W świetle wyżej podanych wyników badań należy zadać pytanie: Czy nauczyciel języka angielskiego może pełnić aktywną rolę w procesie umocnienia tężyny języka rodzimego?

Przyjmując za Pupplem (2007, 2011), że transkomunikacja rozwija umiejętności językowo-komunikacyjne oraz doskonali kompetencję kulturowo-językowo-komunikacyjną zarówno języka rodzimego, jak i języka drugiego można wskazać tę formę kontaktu językowego jako optymalną do wykorzystania na zajęciach nauki języka angielskiego. Nauka dwóch języków (rodzimego i nierodzimego – w tym przypadku angielskiego i polskiego) na zasadzie TRANS – zakłada traktowanie i używanie ich jako równych sobie, o świadomościowym statusie języków adstratowych, co wspiera ich symultaniczny rozwój (ibid.). Z perspektywy celów pedagogicznych transkomunikacja nie zawęży procesu nauczania i uczenia się języka

obcego do morfologii, fonologii i składni, lecz przede wszystkim postrzegana jest w szerszym znaczeniu jako sposób doskonalenia umiejętności komunikacyjnych, gdzie język nierodzimym jest traktowany jako dodatkowe narzędzie komunikacyjne.

Nauczyciel jako inicjator komunikacji na lekcjach języka obcego może prowadzić dwutorowy proces nauczania oparty na stopniowym dodawaniu elementów kompetencji językowo-komunikacyjno-kulturowej języka nierodzimego (w tym przypadku angielskiego) do stabilnej podstawy kompetencji językowo-komunikacyjno-kulturowej języka rodzimego (w tym przypadku polskiego). W oparciu o ten model działania uczniowie – komunikatorzy utrwalają sobie wzorzec kontaktów językowo-kulturowych dwóch systemów językowo-komunikacyjno-kulturowych o równorzędnej wartości i statusie.

Zatem celem edukacyjnym działań nauczycieli powinno być ukształtowanie ucznia jako silnego komunikatora z zakorzenioną świadomością bogactwa swojego rodzimego języka i kultury, jednocześnie poszerzającego swój repertuar kulturowo-językowo-komunikacyjny języka nierodzimego jako dodatkowe narzędzie komunikacyjne (Puppel i Puppel, 2005). Biorąc pod uwagę silny transakcyjny charakter komunikacji nauczyciel – uczeń, obowiązkiem nauczyciela (jako inicjatora i moderatora tego procesu) jest dbałość o wzbogacanie swoich zasobów językowych i pozajęzykowych oraz zarządzanie nimi w sposób odpowiedni, skuteczny i ekologiczny, ponieważ w wyniku wymienności tychże zasobów i stylu zarządzania jest on odpowiedzialny za profilowanie ucznia jako komunikatora. W kontekście nauczania języka obcego w nurcie transkomunikacyjnym, zasoby językowe i pozajęzykowe dotyczą obu języków – języka rodzimego i języka nierodzimego wraz z ładunkiem kulturowym, który jest ich integralną częścią (Filar-Pieczkowska, 2015).

### 3. Podsumowanie

Współczesny człowiek funkcjonujący w zglobalizowanym świecie, w którym „zespół procesów (...) tworzy jeden wspólny świat” (Kempny, 1998: 241) powinien być świadomym komunikatorem. Codziennie jesteśmy bombardowani informacjami, aktualnościami, trendami, poglądami z różnych stron świata, z różnych kultur i w różnych językach. I tylko świadomy komunikator wyposażony w wiedzę, umiejętności, motywację i zarządzający w sposób optymalny do kontekstu będzie umiał selektywnie odebrać napływające komunikaty i stworzyć komunikat zwrotny.

Na podstawie wstępnych badań można wysnuć hipotezę, że ekosystem szkolny stanowi sprzyjające środowisko do kształtowania kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia, a rola nauczyciela w tym procesie ma charakter „aktywatora” lub „promotora”. Świadomy komunikator-nauczyciel, zarządzając odpowiednio swoimi zasobami wiedzy, umiejętności i motywacji, modeluje kompetencję językowo-komunikacyjną ucznia/uczniów. Przy czym kompetencja językowo-komunikacyjna

w kontekście lekcji języka obcego obejmuje zarządzanie zasobami wiedzy, umiejętności i motywacją w ramach zasobów werbalnych i niewerbalnych języka rodzimego i języka nierodzimego. Co więcej, nauczyciel języka angielskiego promujący edukację językową ukierunkowaną na transkomunikację kształtuje wśród uczniów postawy z rozwiniętą świadomością kulturowo-językowo-komunikacyjną, w wyniku czego język rodzimy zyskuje tężyźnię, a to z kolei zabezpiecza żywotność jak największej liczby języków naturalnych na globalnej arenie języków naturalnych.

Globalizacja jako proces intensyfikacji stosunków społecznych o globalnym zasięgu powoduje poczucie „kurczenia się świata” przy jednoczesnym „poszerzeniu świadomości świata jako całości” (Kempny, 1998: 224). Kształtując tę świadomość wśród współczesnych młodych komunikatorów można unikać albo zminimalizować negatywny wpływ globalizacji, a wykorzystać jej pozytywne wartości. Niewykluczone, że nauczyciel języka angielskiego wraz ze swoimi kompetencjami językowo-komunikacyjnymi może w tym procesie odegrać aktywną i dość znaczącą rolę, co upoważnia do postrzegania jego pracy i kompetencji jako wciąż istotnych we współczesnym zglobalizowanym świecie.

## Bibliografia

- Cybał-Michalska, A. i T. Gmerek. 2015. „Globalizacja – aspekt edukacyjny i socjalizacyjny”. W zbiorze: Pyżalski, J. (red.). *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*. Łódź: The QStudio. 9–30.
- Filar-Pieczkowska, J. 2014. *Rozwój kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia języka angielskiego w ekosystemie szkolnym na przykładzie polskiej prywatnej szkoły językowej*. Nieopublikowana rozprawa doktorska. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Filar-Pieczkowska, J. 2015. „Rozwój kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia języka angielskiego w ekosystemie szkolnym na przykładzie polskiej prywatnej szkoły językowej”. W zbiorze: Puppel, S. (red.). *MOTEK. Motywy ekolingwistyczne: w stronę ekoglottodydaktyki*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 31–50.
- Kempny, M. 1998. „Globalizacja. Spór o naturę globalizacji”. W zbiorze: Bokszański, Z. i A. Kojder (red.). *Encyklopedia socjologii. T.1*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Morreale, S.P., Spitzberg, B.H. i J.K. Barge. 2007. *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Puppel, S. 2004. „An outline of domain-resource-agent-access-managment (DRAAM) model of human communication: towards an ecology of human communication”. *Oikeios Logos* 1. 1–26.
- Puppel, S. i 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 Posnaniensia* VII. 55–95.
- Puppel, S. 2007. „Interlingwalizm czy translolingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej”. W zbiorze: Puppel, S. (red.). *Spotecznośćwo-kultura-język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 81–94.

- Puppel, S. 2009. „The protection of natural language diversity – fancy or duty?”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia X*. 97–109.
- Puppel, S. 2011. „The universal natural language preservation mechanism: an ecological approach”. W zbiorze: Puppel, S. (red.). *Transkomunikacja. W stronę sproflowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 91–99.
- Tobera, P. 2000. „Niepokojąca nowoczesność”. *Kultura i społeczeństwo* 3. 10–25.



## **JAN SZCZEPAN OTRĘBSKI – LITUANISTA DWÓCH UNIWERSYTETÓW W WILNIE I W POZNANIU**

MAGDALENA GAWROŃSKA-GARSTKA

Przełom wieku XIX i XX oraz pierwszej połowy XX stulecia, to czasu przemian politycznych na niespotykaną dotąd skalę, restytucji państwa i kształtowania się współczesnej narodowej kultury. Czynniki powyższe a także tworząca się wówczas tożsamość narodowa społeczeństw żyjących w swoistej symbiozie, znacząco wpływały na dynamikę badań naukowych wschodnich rubieży Rzeczypospolitej. Istotną rolę w badaniach nad przeszłością tych ziem odgrywało językoznawstwo.

Wybitnym polskim językoznawcą, indoeuropeistą, sławistą i lituanistą był Jan Szczepan Otrębski, który stał się twórcą dwóch jakże ważnych dla nauki ośrodków lituanistycznych: najpierw w Wilnie na Uniwersytecie Stefana Batorego a następnie na Uniwersytecie w Poznaniu.

Urodził się 8 lutego 1889 roku w Pilicy koło Zawiercia. Po ukończeniu kieleckiego gimnazjum rozpoczął studia na Uniwersytecie Warszawskim, które uzupełniał w Lipsku. Był słuchaczem wykładów i zajęć prowadzonych przez znanych lingwistów: Karola Brugmanna, Ernsta Windischa, Augusta Leskiena, Eduarda Sieversa. Po wybuchu wojny w 1914 roku był internowany we wsi Colmen 40 km od Lipska. Po jej zakończeniu objął posadę nauczyciela w gimnazjum kaliskim.

Pracując jako nauczyciel, pod kierunkiem naukowym Jana Rozwadowskiego przygotował rozprawę doktorską *Przyczynki do gramatyki porównawczej języków indoeuropejskich* (Kraków 1919) na podstawie której uzyskał na krakowskim Uniwersytecie Jagiellońskim stopień doktora filozofii w zakresie językoznawstwa indoeuropejskiego i filologii słowiańskiej. W roku akademickim 1921/22 rozpoczął pracę na stanowisku zastępcy profesora Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie

(Gawrońska-Garstka i Walczak, 2014). Warto w tym miejscu podkreślić, iż odrodzona w 1919 roku wszechnica wileńska, nazwana imieniem swego szesnastowiecznego założyciela, króla Polski i wielkiego księcia litewskiego Stefana Batorego, była niewątpliwie źródłem postępu na ziemiach północno-wschodnich Drugiej Rzeczypospolitej, kształcąc specjalistów różnych zawodów, przyczyniających się do rozwoju kultury, oświaty, medycyny, administracji i gospodarki regionu (Gawrońska-Garstka, 2014).

Jan Otrębski wykładał na Wydziale Humanistycznym USB takie przedmioty jak: *Wstęp do językoznawstwa*, *Język starocerkiewnosłowiański* oraz *Kurs praktyczny języka polskiego*. Pełnił również funkcję kierownika Seminarium Indoeuropejskiego (od 1922 r.). W 1924 roku na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie na podstawie rozprawy zatytułowanej: *Z dziejów języka łacińskiego. O zachowaniu się wygłosowego –s po samogłosce długiej* (1924) miała miejsce habilitacja Jana Otrębskiego.

We wrześniu 1930 roku został mianowany profesorem językoznawstwa indoeuropejskiego i filologii sanskryckiej w Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie i rozpoczął wykłady między innymi z: *Gramatyki sanskrytu*, *Gramatyki języka greckiego*, a także prowadził ćwiczenia z *Budowy wyrazów w językach bałtyckich*.

Poza działalnością dydaktyczną na USB profesor Otrębski prowadził w tym okresie również intensywną pracę naukową. W jej wyniku powstały między innymi następujące prace: *Przyczynki słowiańsko-litewskie*, (1930); *Wschodniolitewskie narzecze twereckie* (1932, 1934).

Oprócz pracy naukowo-dydaktycznej profesor Otrębski sprawował także dodatkowe funkcje, aktywnie działając nie tylko w strukturach Uniwersytetu w Wilnie. Brał udział w pracach różnorodnych Komisji uczelnianych między innymi: Komisji do spraw Reaktywowania Katedry Filologii Litewskiej (w roku 1933/34), pełnił obowiązki prodziekana Wydziału Humanistycznego USB (w latach 1929/30 i 1930/31), a w roku akademickim 1931/32 do 1933/34 – obowiązki dziekana.

Profesor należał do różnych instytucji naukowych i organizacji pozauniwersyteckich. Był członkiem Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Wilnie, członkiem Litewskiego Towarzystwa Naukowego oraz Instytutu Naukowo-Badawczego Europy Wschodniej. Warto podkreślić, iż kadra naukowo-dydaktyczna wszechnicy wileńskiej bardzo aktywnie uczestniczyła w różnorodnych inicjatywach oświatowych i kulturalnych na terenie Wilna i Wileńszczyzny. Jan Otrębski był prelegentem (a od stycznia 1931 roku także ich prezesem) na tak zwanych Powszechnych Wykładach Uniwersyteckich.

Po przekazaniu Wilna i przyległych doń terenów Litwie w 1939 roku odsunięto od władzy rektora USB i wyznaczono komisarza rządowego – profesora Uniwersytetu Kowieńskiego Ignasa Končiusa. 15 grudnia 1939 r. odbyły się na Uniwersytecie Stefana Batorego ostatnie wykłady, seminaria, egzaminy. Do Wilna przybyli uczeni litewscy zajmując miejsca w lokalach i bursach, zmuszając tym samym grono profe-

sorskie i akademików do opuszczenia mieszkań. Profesorem USB, który podjął pracę na litewskim Uniwersytecie Wileńskim (wykładał wówczas *Gramatykę historyczną języka litewskiego*), był właśnie Jan Otrębski (za decyzję tę został uznany zdrajcą a jego postawę odebrano jako przykład narodowego zaprzaństwa (Walczak, 2010)). W latach 1940 – 1944 pełnił funkcję kierownika Katedry Języka Polskiego i Filologii Klasycznej, był członkiem Instytutu Języka Litewskiego, uczestniczył w opracowaniu *Słownika języka litewskiego (Lietuvių kalbos žodynas)*, publikował swe artykuły w „Gazecie Codziennej” a także wygłosił przez radio (w języku polskim) kilka odczytów z zakresu lituanistyki.

Po drugiej wojnie światowej profesor Otrębski przeniósł się na Uniwersytet w Poznaniu. Upowszechniając naukę wśród studentów, kontynuował dzieło rozpoczęte na USB w Wilnie. Prowadził wykłady między innymi: z fleksji języka litewskiego, gramatyki sanskrytu, gramatyki porównawczej języków bałtyckich, oraz ćwiczenia w czytaniu tekstów sanskryckich, litewskich, łotewskich i inne (Gawrońska-Garstka, 2005).

Działalność profesora Otrębskiego na poznańskiej uczelni związana była głównie z Katedrą Filologii Bałtyckiej, której zasadność utworzenia postulował już we wrześniu 1945 roku. Od samego początku od 1947 roku do 1960 był jej kierownikiem. W ramach Katedry pracowano nad zagadnieniami językoznawstwa bałtyckiego na tle porównawczym języków indoeuropejskich, prowadzono badania lituanistyczne obejmujące w szczególności studia nad językiem litewskim i jego dialektami, a także zajmowano się zagadnieniami słowotwórstwa i semantyki oraz morfologii języków bałtyckich. Współpracując z Zakładem Fonograficznym Uniwersytetu Poznańskiego, nagrano teksty litewskie z uwzględnieniem intonacji, iloczasu i przycisku, zebrane w pracy pt. *Przegląd podstawowych cech języka litewskiego* (1954).

Po przejściu na emeryturę z dniem 30 września 1960 roku Katedrę Filologii Bałtyckiej przejął doc. Czesław Kudzinowski.

Na emeryturze profesor niestrudzenie pracował naukowo, a jako ceniony bałtolog był zapraszany na wykłady do wielu uniwersytetów za granicą (Praga, Berlin, Hamburg, Neapol) gościł też na konferencjach krajowych i zagranicznych.

W językoznawstwie kontynuował kierunek szkoły młodogramatycznej. Jako członek wielu stowarzyszeń naukowych w kraju i za granicą, człowiek o wielkim zasobie wiedzy, talencie pedagogicznym, niezwykle pracowity i sumienny w swej działalności naukowej podkreślał wielokrotnie ważność metody porównawczej w badaniach językowych.

Przegląd prac Jana Otrębskiego dotyczących lituanistyki: gwar Wileńszczyzny i języków bałtyckich ukazuje przede wszystkim wielostronność i zróżnicowanie tematyczne prowadzonych przez profesora badań: onomastycznych, etymologicznych i dialektologicznych. Zarówno w opisie dialektów litewskich (badanie gwar twereckich), jak i w poszukiwaniach etymologicznych i onomastycznych opierał się

Otrębski na samodzielnie zebranych materiałach i źródłach. Prace w terenie wsparte wiedzą teoretyczną zdobytą podczas studiów w Lipsku uzupełnił o obserwacje żywego języka. Oprócz słownikowych śladów wzajemnych kontaktów języków bałtyckich i języka polskiego szukał Otrębski także cech fonetycznych polszczyzny, które jego zdaniem nawiązywały do zjawisk bałtyckich, a zwłaszcza języka Jadźwingów. Efektem tych badań była praca pt. *Udział Jadźwingów w ukształtowaniu języka polskiego*.

Pasją życiową profesora były przede wszystkim badania bałtologiczne reprezentowane w pracach z dialektologii, onomastyki, słowotwórstwa. O fascynacji językiem litewskim świadczy także współpraca Otrębskiego z Michałem Brensztejnem (dyrektorem Biblioteki Uniwersytetu Wileńskiego) przy opracowaniu i wydaniu w Wilnie w 1927 r. książki pt.: *Dajny litewskie zapisane przez Adama Mickiewicza*.

Znaczącym wydarzeniem wydawniczym stała się publikacja głównego lituanistycznego dzieła Otrębskiego – *Gramatyki języka litewskiego* składającego się z trzech tomów: I: *Wiadomości wstępne. Nauka o głoskach*, (1958); II: *Nauka o budowie wyrazów*, (1965); III: *Nauka o formach*, (1956).

W zamierzeniach Profesora książka miała być gramatyką opisową współczesnego języka literackiego, lecz w rzeczywistości, w toku pracy, zakres badań rozszerzono także o dawne dialekty i zabytki językowe.

*Gramatyka...* była ukoronowaniem pracy Otrębskiego nad językiem litewskim i spotkała się z wielkim uznaniem uczonych w kraju i na świecie. Za pracę naukową, a zwłaszcza za *Gramatykę języka litewskiego* otrzymał Otrębski w 1958 roku Krzyż Komandorski Odrodzenia Polski.

W kręgu zainteresowań uczonego były także stosunki językowe bałto-słowiańskie i ich rola w ukształtowaniu języka polskiego. W polskim języku regionalnym na Wileńszczyźnie używano także niektórych słów litewskich. To też interesowało Otrębskiego, który zebrał materiał językowy wzajemnych śladów oddziaływania języków litewskiego oraz polskiego i przedstawił w pracy opublikowanej w 1931 roku pt. *Lituanizmy słownikowe w dialekcie polskim na Wileńszczyźnie*, i uzupełnił artykułem z 1965 roku *Uwagi o polszczyźnie litewskiej*.

Profesor Otrębski prowadził badania etymologiczne i onomastyczne zwłaszcza dotyczące litewskich nazw miejscowych i nazw wodnych. Badania te rozpoczął jednak dopiero wtedy, gdy ukazał się *Lietuvių kalbos rašybos žodynas*, (1948) zawierający spis nazw miejscowości i wód. Wart uwagi jest też napisany z okazji V Międzynarodowego Kongresu Słowistów w Sofii w 1963 roku, artykuł *Słowizacja litewskich nazw wodnych i miejscowych*, w którym omówił podobieństwa i zgodność nazw litewskich z ich słowiańskimi odpowiednikami.

Profesor Otrębski zmarł po długiej i ciężkiej chorobie 25 kwietnia 1971 roku w Poznaniu i został pochowany na cmentarzu w Puszczykowie. Wielopłaszczyznowość i ważne wyniki badań lituanistycznych Otrębskiego stanowią trwałe dorobek nauki w tej dziedzinie, a jego fundamentalne dzieło *Gramatyka języka litewskiego*

jest syntezą poglądów uczonego na ogół zjawisk charakterystycznych dla historii tego języka. I choć dziś badania lituanistyczne istotnie się rozwinęły to jednak prace Jana Otrębskiego zachowują nadal swą wartość.

### Bibliografia

- Gawrońska-Garstka, M. 2014. *Jan Szczepan Otrębski – życie i dzieło (1889–1971)*. Poznań: Wydawnictwo Rys. 425 str.
- Gawrońska-Garstka, M. 2015. „Oddziaływanie Uniwersytetu Stefana Batorego na Wilno i Wileńszczyznę w dwudziestoleciu międzywojennym”. W zbiorze: Skorupska-Raczyńska, E. i J. Rutkowska (red.). *Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicza*. Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo PWSZ. 199–209.
- Gawrońska-Garstka, M. 2016. *Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie. Uczelnie ziem północno-wschodnich Drugiej Rzeczypospolitej (1919–1939)*. Poznań: Wydawnictwo Rys. 371 str.
- Gawrońska-Garstka, M. i B. Walczak. 2014. *Jan Szczepan Otrębski. Rozprawy i studia slawistyczne i polonistyczne*. Poznań: Wydawnictwo PTPN. 154 str.
- Walczak, B. 2010. „Meandry tożsamości narodowej”. W zbiorze: Cyran, G. i E. Skorupska-Raczyńska (red.). *Meandry tożsamości. Język. Religia. Tożsamość*. Gorzów Wielkopolski/Szczecin: PWSZ. 9–18.



# THE RETURN OF THE PRODIGAL SON

CAMIEL HAMANS

## Introduction

Somewhere between 1811 and 1819 Rev. Stephanus Hanewinckel (1766–1856) translated the Parable of the Prodigal Son (Luke 15: 11–32) into the dialect of the Meijerij, a region in the eastern part of the Dutch province of North Brabant, not far from the city of 's-Hertogenbosch. Hanewinckel who was a minister and then held an incumbency in the villages of Warns and Scharm in Friesland, the northern part of the Netherlands far away from the southern province of North Brabant, became known in the Dutch literature because of his anti-papist travelogues about the region of the Meijerij, where he was born and to where he returned later in his life (Meijneke, 2009; Hamans, 2012).

In his travelogues of 1798 and 1799 Hanewickel also showed a certain interest in the dialects of this region. In these books he published three word lists containing dialect forms and their Dutch equivalents. In a fourth word list he collected High German words which were used as loanwords in the dialects of the Meijerij. In addition, he commented upon the different dialects of the region and its neighbouring regions, compared the difference between dialects, offered dialect expressions, quoted special jargons and produced etymologies of place names incidentally.

Although Hanewinckel is not very positive about the qualities of the dialects of the Meijerij, he nevertheless translated the Parable of the Prodigal Son into his native dialect. However, he never published the text. It was found in his papers and published for the first time by Meijneke 2009<sup>1</sup>. The question is why Hanewickel chose this parable for his translation. This topic which will be discussed in the rest of this contribution.

---

<sup>1</sup> In Hamans (2012) one may find a revised version of the Parable.

## Iconography of the Prodigal Son<sup>2</sup>

The Parable of the Prodigal Son only appears in the Gospel of Luke. However, it became one of the most popular parables of the New Testament. The parable is shown in art frequently, is a popular motive in literature and on stage and is even set on music regularly. According to Craig (1950: 71) the theme of the Prodigal Son became so popular in fifteenth and sixteenth century England that the Prodigal Son Play even can be seen as a subgenre of the English morality play.

Kat (1952) enumerates painters, sculptors, composers, playwrights, authors such as Albrecht Dürer, Jan Steen, Rembrandt, Jan Luiken, Gerard van Honthorst, Pompeo Batoni, James Tissot, Auguste Rodin, Gustave Moreau, Leonello Spada, Lope de Vega, Dumas Fils, Rainer Maria Rilke, André Gide, Carlo Goldoni, Amilcar Ponchielli, Daniel Auber, Claude Debussy, George Balanchine and many others who were inspired by the theme of the Prodigal Son. Maybe Rembrandt's 'The Prodigal Son Returns' (1669) is the best known artistic representation of the theme. However, it is rather unlikely that Hanewinckel knew this Dutch painting, since it was acquired by the Russian Empress Catherine the Great (1729–1796) for the Hermitage in St. Petersburg, where it still is one of the jewels of the collection.

On the other hand, it would come as no great surprise that a clergyman chose this very well known text from the Bible. However, this does not explain why in the same period and in the same province of Friesland Everwinus Wassenbergh translated the same parable into Frisian (Miedema, 1957). Wassenbergh who made his translation in 1812 was not a minister but a philologist.

## Collections

Collecting dialect texts or language samples was not uncommon in the last decades of the 18<sup>th</sup> century and the early years of the 19<sup>th</sup> century. "However, it was only towards the end of the 18<sup>th</sup> century that in Europe the fashion arose of gathering wordlists in languages for comparative purposes. For example, the glossary in Latin of vocabularies in two hundred Asian and European languages, *Glossarium Comparativum Linguarum Totius Orbis* (1787–1789)<sup>3</sup>, compiled by Peter Pallas, dates from this period. The project was sponsored by the Empress Catherine the Great of

<sup>2</sup> I owe the suggestion to have a look at the cultural and literary success of the theme of the Prodigal Son and the possible influence of the popularity of this theme on Hanewickel to prof. Adam Bzoch, Bratislava.

<sup>3</sup> The correct title is: Pallas, Peter Simon (1786–1789), *Vocabularium linguarum totius orbis comparativum, oder Vergleichendes Glossarium aller Sprachen und Mundarten*. St.Petersburg: typis Iohannis Caroli Schnoot. 2 vols. Actually the first volume appeared in 1787.



Russia, and appeared in revised editions in Russian between 1790 and 1791” (Dimmendaal, 2011: 4). Pallas (1742–1811) was not a linguist or a philologist, but a German specialist in natural history, who received his PhD from Leiden University in 1760. He was offered a professorship in natural history at the Imperial Academy of Natural Sciences in St. Petersburg by Catherine the Great. He was a rather adventurous and inquisitive man. So he went on expeditions throughout the whole of Russia: to the remote parts of Siberia, to the Crimea, which was just acquired by Catherine the Great, as well as to the south-east of Russia. He published extensively about his journeys. In his travelogues he described the geography, topography, natural history, products, customs and languages of the provinces visited by him. “Pallas is only marginal a linguist. When he collected words on his travels, it was more in the interest of ethnography or natural history” (Lüdtke, 2009: 1111). However, “his fame was probably the reason why the empress commissioned him to compile and publish her universal *vocabularia comparativa*” (Lüdtke, 2009: 1111).

Catherine the Great wanted the Academy of Sciences to make a survey of Russia in which all aspects of Russian life and culture should be included. That is why she ordered the members of the Academy to undertake expeditions, to write reports about their travels and to draw illustrations and maps. “In the 1780s, when the British discovery of Sanskrit made comparative linguistics fashionable<sup>4</sup>, Catherine established a research project to assemble a comparative dictionary of all the languages, not only of the Russian Empire, but worldwide which she published” (Catherine the Great, 2005: XXXII, see also Key, 1980).

“Catherine had conceived the idea of this universal dictionary. F. Nicolai in Berlin contributed the list of languages, and H.C.L. Bacmeister was Pallas’s collaborator in St. Petersburg. Originally, G.W. Leibniz had suggested to Peter the Great the idea of compiling vocabularies and texts in the languages which were spoken in the Russian Empire. Catherine II herself had planned the collection, but handed over the task to Bacmeister and then to Pallas who carried out the plan. List of words were sent to the governors of the Russian Empire who translated the wordlists into the different languages of the Empire. Other wordlists were sent to Russian ambassadors and to scholars abroad, but the sources also include published material. (...) The result is a collection of material, comprising lists of 285 words each in 200 languages and dialects and for 12 numerals in 222 languages. The words were transcribed in Cyrillic letters. (...) The aim of this collection was to elucidate the origin of the nations through the affinity of languages and language groups and possibly to prove that all languages stem from one primitive language. The *vocabularia comparativa* was much praised but also much criticized by Pallas’s contemporaries. It inspired further collections of material” (Lüdtke, 2009: 1112).

<sup>4</sup> William Jones lecture about the genetic relation between the Indo-European languages, presented in Calcutta in 1786, was published in 1788.

## Mithridates

One of the scholars who was inspired by the Russian collection but who at the same time criticized the way Pallas collected his samples was the German lexicologist, librarian and philologist Johann Christian Adelung (1732–1806). He appreciated the idea of collecting language data very much, which “hat (...) viel Glänzendes, und er bekam einen noch höhern Werth, als eine grosse Monarchin [Catherine the Great CH] es nicht unter ihrer Würde hielt, dessen Ausführung zu veranstalten und die zur Vergleichung nöthigen Wörter selbst zu wählen<sup>5</sup> (Adelung, 1806: vii, quoted from Metcalf, 2013: 160). However, Vater preferred a connected text instead of a list of basic words since these words may give the false impression of being related, because many similarities are remnants and relics of the primordial language.

So, Adelung followed a much older tradition and collected samples of the Lord’s Prayer. However, he passed away before he could finish his collection and the publication thereof, which was finalized in 1817 by Johann Severin Vater (1771–1826). In four volumes (1806–1817) they published an inventory of some 500 languages from all over the world by means of the Lord’s Prayer (Metcalf, 2013: 153). The title of the collection is *Mithridates oder allgemeine Sprachkunde mit dem Vater Unser als Sprachprobe in beynahe fünfhundert Sprachen und Mundarten*. The choice for the Lord’s Prayer may be explained since it is assumed to be the prayer given by Christ himself to his followers and is addressed to God (Luke 11: 1–4, Matthew 6: 5–13). So, in a way it can be seen as the word of God. However, it was not Adelung who made this choice. By using the title *Mithridates* he sought to join a tradition which started with a collection compiled by Konrad Gessner 250 years earlier and published under the same name. Gessner was the first to use the Lord’s Prayer as a sample text. “Konrad Gessner (1516–1565), one of the most important representatives of the Swiss humanist movement, had a special interest in the philosophical problem of diversity, which he addressed in his numerous monographs (see, e.g. his biological works, or his bibliographical *Bibliotheca universalis*, in which he attempted to overview the vast amount of published books). In 1555 he published a booklet entitled *Mithridates: De differentiis linguarum*. After a succinct general introduction, the author presented, in alphabetical order, about 100 languages known to him” (Van Hal and Van Rooy, 2013: 6–7). In a most recent edition of Gessner’s *Mithridates* 130 languages are included of which 39 with a translation of the Lord’s Prayer (Gessner, 2009).

The name *Mithridates* goes back to a famous polyglot ruler, Mithridates VI of Pontus (135–63 BC). According to Pliny the Elder’s account of famous polyglots, Mithridates could speak all the 22 languages of the nations he governed. He was said

<sup>5</sup> “The idea is brilliant and became even more valuable when a great monarch did not consider it beneath her dignity to start this project and to select the words needed for comparison”.

to know all the names of his soldiers and to be able to address all of them in their own mother tongue. That is why his reputation led to the use of his name for comparative language collections, such as the publications of Gessner and Adelung and Vater.

### Coquebert's survey

Although it is quite clear that Rev. Hanewinckel was not the only one of his time who was interested in collecting language data, the question remains why he chose the Prodigal Son as a sample text and not for instance the Lord's Prayer, an even more sacred text than the Parable.

However, Hanewinckel's choice had nothing to do with the sacred nature of the Biblical text, it was only a matter of statistics, as will be shown. A few years before Hanewinckel and Wassenbergh produced their versions of the Parable of the Prodigal Son, the French palaeographer and archaeologist Jacques-Joseph Champollion-Figeac (1778–1867) published a book *Nouvelles recherches sur les patois ou idiomes vulgaires de la France et en particulier sur ceux du département de l'Isère suivis d'un essai sur la littérature dauphinoise, et d'un appendix contenant des pièces en vers ou en prose peu connus, des extraits de manuscrits inédits et un vocabulaire*<sup>6</sup>. The appendix to this study contains several translations of the Parable of the Prodigal Son among other dialect texts.

The book is a result of a request of the Minister of Internal Affairs who asked the prefect of the Isère department, which is the region around Grenoble, to inform him about the dialects spoken in this part of the Empire and to produce a few texts written in these dialects. In his letter of 13 November 1807 to the prefect the Ministry required that one should use the Parable of the Prodigal Son as one of the samples<sup>7</sup>. This request was part of a larger survey which Charles Etienne Coquebert de Montbret (1755–1831) and his son Eugène conducted between 1806 and 1812. Champollion-Figeac did not wait till the results of this survey for the whole of France were collected, received and processed, but published his own data almost immediately.

The aim of this survey, which was commissioned by the Emperor and conducted by the Statistical Office of the Ministry of Interior, was to get to know which dialects were used in the different 'portions of the French territory' and by whom<sup>8</sup>. In

<sup>6</sup> Published in 1809 by Goujon, Libraire, 53 rue du Bac, Paris. Available at [www.bibliotheque-dauphinoise.com/nouvelles\\_recherches\\_patois.html](http://www.bibliotheque-dauphinoise.com/nouvelles_recherches_patois.html).

<sup>7</sup> [www.bibliotheque-dauphinoise.com/nouvelles\\_recherches\\_patois.html](http://www.bibliotheque-dauphinoise.com/nouvelles_recherches_patois.html), Notes sur l'ouvrage (retrieved 25/08/2013).

<sup>8</sup> As is well known, this is not the first time in French history that the government wanted to be informed about the linguistic situation of the country. In 1790 the Constituent Assembly, the revolutionary

addition, to be able to draw the limits of French in relation to other languages, such as Alsatian, Basque, Breton, Catalan, Flemish, German and Italian (Brunot, 1927: 525–530). The modern and well organised government of the Napoleonic era wanted to be informed about the precise demographic and thus linguistic situation of the whole empire. Therefore, all the 130 prefects, or their collaborators and advisors, had to answer the survey. Coquebert was the head of the statistical office and it was him who developed this and other demographic and economic surveys (Bulot, 1989).

Coquebert is an interesting figure. Before the revolution he has been French representative for maritime and commercial affairs in Ireland. He there showed an interest in the Irish language and other aspects of the Celtic culture and published his impressions of Galway (1791) (Ni Chinnéide, 1952). Coquebert did neither manage to finish the survey nor to publish the final results. It was only in 1831 that his son Eugène published part of the survey with a collection of hundred different versions of the Parable of the Prodigal Son. Most of the translations sent to the Statistical Office are still waiting for publication in archives (Simoni-Aurembou, 1989).

However, in 1806 Coquebert published already an *Essai d'un Travail sur la Géographie de la Langue Française*<sup>9</sup>, in which he discussed the situation of Breton in full detail. He was the first to draw an exact map of the French-Breton language border. On the basis of his survey he estimated the number of Breton speakers at almost one million on a total population of the region of 1,35 million inhabitants (Abalain, 1998: 112).

### Jacques Le Brigant

Coquebert's interest in Breton and other Celtic matters may shed a light on the question why he asked the prefects to produce a translation of the Parable of the Prodigal Son. Among people with interest in Breton and Celtic languages the name and work of Jacques le Brigant (1720–1804), a lawyer and one of the most famous representatives of celtomania in France, was well known. Le Brigant claimed that Breton was the mother of all languages, the original protolanguage. Therefore, people who could speak Breton, were able to understand all other languages easily. Le Brigant's hypothesis about the primordial status of the Celtic language Breton is

---

highest authority in the period 1789–1791, ordered a linguistic survey, which resulted in the report of the Abbé Grégoire *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française* (1794) 'On the need and the resources to annihilate patois and to universalize the use of French'. Grégoire noticed that only 3 million citizens spoke French, six million were not able of holding a conversation in French, whereas another six million had no knowledge at all of the national language. The report is available at <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/gregoire-rapport.htm> (retrieved 14/02/2017).

<sup>9</sup> 'A Trial of a Work about the Geography of the French Language'.

in line with the speculative tradition founded by William Camden (1586) that the Celtic speaking population of Wales descended directly from Gomer, the eldest son of Japhet, Noah's second son and that therefore their language is much older and less corrupt than all the others.

In 1779 Le Brigant published a booklet *Éléments de la langue des Celtes Gomerites ou Bretons : Introduction a cette langue et par elle a celles de tous les peuples connus*<sup>10, 11</sup>. In this short study Le Brigant published examples of Breton texts next to the French translation. A short glossary closes the book. Among the texts Le Brigant presents one finds fables of Jean de La Fontaine, but also the Parable of the Prodigal Son, in Breton 'Ar Mab Prodig' and in French 'Parabole de l'Enfant Prodigue'.

One cannot prove that Coquebert borrowed the idea of using the Parable of the Prodigal Son as the basis for his survey from Le Brigant, because Coquebert nowhere and never explained why he took this parable. However, since Le Brigant's booklet is the first instance of a quasi-linguistic text in which the parable is used for a comparative linguistic goal and since Coquebert, although not being a celtophile or celtomaniac in the sense of Le Brigant, was highly interested in Celtic studies, he must have known the work of Le Brigant. In addition, since the Parable of the Prodigal Son is linguistically speaking a much richer text than the Lord's Prayer<sup>12</sup>, it is not unlikely that the example of Le Brigant was the reason for Coquebert to choose the parable. Since the Parable of the Prodigal Son was such a popular theme and such a well know text, Coquebert could be sure that every educated man who was asked to produce a translation knew the verses or was able to find them in the Gospel of St. Luke. The fables of Jean de La Fontaine, which le Brigant also translated, were less widespread and therefore could not be used as the basis for translation.

### First French Empire

So far we found a possible explanation for Coquebert's choice, but this does not explain why a minister and a scholar in Friesland, far from Paris and France, took the same parable for their translations. The vastness of the First French Empire offers an explanation thereof. Some years ago Ulrich Maes (2005) and Kruijsen and Bakker (2007) discovered translations of the Parable of the Prodigal Son in Limburger dialects in French archives. Limburg, the region around Maastricht, and the

<sup>10</sup> 'Elements of the language of the Gomerite Celts or Bretons: Introduction to this language and through this language to those of all known peoples'.

<sup>11</sup> Strasbourg: Lorenz & Schouler. Also available at: <http://bibnumuniv-rennes2.fr/items/show/312>

<sup>12</sup> The parable is much longer, contains much more informal language and even dialogues. Therefore, the Parable is more apt to be used as a sample text than the Lord's Prayer.

neighbouring Rhenish-German region belonged to the French Empire and so the prefect of this department was asked to send in versions in local dialects, which he did. However, the province of North Brabant, which is north east and east of Limburg were not yet part of France. From 1806 till 1810 the Kingdom Holland was an officially independent but actually puppet kingdom under Napoleon Bonaparte's third brother Louis. Friesland, which is far more to the north, only became part of France together with the rest of the dissolved Kingdom Holland in 1810. However, this does not mean that Coquebert's survey was unknown in the rest of the Netherlands. Miedema (1957) shows that Wassenbergh's translation was meant as a response to Coquebert's request. This brings us to the provisional conclusion that after 1806/1807 most dilettantes with an interest in dialect and comparative linguistics in Western Europe were informed about Coquebert's initiative and therefore used the Parable of the Prodigal Son as a sample text. In what follows this claim will be strengthened and underlined.

### Outside France

Coquebert's initiative did not stop at the borders of the Napoleonic empire. In Germany the linguist Johann Gottlieb Radlof (1775–1846(?)) published a voluminous book *Die Sprachen der Germanen in ihren sämtlichen Mundarten dargestellt und erläutert durch die Gleichniss Reden von Säemanne und dem verlorenen Sohne, samt einer kurzen Geschichte des Namens der Teütschen*<sup>13</sup> in 1817. In this study Radlof presents examples of the parables and of other dialect texts from the earliest stages of the Germanic languages till his days. So one finds Gothic texts next to the two parables in Negro Dutch, recorded in 1781. He does not restrict himself to German dialects. He includes Dutch, Dutch dialects, the Scandinavian languages and dialects as well as samples from the Alsatian speaking regions in France. Radlof enters into controversy with Adelung and Vater, who only offered language and dialect specimens of the Lord's Prayer. Radlof argues that his choice for the two parables not only offers more but also better data for the description of languages and dialects (Radlof, 1817: XIV). Radlof even questions whether the two parables offer enough language material to describe and compare the languages well. Therefore, he includes some more known poems and other prose texts (1817: XII). Radlof, who was a very polemic figure, was in contact with Jacob Grimm from 1810 on. However, Grimm was not very impressed by Radlof's 1817 book, of which he said that "seine Gleichnißreden in Mundarten sind mir nicht correct genug"<sup>14</sup> (Jacoby, 1888: 138).

<sup>13</sup> The languages of the German peoples in all their dialects, illustrated and explained by the Parables of the Sower [Mark 4: 2–9; Luke 4: 4–8 and Matthew 13: 3–9] and the Prodigal Son together with a short history of the name of the *Teütschen* [Germans].

<sup>14</sup> 'His parables in dialects are not correct enough according to my opinion'.

In Switzerland the Roman Catholic priest Franz Joseph Stadler (1757–1833), who had a serious interest in education, folklore and regional languages, felt stimulated by the initiative of the French government and collected 73 different dialect versions of the parable, which he published in *Die Landessprachen der Schweiz, oder Schweizerische Dialektologie mit kritischen Sprachbemerkungen. Nebst der Gleichnissrede vom verlorenen Sohn in allen Schweizermundarten*<sup>15</sup> (1819). Stadler's work was known to Grimm (Bigler, 2012) and through him his collection also became noticed outside Switzerland.

In this way Johan Winkler (1840–1916), one of the founding fathers of Dutch dialectology, came to know Stadler's work. He refers to Stadler's 'excellent' work of 1819 in his collection of 186 Dutch, Low German and Frisian versions of the Parable of the Prodigal Son (Winkler, 1874). According to Swanenberg and Brok (2008: 59) it was not only the model Stadler set, which influenced Winkler's choice. It was also since the Parable is one of the few parts of the Bible which is written in ordinary language.

Winkler's survey became the starting point for the comparative study of Dutch dialects (Brok, 1998: 13), just as Stadler's work must be considered the basis for Swiss dialectology (Bigler, 2012).

Winkler's data base offers an opportunity to check language changes. That is why Harrie Scholtmeijer (1999) repeated his survey, which resulted in a website 'De nieuwe Winkler'<sup>16</sup>, where already 83<sup>17</sup> new translations of the Parable of the Prodigal Son have been collected. However, one does not have to wait till Stadler's work became known to Winkler before dialect translations of the parable were collected and published in the Dutch language area. In Flanders Jan Frans Willems (1793–1846), the father of the 19<sup>th</sup> century Flemish language movement, called up his colleagues dilettante linguists to send in dialect versions of the parable shortly after Eugène Coquebert published the French survey (1831). Willems who was the editor of the journal *Belgisch Museum* started a series of translations in this journal with his own version of the parable in the Flemish dialect of Brussels (Willems, 1837: 34–38). Recently Maes (2007) drew attention to this series again in an article about the historical sources of the dialect of Sint Truiden, a little town in the Belgian province of Limburg.

As late as in 1913 the authoritative Dutch scholarly journal *Tijdschrift voor Nederlandsche Taal en Letterkunde* published an article by Prince in which he described Jersey Dutch, the then already almost extinct Dutch of the American settlers from the Netherlands. The Parable of the Prodigal Son served as a language sample once again. Prince's example has been republished by other scholars a few times afterwards (Noordegraaf, 2008: 7).

---

<sup>15</sup> 'The vernaculars of Switzerland or Swiss dialectology with critical language remarks. Together with the Parable of the Prodigal Son in all Swiss dialects'.

<sup>16</sup> 'The new Winkler'.

<sup>17</sup> Most of these translations are the same as in the original Winkler collection.

In Germany Radlof was not the last one to use the parable to compare dialects. Albert Schott (1809–1847), a high school teacher from Stuttgart with a lively interest for regional history, folk tales and legends, collected dialect samples in the Swiss canton of Valais. In 1840 he published a small booklet of only 37 pages *Die Deutsche am Monte Rosa mit ihren Stammgenossen im Wallis und Üechtland*<sup>18</sup>. In this small study Schott compares four different dialects through the parable, but he mentions to have collected much more translations. Schott refers to the work of Stadler, but also to Horace-Bénédict de Saussure's<sup>19</sup> *Voyages dans les Alpes* (1779–1796), the first work in which the mountains of the Alps were described as interesting and beautiful and which gave a blow to tourism to the Alps.

### Doegen

Wilhelm Doegen (1877–1967), student of Henri Sweet when he spent a semester abroad in Oxford in 1900 and later founder of the sound archives now in the Humboldt University in Berlin, began to make recordings in Berlin in 1909. However, his archives only started to grow during the First World War when he was requested in 1915 to record the almost 250 languages and dialects spoken by prisoners of war in German camps. Doegen asked these POW's to read words and wordlists, to sing songs, to tell fairy tales, anecdotes and stories. In addition, he invited the POW's from France, England and some other European countries to read the Parable of the Prodigal Son in their native language, especially in their regional tongues. In this way Doegen was able to collect samples of dialects of all English counties and to start a comparative study of these dialects. (Mahrenholz, 2003). Doegen's data have been digitalized recently and are now available as part of the Imago database of the Lautarchiv, part of the Wissenschaftliche Sammlungen an der Humboldt-Universität zu Berlin<sup>20</sup>. In 2008 the British Library acquired a subset of the Doegen Lautarchiv. This subset comprises 821 digital copies of shellac discs and includes recordings of British prisoners of war and colonial troops held in captivity on German soil between 1915 and 1918 and later recordings made by Doegen in Berlin and on field trips to Ireland and elsewhere<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> Available at: <https://books.google.nl/books?id=PJNEAAAacAAJ&pg=PP3&lpg=PP3&dq=albert+schott+Die+Deutschen+am+Monte+Rosa&source=bl&ots=AspPzkymOl&sig=ZPSFGLY5oigUxgk0vFoI VO9fMcw&hl=nl&sa=X&ved=0ahUKEwiP8qGk3cLLAhWKBSwKHZ7cB3MQ6AEIzAB#v=onepage&q=albert%20schott%20Die%20Deutschen%20am%20Monte%20Rosa&f=false>.

<sup>19</sup> Great-grandfather of the linguist Ferdinand de Saussure (1857–1913).

<sup>20</sup> <http://www.sammlungen.hu-berlin.de/dokumente/125/>

<sup>21</sup> See more at <http://sounds.bl.uk/Accents-and-dialects/Berliner-Lautarchiv-British-and-Commonwealth-recordings#sthash.nAh8yA4J.dpuf>



Doegen was quite successful in building his archives at the ‘Lautabteilung at the Prussian State Library in Berlin’ and because of his fame the Irish government sought his services to make recordings in the Irish speaking part of Ireland and in those regions where Irish had suffered a decline. Doegen accepted the invitation and came to Ireland with his assistant Karl Tempel in September 1928. Tempel returned to Ireland in 1930 and 1931. In total 216 recordings were made of which 212 still survive. These records contain some 400 tracks, which include all kind of texts and songs, but also versions of the Parable of the Prodigal Son. Now the Doegen collection is digitalized and is part of the archives of the Royal Irish Academy Library. It can be found and consulted under the name ‘The Doegen Records Web Project’<sup>22</sup>.

### Italy

Also in Italy Stadler’s survey was copied. Bernardino Biondelli (1804–1886), one of the great figures in Italian dialectology and linguistics (De Mauro, 1968), started to collect translations of the Parable of the Prodigal Son in the different dialects of Italy around the middle of the 19<sup>th</sup> century<sup>23</sup>. Biondelli referred explicitly to Stadler’s survey (Biondelli, 1853: XXXII) and published himself 96 versions of the parable in the dialects of Piedmont, Lombardy and Emilia in a voluminous book in 1853. However, he collected much more translations, of which several have been published later by Carlo Salvioni in different publications from the years 1913 till 1918. Biondelli set the example. That is why the Parable of the Prodigal Son is still used frequently in Italian dialectology. For instance, by dialectologists such as Michele Melillo, who published several dialect surveys using the parable in the sixties, seventies and eighties of the last century. Franco Nicoli wrote a study on the grammar of Milanese in 1983, to which he added a version of the parable from Lombardy. In 2007 Sylvio Campagna published a study *La parabola del figliol prodigo nei materiali dell’Atlante linguistico italiano*<sup>24</sup> in which 103 transcriptions of the parable in Italian dialects are published.

The Italian department at the Humboldt University in Berlin hosts an online acoustic language atlas of Italian dialects and minority languages, called Vivaldi – *Vivaio Acustico delle Lingue e dei Dialetti d’Italia*<sup>25</sup>. Part of this ongoing project is an acoustic version of the Parable of the Prodigal Son, Parabola del figliol prodigo, in the different dialects.

<sup>22</sup> [www.dho.ie/doegen/home](http://www.dho.ie/doegen/home)

<sup>23</sup> I owe the suggestion to have a look at Biondelli’s work to John Charles Smith, St. Catherine’s College Oxford.

<sup>24</sup> ‘The parable of the prodigal son in the Italian language atlas materials’.

<sup>25</sup> <https://www2.hu-berlin.de/vivaldi/?id=0003&lang=de>

What is even more remarkable is that in Val d'Aosta, a mountainous region in the north-western part of Italy, the parable was the first written literary product: "The real novelty in the middle of the century, however, is represented by the birth of a literature in a Val d'Aosta patois (A French-Provençal language (...)) at the hands of Jean-Baptiste Cerlogne (1826–1910), harbinger of further and unforeseeable developments, to the extent that from then on it would be poetry in dialect that offered the best artistic results in Valle. The first poem in patois by the Val d'Aosta *félibre* [author in Occitan CH] was "L'infan predeggo" of 1855, that also marked the epochal and anthropological passage from a language that had always been oral to a written language. There were only sporadic written traces of the Val d'Aosta patois before then. (...) The first prose writings consist of the six different anonymous versions, in as many varieties of Val d'Aosta patois, of the *Parabola del figliuol prodigo* collected by the dialectologist Bernardino Biondelli in 1841 but published only in 1913 by Carlo Salvioni (and therefore unknown to Cerlogne himself and to subsequent local scholars)" (Zoppelli s.d.).

This last example shows how popular the Parable of the Prodigal Son was as a sample text in the 19<sup>th</sup> century. Almost from the moment Coquebert launched his survey in 1806/7, but especially after Stadler published his survey in 1819 the parable was 'in the air'. Almost everybody who wanted to show the characteristics of his or of any dialect chose a translation of the Parable of the Prodigal Son for this goal. This lasted till Georg Wenker (1852–1911) came up with a complete new idea, that changed the outlook of the discipline completely.

### Wenker

Although the Parable of the Prodigal Son is a linguistically much richer text than the Lord's Prayer and although the parable contains dialogue and is written in more or less ordinary language, the language of the parable is not diverse enough to cover all possible linguistic phenomena. That is why Georg Wenker introduced a new system of collecting dialect data in the second half of the seventies of the 19<sup>th</sup> century. He constructed a questionnaire with a forty sentences in which were represented what he thought were the essential German dialect differences. Subsequently he sent the questionnaire to local teachers, first only in the region around Düsseldorf, later to the whole of Westphalia and finally to the whole German speaking area. The teachers were asked to translate the sentences in the local dialect. The sentences were constructed in such a way that specific phonological, morphological and syntactic peculiarities of the different dialects would pop up. In the end the Wenker sentences were sent in from 40.000 places, which offered Wenker and his successors of the Marburg dialect school the opportunity to draw precise dialect maps. This can be

seen as the starting point of modern dialect geography (Knoop, Putschke and Wiegand, 1982).

Sample texts disappeared from linguistics. Only in *The Principles of the International Phonetic Association* (1949) of the International Phonetic Association one still finds one and the same text about a dispute between the north wind and the sun as the model for all the transcriptions.

## Bibliography

- Abalain, H. 1998. *Histoire de langues Celtiques*. Paris: Editions Jean-Paul Gisserot.
- Bakker, F. and J. Kruijssen. 2007. *Het Limburg sonder Napoleon: achttien Limburgse en Rijnlandse dialectvertalingen van "De verloren zoon" uit 1806–1807*. Utrecht: Gopher.
- Bigler, N. 2012. "Stadler, Frans Josef". In: *Historisches Lexikon der Schweiz*. [www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D12310.php](http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D12310.php) [last access: 11 Sept. 2011].
- Biondelli, B. 1853. *Saggio sui dialetti gallo-italici*. Milano: Bernardoni.
- Brok, H. 1998. "Het dialecticon van Johan Winkler". *Alledaagse dingen* 1. 13–15.
- Brunot, F. 1927. *Histoire de la Langue française des origines à 1900. Tome IX: La Révolution et l'Empire. Première partie: le français langue nationale*. Paris: Armand Colin.
- Bulot, T. 1989. "L'Enquête de Coquebert de Montbret et La Glottopolitique de l'Empire français". *Romanischen Philologie* 2. 287–292.
- Catherine the Great. 2005. *The Memoirs of Catherine the Great*. A new translation by Cruse M. and H. Hoogenboom. New York: Modern Library.
- Craig, H. 1950. "Morality plays and Elizabethan drama". *Shakespeare Quarterly* 1.2. 64–72.
- De Mauro, T. 1968. "Biondelli Bernardino". In: *Dizionario Biografico degli Italiani*. Vol. 10. [http://www.treccani.it/enciclopedia/bernardino-biondelli\\_%28Dizionario-Biografico%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/bernardino-biondelli_%28Dizionario-Biografico%29/) [last access: 14 Aug. 2013].
- Dimmendaal, G.J. 2011. *Historical linguistics and the comparative study of African languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gessner, C., Colombat, B. and M. Peters (eds.). 2009. *Mithridate = Mithridates (1555)*. Genève: Droz.
- Hal, T. van and R. van Rooy. 2013. In: Metcalf, G.J. *On language diversity and relationship from Bibliander to Adeling*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 1–10.
- Hamans, C. 2012. "The observations of a voyager. Stephanus Hanewinckel on the dialects of the Meijerij". *Voortgang, jaarboek voor de neerlandistiek* 30. 223–250.
- Jacoby, D. 1888. "Radlof, Johann Gottlieb". In: *Allgemeine Deutsche Biographie (ADB)*. Band 27. Leipzig: Dunkler and Humblot. 137–2140. Also available at: [http://de.wikisource.org/wiki/ADB:Radlof,\\_Johann\\_Gottlieb](http://de.wikisource.org/wiki/ADB:Radlof,_Johann_Gottlieb)
- Kat, J.F.M. 1950. *De verloren zoon als letterkundig motief*. Amsterdam: J. Babeliowsky en Zonen.
- Key, M.R. 1980. *Catherine the Great's linguistic contribution*. Carbondale/Edmonton: Linguistic Research.
- Knoop, U., Putschke, W. and H.E. Wiegand. 1982. "Die Marburger Schule: Entstehung und frühe Entwicklung der Dialektgeographie". In: Besch, W., Knoop, U., Putschke, W. and H.E. Wiegand (eds.). *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. Berlin/New York: Walter de Gruyter/Erster Halbband. 38–91.
- Lüdtke, J. 2009. "Pallas, Peter Simon, 1742–1811". In: Harro Stammerjohan a.o. (ed.). *Lexicon Grammaticorum*. Tübingen: Max Niemeyer: 1111–1112.

- Maes, U. 2005. "De dialectenquête van Coquebert de Montbret in Limburg". *Taal en Tongval* 57. 202–219.
- Maes, U. 2007. "Naus aut Sintruyn: het dialect van Sint-Truiden in de negentiende eeuw". *Jaarboek van de Vereniging voor Limburgse Dialect- en Naamkunde* 9. 39–58.
- Mahrenholz, J.-K. 2003. "Zum Lautarchiv und seiner wissenschaftlichen Erschließung durch die Datenbank IMAGO". In: Bröcker, M. (ed.). *Berichte aus dem ICTM-Nationalkomitee Deutschland*. Bamberg: Universitätsbibliothek Bamberg. Vol. XII. 131–152.
- Meijneke, F.C. 2009. *Op reis door de Meijerij met Stephanus Hanewinkel. Voettochten en bespiegelingen van een dominee*. Tilburg: Zuidelijk Historisch Contact.
- Metcalf, G.J. 2013. *On language diversity and relationship from Bibliander to Adeling*. Edited with an introduction by T. van Hal and R. van Rooy. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Miedema, H.T.J. 1957. "De parabel fan de forlerne soan yn de oersetting van Wassenbergh". *It Beaken* 19. 167–172.
- Ni Chinnéide, S. 1952. "Coquebert De Monbret's Impression of Galway City and County in the Year 1791. With 2 Plates". *Journal of the Galway Archaeological and Historical Society* XXV. 1 and 2. 1–14.
- Noordegraaf, J. 2008. "Nederlands in Noord-Amerika, Over de studie van het Leeg Duits (Low Dutch)". *Trefwoord, tijdschrift voor lexicografie*. <http://www.fryske-akademy.nl/trefwoord> [last access: 15 Sept. 2013].
- Prince, J.D. 1913. "A text in Jersey Dutch". *Tijdschrift voor Nederlandsche Taal en Letterkunde* 32. 306–312.
- Radlof, J.G. 1817. *Die Sprachen der Germanen in ihren sämtlichen Mundarten dargestellt und erläutert durch die Gleichniss Reden von Säemanne und dem verlorenen Sohne, samt einer kurzen Geschichte des Namens der Teütschen*. Frankfurt am Main: Heinrich Ludwig Brönnner.
- Scholtmeijer, H. 1999. *Naast het Nederlands. Dialecten van Schelde tot Schiermonnikoog*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Simoni-Aurembou, M.-R. 1989. "La couverture géolinguistique de l'Empire française: l'enquête de la parabole de l'enfant prodigue". In: *Espaces romans. Etudes de dialectologie et géolinguistique offertes à Gaston Tuaillon*. Vol. 2. Grenoble: ELLUG. 114–139.
- Swanenbergh, J. and H. Brok. 2008. *Het Brabants beschreven. Dialect in Noord-Brabant met een bibliografie van 1776 tot 2007*. Alphen aan de Maas: Veerhuis.
- Willems, J.F. 1837. "Proeven van Belgisch-Nederduitsche dialecten". *Belgisch Museum voor de Nederduitsche Taal- en Letterkunde en de Geschiedenis des Vaderlands* 1. 34–38.
- Winkler, J. 1874. *Algemeen Nederduitsch en Friesch Dialecticon*. 2 Vols. 's-Gravenhage: Martinus Nijhoff.
- Zoppelli, G. (s.d.), d'Aosta, V. and L. Bonaffini (eds.). *Italian Dialect Poetry*. <http://userhome.brooklyn.cuny.edu/bonaffini/DP/valdaosta.htm> [last access: 13 Aug. 2013].

# A CENTURY AFTER: THE NORWEGIAN LANGUAGE REFORM OF 1917 REVISITED

ERNST HÅKON JAHR

## Introduction

The two most important Norwegian language planners of the 19th century were the linguist and poet Ivar Aasen (1812–1895), and the grammarian and highschool principal Knud Knudsen (1813–1896). These two individuals represented opposing solutions to the question as to how an independent, written Norwegian standard could be developed in the 19th century: (1) the creation of a new written standard based on contemporary rural, low-status dialects (Ivar Aasen), or (2) a gradual change of written Danish in the direction of a nation-wide high-status spoken variety of the upper-middle classes (Knud Knudsen). (Haugen, 1966; Jahr, 2014).

Knud Knudsen realized that Ivar Aasen's solution would represent a major sociolinguistic revolution, and instead he planned what he considered a less dramatic development towards a national written standard. He thus advocated a development based on the spoken sociolect of the government officials and upper-middle classes. This program or plan implied a step-by-step transformation of written Danish into Norwegian through successive language reforms. This "Norwegianization" of written Danish would, then, develop gradually, and the resulting written standard would reflect upper-middle class speech. This Norwegian speech variety, of the upper-middle classes will be referred to as the Dano-Norwegian creoloid, since it had originated as a result of contact between Norwegian dialects and written Danish during the Dano-Norwegian union. The Dano-Norwegian union ended in 1814. The Dano-Norwegian creoloid is, as most language contact varieties, characterized by substantial grammatical simplification and levelling compared to most of the rural dialects of the country.

Aasen and his subsequent followers completely dismissed the Dano-Norwegian creoloid as being “Danish”. To them, only the grammatically more complex rural dialects represented a “true” national linguistic core on which to build a written Norwegian standard.

Ivar Aasen and Knud Knudsen thus proposed written standards with markedly different sociolinguistic bases. However, both solutions were pursued during the 19th and early 20th centuries. The social and political competition between them is known as the Norwegian language struggle. It has resulted in the current linguistic situation, with *Bokmål* (former *Riksmål*, from Knudsen’s program) and *Nynorsk* (from Aasen’s plan) as the two written standards of Norway today.

In the second half of the 19th century, Ivar Aasen’s linguistic project soon became part of a national political program, adopted by the growing opposition of the rural population. Since this standard was based completely on local rural dialects, it became crucial to defend the use of the same dialects. Consequently, in 1878, Parliament passed a resolution with the intent to secure the use of local dialects in the schools. The local vernacular dialects of the pupils should form the basis of oral instruction in primary schools, and the teacher should as far as possible utilise the dialect of the region in his teaching. The fact that local dialects are more in use in all walks of life in present-day Norway than in any other European country finds at least part of its explanation in the 1878 ruling of Parliament. It laid the foundation for considering all the local dialects as “correct” and “nice”, since it could and should be used in school. That neither then nor later did everybody agree fully with this view, but rather held the Dano-Norwegian creoloid to be the only spoken standard variety, is another matter. The 1878 decision later served as a reference point in the use of spoken language in the schools. The first of two big fights over oral language use in the schools appeared in 1912, the second in 1924. The outcome of these fights – (self-proclaimed) standard against local dialects – was decisive. It established for good the use of local dialects as the oral language in Norwegian schools. Since 1917, this principle has been included in the National School Act (Jahr, 1984).

In 1885, Parliament further decided to put Aasen’s *Nynorsk* on an equal footing with the traditional written standard, Dano-Norwegian, i.e. Danish as it was written in Norway at the time. The 1885 Parliament decision was a tremendous victory for Aasen’s *Nynorsk* program. It was followed up by another decision in 1892, when local school boards were given the authority to decide which of the two standards should be used in their school district. Soon local school boards started to introduce *Nynorsk* in many parts of the country. The *Nynorsk* movement was very much on the offensive, and this triggered the more conservative Dano-Norwegian advocates to organize, in order to fight the advances of *Nynorsk* and to defend the superior position of the Dano-Norwegian standard in society. Around the turn of the century and in the first decade of the 20th century, the language struggle thus hardened considerably, and the two parties opposed each other on almost every issue related to language.

In an important language reform of 1907, the Dano-Norwegian written standard changed considerably away from written Danish – and in the direction of the spoken upper-middle class creoloid. The 1907 reform of Dano-Norwegian constitutes the principal break with written Danish in Norway.

### The decade after 1910

In the second decade of the 20th century, the language conflict as well as the language debate in general changed considerably in character. The rural dialects of the central part of the South-East and their role in the development of the written standards came to play an increasingly important role in the debate. These dialects were sparsely represented in Aasen's Nynorsk standard, and did not at all come to the fore in Dano-Norwegian.

The demand that the south-eastern dialects should be given some prominence in the development of the written standards, resulted in 1916 in the establishment of a language political organisation: "Østlandsk reisning" [Eastern Norwegian Uprising]. This organisation was dedicated to furthering the eastern dialects in the language development, so as to ensure that they were allowed to impinge on the planning of the written standards. The new organisation also strove to make people in the eastern counties utilise and be proud of their local vernacular dialects. Neither the Nynorsk movement nor the Dano-Norwegian movement had shown any particular interest in these dialects before. (Jahr, 1978.)

Another important factor that contributed to changing the language political situation after 1910, was the view on and attitude to city and town popular dialects, basically working-class dialects. Until about 1910, the Nynorsk movement had paid little attention to these dialects. The common view among supporters of the Nynorsk movement was that city and town dialects were influenced by Danish and, in particular, by the upper-middle class creoloid. They could therefore not count as genuine Norwegian dialects. And if they – after all – *were* to be considered Norwegian (as opposed to Danish), they would still be so debilitated that they would have little or nothing to contribute to the standardisation of the Nynorsk written standard. This view coincided with the tenets of Dano-Norwegian supporters as regards these dialects. Dano-Norwegian advocates commonly thought that city and town dialects were nothing but vulgar and sloppy varieties of the Dano-Norwegian creoloid.

In view of the bitter and irreconcilable tone of the language conflict in the first decade and into the second of the 20th century, it hardly comes as a surprise that a third solution was proposed in addition to those favoured by the two chief antagonists. They both fought for a full and complete victory for their own standard, and, consequently, the total defeat of the other. Instead of this, a new question was raised: would it be possible to find a way out which *did not* imply the defeat of one of the two parties involved? Could both standards be saved in a Pan-Norwegian solution?

### **A breakthrough for the Pan-Norwegian idea**

The years between 1915 and 1917 saw a full breakthrough in Parliament for the idea of a Pan-Norwegian development through language planning. In these years, the Member of Parliament Johan Gjøstein (1866–1935) of the Labour party agitated relentlessly to give working-class urban dialects in schools a protected status by law. He insisted that these dialects, the workers' sociolects and *not* the upper-middle class creoloid, possessed the linguistic capacity to bridge the gap between the Nynorsk and the Dano-Norwegian written standard.

Protection by law was, as already mentioned, given by Parliament in 1917 to the use of these low-status urban sociolects in city and town primary schools. Two years before, 1915, the same protection by law had been granted to rural dialects, when used in primary schools. From 1917, then, both in country and in city and town schools, the use of local vernacular dialects were protected by the National School Act. The popular south-eastern dialects were postulated as bases for a future reconciliation, and finally for a merger of written Nynorsk and Dano-Norwegian. These popular dialects seemed to lend themselves to serving as practical linguistic bridges between the opposite camps. (Jahr, 1984.)

Both the supporters of Nynorsk and those of a future Pan-Norwegian solution could agree about the absolute defence of local popular dialects, rural as well as urban. Together, they formed a compact majority in Parliament. The popular dialects had to be preserved in order to ensure the ultimate aim of the language planning policy: one Pan-Norwegian written standard.

A serious weakness – not realised at all at the time – was the total absence on the part of the language planners as well as the politicians of an understanding and appreciation of the important and underlying sociolinguistic differences between the two written standards. In addition, the sociolinguistic divide between the upper-middle class creoloid on the one side and *all* the rural and urban popular dialects put together on the other, was completely ignored by those in favour of the Pan-Norwegian solution. However, the sociolinguistic distance would soon prove to be far greater than the purely linguistic one.

### **The preparation for a new language reform, from 1913**

In 1913, Parliament allocated means for a language reform committee. Its mandate was to suggest changes in both standards, and, therefore, the committee consisted of members representing both Nynorsk and Dano-Norwegian. This committee, however, soon encountered serious internal disagreement, and when the chairman died in 1915, the Ministry of Church and Education appointed a new committee. This new committee worked fast, and submitted its recommendation in the late



autumn of 1917. Already on December 21st, the Government passed the new reform, ruling that the development of the written standards was to follow the recommendation of the reform committee.

### **The first “Pan-Norwegian” attempt**

The 1917 reform represented the start of the language planning policy aiming at a fusion, an amalgamation of the two written standards. The final result envisaged was named “Samnorsk”, Pan-Norwegian. The language planning method introduced and engaged for the Pan-Norwegian attempt, was to suggest various optional linguistic forms selected from, primarily, the eastern rural and urban dialects, thus fulfilling important demands put forward by the newly formed organisation “Østlandsk reising”. The optional new forms of both standards represented the concrete linguistic start of the program which aimed at unifying the two standards. The 1917 language reform was thus the first one which clearly pointed in the direction of a Pan-Norwegian future solution to the language question.

### **Conclusion of a language planning period**

From 1917, the language struggle changed dramatically. Up until then, the main competition had been between Nynorsk and Dano-Norwegian. The aim of the Nynorsk movement was to replace Dano-Norwegian with Nynorsk in all areas of society, with the ultimate goal that Nynorsk would end up being the sole standard in use. As the movement saw it, such a result would imply that the nation had finally succeeded in wiping out the entire colonial legacy of the 400-year-long Dano-Norwegian union. Up until 1917, many people held the view that the Aasen and the Knudsen programs were equally legitimate from a nationalistic point of view, and that, therefore, there should be a free competition between them. This was the view held by Knudsen himself, but it was, however, categorically rejected by the followers of Aasen. They did not accept that the Dano-Norwegian creoloid could serve as the linguistic expression of the Norwegian nation. From the end of the 19th century, the Nynorsk movement was successful in producing a steady increase in the use of their standard in society, especially in the schools and in literature.

The language reform of 1917 thus represents the conclusion of the first major language planning period of modern Norwegian. It started after independence from Denmark had been achieved in 1814. The period 1814–1917 had focussed on creating a national written standard for Norway. With the reform of 1917, it was obvious to most people that there now existed not one, but *two* standards which could be called Norwegian. Both of them were by now based entirely on spoken varieties found within the boundaries of the country.

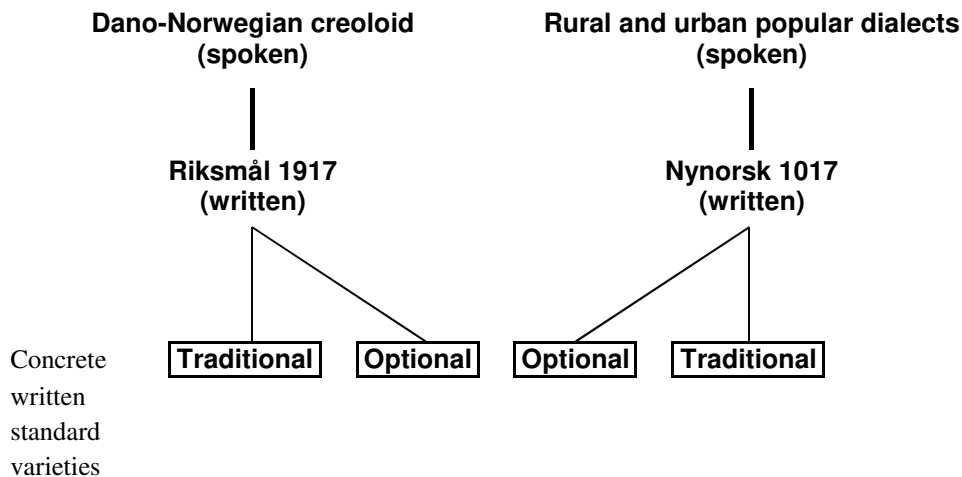
## Completion of what had begun with the reform in 1907

The linguistic changes introduced into written Dano-Norwegian through the 1917 reform also represented a completion of the effort, which started with the 1907 reform, to make written Dano-Norwegian a reflection of the upper-middle class creoloid. With the changes in 1917 of (the former) Dano-Norwegian, we should now refer to it as it was commonly called at the time, *Riksmål*.

## Two sociolinguistically different varieties of Riksmål

In order to understand the conflict that followed in the years following the 1917 reform, it is important to be aware of the fact that the two varieties of Riksmål yielded by the reform were characteristic of opposite sides of the most salient sociolinguistic division of the Norwegian language community, i.e. that between educated upper-middle class speech on the one hand and all the local rural and urban dialects on the other. Linguistically and socially – the latter being the most important – the difference was less between Nynorsk and the least traditional 1917 Riksmål variety than it was between the two Riksmål varieties.

This difference between the varieties of Riksmål may be represented as shown below. Notice that the ‘optional’ varieties of both standards overlap considerably. The idea was that this overlap constituted the first start of and pointed towards the future amalgamated standard:



### Four standards to choose from

Both the Riksmål and the Nynorsk standard of 1917 were thus divided or split into two parts or varieties. Each of these four varieties could be considered as a complete standard of its own. One of the Riksmål varieties ('traditional') included no popular dialect forms, reflecting instead the Dano-Norwegian creoloid almost completely and in this way fulfilling Knud Knudsen's idea and program of the 19th century. The second part ('optional') was, however, considered extremely deviant, and was looked upon by those who opposed it, as representing an ultraradical political attack on the traditional written standard – with its frequent use of eastern rural and urban working-class dialectal forms and forms which coincided with those of Nynorsk.

The Nynorsk standard of 1917 was divided into a more western ('traditional') variety with the other leaning more towards the eastern dialects ('optional') and thus closer to the second Riksmål variety, the one which included eastern rural and urban dialect forms. Together, this situation presented the school boards around the country with the choice of not, as before, two written standards (Riksmål and Nynorsk), but in fact with four: *Traditional Riksmål*, *Optional Riksmål*, *Traditional Nynorsk*, *Optional Nynorsk*. The ministry instructed the school boards that they had to choose one out of the four as the variety which the pupils in their school district were to use in their written essays. This soon created a very complicated linguistic situation indeed, and subsequently, serious language conflicts arose in many local communities all around the country, but especially in the South-East.

### Some concrete linguistic changes in the standards

While Nynorsk from the very start had a three-gender noun system, Dano-Norwegian and Riksmål followed Danish with a two-gender system. The spoken creoloid of the upper-middle classes also featured the two-gender system, with common gender alongside neuter.

The 1917 reform introduced the feminine gender in Riksmål. In 'traditional' Riksmål, the feminine gender was made obligatory in a few nouns connected with rural life and rural geography, e.g. *kraaka* 'the crow', *kua* 'the cow', *rypa* 'the grouse'. (In Dano-Norwegian these words would be written: *kraagen*, *koen*, *rypen*, showing the common gender ending *-en* instead of the feminine ending *-a*.) In 'optional' Riksmål, however, the feminine gender was allowed to be used in line with the noun system found in most rural and urban dialects. If used to its full extent, this represented a major change in the whole noun system of Riksmål.

Also, while the Dano-Norwegian creoloid featured *-et* as a marker of past tense, most dialects, and Nynorsk, used *-a* as the marker. The dialect and Nynorsk marker

was introduced to the ‘optional’ Riksmål variety in the 1917 reform: Instead of *kastet* ‘threw’ (which continued to be the form used in the ‘traditional’ variety), the ‘optional’ variety had *kasta*, making it identical with the Nynorsk form.

If one chose the ‘optional Riksmål’ variety, and used the noun system with the feminine gender to its full extent and added the past tense marker *-a* instead of *-et*, the resulting standard looked indeed very different from Riksmål (or rather Dano-Norwegian) prior to 1917.

The main change in ‘optional Nynorsk’ was a simplification of the feminine gender system. In Nynorsk, Ivar Aasen had introduced a system of strong and weak nouns, and with different definite markers, e.g. in the singular: *ei bygd – bygdi* (= strong feminine noun, ‘a parish – the parish’) vs. *ei visa – visa* (= weak feminine noun, ‘a song – the song’). The 1917 reform abolished the difference between strong and weak feminine nouns, giving them both the same definite article, e.g. in the singular: *ei bygd – bygda*, *ei vise – visa*. This simplified system coincided with a clear majority of the dialects, and thus the change did not contradict the very principle for Nynorsk: that it is completely based on the popular dialects.

From the examples given here, it is clear that ‘optional Riksmål’ and ‘optional Nynorsk’ were considerably closer to each other linguistically than ‘traditional Riksmål’ and ‘traditional Nynorsk’ were. In the eyes of the language planners (the language reform committee) and of the politicians (of Parliament), it was the ‘optional’ varieties that pointed to the future, to the amalgamation of the two standards, to one Pan-Norwegian standard only, to *Sammorsk*.

### The sociolinguistic consequences

A vast sociolinguistic difference could now be observed within official written Riksmål itself. The way which the 1917 reform was implemented by the central and local authorities around the country created a language struggle which has no parallel prior to or after 1917 when it comes to intensity and hostility, especially in many local communities in the south-eastern part of the country.

Prior to 1917, the language conflict was about the use of either Dano-Norwegian or Nynorsk. After 1917, there developed a fierce sociolinguistic conflict within written Riksmål, between the two parts or varieties where the first one (‘traditional’) represented the spoken Dano-Norwegian creoloid (the variety which contained the least linguistic deviation from former written Dano-Norwegian). The other (‘optional’) represented popular dialects, rural and urban, and was the variety which contained the most linguistic changes from the older Dano-Norwegian. We may therefore say that the social dimension of the conflict between Dano-Norwegian and Nynorsk until 1917 was from that year also present even *inside* official Riksmål, and it was given expression in the two different varieties of that standard.

The words employed by opponents regarding the 1917 reform leave little doubt that the reaction was solely based on a social and political assessment of what had been done to Dano-Norwegian/Riksmål by this reform. Nobody protested against “the Norwegianization” of the standard – which was given as the *raison d’être* of the reform by the language planners, the committee, who had prepared it – but rather against the “vulgarization”, the “rape of our language”, and the “Bolshevication” of the standard (note that the reform was passed by the state Government on December 21st, less than two months after the Bolshevik revolution in Russia).

### **The sociopolitical content of the 1917 reform**

The terms “vulgarization”, “rape”, “Bolshevication” give a clear sociopolitical message: with the south-eastern words and linguistic forms now introduced as optional (to the individual writers) in Riksmål, the political class struggle, represented by the Labour party and a growing working class, was being introduced as a wedge into the main written standard of the country (Riksmål). “Culture” and “education” were more under threat than ever, it was argued. Parallel to the Bolshevik revolution in Russia in 1917, a sociolinguistic revolution from below had taken place in Norway that very same year, it was claimed.

The misunderstandings and confused public discussions that followed in 1918 and in the following years have continued to cause difficulties for those who have subsequently tried to understand and describe the reaction to the 1917 language reform. These reactions can in fact only be understood in a sociolinguistic context, in which – as we now understand – small linguistic differences may signal wide social divides and important borderlines between quite different social groups (Tryti, 1953).

To pursue a language planning policy aiming at producing a single united written standard, one had to accept and argue that the two existing written standards should be adjusted towards each other through several new language reforms. But because speakers of the Dano-Norwegian creoloid found their spoken variety reflected almost completely in one of the variants of the written Riksmål standard of the 1917 reform (‘traditional Riksmål’), they saw no reason whatsoever to accept further alterations to written Riksmål.

### **The Pan-Norwegian plan, how to proceed?**

It soon proved that it was one thing to imagine a Pan-Norwegian solution, but quite a different one to find a concrete language planning policy to pursue in order to arrive at such a result. As mentioned above, the rural south-eastern and the towns’

working class dialects both seemed to lend themselves to serving as practical linguistic bridges between the opposite camps. Some claimed that the South-East region, with its linguistically more modern dialects compared to those in the western part of the country (the western part therefore having been especially important to Ivar Aasen's work), had a historical role to play in furnishing the written standards with sufficient linguistic material in order to bridge the division between "the western Nynorsk" and "the urban Riksmål". The next substantial Pan-Norwegian effort was made with the sociolinguistically unique 1938 reform (cf. Haugen, 1966; Jahr, 2014).

### **Parliament's role**

Parliament decided the fate of the 1917 reform in 1919 after a several-day-long debate. Earlier, e.g. in 1901 for Nynorsk and 1907 for Dano-Norwegian, Parliament did not discuss the reforms. They were passed by Government, and were not debated in Parliament at all. The 1917 reform represents an important change here. The reason was that the governing party (the Liberal Left Party) lost its majority in Parliament in the national election in the autumn of 1918, and could only continue as a minority government. This opened up for various attacks from the opposition (the Conservative Right Party). The language question here presented itself as a very suitable topic for the opposition to exploit. The harsh reactions in society to the dramatic outcome of the 1917 reform – especially for the schools in central parts of the country – gave the opposition a good deal of ammunition for its attacks on the Government, and especially on the Minister of Church and Education, Jørgen Løvland (1848–1922). After the long debate in Parliament 1919, the minority government – and the 1917 reform – was saved by the smallest margin possible: the double vote of the Parliament President.

### **Parliament in control ever since**

Since then, it has been taken for granted by everybody that Parliament always has the last say in new language reforms. In 1938, 1959, 1981, 2005 and 2012 – years which after the language debate in Parliament 1919 saw new language reforms – the reforms were always passed by Parliament. This practice was perceived as something obvious. However, this seems to be quite unique to Norway – that Parliament debates and passes concrete language reforms including, i.a., orthographical as well as morphological changes in the written standard. And not only that, in 1951, Parliament passed a regulation concerning Norwegian's way of counting figures above 20. (The pre-1951 way was with numbers before the tens. After 1951, it was

supposed to be the tens before the numbers. That was decided by Parliament through a majority decision that year. The result today is that both methods of counting are in use, and distributed according to well-known sociolinguistic patterns, cf. Jahr, 1989).

This Parliament control over language planning down to the smallest orthographic details can be seen as proof of how political the language question has been in Norway from around the middle of the 19th century. Every little detail had to be decided on politically. However, parliamentary control has been most salient the last 100 years, and starting, as we have seen in this paper, with the reform passed by Government in 1917 and subsequently accepted by Parliament 1919 (albeit with the slightest margin possible).

### **Conclusion, the 1917 language reform revisited in 2017**

The language reform which was passed by the Government 21 December 1917 (and finally confirmed by Parliament in 1919) was remarkable in several ways. It was the first reform to apply to both standards, and the changes introduced represented the important start of the Pan-Norwegian language planning policy, aiming at a future amalgamated written standard.

The language planning method implemented to direct the standards in a Pan-Norwegian direction was to introduce in both standards, as optional to the individual writers, south-eastern rural and urban working class dialect forms. These linguistic forms were believed by language planners of the time – as well as by influential politicians in Parliament – to be the linguistic materials on which one could base a future Pan-Norwegian written standard.

The paramount importance of the big sociolinguistic divide between these rural and urban spoken dialect forms and the equivalent forms found in the Dano-Norwegian spoken creoloid of the upper-middle classes was by far given enough appreciation. Therefore, the fierce reaction that followed in the subsequent years after the reform came as a total surprise to many of the language planners as well as the Pan-Norwegian supporters.

One additional important outcome of the 1917 reform came as a response to the widespread opposition it created in society. In 1919, the 1917 reform was debated for several days in Parliament, and from then on, it was taken for granted that every subsequent language reform had to be debated and finally passed by Parliament. Thus, Parliament became the deciding body for language planning in Norway. The following reforms in 1938, 1959, 1981, 2005 and 2012 were all passed by Parliament. However, this unique practice began as a political outcome of the remarkable 1917 reform, exactly one century ago this year.

## References

- Haugen, E. 1966. *Language conflict and language planning: the case of modern Norwegian*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jahr, E.H. 1978. *Østlandsmåla fram! Ei bok om rørsla Østlandsk reisning* [Forward with the dialects of Eastern Norway! A book on the Østlandsk Reisning movement]. Tromsø-Oslo-Bergen: Universitetsforlaget.
- Jahr, E.H. 1984. *Talemålet i skolen. En studie av drøftinger og bestemmelser om muntlig språkbruk i folkeskolen (fra 1874 til 1925)* [Spoken language in school. A study of debates and regulations about spoken language use in primary school (from 1874 until 1925)]. Oslo: Novus.
- Jahr, E.H. 1989. "Language planning and language change." In: Breivik, L.E. and E.H. Jahr (eds.): *Language change. Contributions to the study of its causes* (= Trends in Linguistics, Studies and monographs 43), Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 99–113. Reprinted in Trudgill, Peter and Chesire, Jenny (eds.) 1998: *The sociolinguistic reader, Volume 1: Multilingualism and variation*, London: Arnold. 263–275.
- Jahr, E.H. 2014. *Language planning as a sociolinguistic experiment. The case of modern Norwegian*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Tryti, I. 1953. *Rettskrivningsstrevet i norsk riksmål 1907–1917* [Orthographic reform in Norwegian Riksmål 1907–1917], unpublished Cand. Philol. thesis, University of Oslo, Department of Scandinavian Studies.



## HOMOGRAFIA WYRAZÓW ROSYJSKICH O HOMONIMICZNYCH FORMACH PODSTAWOWYCH

JERZY KALISZAN

Język rosyjski charakteryzuje się ogromnym bogactwem zjawisk tzw. homonimii graficznej, czyli homografii, przejawiającej się w relacjach pomiędzy jednostkami wyrazowymi o identycznej pisowni, lecz różnej wymowie i znaczeniu. Podstawową masę homografów, liczącą dziesiątki tysięcy szeregów, stanowią homografy akcentuacyjne, tj. takie, które różnią się od siebie miejscem akcentu wyrazowego, np. *мука* ‘męka’ – *мука* ‘mąka’, *головы* (D. lp. rzecz. *голова* ‘głowa’) – *головы* (M. i B. lm. rzecz. *голова*), *мою* (1. os. lp. czas. *мыть*) – *мою* (B. lp. r. ż. zaimka *мой* ‘mój’), *косит* (3. os. lp. czas. *косить* I ‘kosić’) – *косит* (3. os. lp. czas. *косить* II ‘zezować’), *дорога* ‘trasa, szlak’ – *дорога* (forma krótka r. ż. przym. *дорогой* ‘drogi, cenny’). Inne przypadki homografii są relatywnie rzadkie i znajdują odzwierciedlenie w szeregach typu *конечно* [kan’ěšnə] ‘oczywiście’ – *конечно* [kan’ě’nə] (forma krótka r. n. rzecz. *конечный* ‘skończony; końcowy; ostateczny’, *тест* [t’éstə] (D. lp. rzecz. *тесто* ‘ciasto’) – *тест* [téstə] (D. lp. rzecz. *тест* ‘test’), *ага* [agá] ‘tytuł wojskowy w sułtańskiej Turcji’ – *ага* [ahá] ‘wykrzyknik’, gdzie człony opozycji homograficznej mają identyczny akcent, lecz różnią się od siebie wymową tego samego grafemu spółgłoskowego. Jeszcze rzadsze są sytuacje, gdy komponenty opozycji homograficznej różnią się zarówno artykulacją tego samego grafemu spółgłoskowego, jak i miejscem akcentu wyrazowego, np. *му́ре* [r’] (Ms. lp. rzecz. *мур* ‘strzelnica’) – *му̀ре* [r] ‘myślnik’, *караме́* [t] ‘sztuka walki’ – *карамѐ* [t’] (Ms. lp. rzecz. *карат* ‘karat – jednostka masy używana w jubilerstwie’).

Celem niniejszego artykułu jest analiza jednego z obszarów rosyjskiej homografii akcentuacyjnej, a mianowicie homografii form wyrazów o homonimicznych for-

mach podstawowych (słownikowych). Ten rodzaj graficznych utożsamień wyrazów znajduje odzwierciedlenie w sferze dwóch części mowy – rzeczownika i czasownika. Według informacji zawartych w słowniku gramatycznym Aleksandra Zalizniaka (Зализняк, 2008) we współczesnej ruszczyźnie występuje ponad 40 par mianownikowych homonimów rzeczownikowych i ponad 60 par bezokolicznikowych homonimów czasownikowych zdolnych do kreowania szeregów homograficznych. Są to odpowiednio pary typu *винт* I ‘gra w karty’ – *винт* II ‘śruba; śmigło’, *клуб* I ‘klub’ – *клуб* II ‘kłąb (dymu itp.)’, *тельце* I zdrobniale *тело* ‘ciało’ – *тельце* II ‘krwinka’ oraz pary typu *косить* I ‘kosić’ – *косить* II ‘zezować’, *погрузить* I ‘załadować’ – *погрузить* II ‘zanurzyć; pogrążyć’, *слепить* I ‘zlepić’ – *слепить* II ‘oślepić’.

Zacznijmy od analizy potencjału homograficznego **rzeczowników** homonimicznych w formie podstawowej. Pość relacji homograficznych generowanych przez daną parę homonimów słownikowych jest uzależniona zasadniczo od dwóch czynników: od typu akcentuacyjnego każdego z homonimów oraz od tego, czy posiadają one jeden czy oba paradygmaty liczbowe.

Na przykład rzeczowniki *винт* I ‘gra w karty’ – *винт* II ‘śruba; śmigło’ mają wspólną tylko liczbę pojedynczą, gdyż z przyczyn semantycznych wyraz *винт* I nie występuje w liczbie mnogiej. W tej sytuacji formy homograficzne możliwe są tylko w paradygmacie liczby pojedynczej, gdzie stanowią wynik zróżnicowania akcentowego rzeczowników (pierwszy ma akcent stały na temacie, drugi – akcent stały na końcówce), por.: *винта* – *винта*, *винту* – *винту*, *винтом* – *винтом*, *винте* – *винте*. Z kolei rzeczowniki *клуб* I ‘klub’ – *клуб* II ‘kłąb’, *тельце* I zdrobnienie od *тело* ‘ciało’ – *тельце* II ‘krwinka’ posiadają pełny paradygmat liczbowy, ale w związku ze stałością akcentu w pierwszych członach opozycji homonimicznych (akcent na temacie w liczbie pojedynczej i mnogiej) i ruchomością akcentu w drugich członach (przejściem z tematu w liczbie pojedynczej na końcówkę w liczbie mnogiej) homograficzność tych rzeczowników obejmuje tylko pluralne formy, por.: *клубы* (M. i B. Im.) – *клубы* (M. i B. Im.), *клубов* (D. Im.) – *клубов* (D. Im.), *клубам* (C. Im.) – *клубам* (C. Im.), *клубами* (N. Im.) – *клубами* (N. Im.), *клубах* (Ms. Im.) – *клубах* (Ms. Im.); *тельца* (M. i B. Im.) – *тельца* (M. i B. Im.), *телец* (D. Im.) – *телец* (D. Im.), *тельцам* (C. Im.) – *тельцам* (C. Im.), *тельцами* (N. Im.) – *тельцами* (N. Im.), *тельцах* (Ms. Im.) – *тельцах* (Ms. Im.). Zdarza się, że ze względu na specyfikę akcentu rzeczowniki homonimiczne posiadające obie liczby gramatyczne stają się homografiami tylko w znikomej części równoległych form, a niekiedy zaledwie w jednej formie. Mowa tu na przykład o leksemach *среда* I ‘środą’ – *среда* II ‘środowisko’, które są sobie akcentowo przeciwstawione tylko w B. lp. oraz C., N. i Ms. Im., por. *среду* – *среду*, *средам* – *средам*, *средами* – *средами*, *средах* – *средах*; czy leksemach *пол* I ‘podłoga’ – *пол* II ‘płec’, homograficznych tylko w M. i B. Im., por. *полы* – *полы*, oraz z drugiej strony o leksemach *голова* I ‘głowa (część ciała)’ – *голова* II ‘naczelnik, przełożony’, *коса*

I ‘kosa (narzędzie rolnicze)’ – *коса* II ‘warkocz’, różniących się miejscem akcentu jedynie w B. lp., por. *голо́ву* – *голове́*, *косу́* – *косе́*.

Z kolei maksymalne stopnie homograficzności osiągają te rzeczownikowe homonimy słownikowe, z których jeden posiada stały akcent na temacie w obu liczbach, drugi zaś stały akcent na końcówce w obu liczbach. Należą do nich m.in. diady rzeczownikowe typu *вираж* I ‘roztwór fotograficzny’ – *вираж* II ‘ostrzy zakręt’, *туз* I ‘szalupa’ – *туз* II ‘as, ważna osoba; tuz’, *бунт* I ‘bunt’ – *бунт* II ‘paczka, bela, zwój’, *гурт* I ‘element architektoniczny’ – *гурт* II ‘stado’, *щур* I ‘antenat’ – *щур* II ‘gatunek ptaka’. Dwie pierwsze z nich generują po 9 szeregów homograficznych, dwie następne – po 10 szeregów, ostatnia – aż 11 szeregów, por.: *виража* – *виража*, *виражу* – *виражу*, *вираже* – *вираже*, *виражи* (M. lm.) – *виражи* (M. lm.), *виражей* – *виражей*, *виражам* – *виражам*, *виражи* (B. lm.) – *виражи* (B. lm.), *виражами* – *виражами*, *виражах* – *виражах*; *туза* (D. lp.) – *туза* (D. lp.), *тузу* – *тузу*, *тузом* – *тузом*, *тузе* – *тузе* i *тузы* – *тузы*, *тузов* (D. lm.) – *тузов* (D. lm.), *тузам* – *тузам*, *тузами* – *тузами*, *тузах* – *тузах*; *бунта* – *бунта*, *бунту* – *бунту*, *бунтом* – *бунтом*, *бунте* – *бунте* i *бунты* (M. lm.) – *бунты* (M. lm.), *бунтов* – *бунтов*, *бунтам* – *бунтам*, *бунты* (B. lm.) – *бунты* (B. lm.), *бунтами* – *бунтами*, *бунтах* – *бунтах*; *гурта* – *гурта*, *гурту* – *гурту*, *гуртом* – *гуртом*, *гурте* – *гурте* i *гурты* (M. lm.) – *гурты* (M. lm.), *гуртов* – *гуртов*, *гуртам* – *гуртам*, *гурты* (B. lm.) – *гурты* (B. lm.), *гуртами* – *гуртами*, *гуртах* – *гуртах*; *щура* (D. lp.) – *щура* (D. lp.), *щуру* – *щуру*, *щура* (B. lp.) – *щура* (B. lp.), *щуром* – *щуром*, *щуре* – *щуре* i *щуры* – *щуры*, *щуров* (D. lm.) – *щуров* (D. lm.), *щурам* – *щурам*, *щуров* (B. lm.) – *щуров* (B. lm.), *щурами* – *щурами*, *щурах* – *щурах*.

Z semantycznego punktu widzenia zademonstrowane wyżej pary homograficzne reprezentują tzw. homografię leksykalną (лексическая омография: Колесников, 1968; Мельникова, 1974; Мельникова, 1988; Петренко, 1987; Емельянова, 2003: 263–267), bowiem komponenty tych par różnią się wyłącznie znaczeniem leksykalnym (reprezentują różne leksemy), są natomiast identyczne pod względem gramatycznym. Homografii leksykalnej można przeciwstawić homografię leksykalno-gramatyczną (лексико-грамматическая омография: Колесников, 1968; Мельникова, 1974; Мельникова, 1988; Петренко, 1987; Емельянова, 2003: 263–267), czyli homografię nierównoznacznych (nieadekwatnych) form dwóch określonych leksemów.

W wypadku rzeczowników o homonimicznych formach podstawowych homografia leksykalno-gramatyczna widoczna jest w takich parach wyrazowych jak *бору* (C. lp. rzecz. *бор* I ‘pierwiastek chemiczny’ – (в) *бору* (L. rzecz. *бор* II ‘bór’), *виражи* (M. lm.) – *виражи* (B. lm.), *виражи* (B. lm.) – *виражи* (M. lm.), *ордена* (D. lp. rzecz. *орден* I ‘zakon; organizacja’) – *ордена* (M. lm. rzecz. *орден* II ‘order’) i *ордена* (D. lp. rzecz. *орден* I) – *ордена* (B. lm. rzecz. *орден* II), *гряды* (D. lp. rzecz. *гряда* I ‘łańcuch górski’) – *гряды* (M. lm. rzecz. *гряда* II ‘grządka’) i *гряды* (D. lp. rzecz. *гряда* I) – *гряды* (B. lm. rzecz. *гряда* II).

Homografia leksykalno-gramatyczna obejmuje tylko niektóre formy homonimów rzeczownikowych, w odróżnieniu od homografii określanej mianem leksykalnej, która w większości wypadków ma charakter seryjny.

Zarówno homografia czysto leksykalna, jak i homografia leksykalno-gramatyczna wyrazów o homonimicznych formach słownikowych (podstawowych) znajduje jaskrawe odzwierciedlenie również w sferze **czasownika**. Oba typy homografii występują wyłącznie pomiędzy dwoma określonymi czasownikami na *-ить*, takimi jak *валить* I ‘obalać, przewracać; rzucać’ – *валить* II ‘walić, buchać (o śniegu, dymie)’, *косить* I ‘kosić’ – *косить* II ‘zezować’, *просветить* I ‘przeświecić’ – *просветить* II ‘oświecić, przekazać wiedzę’, *растворить* I ‘otworzyć, rozewrzeć’ – *растворить* II ‘rozpuścić w cieczy’, *расточить* I ‘wytoczyć, roztoczyć’ – *расточить* II ‘roztrwonić, zmarnować’, *погрузиться* I ‘zostać załadowanym’ – *погрузиться* II ‘zanurzyć się; pogрузić się’, *скопить* I ‘zaoszczędzić’ – *скопить* II ‘kastrować’, *слепить* I ‘zlepić’ – *слепить* II ‘oślepić’, *сволочить* I ‘ściągnąć, zwlec’ – *сволочить* II ‘wyzywać, przeklinać’ itp.

Homografia leksykalna czasowników homonimicznych w formach bezokolicznikowych występuje wyłącznie w parach czasowników równoaspektowych i powstaje dzięki temu, że w paradygmacie czasu teraźniejszego lub przyszłego prostego w jednym z tych czasowników akcent pada na temat, w drugim zaś – na końcówkę (różnice akcentowe nie dotyczą jedynie 1. os. lp). W rezultacie pary czasownikowe, o których mowa, kreują regularnie po 5 diad homograficznych, por.: *валишь* – *валишь*, *валит* – *валит*, *валим* – *валим*, *валите* – *валите*, *валят* – *валят*; *косишь* – *косишь*, *косит* – *косит*, *косим* – *косим*, *косите* – *косите*, *косят* – *косят*; *просветишь* – *просветишь*, *просветит* – *просветит*, *просветим* – *просветим*, *просветите* – *просветите*, *просветят* – *просветят*; *растворишь* – *растворишь*, *растворит* – *растворит*, *растворим* – *растворим*, *растворите* – *растворите*, *растворят* – *растворят*; *расточишь* – *расточишь*, *расточит* – *расточит*, *расточим* – *расточим*, *расточите* – *расточите*, *расточат* – *расточат*; *погрузишься* – *погрузишься*, *погрузится* – *погрузится*, *погрузимся* – *погрузимся*, *погрузитесь* – *погрузитесь*, *погрузятся* – *погрузятся*.

Z kolei homografia leksykalno-gramatyczna badanych par czasownikowych, czyli homografia nierównoznacznych form fleksyjnych dwóch czasowników, przejawia się z jednej strony w opozycjach form czasu przyszłego prostego i form czasu teraźniejszego czasowników różnoaspektowych, z drugiej zaś w opozycjach formy 2. os. lm. czasu teraźniejszego lub przyszłego prostego i formy trybu rozkazującego czasowników równo- lub różnoaspektowych. W pierwszym przypadku chodzi o utożsamienia graficzne typu *слепишь* – *слепишь*, *слепит* – *слепит*, *слепим* – *слепим*, *слепите* – *слепите*, *слепят* – *слепят*; *скопишь* – *скопишь*, *скопит* – *скопит*, *скопи́м* – *скопи́м*, *скопи́те* – *скопи́те*, *скопят* – *скопят*; *сволочишь* – *сволочишь*, *сволочит* – *сволочит*, *сволочим* – *сволочим*, *сволочите* – *сволочите*, *сволочат* – *сволочат*. Drugi przypadek ilustrują takie pary homograficzne

jak *валите* (*валить* I) – *валите* (*валить* II), *косите* (*косить* I) – *косите* (*косить* II), *просветите* (*просветить* I) – *просветите* (*просветить* II), *растворите* (*растворить* I) – *растворите* (*растворить* II), *погрузитесь* (*погрузиться* I) – *погрузитесь* (*погрузиться* II), *скопите* (*скопить* I) – *скопите* (*скопить* II), *слепите* (*слепить* I) – *слепите* (*слепить* II) itp.

Na podstawie przeprowadzonej analizy par rzeczowników i czasowników rosyjskich posiadających homonimiczne formy słownikowe można dojść do wniosku, że pary te stanowią bogate źródło zjawisk homograficznych we współczesnej ruszczyźnie. W sferze badanych rzeczowników można wyodrębnić co najmniej 200 szeregów homografów leksykalnych i ponad 100 szeregów homografów leksykalno-gramatycznych, zaś w sferze czasowników – odpowiednio około 300 i 80 szeregów homograficznych. Opis tego typu faktów, ilustrujących jeden z przejawów niejednoznaczności i asymetrii znaku językowego i łączących w sobie elementy czterech płaszczyzn – leksykalnej, gramatycznej, fonetycznej i graficznej, ma obok wartości teoretycznej istotny sens praktyczny i może być z powodzeniem wykorzystany w preparacji tekstów do nauki języka rosyjskiego jako obcego.

## Bibliografia

- Емельянова, О.Н. 2003. *Омонимия и смежные явления*. W zbiorze: Кожина, М.Н. (red.). *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Москва: Флинта: Наука.
- Зализняк, А.А. 2008. *Грамматический словарь русского языка*. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА.
- Колесников, Н.П. 1968. *Система словесных омонимов в русском языке*. W zbiorze: *XII научная сессия филологического факультета. План работы и тезисы докладов*. Тбилиси: Тбилисский государственный университет.
- Мельникова, А.И. 1974. „К вопросу о русских омографах”. *Русский язык в школе* 4. 80–84.
- Мельникова, А.И. 1988. „Пути возникновения и развития омографии в русском языке”. *Русский язык в школе* 4. 73–78.
- Петренко, М.Г. 1987. *Явление омографии в современном русском языке*. Автореф. дисс. канд. филол. наук. Одесса: Одесский государственный университет им. И.И. Мечникова.



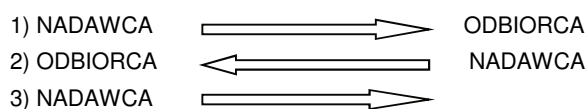
## **DLACZEGO W KOMUNIKACJI MIĘDZYOSOBOWEJ POWSTAJĄ KONFLIKTY?**

JERZY KAUS

Konflikty są bardzo ważną częścią życia każdego człowieka. Mają one swoje pozytywne oraz negatywne konsekwencje. Powodują rozpad relacji międzyludzkich, ale również mogą stanowić podstawę innowacyjnych pomysłów czy też rozwiązań. Przyjmuje się, że konflikty można odnaleźć na różnych poziomach życia człowieka na przykład społecznym, biologicznym czy też kulturowym (Stankiewicz, 2008). Przedmiotem dociekań badaczy jest również szukanie odpowiedzi na pytanie, dlaczego powstają konflikty w komunikacji. Uważa się, że jednym ze źródeł konfliktów są również niskie umiejętności interpersonalne człowieka. Niniejszy artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytanie: dlaczego w komunikacji powstają konflikty pomiędzy ludźmi? oraz dlaczego niskie umiejętności interpersonalne przyczyniają się do powstania konfliktu w komunikacji międzyosobowej?

Pierwsze pytanie, na które należy odpowiedzieć w niniejszym referacie to: czym jest konflikt? Jak wskazują dostępne opracowania, samo pojęcie konfliktu różnie jest interpretowane przez społeczeństwa zamieszkujące różne strony świata. Przykładowo, jak stwierdzają Stewart i Brezinka (1994), konflikt w języku łacińskim jest równoznaczny ze zderzeniem. Z kolei w języku chińskim słowo konflikt składa się ze znaku, który oznacza nie tylko zagrożenie, ale również szanse na wypracowanie nowego rozwiązania korzystnego dla obu stron konfliktu (ŻI1). Konflikty mogą mieć różne podłoże, np.: psychologiczne, historyczne czy też społeczne. W nauce konflikt ma charakter interdyscyplinarny. Jak podaje Stankiewicz (2008), badania z zakresu konfliktu można odnaleźć w różnych dyscyplinach naukowych, takich jak na przykład: psychologia, socjologia czy też nauki polityczne. Każda z dyscyplin

rozpatrująca konflikt omawia parametry właściwe dla swojej dyscypliny. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa Sarnowskiego (2002: 229), który stwierdza, że „(...) poszczególne dziedziny wiedzy i sfery działalności ludzkiej (np. sądownictwo, polityka) wprowadzając terminy konflikt, konfliktowość w swój krwiobieg odwołują się do różnych segmentów struktury tego pojęcia lub nawet lub nawet konotacji semantycznych, profilują go każda po swojemu, wskazując na te aspekty, które są ważne z ich punktu widzenia (...)”. Ostatnio również, pojawia się coraz więcej pozycji książkowych z zakresu komunikacji, w których autorzy próbują odpowiedzieć na pytanie: czym jest konflikt w komunikacji międzypersonalnej? Jak podaje Data (2011), w procesie komunikacji konflikt można zdefiniować jako zderzenie odmiennych poglądów, interesów, postaw w komunikacji międzypersonalnej. Większość dostępnych badań z zakresu komunikacji wskazuje, że człowiek komunikuje się z innymi osobami za pomocą nie tylko środków werbalnych, ale również niewerbalnych oraz parawerbalnych. Przyjmuję za Nęckim (2000), że w konflikcie werbalnym, same zachowania werbalne (np. rozkazy, groźby czy też ostrzeżenia) są wspierane przez zachowania niewerbalne (np. mrużenie oczu, sztywna sylwetka ciała, uderzenie pięścią w stół) w celu podkreślenia siły przekazywanego komunikatu. Warto w tym miejscu podkreślić, że sam konflikt może rozwijać się w różnoraki sposób: od sprzeczki, którą według mnie cechuje najmniejsza intensywność zachowań agresywnych do agresji werbalnej, którą cechują największy poziom zachowań agresywnych. Należy w tym miejscu zadać pytanie: czym są zachowania agresywne? Jak podają badacze, zachowania agresywne określają nie tylko agresję fizyczną, czyli próbę wyrządzenia urazu cielesnego, ale również agresję werbalną, czyli próbę ataku werbalnego skierowanego na swojego rozmówcę (zobacz: Krahe, 2013; Peisert, 2004). Przy czym należy pamiętać, że na zachowania konfliktowe oraz na rozwój konfliktu w komunikacji wpływ mają również negatywne emocje okazywane przez rozmówców w trakcie interakcji międzypersonalnej. Emocje negatywne jak podaje Nęcki (2000) pogłębiają wrogość pomiędzy rozmówcami oraz stanowią przyczynek do dalszych zachowań konfliktowo-agresywnych. Według Peisert (2004: 29), interakcje cechujące się agresją werbalną może przedstawić w następujący sposób:



**Rys. 1.** Sposoby wyrażania agresji werbalnej (Peisert, 2004: 29)

Jak można zauważyć, Peisert (2004) wskazuje na 3 możliwe sposoby przedstawiania problemu agresji werbalnej. Co ciekawe, w przypadku pierwszym i drugim mamy relację dialogową natomiast w trzecim możemy mówić o typowym monologu



w przeciwieństwie do dialogu. Jak można dostrzec pojęcia konfliktu oraz agresji werbalnej mogą być interpretowane szeroko i różnie rozumiane. W specjalistycznej literaturze, odnaleźć można nie tylko szereg parametrów werbalnych, niewerbalnych oraz para werbalnych określających konflikt werbalny. Warto w tym miejscu odpowiedzieć na kluczowe pytanie niniejszego artykułu: dlaczego powstają konflikty w komunikacji międzypersonalnej? Przed przystąpieniem do odpowiedzi na to pytanie należy podkreślić, że komunikację międzypersonalną określają normy przyjęte przez daną grupę społeczną. Czym jest norma w komunikacji? Można założyć, że samo pojęcie normy odnosi się do szeregu reguł przyjętych przez daną grupę społeczną (Gibbons, 2013). Uznaje się, że na zachowanie człowieka w miejscu jego przebywania wpływ mają normy społeczno-kulturowe przyjęte przez społeczeństwo. Określone są one przez: miejsce pracy, miejsce spotkań towarzyskich, dom rodzinny (Gibbons, 2013). Niemniej jednak, samo pojęcie normy odnosi się również do komunikacji międzypersonalnej. W specjalistycznej literaturze, odnaleźć próby określenia zasad efektywnej komunikacji (zob. Grice, 1975; Leech, 1983; Nęcki, 2000). Przyjmuje, że samo pojęcie zasad odnosi się do reguł, które umożliwiają skuteczną komunikację. Warto w tym miejscu wspomnieć o zasadach zaproponowanych przez Grice (1975) i Leecha (1983). Według Grice (1975: 6), aby skutecznie się komunikować należy przestrzegać następujących zasad:

1. Zasada ilości	2. Zasada jakości
'Tekst powinien być na tyle informacyjny, na ile to jest wymagane. Nie próbuj uczynić tekstu bardziej informacyjnego'.	'Tekst powinien przekazywać obiektywną prawdę, nie powinien zachować informacji niepotwierdzonych'.
3. Zasada odniesienia	4. Zasada sposobu
'Umieść w tekście tylko istotne informacje, nie pisz tego co jest zbędne'.	'Pisz w sposób wyraźny: unikaj niejasnych wyrażen i niejednoznaczności, pisz zwięźle unikaj, uporządkuj informacje'.

Rys. 2. Zasady skutecznej komunikacji według Grice'a (1975: 6)

Jak podaje Grice, komunikacja powinna odbywać się na zasadach współpracy pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Należy w tym miejscu podkreślić, że odnosząc się do zasad efektywnej komunikacji Geoffrey Leech (1983) podaje 8 reguł, które należy stosować w komunikacji międzypersonalnej:

- 1) „reguła uprzejmości – wymaga by znaczenie wypowiedzi było możliwe do zaakceptowania przez partnera i podawane w sposób niewywołujący nieprzyjemnych stanów uczuciowych.

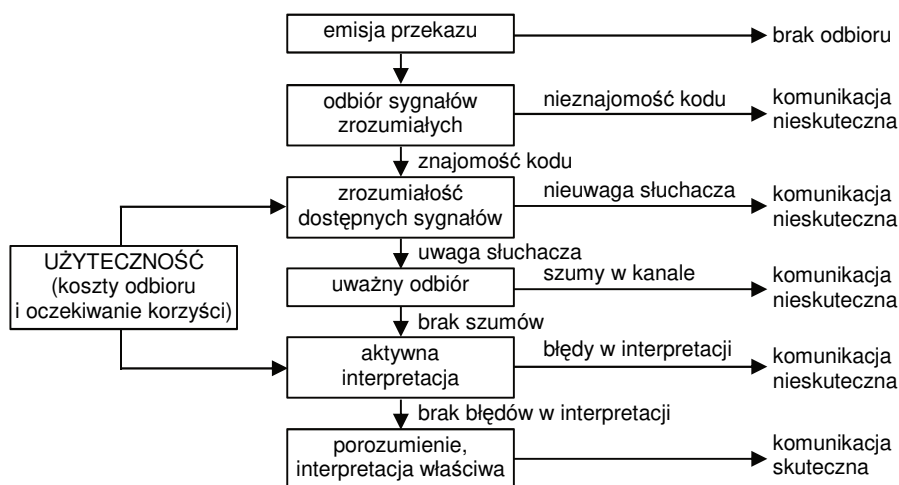
- 2) reguła aprobaty rozmówca wymaga, by uczestnicy wyrażali wzajemną życzliwość i akceptację zarówno swoich wypowiedzi, jak i samego kontaktu między nimi, zadowolenie z rozmowy.
- 3) reguła skromności wymaga unikania otwartego wskazywania na swoje silne strony, sukcesy, chwalenie siebie w taki sposób, by mogło to wywołać poczucie niższości u odbiorcy.
- 4) reguła zgodności wymaga wyrażenia aprobaty dla stanowiska partnera, zgody na zawarte w jego wypowiedziach opinie zawsze wtedy, kiedy tylko to jest możliwe. Odmowa jest łamaniem tej zasady i wymaga usprawiedliwienia.
- 5) reguła współdziałania wymaga wyrażenia dobrej woli kontynuacji i poszukiwania najwłaściwszych sposobów organizacji swego wkładu w tę konwersację.
- 6) reguła ironii wymaga, by żarty, kpiny i inne zachowania określone jako „niekonwencjonalne” były realizowane w sposób czytelny, jasny, umożliwiającą ich właściwą interpretację.
- 7) reguła atrakcyjności treści wymaga, by nadawca i odbiorca wyrażali zainteresowanie tematami konwersacji, proponowanymi przez partnera i zawsze, gdy jest to możliwe, oferowali tematy interesujące nie tylko dla siebie, ale i dla rozmówcy.
- 8) reguła Polyanny wymaga, by unikać – jeśli jest to możliwe podejmowania tematów przykrych dla rozmówcy, takich, które mogą spowodować nieprzyjemne skojarzenia, smutek (...)” (Nęcki, 2000: 131).

Przedstawione zasady są według Grice’a i Leecha kluczowe dla skutecznej komunikacji. Oprócz reguł zachowania, w komunikacji bardzo ważne również są umiejętności. To znaczy, ażeby skutecznie się komunikować należy również uwzględnić również takie kwestie jak:

- 1) umiejętność wypowiadania się na różne tematy społeczno-kulturowe w interakcji międzypersonalnej jak również międzygrupowej.
- 2) umiejętność tworzenia konstruktywnego klimatu rozmowy. Człowiek cechujący się tą umiejętnością powinien mieć zdolność nie tylko do budowania więzi społecznych z drugim człowiekiem, ale również do rozwiązywania powstałych problemów, nieporozumień itp.
- 3) umiejętność prezentacji swoich poglądów.
- 4) umiejętności obrony swoich poglądów oraz ripostowania, umiejętność tworzenia precyzyjnych wypowiedzi, unikanie niedomówień.
- 5) umiejętność przekonywania do swoich racji oraz ich obrony w interakcji międzypersonalnej. Przyjmuje się, że człowiek cechujący się tą umiejętnością powinien posiadać zdolność do przekonywania swoich rozmówców do swoich poglądów oraz ich obronienia w dyskusjach czy też debatach międzypersonalnych czy też międzygrupowych.
- 6) umiejętność zarządzania sytuacjami konfliktowymi – znajomość i umiejętność zastosowania w praktyce metod rozwiązania konfliktu.

- 7) umiejętność zarządzania językiem ciała – czyli wspierania swoich słów odpowiednimi gestami, wyrazami twarzy oraz umiejętności interpretowania sygnałów pozytywnych oraz negatywnych swojego rozmówcy na podstawie mowy ciała w celu sprawniejszego zarządzania sytuacjami konfliktowymi.
- 8) umiejętność zarządzania emocjami, w szczególności tymi, które mogą wywołać konfliktowe reakcje u odbiorcy (np. gniew, zazdrość, wstępnictwo itp.). Człowiek cechujący się tą umiejętnością powinien posiadać zdolność kontrolowania swoich emocji negatywnych. Uznaje się, że człowiek posiadający tę umiejętność powinien posiadać zdolność do rozpoznawania sygnałów ciała rozmówcy wskazujących na jego wzburzenie emocjonalne oraz agresywne nastawienie rozmówcy.
- 9) umiejętność aktywnego słuchania swojego odbiorcy.
- 10) umiejętność poszanowania swojego rozmówcy. Człowiek cechujący się tą umiejętnością powinien posiadać zdolność do zachowania szacunku dla swojego odbiorcy w trakcie komunikacji międzypersonalnej (zob. Nęcki, 2000; Jakubiak, 2010; Data, 2011; Sikorski, 2005; Kaus, 2016).

Jednak, zaprezentowane powyżej zasady Grice'a oraz Leecha bardzo często nie są przestrzegane w interakcji międzypersonalnej, co jest przyczyną powstania sytuacji konfliktowych. Jak podają różni badacze, jak na przykład Coser (2009), Wilson (2000), Sikorski, (2005), Darhendorf (2008), istnieją 2 źródła konfliktów. Są to źródła, po pierwsze biologiczne, po drugie społeczno-kulturowe. Wilson (2000) podaje, że źródła biologiczne określają naturalną skłonność człowieka do zachowań agresywnych. Według Kępińskiego (1987), człowiek rodzi się z uwarunkowaniami do zachowań agresywnych. Co więcej, od najmłodszych lat człowiek nabywa zachowania, w tym postawy agresywne od osób ze swojego najbliższego otoczenia (Kępiński, 1987). Z kolei jak podaje Sikorski (2005), biologiczne uwarunkowania człowieka do postaw agresywnych mogą powstawać także w skutek czynników chorobowych. Drugim źródłem konfliktów są parametry społeczno-kulturowe. Według Cosera (2009) oraz Darhendorfa (2008), podstawą konfliktów są bardzo często odmienne wartości społeczno-kulturowe, do których zaliczyć można odmienne wartości religijne, polityczne, historyczne, etyczne itp. Warto w tym miejscu powrócić do pytania: dlaczego konflikty powstają w komunikacji międzypersonalnej? Niektórzy badacze, jak na przykład Wojcieszke (2009), Data (2011) wskazują na odmienne poglądy jako źródło konfliktu w komunikacji międzypersonalnej. Niemniej jednak, jak pokazuje Grimshaw (1982), konflikty powstają również w skutek nieporozumień pomiędzy rozmówcami. Jak dalej wyjaśnia Grimshaw (1982 w Nęcki, 2000: 153), konflikty spowodowane są także nieumiejętnością komunikowania się pomiędzy rozmówcami. Do przyczyn konfliktów w komunikacji międzypersonalnej Grimshaw (1982 w Nęcki, 2000: 153) zalicza następujące parametry: „nieznajomość kodu”, „nieuwaga słuchacza”, „szumy w kanale” oraz „błędy w interpretacji”. Parametry stanowiące przyczynę komunikacji konfliktowej można przedstawić w następujący sposób:



Rys. 3. Parametry nieskutecznej komunikacji (Grimshaw, 1982 w Nęcki, 2000: 153)

Jak można zauważyć, Grimshaw (1982) wskazuje na szereg parametrów, które określają komunikację konfliktogenną. Niemniej jednak należy w tym miejscu zadać pytania:

- 1) Czy konflikty w komunikacji powstają wskutek nieumiejętnego posługiwania się zasobami werbalnymi i niewerbalnymi? Poprzez nieumiejętne posługiwanie się zasobami werbalnymi oraz niewerbalnymi rozumiem nieskuteczność wypowiedzi na dany temat, nieskuteczność w obronieniu swoich poglądów na forum publicznym, nieumiejętne zarządzanie środkami niewerbalnymi, nieskuteczność w zarządzaniu konfliktem, nieumiejętność zarządzania swoimi emocjami, oraz nieumiejętność lub niechęć słuchania swojego rozmówcy.
- 2) Czy konflikty w komunikacji powstają wskutek celowości działań jednego z rozmówców?

W celu odpowiedzi na powyższe pytania, przedmiotem moich obserwacji uczyniłem program *Minęła 20*, który był prowadzony przez Karolinę Lewicką. Gościem jej programu był Piotr Gliński, Minister Kultury w rządzie Beaty Szydło. Przedmiotem rozmowy tych dwóch osób był spektakl *Śmierć i dziewczyna*. Podstawą mojego wyboru jest przekonanie, że zarówno polityk i dziennikarz powinni cechować się wysokimi umiejętnościami komunikacyjnymi. Jak wskażę w swojej analizie, brak wyżej wymienionych umiejętności prowadzi do sytuacji konfliktowych. Bez cienia wątpliwości można przyjąć, że zachowanie dziennikarki cechuje **celowość**. Próbuje ona poprzez swoje pytania oraz komentarze udowodnić, że Piotr Gliński poprzez swoje działania złamał artykuł 73 konstytucji RP. Sama interakcja przeradza się w kłótnię, co potwierdza sam rozmówca dziennikarki. Można przyjąć, że jego wypowiedzi w tym wywiadzie cechuje agresywność oraz nieskuteczność. Próbuje on

bronić swoich poglądów poprzez zachowania agresywne, które można dostrzec w jego wypowiedziach:

Piotr Gliński: „*skończyła Pani?*”.

Piotr Gliński: „*jeśli Pani chce ze sobą porozmawiać, to proszę taki program zorganizować*”.

W dostępnej literaturze poświęconej komunikacji, przyjmuje się, że skuteczna komunikacja polega nie tylko na umiejętności obronienia swojego zdania, ale również „umiejętności oddzielenia ‘człowieka od problemu’” (Jakubiak, 2010: 315). Jak przyjmuje Wilson (2000), zachowania agresywne wywołują zachowania defensywne. Zachowania Piotra Glińskiego są trafnie ripostowane przez dziennikarkę. W rozmowie można również zauważyć nieumiejętność tworzenia **precyzyjnych wypowiedzi**. Dziennikarka zarzuca politykowi zbyt ogólne wypowiedzi, nieprecyzyjne odpowiedzi na jej pytania. Ponadto, rozmowę pomiędzy politykiem a dziennikarką cechuje nieumiejętność **aktywnego słuchania**. Rozmówcy przerywają swoje wypowiedzi oraz mówią jednocześnie, co powoduje, że komunikacja pomiędzy rozmówcami staje się nieefektywna. Brak umiejętności aktywnego słuchania można zauważyć w wypowiedzi Piotra Glińskiego:

Piotr Gliński: „*ja bym miał do Pani prośbę, żeby Pani umożliwiła mi przedstawić swoje racje*”.

Piotr Gliński: „*Pani nie będzie mi przerywała, bo nie mogę przedstawić swojego stanowiska*”

Rozmowę również cechuje nieumiejętne **zarządzanie swoimi emocjami**. Można przyjąć, że umiejętność zarządzania swoimi emocjami polega na kontrolowaniu swojego zachowania oraz wypowiedzi werbalnych powstałych pod wpływem emocji negatywnych, nieumiejętne zarządzanie emocjami widoczne jest w wypowiedzi dziennikarki:

Karolina Lewicka: „*obraził mnie Pan mówiąc, że to program propagandowy, a ja manipuluję opinią publiczną, ale zostawmy to, ja nie czuję się urażona*”.

Sama wypowiedź dziennikarki na temat emocji wywołała reakcję defensywną polityka.

Rozmowę także cechuje **brak podejścia empatycznego do swojego rozmówcy**, co jest widoczne w wypowiedziach rozmówców:

Karolina Lewicka: „*polityk ma czas i miejsce na przedstawianie swojego stanowiska na konferencjach prasowych, w programach publicystycznych odpowiada na pytania*”.

Piotr Gliński: „*to pomyliły się Pani miejsca. Gdzie indziej się przestuchuje ludzi. Tutaj przedstawia się swoje racje*”.

U rozmówców widoczny jest również **nieumiejętne zarządzanie konfliktem**, poprzez które rozumiem zachowania interpersonalne, które uniemożliwiają obronę swojego stanowiska bez pogłębiania wrogości ze swoimi rozmówcą. Nieskuteczne zarządzanie konfliktem można zaobserwować w czasie trwania całej rozmowy. Świadczą o tym wypowiedzane słowa

Piotr Gliński: „*ja bym miał do Pani prośbę, żeby Pani umożliwiła mi przedstawić swoje racje*”

Karolina Lewicka: „*ale to proszę zorganizować konferencję prasową*”.

Piotr Gliński: „*no to będziemy tak przez 15 kłócili się jak ma wyglądać ten program*” (ZI2).

Przyjmuje się, że polityk jak również dziennikarka powinny cechować się wysokimi umiejętnościami interpersonalnymi, które nie tylko umożliwiają skuteczną komunikację, ale również umożliwiają efektywne zarządzanie sytuacjami konfliktowymi. Przedstawione w niniejszym artykule parametry wskazują nie tylko na źródła konfliktu z perspektywy społeczno-kulturowej, ale również źródła konfliktu komunikacyjnego. Warto w tym miejscu powrócić do odpowiedzi na pytanie: dlaczego niskie umiejętności interpersonalne przyczyniają do powstania konfliktu w komunikacji? Niskie umiejętności nie tylko prowadzą do ‘nieskutecznej komunikacji’ (Grimshaw, 1982), ale również pogłębiają wrogość pomiędzy rozmówcami. Ponadto, niskie umiejętności komunikacyjne uniemożliwiają skuteczną prezentację swoich racji oraz obronę ich w interakcji międzyosobowej. Prowadzą również do eskalacji zachowań konfliktowych oraz do zerwania kontaktu z drugim człowiekiem. Pomimo, że niniejszy artykuł ma charakter schematyczny, przedstawione w nim kwestie pokazują, że umiejętności „interpersonalne stanowią o sukcesie lub porażce w komunikacji międzyosobowej.

## Bibliografia

- Brezinka, W. i S. Stewart. 1994. *Socialization and education: essays in conceptual criticism*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Coser, A.L. 1957. „*Social conflict and the theory of social change*”. *The British Journal of Sociology* 8.3. 197–207.
- Darhendorf, R. 2008. *Nowoczesny konflikt społeczny*. Warszawa: Czytelnik.
- Data, K. 2011. *Struktura dialogu we współczesnej polszczyźnie mówionej*. Kraków: Wydawnictwo Lexis.
- Gibbons, H. 2013. *The death of Jeffrey Stapleton: exploring the way the lawyers think*. Hayward, CA: Living Control Systems Publishing.
- Grice, H.P. 1975. „*Logic and conversation*”. W zbiorze: Cole, P. i J.P. Morgan (red.). *Speech acts*. New York: Academic Press. 41–58.
- Grimshaw, A. 1982. „*A comprehensive discourse analysis: an instance of professional peer interaction*”. *Language and Society* 11. 15–47.

- Jakubiak, A. 2010. *Negocjacje dla prawników: prawo cywilne*. Kraków: Wolters Kluwer Polska.
- Kaus, J. 2016. „Uwagi w sprawie relacji interpersonalnych w diadzie nauczyciel-uczeń”. W zbiorze: Bielak, M.I., Popescu, T. i M. Krawczak (red.). *Bridges and not walls in the field of philology*. Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile. 91–99.
- Kępiński, A. 1987. *Lęk*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Krahe, B. 2013. *The social psychology of aggression*. East Sussex, UK: Psychology Press.
- Leech, G. 1983. *Principles of pragmatics*. London-New York: Longman Group Ltd.
- Nęcki, Z. 2000. *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Antykwa.
- Peisert, M. 2004. *Formy i funkcje agresji werbalnej: próba typologii*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sarnowski, M. 2002. *Kłótnia werbalna a profilowanie konfliktu*. W zbiorze: Łuczaków, I. i J. Sokołowski (red.). *Wyraz i zdanie w językach słowiańskich 3: opis, konfrontacja, przekład*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. 227–235.
- Sikorski, Cz. 2005. *Język konfliktu: kultura komunikacji społecznej w organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo CH Beck.
- Stankiewicz, M.W. 2008. *Konflikt jako zjawisko integrujące i dezintegrujące oblicze współczesnego świata*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Wilson, E. 2000. *Socjobiologia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i Ska.
- Wojcieszke, B. 2012. *Człowiek wśród ludzi: zarys psychologii społecznej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

#### Źródła internetowe

- ZI1: Stanley, B. (materiał niewydany). *Soft skills*. <http://slideplayer.com/slide/9975794/> [dostęp: 10.02.2015].
- ZI2: <https://www.youtube.com/watch?v=DzKCzuc-ih4>





# POZNAŃSKA SZKOŁA EKOLINGWISTYKI

MARCIN KRAWCZAK

## 1. Wstęp

Thomas Kuhn (1962) uważał, że w nauce istotna dla jej trwania i dalszego rozwoju staje się wspólnota naukowa. Jest ona grupą uczonych podzielających mniej więcej te same przekonania i pozostających w sposób oczywisty pod wzajemnym intelektualnym wpływem, wszakże z centralnym udziałem w niej osoby kierownika jako jej intelektualnego przywódcy i inspiratora. Tak rozumiana wspólnota stanowi podstawową jednostkę uprawiania nauki jak i dyseminacji jej osiągnięć. Wspólnocie takiej często nadaje się nazwę ‘szkoły’ celem podkreślenia cech owego podobieństwa przekonań i wzajemnego twórczego wpływu. Nie mam wątpliwości, że taką właśnie szkołą w ‘Kuhnowskim’ rozumieniu tego słowa jest Poznańska Szkoła Ekolingwistyki (PSE).

Za właściwego założyciela PSE należy bezsprzecznie uznać Profesora Stanisława Puppla (biogram w załączeniu nr 1), pomysłodawcę, założyciela i wieloletniego kierownika unikatowej Katedry Ekokomunikacji UAM. I chociaż tematyka ekolingwistyczna była już w poznańskim środowisku podejmowana wcześniej (zob. Z. Wąsik, 1993; E. Wąsik, 2007) jak i gdzie indziej (zob. Wysoczański, 1999), to dopiero działalność naukowo-dydaktyczną Katedry Ekokomunikacji jako jednostki naukowo-dydaktycznej funkcjonującej w strukturze Wydziału Neofilologii UAM i kierowanej nieprzerwanie od 2002 roku przez Profesora Puppla należy uznać za w pełni organizacyjnie, naukowo i dydaktycznie realizującą wyraziście wyartykułowany szeroki profil ekolingwistyczny. W chwili obecnej, po przeszło 15 latach działalności Katedry (2002–2016), można bez przesady stwierdzić, że na mapie językoznawstwa polskiego PSE znalazła swoje zasłużone jak i wyraźnie zauważalne miejsce.

Miarą intensywności jej dokonań niech będzie liczba 20 doktoratów wykonanych w Katedrze Ekokomunikacji UAM pod kierunkiem Profesora Puppla oraz liczba ponad 220 tytułów magistra zrealizowanych w Katedrze pod kierunkiem całego zespołu naukowo-dydaktycznego Katedry. Prace te, mimo iż w wielu przypadkach wyraźnie interdyscyplinarne, bowiem zahaczające o psycholingwistykę, socjolingwistykę, pragmalingwistykę, glottodydaktykę, semiotykę i studia nad dyskursem, w swoim rdzeniu miały i mają charakter ekolingwistyczny.

Niniejszy artykuł ma na celu przybliżenie czytelnikowi dotychczasowych dokonań Katedry Ekokomunikacji, funkcjonującej w obrębie Wydziału Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu poprzez wykazanie jej wkładu w nauki komunikologiczne i przedstawienie wybranych osiągnięć twórczych Profesora Stanisława Puppla w dziedzinie rozważań nad szeroko rozumianą ekologią języka.

Formalnie Katedra Ekokomunikacji UAM zaczęła funkcjonować dnia 7 stycznia 2002 roku na podstawie zarządzenia ówczesnego Rektora UAM w Poznaniu, prof. dr hab. Stefana Jurgi (Zarządzenie nr 14 2001/2002).

Na ogólnodostępnej stronie domowej Katedry Ekokomunikacji Profesor Puppel w sposób następujący nakreślił wielce interdyscyplinarne założenia i cele działalności Katedry:

Celem Katedry jest inicjowanie i rozwijanie badań w dziedzinie komunikologii obejmujących wszelkie możliwe formy komunikacji ludzkiej w perspektywie ekologicznej. Perspektywa ta jest domeną głęboko interdyscyplinarną; stąd wymaga współdziałania wielu obszarów wiedzy: językoznawstwa ogólnego, porównawczego, historycznego, opisowego, pragmalingwistyki, psycholingwistyki, neurolingwistyki, socjolingwistyki, etnolingwistyki, geografii języka i planowania językowego, semiotyki, jak również innych autonomicznych nauk, tj. antropologii, biologii, geografii (w tym geografii populacyjnej), psychologii, socjologii, demografii i statystyki. Inicjatywy badawcze mają na celu odpowiedź na pytania dotyczące: unikatowości języka i ludzkiej komunikacji umiejscowionych pośród wszystkich systemów komunikacyjnych obecnych w Naturze, zarządzania zasobami językowymi i komunikacyjnymi ludzkich 'agensów komunikacyjnych' w różnorodnych niszach komunikacyjnych, parametrów transkomunikatora, typologii wspólnot językowych w związku z takimi pojęciami jak tężyzna i witalność języka naturalnego, typologii ludzkich agensów komunikacyjnych. Ponadto Katedra stawia sobie za cel poszukiwanie odpowiedzi na pytania dotyczące zagadnienia skuteczności, fortunności i komfortowości aktów komunikacyjnych, w które zaangażowani są agensi w konkretnych niszach komunikacyjnych powstałych wskutek zderzeń/spotkań komunikacyjnych i obejmujących okoliczności natury transjęzykowej, transetnicznej i transkulturowej. Prowadzone są także badania nad monitorowaniem i profilowaniem języków naturalnych [tł. MK; działalność unikatowej Pracowni Monitorowania i Profilowania Języków i Komunikacji została zakończona w 2012 roku, MK] (<http://keko.amu.edu.pl/>) [dostęp: 15.02.2016].

Istotną kwestią jest stwierdzenie, że badania nad ekologią języka wraz z jej implikacjami komunikologicznymi były równoległe podejmowane w poznańskim

środowisku naukowym, choćby w pracach Elżbiety Wąsik (2007) i Zdzisława Wąsika (1993). Autor niniejszego artykułu jest świadomy faktu, że podobne zainteresowania ekolingwistyczne były również przedmiotem sporadycznych dociekań i badań naukowców reprezentujących inne polskie ośrodki naukowe. I jakkolwiek nie jest intencją autora, aby pomijać i pomniejszać dorobek innych, to nie ma żadnej wątpliwości, aby ze względu na ogromny wolumen i jakość osiągniętego dorobku, w szczególności wypracowanego przez Profesora Stanisława Puppla, skoncentrowano się wyłącznie na osiągnięciach Poznańskiej Szkoły Ekolingwistyki, tak jak wymaga tego temat omawianego zagadnienia. Wykonanie tego zadania jest, zdaniem autora, w pełni uzasadnione, chociaż będzie ono i tak niepełne.

Wszystkie przytaczane w tekście cytaty zostały przetłumaczone przez autora niniejszej pracy i oznaczone inicjałami [MK], chyba że w pozostałych przypadkach wskazano inaczej

## 2. Ekologia języka – zarys paradygmatu ekolingwistycznego

Za ojca współczesnej ekologii uchodzi Ernst Haeckel (1834–1919), niemiecki biolog, filozof i lekarz, który w 1866 roku w fundamentalnej pracy **Generelle Morphologie der Organismen** ukuł pojęcie ‘oecologie’ na określenie interakcji zachodzących pomiędzy organizmami a środowiskiem. Jak podaje Wąsowicz (2011: 24), Haeckel następnie wyodrębnił ekologię z nauk przyrodniczych. Ówczesne rozważania dotyczące ekologii pozostawały jednak nadal w sferze nauk biologicznych i dały asumpt do dalszego rozwoju myśli ekologicznej i nadania jej pełnej autonomii.

Inne podejście do ekologii zaproponował Einar Haugen (1906–1994), wybitny językoznawca norweski, który przeniósł refleksję nad ekologią na grunt dociekań językoznawczych. Haugen w pionierskiej książce **The ecology of language** wprowadził do językoznawstwa właśnie termin ‘ekologia języka’ (jako *ekolingwistyka* będący przedmiotem omówienia w kolejnym podrozdziale).

Na lata 90. XX wieku przypada dynamiczny rozwój ekolingwistyki. Jak stwierdza Alvin Fill (2006: 43), bodziec do wzmożonych badań nad ekologią języka dał wybitny językoznawca angielski, Michael Halliday, gdy w 1990 roku wystąpił na Międzynarodowej Konferencji Lingwistyki Stosowanej (AILA) zorganizowanej w Tesalonicach. Halliday mocno optował za uznaniem języka za instrument walki z faktycznymi problemami ekologicznymi rozumianymi w sensie dosłownym, takimi jak: antropocentryzm, uprzedzenia lub dyskryminacja związane z przynależnością do danej klasy/warstwy społeczno-ekonomicznej, itd., które realizowane są także w użyciu językowym. Stąd w ekolingwistyce można dostrzec dwa główne nurty interpretacyjne. I tak Magdalena Steciąg (2009: 62) wyróżnia: 1) Haugenowskie podejście, zgodnie z którym język jest podmiotem autonomicznym jako żywy organizm, a badania nad nim mają nachylenie socjologiczne „obejmujące liczne

zagadnienia związane z pielęgnacją i ochroną języka (języków), jego współlistnieniem z innymi językami, wymieraniem języków, zjawiskami bilingwizmu, dyglosji, endoglosji itd.”; oraz 2) podejście wyrosłe ze stanowiska wspomnianego powyżej Hallidaya postulujące „budowanie krytycznej świadomości języka, która ma odpowiadać zmieniającemu się sposobowi postrzegania problemów ekologicznych i ich miejsca w życiu człowieka i społeczeństw” (Steciąg, 2009: 62).

Działalność Katedry Ekokomunikacji wpisuje się synergicznie w obydwa podejścia, jako że nie stoją one wobec siebie w opozycji, ale mają właściwie charakter komplementarny.

### 3. Ekologia języka – definicje

Ekologia stała się pojęciem szczególnie nośnym dla wielu dziedzin nauki. W powszechnym rozumieniu kojarzona jest z dbałością o środowisko zewnętrzne człowieka, a uproszczając mocno z kwestiami związanymi z segregowaniem śmieci, oszczędzaniem wody i elektryczności czy choćby ze stosowaniem materiałów biodegradowalnych.

Jednakże ekologia jest także rozpatrywana w znacznie szerszym kontekście, w którym wymienione elementy zostają zachowane spełniając zupełnie inne zadania. Jedną z takich dziedzin jest językoznawstwo o nachyleniu ekolingwistycznym. Podane poniżej definicje próbują uchwycić istotę ekologicznego podejścia do języka. Niniejsze definicje zostały dosłownie zaczerpnięte z rozważań przytaczanych autorów:

- 1) (...) nieodzowne jest zwrócenie uwagi na niejako dwukierunkowość nurtów pojmowania i stosowania ekologicznego nastawienia względem języka i równoczesne uzupełnienie tych omówień wyjaśnieniami dotyczącymi umiejscowienia badań rozpatrywanych obecnie w ujęciu ekologicznym. Jeden, utrzymany w ramach wyznaczonych przez Haugena, a więc dotyczący globalnego opisu i oceny sytuacji języka pod kątem umniejszenia zakresu jego funkcjonowania bądź utrzymania jego egzystencji i mający swe umocowania w rozważaniach socjolingwistycznych. Profil drugi jest zasadniczo osadzony w tradycyjnych rozważaniach kultury języka, jednakże w stosunku do jej nurtu wyjściowego charakteryzuje się on wyrazistością nastawienia proochronnego języka oraz preorientacją terminologiczną i pod terminem *ekologia* zaistniała w sytuacji wzmożonego oddziaływania języków obcych, zwłaszcza języka angielskiego (Wysoczański, 1999: 64) [kursywa w oryginale, MK],
- 2) (...) praktycznie w każdym państwie zachodzi specyficzny językowy ekosystem oraz interakcje pomiędzy środowiskiem i językiem, problematyka eko-

lingwistyki wiąże się ściśle z zagadnieniem polityki językowej. Z tej perspektywy można przyjąć, że ekolingwistyka obejmuje takie obszary badań jak: a. globalny opis i ocena sytuacji języka pod kątem zakresu jego funkcjonowania i egzystencji, oparty na metodologii socjolingwistycznej, b. rozważania z zakresu kultury języka ze szczególną koncentracją na problemach jego ochrony. Bezpośrednim skutkiem takiego spojrzenia na język jest powoływanie instytucji zajmujących się planowaniem jego statusu (a) i korpusu (b) (Knapik-Gawin, 2014: 14–15),

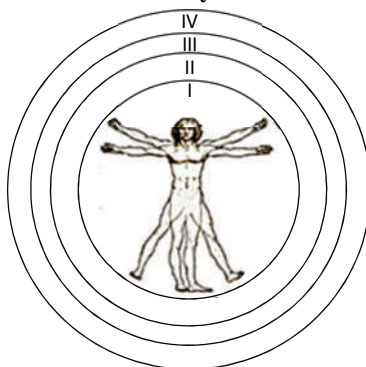
- 3) Ekologia języka bada procesy językowe z perspektywy relacji organizmów z szeroko pojętym środowiskiem: biologicznym, społecznym, kulturowym, kognitywnym/intrapersonalnym, transpersonalnym/ujęty w proponowanych dzisiaj holistycznych teoriach pola. We współczesnych badaniach językoznawczych mówić dziś można o języku jako o centralnym elemencie rozbudowanego systemu otwartego – ekosystemu językowego, który stanowi podsystem biosfery, jako makroukładu generującego życie na Ziemi, wraz ze wszystkimi jego procesami, włączając procesy językowe (...) (...) ekolingwistyka wskazuje na potrzebę przeniesienia punktu ciężkości na dynamiczne relacje pomiędzy umysłem człowieka-komunikatora i intrapersonalnym, interpersonalnym, transpersonalnym i zewnętrznym kontekstem (Bogusławska-Tafelska, 2009),
- 4) Język, będący żywym organizmem, oraz zależności zachodzące między gatunkami organizmów a ich środowiskiem porównano zatem do zależności, które można zauważyć między komunikacją językową a danym kontekstem środowiskowym, w jakim ona ma miejsce (Haugen, 1972). Sposób komunikowania się wyraża kulturę poszczególnych społeczności, a wraz z nią idee i zainteresowania typowe dla danego miejsca. Ponadto, język jest nierozzerwalnie związany ze światem fizycznym, z klimatem, ekonomią, florą, i fauną. Zachodzi widoczna relacja pomiędzy językiem a naturą (Fill i Mühlhäusler, 2001: 1). Dlatego mówi się, że ekolingwistyka zaczęła się od metafory (Fill i Mühlhäusler, 2006: 43). Metaforyczne podejście do komunikacji językowej wyznaczyło nowe spojrzenie na język jako system społecznie uwarunkowany. W nowym świetle zobaczono również kwestię wzajemnych oddziaływań różnych systemów językowych oraz na będący konsekwencją tych oddziaływań proces mieszania się i wymierania poszczególnych systemów (Junkiert, 2015: 12).

Zamysłem autora jest przedstawienie oryginalnego wkładu Profesora Stanisława Puppla w dziedzinę ekolingwistyki, który oscyluje wokół pojęć stworzonych przez Niego i które podane zostały w słowniczku pojęć (załącznik nr 2), a następnie krótka charakterystyka rozpraw doktorskich wykonanych pod kierunkiem Profesora Puppla zgłębiających różnorakie zagadnienia ekolingwistyczne (załącznik nr 3).

## 4. Transkomunikator<sup>1</sup>

Jedną z najbardziej istotnych idei, które powstały w Katedrze Ekokomunikacji w odniesieniu do zjawiska i procesów komunikacji jest pojęcie ‘transkomunikatora’ (Puppel, 2011: 110), czyli ‘agensa komunikacyjnego’, który „funkcjonuje i objawia się w zastosowaniu modalności hybrydowej, zwłaszcza poprzez łączenie potencjału modalności wokalnno-słuchowej [zgodnie z zasadą „*totum per os*”] oraz modalności wizualno-dotykowej [przedsięwzięcia na linii oko-dłoń] przy zastosowaniu różnorodnych mediów komunikacyjnych (...) [tł. MK]. Komunikator nabiera swojego wymiaru „trans” właśnie dzięki instrumentom natury multimedialnej, co pozwala mu na swobodne przekraczanie rodzimych granic kulturowo-językowo-komunikacyjnych i docieranie oraz dynamiczne przystosowanie się do pozostałych transkomunikatorów, wywodzących się z odmiennych społeczności kulturowo-językowo-komunikacyjnych. Poniższa ilustracja pogłębienie demonstruje obecność komunikatora w przestrzeni społecznej (publicznej) w zaproponowanym przez Puppła modelu tzw. ‘władcy pierścieni’ komunikacyjnych, którymi zarządza każdy transkomunikator (zob. np. Puppel, 2016b):

**Model Władcy Pierścieni**



**Rys. 1.** Połączone porządki komunikacyjne (Puppel, 2012b: 9)

gdzie:

- I – prymarny porządek komunikacyjny (oralny) oparty na modalności słuchowo-wokalnej i współpracującej z nią modalności wizualno-dotykowej
- II – wtórny porządek komunikacyjny graficzny (pisemno-drukowany) oparty na modalności wizualno-dotykowej
- III – hybrydowy porządek komunikacyjny powstały z połączenia powyższych porządków
- IV – wtórny hybrydowy porządek komunikacyjny wzmocniony zastosowaniem technologii

Początków powstania opisywanego powyżej terminu transkomunikatora należy upatrywać w rozważaniach Profesora Puppła (2004) nad koncepcją strategicznego

<sup>1</sup> Opisywane pojęcie wywodzi się z Puppel (2004; 2011a), a obszerne fragmenty tych rozważań zostały wykorzystane w mojej rozprawie doktorskiej (Krawczak, 2014), skąd zaczerpnąłem treści do niniejszego opracowania.

zarządzania kompetencją komunikacyjną zawartą w opisie modelu komunikacyjnego DRAAM (ang. *domain-resource-agent-access-management model of human communication*). Wspomniana kompetencja opiera się na zdolności do administrowania zasobami językowymi i pozajęzykowymi. W swoim pionierskim artykule Puppel (2004: 20) podaje, że owa kompetencja obejmuje cztery zasadnicze elementy:

- 1) środowisko zewnętrzne (**ŚZ**) – obejmuje ono ograniczenia biologiczno-społeczno-kulturowe środowiska, w którym bytuje dany transkomunikator.

W tym samym artykule Puppel przedstawia zakres kompetencji komunikacyjnej. Stąd **ŚZ** obejmuje: Uniwersalną Przeszłość Komunikacyjną (**UPK**), czyli sieć stanowiącą tło dla interakcji i rozwoju potencjału komunikacyjnego transkomunikatora, zawartą w Uniwersalnej Przeszłości Biologicznej (**UPB**), tj. w fizycznym i biologicznym zasobniku dla procesów komunikacji), Uniwersalne Przedsięwzięcia Komunikacyjne (**UPK** – właściwości komunikacyjne transkomunikatora oparte na zasadach współzależności i współinterakcyjności jako cechy znakomitej większości systemów komunikacyjnych), Ludzki Potencjał Komunikacyjny (**LPK** – zdolność organizmów ludzkich do komunikacji będącą przedmiotem badań filogenetycznych i charakterystyczną dla gatunku *Homo sapiens*), Ludzką Sieć Komunikacyjną (**LSK** – bytowanie transkomunikatora w granicach przynajmniej jednego języka naturalnego), gatunkowe uwarunkowania natury socjo-kulturowej, okoliczności warunkujące (**OK**, m.in. cechy rodzimej społeczności kulturowo-językowo-komunikacyjnej).

Aby zrozumieć w pełni istotę **LPK**, należy zaznaczyć, że jest to pojęcie dynamiczne i elastyczne zarazem, zatem zdeterminowane poprzez obecność **LAK** (ludzkiego agensa komunikacyjnego, czyli transkomunikatora), i że jest ono osadzone w domenach komunikacyjnych (**DK** – miejsce wymian komunikacyjnych), zarządzające zasobami komunikacyjnymi (**ZK** – przedmiot wymian komunikacyjnych) oraz zdolnością operacyjną (**ZO** – sposób przekazywania zasobów komunikacyjnych).

- 2) środowisko wewnętrzne (**ŚW**) – obejmuje ono zdolności językowe i pozajęzykowe transkomunikatora oraz faktyczną zdolność fizyczną transkomunikatora do produkowania mowy;

Powyższe uwarunkowania wewnętrzne obejmują zasoby języka i mowy (**ZJiM** – znajomość funkcji i struktur języka, fizjologia mowy, aktywacja i wyspecjalizowane wykorzystywanie modalności wokalnie-słuchowej, bądź w przypadku języka migowego, aktywacja i wyspecjalizowane wykorzystywanie modalności wizualno-dotykowej), i tworzą lingwistyczną kompetencję komunikacyjną (**LKK**); „wspierające” zasoby pozajęzykowe (**ZPJ** – w modalności wokalnie-słuchowej są to właściwości parajęzykowe, w wizualno-dotykowej wszelkie zachowania niewerbalne) konstruują nielingwistyczną kompetencję komunikacyjną (**NLKK**). Ponadto środowisko wewnętrzne jest uwarunkowane przez ‘dystanse proksemiczne’, język idiosynkratyczny (właściwy danej osobie, wysoce zindywidualizowany).

Obydwa środowiska, środowisko zewnętrzne i wewnętrzne, tworzą wspólną bogatą dynamikę zachowania komunikacyjnego.

- 3) dynamika zachowania komunikacyjnego (**DZK**) – obejmuje ona zespół cech umożliwiających transkomunikatorowi funkcjonowanie w przestrzeni publicznej powstały wskutek uwarunkowań środowiska zewnętrznego i zdolności wywodzących się ze środowiska wewnętrznego.

Dynamika zachowania komunikacyjnego implikuje obecność następujących podmiotów i elementów: **LAK**, zderzenia/spotkania komunikacyjne (**ZKom** – intencjonalne lub/i wcześniej zaplanowane okazje inicjujące komunikację), zyski i straty (**ZiS** – ewentualne korzyści i brak korzyści komunikacyjnych powstałe wskutek zderzeń komunikacyjnych: mogą być one krótko- jak i dalekosiężne), nastrojenie komunikacyjne (**NK** – dążenie transkomunikatora do indywidualnego zaangażowania się w dane zderzenie/spotkanie komunikacyjne; im bardziej pozytywne nastrojenie komunikacyjne, tym większe zaangażowanie komunikacyjne i odwrotnie), zaangażowanie komunikacyjne (**ZK** – decyzja transkomunikatora w kwestii uczestniczenia w danym zderzeniu komunikacyjnym), wybór polityki komunikacyjnej (**WPK** – sposób, w jaki transkomunikator aktywuje i administruje kompetencją komunikacyjną jako wypadkową uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych transkomunikatora podyktowaną celem danego aktu komunikacyjnego), cele komunikacyjne (**CK**), a także najogólniej pojmowane zachowania językowe (**ZJ**) oraz zachowania niejęzykowe (**ZNJ**) jako realizacje odpowiednio lingwistycznej kompetencji komunikacyjnej i nielingwistycznej kompetencji komunikacyjnej.

- 4) rezultaty (**R**) – są one wypadkową kompetencji komunikacyjnej ujawnianej w konkretnych aktach komunikacyjnych.

Zrozumiałym pozostaje zatem fakt, że rezultaty zawierają takie własności jak: akt komunikacyjny (**AK**), skuteczność komunikacyjna (**SK**), fortunność komunikacyjna (**FK**) oraz komfortowość komunikacyjna (**KK**). Ostatnie trzy parametry będą przedmiotem dalszego opisu w dalszych rozważaniach.

Następnie Puppel (2011a: 113ff) przedstawia typologię transkomunikatorów wraz ze wszystkimi przesłankami towarzyszącymi danym konstruktom oraz ich kryteria komunikologiczne<sup>2</sup>:

- 1) komunikator transkulturowy – szczególnie uwrażliwiony wobec transkulturowego, trans-etnicznego oraz trans-językowego wymiaru środowiska kultury rodzimej i nierodzimiej; stąd interpretowany jako „ekokratyczny” (tj. w tej perspektywie kultura, etniczność, dany język naturalny są postrzegane jako równowartościowe i warte utrzymania i ochrony dla celów zrównoważonego wykorzystania i ogólnego ludzkiego dobrostanu),

---

<sup>2</sup> Typologia transkomunikatorów została w całości przetłumaczona przeze mnie [MK] z oryginalnego artykułu Puppela (2011).



- 2) komunikator transjęzykowy – uwrażliwiony wobec rodzimych i nierodzimych języków w perspektywie „ekokratycznej” (tj. wszystkie języki naturalne język są postrzegano jako równoważnościowe i dlatego warte utrzymania i ochrony dla celów zrównoważonego wykorzystania i ogólnego ludzkiego dobrostanu),
- 3) komunikator hybrydowy – agens komunikacyjny zdefiniowany w sensie przedstawionym powyżej jest zdolny do zaawansowanej komunikacji z użyciem modalności wokalnie-słuchowej (tj. poprzez komunikację werbalną typu oralnego) oraz modalności wizualno-dotykowej (przy użyciu komunikacji niewerbalnej) jak również wykorzystując wysokorozwinięte technologiczne hybrydowe (tj. zoptymalizowane) systemy interakcyjne, dzięki którym kontrola nad wspomnianymi modalnościami przebiega u transkomunikatora w sposób kompetentny (tj. niezakłócony i płynny) oraz zyskuje znaczenie z perspektywy tak bardzo rozprzestrzenionej globalnie komunikacji hybrydowej. Ponadto komunikator hybrydowy uczestniczy w trzech dominujących porządkach komunikacyjnych: werbalnym, graficznym oraz w porządku hybrydowym, werbalno-graficznym,
- 4) komunikator konstruktywny i skontekstualizowany – ten typ komunikatora funkcjonuje w **UPK** (cf. Puppel, 2004) w sposób konstruktywny i skontekstualizowany; co oznacza, że komunikator ów jest zdolny aktywować swoje kulturowe, językowe i pozajęzykowe zasoby, zarówno ilościowe jak i jakościowe, antycypując przypadkowe uwarunkowania całego procesu komunikacyjnego jak i jego konkretnych aktów,
- 5) inżynier komunikacji – rodzaj ludzkiego agensa komunikacyjnego, który traktuje język naturalny jako materiał konstrukcyjny. W związku z tym, poprzez połączenie różnorodnych aspektów edukacji wyższej, akcentującej syntezę teorii i praktyki (tj. nabytą wiedzę obejmującą dyscypliny naukowe wraz z indywidualną zdolnością do ekspresji m.in. wskutek odpowiedniego połączenia wspomnianych modalności nauczanych w sformalizowanym procesie edukacyjnym w sposób zintegrowany), inżynierowie komunikacji powinni zatem funkcjonować jako komunikatorzy: skuteczni (tj. posiadający zdolność do uczestniczenia w komunikacji z innymi), fortunni (tj. posiadający zdolność do harmonijnego przystosowania zasobów poza- i językowych do zmieniających się okoliczności natury kulturowo-językowo-komunikacyjnych), komfortowi (tj. posiadający zdolność do sprawnego operowania w rejestrach zasobów kulturowo-językowo-komunikacyjnych, włączając zasoby najwyższe, nad którymi w pełni panują). Ponadto, jako inżynierowie komunikacji, powinni nabyć umiejętności do rozwiązywania praktycznych problemów związanych z dostępem zasobów i zarządzaniem zasobami komunikacyjnymi zwłaszcza w komunikacji typu *online*, gdy te zadania dotyczą następujących kwestii (zob. np. Puppel, 2015a):
  - zachowania tzw. ‘giętkości’ komunikacyjnej, czyli ogólnej kompetencji kulturowo-językowo-komunikacyjnej (tj. mocy i skuteczności zastosowania zasobów językowych i pozajęzykowych, zob. np. Puppel, 2012a),

- zachowania wysokiej trwałości komunikacyjnej, eksponując zwłaszcza:
  - a) sztukę skutecznej samoprezentacji,
  - b) skuteczne umiejętności retoryczne (tj. sztukę prowadzenia dyskursu, który przekonuje, wpływa na interlokutorów i ich zadowala, cf. Hauser, 2002),
  - c) ogólną zdolność do i skuteczność prezentacji za pomocą jakiegokolwiek formy wymiany werbalnej,
- zachowania ‘plastyczności’ komunikacyjnej, eksponując zwłaszcza:
  - a) ogólną zdolność do skuteczności w negocjacji i mediacji,
  - b) ogólną zdolność do skutecznej komunikacji werbalnej i niewerbalnej,
- zachowania ‘odporności’ na język nierodzimymy, czyli zdolności do wytrzymania obciążenia (zwłaszcza w zakresie leksyki) narzucanego językowi rodzimemu wskutek kontaktu języka rodzimego z jakimkolwiek językiem bądź językami nierodzimiymi warunkowanego przez ‘najazd’ języka nierodzimego na rodzimymy, czyli tzw. ‘lingwopresję zewnętrzną’ (cf. Gunderson et al., 2002; Puppel, 2007a)
- zachowania ‘twardości’ (tj. świadomości) języka rodzimego, poprzez demonstrowanie świadomej troski transkomunikatora o zasoby i jakość zasobów kulturowo-językowo-komunikacyjnych celem zabezpieczenia ich właściwej odporności wobec kulturowo-językowo-komunikacyjnych zasobów nierodzimych.

Puppel podkreśla, że funkcjonowanie transkomunikatora nie zachodzi w próżni, a ma przypisane charakterystyczne nisze komunikacyjne, które Puppel (2011a: 110ff) określa w sposób następujący [tłumaczenie moje, MK]:

- ‘nisza obywatelska’ (ang. *citizenship niche*), najmniejsza i obejmująca ściśle wyspecjalizowane zasoby i dyskursy o charakterze prawnym w przestrzeni publicznej. Jest ona stosowna przez transkomunikatorów w bardzo ograniczony sposób i w ograniczonych kontekstach,
- ‘nisza zawodowa’ (ang. *professional niche*), obejmująca ogromny zakres profesji wraz z ich konkretnymi i charakterystycznymi zasobami i dyskursami,
- ‘nisza codziennie-kulturowa’ (ang. *daily routine and general culture niche*), obejmująca najszerszy zasięg zasobów oraz kontekstów językowego i pozajęzykowego użycia.

Ponadto w ekologii komunikacji ludzkiej Puppel (2004) rozpoznaje trzy główne typy tzw. ‘syndromów komunikacyjnych’, za pomocą których scharakteryzować można kompetencję komunikacyjną pojedynczych transkomunikatorów i które najlepiej oddają poniższe definicje [tłumaczenie moje, MK]<sup>3</sup>.

Pierwszy z syndromów to tzw. ‘Syndrom Petroniusza’. Charakteryzuje się on wysoką jakością zasobów językowo-komunikacyjnych i jednocześnie niską zdolnością transkomunikatora do adaptacji środowiskowej. Puppel (2004: 22) stwierdza, że

<sup>3</sup> Opis syndromów zaczerpnięty został z pracy Puppel (2004). Ten podany w niniejszym tekście pochodzi z mojej rozprawy doktorskiej, Krawczak (2014).

„inżynierowie zasobów językowych i pozajęzykowych, którzy zachowują się zgodnie z Syndromem Petroniusza (z Sienkiewiczowskiego dzieła pt. **Quo vadis**), tj. nieustannie stosują raczej bardzo wysokie i wysokie zasoby językowe, czynią to niezależnie od aktualnej oceny zmieniających się kontekstów zderzeń komunikacyjnych i zaangażowania komunikacyjnego”. Wobec wspomnianych wcześniej parametrów komunikacji, a więc: skuteczności, fortunności oraz komfortowości, mogą one zostać spełnione dla transkomunikatorów z Syndromem Petroniusza tylko częściowo i w sposób ograniczony. Wynika to, po pierwsze, z faktu, że w sensie skuteczności komunikacji transkomunikatorzy z Syndromem Petroniusza oczekują od współ-komunikatora przystosowania się do jego/jej zasobów językowych i pozajęzykowych, a nie odwrotnie czy też na zasadzie równorzędnego wkładu komunikacyjnego obydwu stron.

Zatem akty komunikacyjne mogą zostać pozbawione zasady współpracy i adaptacji stosowanych zasobów. Po wtóre, fortunność komunikacji zakłada zdolność do harmonijnego przystosowania zasobów językowych i pozajęzykowych do zmieniających się okoliczności natury kulturowo-językowo-komunikacyjnej. Stąd też, transkomunikator z Syndromem Petroniusza niechętnie zrezygnuje z obniżenia tychże zasobów dla potrzeb danego aktu komunikacyjnego, a raczej będzie oczekiwał wspomnianego dostosowania się od współ-komunikatora. Po trzecie, transkomunikatorzy z Syndromem Petroniusza nie operują sprawnie i chętnie w średnich lub niskich rejestrach języka. Skutkiem tego komfortowość komunikacji zostaje ograniczona.

Następny syndrom to tzw. ‘Syndrom Guliwera’. Nacechowany jest on elastycznością, czyli wysoką tendencją do adaptacji. Puppel (2004: 21ff) opisuje go następująco: „Inżynierowie zasobów językowych i pozajęzykowych, którzy zachowują się zgodnie z tzw. ‘syndromem Guliwera’ (z arcydzieła Jonathana Swifta pt. **Podróż Guliwera**), tj. których zasoby językowe są wysokie i którzy nieustannie w sposób interakcyjny zmieniają natężenie zasobów językowych każdorazowo dla konkretnego aktu komunikacyjnego w zderzeniach komunikacyjnych z innymi agensami, tzn. aktywowane zasoby są raz wysokie, raz niskie, raz średnie w zależności od aktualnej oceny zmieniających się kontekstów zderzeń komunikacyjnych i zaangażowania komunikacyjnego”. Elastyczność komunikacyjna i zdolność do adaptacji środowiskowej czynią z tego typu transkomunikatora uczestnika komunikacji, który w porównaniu z transkomunikatorem określanym za pomocą Syndromu Petroniusza potrafi z większą częstotliwością i natężeniem zrealizować parametry skuteczności, fortunności i komfortowości komunikacji.

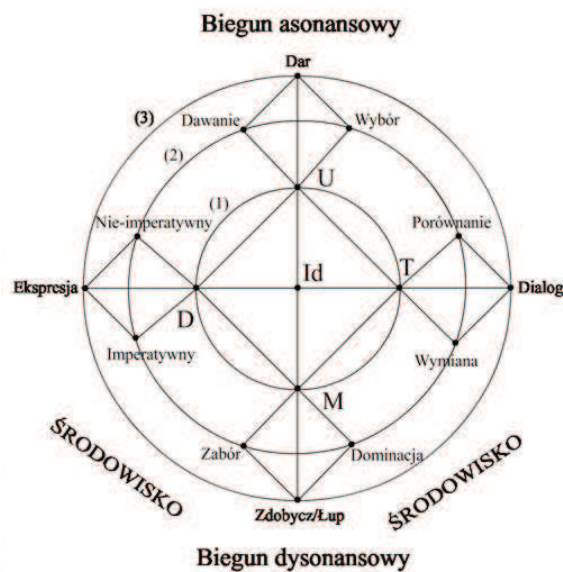
Ostatni z syndromów, tzw. ‘Syndrom Oskara’, Puppel (2004: 21) definiuje następująco: „Inżynierowie zasobów językowych i pozajęzykowych, którzy zachowują się zgodnie z tzw. Syndromem Oskara (z dzieła Günтера Grassa pt. **Błaszany bębenek**) tj. cechują ich niskie (lub raczej niskie) zasoby językowe i stąd nieustannie stosują ograniczone (słabo rozwinięte) zasoby językowe niezależnie od zaangażowania komunikacyjnego w zderzeniach komunikacyjnych z innymi agensami”. Transkomunikatorzy objęci tym Syndromem nie są skazani na komunikacyjny nie-

był czy komunikacyjny ostracyzm. Kluczowe pojęcie, czyli słabo rozwinięte zasoby językowe, mogą, z jednej strony, oznaczać trudności w utrzymaniu skuteczności, fortunności i komfortowości komunikacji, z drugiej zaś strony stanowią płaszczyznę dla dalszego rozwoju. W ten sposób transkomunikatorzy z Syndromem Oskara rozpoczynają swoją komunikacyjną bytność wspinając się po szczeblach coraz bardziej wyszukanych, i gwarantujących satysfakcjonującą jakość aktów komunikacyjnych, zasobów językowych.

Jak wspomniano we wstępie do niniejszego podrozdziału, pojęcie transkomunikatora (zwłaszcza transkomunikatora hybrydowego) stanowi jedną z centralnych idei powstałych w Katedrze Ekokomunikacji. Zatem różnorakie aspekty tego pojęcia będą obecne w kolejnych rozważaniach nad kwestiami komunikologicznymi obecnymi w twórczości Stanisława Puppla.

## 5. Asonansowo-dysonansowy model piękna

Zagadnienie zachowania odpowiedniej estetyki przestrzeni publicznej również stanowi przedmiot dociekań ekolingwistyki w wydaniu PSE. Puppel (2012a) w swoim oryginalnym artykule poświęconym etosowi piękna przedstawia Trój-sferyczny model piękna w ekspresji o oddźwięku pozytywnym (asonansowej). Poniżej podano wizualizację modelu:



**Rys. 2.** Trój-sferyczny model piękna w ekspresji asonansowej  
 (1) – sfera Imperialnego Tetragonu Wcielenia (ITW), (2) – sfera komunikacji, (3) – sfera ekonomii  
 (Puppel, 2012c: 20)

Dalej Puppel (2012a: 20) stwierdza dosłownie, że model stanowi wypadkową trzech współpracujących ze sobą sfer: „1) sfery Imperialnego Tetragonu Wcielenia (które to pojęcie będzie przedmiotem osobnego omówienia), 2) sfery dwubiegunowej komunikacji, tj. komunikacji rozpiętej na biegunach: nie-imperatywno-asonansowym (tj. dodatnim) oraz imperatywno-dysonansowym (tj. ujemnym), oraz (3) sfery ekonomii rozpiętej pomiędzy ‘ekonomią daru’ (tj. ekonomią asonansową, dodatnią) i ‘ekonomią zdobyczy/łupu’ (tj. ekonomią dysonansową, ujemną). Istotna jest również zawarta w modelu pionowa lokalizacja biegunów, z biegunem dysonansowym znajdującym się u dołu, co wynika ze zjawiska grawitacji ziemskiej, ku któremu bliżej jest dysonansowej ‘panarchii komunikacyjnej’, bardziej inercyjnej w swoim charakterze, i biegunem asonansowym umieszczonym u góry modelu sferycznego”.

Następnie Puppel (2012a: 20) dodaje, że biegun asonansowy jest rezultatem starań komunikatorów o większą skuteczność i świadomość komunikacji i stąd „biegun górny jest negentropijny i bardziej nacechowany, podczas gdy biegun dolny ma charakter entropijny i mniej nacechowany”.

Z powyższego modelu abstrakcyjnego, który stanowi próbę syntezy pewnych elementów rzeczywistości można stworzyć zestawienie ilustrujące zarówno ekonomię jak i tzw. panarchię komunikacyjną:

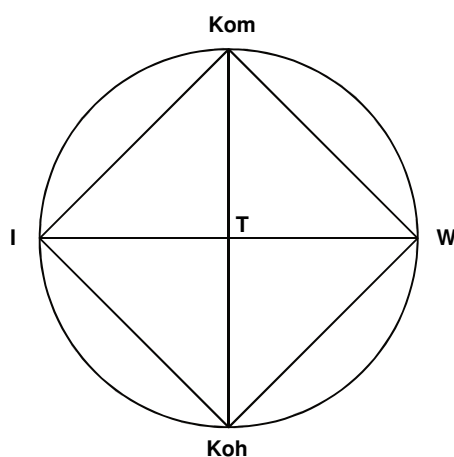
**Tabela. 1.** Zestawienie konsekwencji obecności biegunów asonansowego i dysonansowego w komunikacji ludzkiej (na podstawie Puppel, 2012a: 21)

<b>Biegun asonansowy o charakterze pielęgnacyjno-terapeutyczno-relaksacyjno-odżywczym i dekoracyjnym</b>	<b>Biegun dysonansowy o charakterze zaborczo-inercyjnym</b>
harmonia, współpraca, pokój, łagodność, porozumienie, współczucie, pomoc, altruizm, zachwyt, rozkosz, światło, szczęście, pełnia, afirmacja życia	agresja, kolizja, konflikt, zniszczenie, krzywda, cierpienie, wymuszenie, przemoc, wykluczenie, zabór, konkurencja, mrok, strach, zgrzyt, zazdrość, kradzież, niekompletność, śmierć

Redukowanie elementów dysonansowych w procesie komunikacji, bądź choćby próba takiegoż postępowania jest powinnością komunikatorów, którzy powinni intencjonalnie, czyli z pełną świadomością, zmierzać do dbałości o komunikacyjną estetykę przestrzeni publicznej celem zapobieżenia jej degradacji, kierując się Popperowską (1975) triadą obejmującą elementy sztuki, działania i uczestnictwa. Oczywistym skutkiem takiego postępowania jest ogólne wzmocnienie danego języka naturalnego. W tym kontekście należy także wymienić unikatową w skali światowej pracę Profesora Puppla odnośnie charakteru komunikacji w środowisku skrajnie dystopijnym i dysonansowym na przykładzie nazistowskiego obozu koncentracyjnego (Puppel, 2013d).

## 6. Wielki Układ Życia i Imperialny Tetragon Wcielenia<sup>4</sup>

Stanowisko, zgodnie z którym język może być postrzegany jako instytucja, został zaproponowany przez Puppla w ważnym artykule z 2009 roku (2009a). Autor skoncentrował się na centralnym dla tego modelu pojęciu ‘cielesności/wcielenia’ (ang. *embodiment*). To ostatnie należy do nadrzędnego konstruktów stanowiącego podstawę wszelkich działań na nośniku ziemskim określanego jako Wielki Układ Życia (Puppel, 2013a). Ilustrację modelu przedstawiono poniżej:



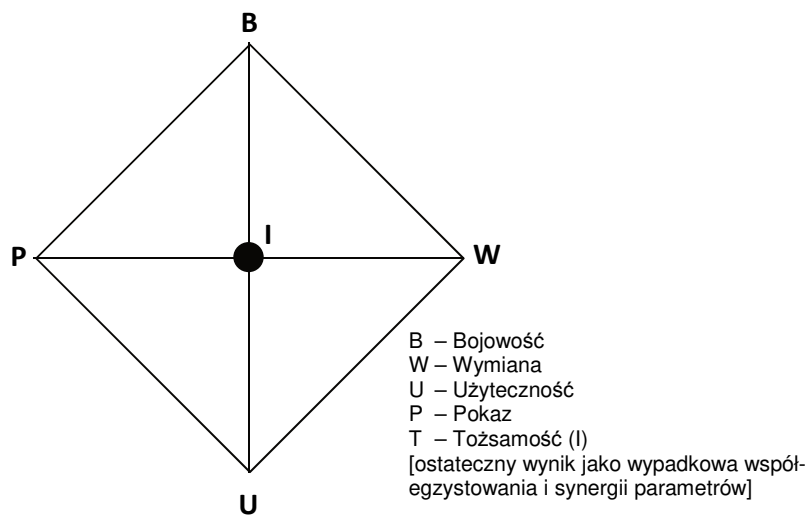
Rys. 3. Wielki Układ Życia (Puppel, 2013a)

Wcielenie/cielesność to podmiot lub ogólnie nośnik zarówno natury fizycznej jak i mentalnej o wymiarze społecznym ukierunkowanym synergicznie wobec środowiska zewnętrznego, w tym innych gatunków biologicznych (Puppel, 2013a). Synergia jest możliwa dzięki rudymenarnej i wyspecjalizowanej zdolności transkomunikatorów do podejmowania i prowadzenia komunikacji w oparciu o posiadane zasoby. Oprócz opisywanego Wcielenia (W, czyli skupienia energii w byt cielesny, wyrażonego za pomocą propozycji: „Oto jestem”), model obejmuje następujące składniki podstawowe: 1) Kohabitację (Koh, czyli zdolność organizmów do dzielenia przestrzeni ziemskiej z innymi istotami wyrażoną za pomocą propozycji: „Nie jestem sam/a”), 2) Interakcyjność (I, czyli zdolność organizmów do

<sup>4</sup> Opisywane pojęcie wywodzi się z Puppel (2009; 2009b; 2011b; 2013a), a obszerne fragmenty tych rozważań zostały wykorzystane w mojej rozprawie doktorskiej (Krawczak, 2014), skąd zaczerpnąłem treści do niniejszego artykułu.

wzajemnego oddziaływania, wyrażoną za pomocą propozycji: „Wpadam na innych/zderzam się z innymi”), 3) Komunikację (Kom, czyli zdolność do ‘dzielenia się’ zasobami językowymi i pozajęzykowymi z innymi wyrażoną za pomocą propozycji: „Dzielę się moimi zasobami z innymi”). Współlistnienie i współdziałanie (synergia) tychże atrybutów Wielkiego Układu Życia prowadzi do nieuchronnej konstrukcji tożsamości (T) każdego transkomunikatora jako wypadkowej wspomnianych elementów.

Z kolei pojęcie wcielenia/cielesności pozwalające na interpretację języka jako instytucji został odpowiednio zwizualizowany przez Puppla w modelu Imperialnego Tetragonu Wcielenia (odtąd ITW; Puppel 2009a; 2011b). Model ITW stanowi kompozycję czynników biologicznych, społecznych i kulturowych, których zespolenie odpowiedzialne jest za obecność w komunikacji cielesnej wyselekcjonowanych aspektów komunikologicznych rozumianych jako parametry ITW. Ich istotę najlepiej oddaje poniższy schemat i jego interpretacja przedstawiona przez Puppla (zob. 2009a; 2011b):



Rys. 4. Imperialny Tetragon Wcielenia (Puppel, 2009a; 2011b)

Należy podkreślić, że obydwa kluczowe pojęcia, tj. WUŻ i ITW, pozwalają na lepsze zrozumienie dynamiki językowo-komunikacyjnej zwłaszcza w kontekście zewnętrznego środowiska biologiczno-społeczno-kulturowego. W tym też sensie należą bezsprzecznie do kluczowych pojęć ekolingwistyki w rozumieniu PSE.

Tabela 2. Parametry ITW (Puppel, 2009a; 2011b) [MK]

PARAMETRY ITW			
POKAZ	BOJOWOŚĆ	UŻYTECZNOŚĆ	WYMIANA
Jakakolwiek instytucja <sup>5</sup> , która należy do „ekologii pokazu” (...) jest zdolna zasygnalizować swoją integralność i zakres efektywności, ogólną aktywność [w przestrzeni publicznej] oraz gotowość do interakcji. Parametr pokazu może wykazywać jednocześnie właściwości biologiczne, społeczne i kulturowe. Potencjał parametru pokazu wyraża się w jego intensywności poprzez wykorzystanie zróżnicowanych ekspozycyjnych technologii dostępnych danej społeczności językowej.	Jakakolwiek instytucja należy do „ekologii bojowości” [gdy] przekracza zarówno granice własnej naturalnej etniczności jak i faktyczne zapotrzebowanie na nie w danej społeczności językowej. Zatem, język w sposób nieukierunkowany bądź ukierunkowany (cf. Puppel, 2007a) nadmiernie i dynamicznie zaopatruje się w instrumenty instytucjonalne [ <i>sensu stricto</i> dokumenty konstytuujące status języka w danej społeczności i poza nią] oraz tworzy temporalne sojusze społeczne [przy pomocy transkomunikatorów promujących hegemonistyczną i agresywną pozycję języka nierodzimego w rodzimej kulturze, np. nauczyciele, politycy, dziennikarze, naukowcy, itd.] (Puppel, 2009b)	Jakakolwiek instytucja należy do „ekologii użyteczności”, w którym zastosowanie zasobów poza- i językowych jest najlepiej rozumiane w perspektywie ekonomicznej [zysków i strat komunikacyjnych], które oferuje dany język i sposobie ich wykorzystania przez komunikatorów. Indywidualnie wartościowane i kontrolowane zasoby (cf. Sheng, 1989; Grin, 2001; 2003) są realizowane w aktach komunikacyjnych i podyktowane zasadą fortunności komunikacyjnej, gdy transkomunikatorzy posiadający zdolność do harmonijnego przystosowania się do zmieniających się okoliczności natury kulturowo-językowo-komunikacyjnych analizują wspomniane zyski i straty.	Jakakolwiek instytucja należy do „ekologii wymiany”, jeżeli dany język demonstrowuje wrażliwość wobec innego języka wyrażaną w akceptacji przypadkowości, która powoduje zmiany w pierwotnej strukturze języka. Ponadto, „ekologia wymiany” może być rozumiana jako gotowość danego języka do absorpcji elementów z innego języka na wszystkich poziomach struktury. Ostatecznie „ekologia wymiany” opiera się głównie na konstruowaniu funkcjonujących kompromisów międzyjęzykowych.

## 7. Tężyzna języków naturalnych

‘Tężyzna języków naturalnych’ (ang. *natural language robustness*) to termin wprowadzony przez Puppla do rozważań nad statusem języka naturalnego w kontekście jego ‘przeżywalności’ (ang. *sustainability*) w szeregu ważnych artykułów (2007b, 2009b, 2013b). Zanim czynniki określające tę teorię zostaną zaprezentowane, należy przedstawić w psycho-społecznym wymiarze świadomości językowej poszczególnych transkomunikatorów stosunek tychże do statusu takich kluczowych pojęć jak: ‘adstratum, substratum, superstratum’ (zob. np. Puppel, 2007a; Puppel i Puppel, 2005: 56).

Różnice pomiędzy przytoczonymi pojęciami można najlepiej uwypuklić poprzez ich opis na tle zjawiska kontaktu językowego. S. Puppel i J. Puppel (2005: 56–57) podają w swoim pionierskim artykule, że uwarunkowania psycho-społeczne w odniesieniu do świadomości językowej transkomunikatorów mają charakter su-

<sup>5</sup> Użyta w definicjach ‘instytucja’ przy każdym z parametrów jest rozumiana jako język w ujęciu przedstawionego modelu ITW.



biektywny, np. w świadomości ogólnej język angielski nabiera właściwości superstratalnych, czyli nadrzędnych wobec innych systemów językowych. To oznacza, że jest językiem postrzeganym „przez rodzimych ale też i nierodzimych jego użytkowników w warunkach kontaktu językowego jako ‚lepszy‘, czyli ogólniej bardziej wartościowy i bardziej użyteczny”. Język o cechach substratalnych, czyli podrzędnych, „postrzegany jest (...) głównie przez rodzimych, ale też i nierodzimych jego użytkowników w warunkach kontaktu językowego jako ‚gorszy‘, czyli jako ogólnie mniej wartościowy i mniej użyteczny”. Język o charakterystyce adstratalnej, czyli równorzędnej, „postrzegany jest (...) głównie przez rodzimych, ale też i nierodzimych jego użytkowników w warunkach kontaktu językowego jako równy innym językom naturalnym”. Przykładowe konsekwencje takiego nastrojenia wobec znaczenia i zastosowania języków naturalnych w triadzie język ojczysty-język globalny-język sąsiedni są przedmiotem badania autorów w przytoczonym powyżej fragmencie.

Określiwszy różnice w postrzeganiu wymiarów psycho-społecznych w relacjach świadomościowych jego rodzimych i nierodzimych użytkowników, należy także nawiązać do zagadnień „lingwomasy” oraz lingwopresji zewnętrznej i wewnętrznej”, pojęć, które Puppel wprowadził do ekolingwistyki celem lepszego określenia nierówności w kontaktach pomiędzy językiem rodzimym a nierodzimym (Puppel, 2009b). Lingwomasa obejmuje „populację komunikatorów w sensie demograficznym, która używa konkretnego języka naturalnego jako języka natywnego” (Puppel, 2009b: 102, tł. MK). Wprowadzenie pojęcia lingwomasy pozwoliło na zaproponowanie klasyfikacji języków naturalnych wedle liczby ich rodzimych użytkowników. Według Puppla możemy zatem mówić o następujących typach języków naturalnych:

1. języki „superciężkie” – używa ich ponad 100 mln rdzennych użytkowników (np. chiński/mandaryński, angielski, hiszpański, portugalski, rosyjski),
2. języki „ciężkie” – używane przez populację pomiędzy 100 mln – 50 mln (np. niemiecki, włoski, turecki),
3. języki „średnio-ciężkie” – używa ich populacja pomiędzy 50 mln – 20 mln (np. polski, ukraiński, azerski),
4. języki „lekkie” – używane przez populację pomiędzy 10 mln – 1 mln (np. białoruski, słowacki, szwedzki, norweski),
5. języki „superlekkie” – używane przez populację poniżej 1 mln. (np. estoński, czeczeński); są to języki zagrożone w swej egzystencji,
6. języki bezpośrednio zagrożone wyginięciem (ang. *endangered languages*) – używa ich populacja licząca 10 tys. użytkowników lub poniżej tej wartości (np. Papai, Were, wepski),
7. języki wymarłe (ang. *extinct languages*) – (np. liwski, piktyjski, połabski).

Tak więc postulowana przez Puppla ‘lingwopresja’ może występować w dwóch wymiarach: 1) zewnętrznym, który zachodzi w sytuacji, gdy inny język naturalny (nierodzimych) dokonuje inwazji na język miejscowy (rodzimy), co w konsekwencji, po upływie dłuższego czasu, może doprowadzić do zepchnięcia języka miejscowego

do pozycji podrzędnej w świadomości jego rodzimych użytkowników poprzez ingerencję w język miejscowy na wszystkich poziomach jego struktury, 2) wewnętrznym, który zachodzi w sytuacji, gdy grupy komunikatorów języka miejscowego (np. nauczyciele, politycy, pracownicy mediów i kultury, biznesmeni, rodzice) zaczynają postrzegać język inwazyjny jako komplementarny wobec języka miejscowego i dokonują mniej lub bardziej świadomie rozprzestrzeniania jego zasobów (głównie leksykalnych) w obrębie swojej działalności komunikacyjno-społecznej. W rezultacie tych działań lingwopresja wewnętrzna, zwłaszcza, gdy wspiera ją układ instytucjonalny (np. szkoła), może wyraźnie wspomagać lingwopresję zewnętrzną i wspólnie prowadzić do usytuowania języka inwazyjnego jako hegemonistycznego i tym samym nadrzędnego w świadomości użytkowników języka miejscowego (Puppel, 2009b: 99–100, tł. MK).

Implikacje tych dwóch rodzajów lingwopresji dotyczą zagadnienia kontaktu językowego. Puppel (2007a: 86) podaje, że języki mogą być ustawione wobec siebie w ‘globalnej arenie języków naturalnych’ w relacji ‘inter’ lub/i ‘trans’. Pierwsza z tych relacji, o charakterze inercyjnym, a więc nienacechowanym, może prowadzić do konkurencji językowej pomiędzy językiem miejscowym (rodzimy) a innym językiem naturalnym (nierodzimy) i wykształcać zależność typu podrzędność-nadrzędność, w której język inwazyjny zyskuje prymat dzięki zastosowaniu lingwopresji zewnętrznej; ostatecznie w ekstremalnych przypadkach język inwazyjny może osłabiać język miejscowy i doprowadzić do jego stopniowego zanikania, uspienia czy wręcz wymarcia. Relacja typu ‘trans’ zakłada natomiast współegzystowanie języka miejscowego i innego języka naturalnego na zasadzie równorzędności. Taka relacja może powstać poprzez właściwe, pozytywne nastrojenie komunikatorów do własnego języka (rodzimego) i skutkować niezaniechaniem jego stosowania w kontakcie z innym silniejszym językiem naturalnym, czyli uwzględnieniem w pełni kontrolowanej dwukierunkowości kontaktu językowego (Puppel, 2007a: 87–88). Poniższa tabela ilustruje komunikację typu ‘inter’ i ‘trans’:

**Tabela 3.** Porównanie kontaktu językowego w perspektywie ‘inter’ i ‘trans’

Perspektywa INTER- (swobodna ekonomia kontaktu językowego)	Perspektywa TRANS- (kontrolowana ekonomia kontaktu językowego)
Kontakt językowy w układzie nierównościowym istnienia języka, tj. na osi ‘substratowość-superstratowość’ (typ nacechowany i inercyjnie dyktatorsko-hegemonistyczny)	Kontakt językowy w układzie równościowym istnienia języka, tj. na osi ‘adstratowym’ (typ nacechowany i ekokratyczny)
↓	↓
konkurencja języków naturalnych jako wynik jednokierunkowego zasilania, czyli lingwopresji zewnętrznej w układzie ‘zwycięzcy-przegran’	kooperacja języków naturalnych jako wynik dwukierunkowego zasilania, czyli językowej ekokracji w układzie ‘zwycięzcy-nieprzegran’

gdzie ‘↓’ oznacza ogólny wynik określonego typu kontaktu językowego

Przytoczone powyżej treści zmierzają do przedstawienia kluczowego dla ekolingwistycznego modelu Puppla pojęcia ‘tężyzny języków naturalnych’ (Puppel, 2007b; 2013b; 2014a), które można opisać za pomocą całego szeregu parametrów. Zostały one podane poniżej (na podstawie wspomnianego źródła):

1. Użycie modalności słuchowo-wokalne.
2. Użycie modalności wzrokowo-dotykowej.
3. Użycie połączonej modalności słuchowo-wokalne i wzrokowo-dotykowej.
4. Użycie danego języka w zróżnicowanych niszach komunikacyjnych.
5. Wielkość i liczba rdzeni habitatu danego języka naturalnego.
6. Obecność i wielkość peryferii habitatu danego języka naturalnego.
7. Geograficzne zróżnicowanie terytorium rdzenia habitatu danego języka naturalnego.
8. Wpływ przestrzeni na zachowania migracyjne wspólnot komunikacyjnych:
  - a) zjawisko emigracji odśrodkowej (ang. *the centrifugal effect*) – użytkownicy języka naturalnego wędrują poza rdzeń swojego habitatu,
  - b) zjawisko emigracji dośrodkowej (ang. *the magnet/centripetal effect*), gdzie dany język naturalny przyciąga użytkowników innych języków.
9. Wpływ czynników demograficznych na siłę/witalność danego języka naturalnego.
10. Struktura habitatu danego języka naturalnego.
11. Struktura wiekowa populacji posługującej się danym językiem naturalnym.
12. Stopień zurbanizowania danej wspólnoty językowo-komunikacyjnej.
13. Lokalny status danego języka naturalnego w danej wspólnocie językowo-komunikacyjnej.
14. Status danego języka naturalnego w systemie oświatowym wspólnoty językowo-komunikacyjnej.
15. Historia kontaktów danego języka naturalnego z innymi językami:
  - a) kontakty inwazyjne,
  - b) kontakty obronne,
  - c) kontakty neutralne.
16. Udział danego języka w programach ochrony języków naturalnych o charakterze globalnym, regionalnym bądź lokalnym. Ustanowione programy ochrony języków naturalnych mają wpływ na ‘politykę językową’ (ang. *language policy*) i ‘planowanie językowe’ (ang. *language planning*) i mogą stawić czoło hegemonii językowej, a więc zjawisku ‘imperializmu językowego’ (ang. *language imperialism*).
17. Świadomość członków danej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej odnośnie statusu własnego języka względem innych języków narodowych i etnicznych i statusu innych języków względem własnego języka (zob. np. Puppel, 2009a).

18. Świadomość członków danej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej odnośnie doniosłości dla wspólnoty światowej następujących czynników: ważne wydarzenia historyczne mające miejsce w tej wspólnocie, doniosłość osiągnięć artystycznych, naukowych, ekonomicznych, technologicznych.

Opracowanie przez Profesora Puppla całego szeregu kryteriów pozwalających na określanie tężyzny języków naturalnych jest jednym z najistotniejszych osiągnięć Katedry Ekokomunikacji. Znajduje ono zastosowanie w badaniach nad przeżywalnością języków naturalnych oraz nad przewidywaniami, co do możliwości ich dalszego trwania lub wymierania. Kryteriom tym towarzyszy całościowe opracowanie przez Profesora Puppla wieloczynnikowej panoramy komunikacji w formie unikatowego ‘manifestu komunikacyjnego’ (zob. Puppel, 2013a) a także niezwykle wymownej i bardzo przydatnej publikacji zawierającej większość podstawowych dokumentów dotyczących ochrony języków naturalnych opracowanych i opublikowanych przez wspólnotę międzynarodową (Puppel, 2007b).

## 8. Reolingwistyczne podejścia do języka

W podejściu do języka naturalnego w ujęciu reolingwistycznym dominuje pojęcie ‘przepływu’ (ang. *flow*) (zob. Puppel, 2009c; 2010a; 2012c; 2013c). Najogólniej rzecz ujmując, przepływ jest ujmowany w tym kontekście jako ekwiwalentny z ruchem energii, która kształtuje materię nadając jej ucieleśnioną formę (ang. *embodiment*).

W reolingwistycznym podejściu do języka jest on bytem uformowanym przez czynniki zewnętrzne (tj. społeczno-kulturowe środowiska komunikacyjnego) oraz wewnętrzne (tj. biologiczno-mentalne uwarunkowania transkomunikatora) i w konsekwencji uzyskuje swoją ‘cielesność’ (tj. organizmalność) stając się jednocześnie nieustannie zmiennym (tj. ‘płynnym’) zjawiskiem, którego właściwości wynikają z przepływu interakcji pomiędzy bazą podstawową [Naturą] a systemem strukturalno-funkcjonalnym danego języka naturalnego (Puppel, 2010a: 171).

Najpełniejszy obraz reolingwistycznego podejścia do języka został zaprezentowany przez Puppla w publikacjach z 2014b i 2015 roku. Poniżej przytoczony fragment pochodzi z rozważań Puppla (2015) nad zastosowaniami ekolingwistyki do domeny glottodydaktycznej:

1. Podstawą wszelkich rozważań o charakterze reolingwistycznym jest uznanie uniwersalnej zasady cielesności (somatyczności/organizmalności) i przepływu tejeż poprzez porządki komunikacyjne (...)
2. Cieleśność jako taka jest ‘zakotwiczona’ na swoim naturalnym nośniku, którym jest Ziemia. Zakotwiczenie owo ma w kontekście komunikacyjnym charakter znakowy (semiotyczny), czy to wskaźnikowy, ikoniczny, czy też symboliczny, bądź poprzez synergię wszystkich trzech naraz (zob. klasyczne

prace Peirce'a w sprawie trójznakowej semiotyczności wszelkiej cielesności, 1982–1989).

3. Cielesność zawsze i wszędzie wytwarza miękki 'kod operacyjny' jako zasób/y (bądź kody operacyjne), które pozwalają językowi uzyskać tzw. 'lepkość' (ang. *viscosity*) czyli nierozrywalność i który/e pozwala/ją na ekspresyjność w wykonaniu tejże cielesności, tj. użycie różnorodnych elementów strukturalnych kodu/kodów w wyrażaniu jej stosunku zarówno do nośnika jak i do innych cielesności. Jest to tzw. odpowiednie semiotyczne 'ułożenie się' (ang. *alignment*) wszelkiej cielesności na nośniku jak i względem innych cielesności w procesie podaży/ekspresji (zob. Puppel, 2016b).
4. Podstawowym kodem symboliczno-operacyjnym cielesności ludzkiej jest język przenoszony międzygeneracyjnie (stąd nazywany 'językiem naturalnym'). W kontekście komunikacyjnym rozumiany jest on tutaj 'kataraktowo', tj. poprzez pojęcie 'porządków komunikacyjnych', [omówionych skrótowo w podrozdziale 4 o transkomunikatorze (...)].
5. Poszczególne modalności pozwalają na określenie języka w jego funkcji ekspresyjnej jako odpowiednio: 'język jako podmuch' (a więc jako użycie przepływu powietrza w układzie wegetatywno-percepcyjno-artykulacyjnym człowieka przedstawianym jako połączenie 'uszy-usta'), 'język jako posiew' (a więc jako użycie technologii, tj. narzędzia/narzędzi, pozwalającego/pozwalających na wytwarzanie i stosowanie grafii) w układzie dotykowo-wzrokowym przedstawianym jako połączenie 'ręce-oczy', czy wreszcie 'język jako przepływ' (a więc jako pełna synergia połączeń 'uszy-usta' i 'ręce-oczy', (Puppel, 2010) dodatkowo wzmocnionych dalszymi stopniowo ulepszanymi rozszerzeniami technologicznymi służącymi komunikacji określanej jako 'multimedialna' (Puppel, 2015: 143–144).

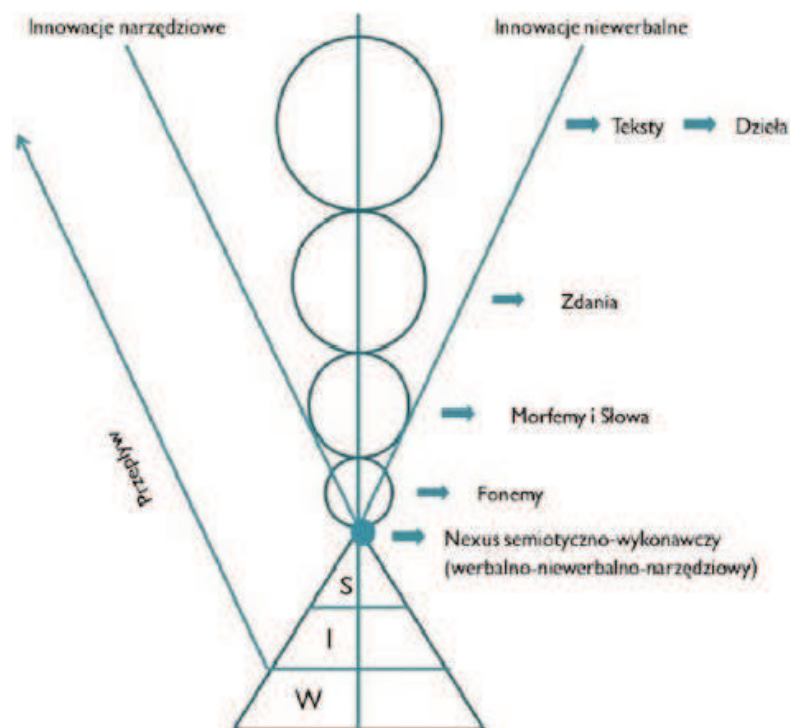
Kolejnym etapem w rozwijaniu reolingwistycznego podejścia do języka jest nowatorskie pojęcie 'opusologii lingwistycznej', które będzie przedmiotem kolejnego omówienia zamieszczonego poniżej.

## 9. Opusologia lingwistyczna

Ta niezwykle oryginalna ścieżka myśli nad zagadnieniami języka w kontekście kultury należy do najbardziej aktualnych osiągnięć w działalności naukowej Profesora Puppla. Pojęcie 'opusologii lingwistycznej' (ang. *linguistic opusology*) jest wciąż rozwijane, zatem poniżej przedstawione zostaną dotychczasowe rozważania autora nad niniejszą koncepcją.

Istota reolingwistycznego podejścia do zagadnień komunikologicznych, do którego pojęcie opusologii lingwistycznej należy, sprowadza się do uznania za centralne zjawiska przepływu, który organizuje określone typy innowacyjności transkomu-

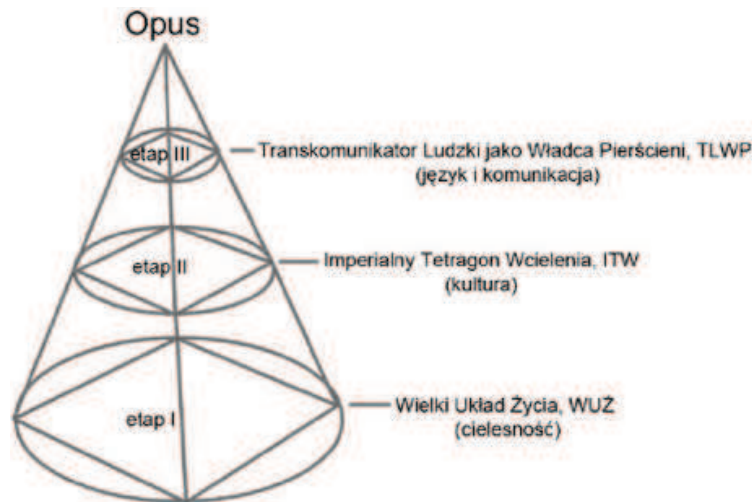
nikatora hybrydowego w trzech domenach: 1) narzędziowej, 2) językowej (werbalnej) i 3) niewerbalnej, które tworzą tzw. ‘*nexus semiotyczno-wykonawczy*’ (werbalno-niewerbalno-narzędziowy). Warstwa narzędziowa jest istotna w sensie zrozumienia działalności człowieka w zetknięciu z technologicznymi uwarunkowaniami funkcjonowania społeczeństwa. Warstwy werbalna i niewerbalna stanowią wypadkowe działalności człowieka. Nadrzędna w tej diadzie warstwa werbalna obejmuje elementy komunikacyjne począwszy od fonemów poprzez leksykę, zdania i mniejsze teksty aż do kompozycyjnie jednorodnych ‘dzieł’ (*opus*) włącznie. Te ostatnie to rezultat ostateczny przepływu językowo-komunikacyjnego, powodujący powstawanie materialnych i niematerialnych dzieł (Puppel, 2014b: 28–29). Powyższe rozważania ilustruje następujący diagram:



**Rys. 5.** Schemat części reżimu przepływu obejmującego biegun źródła W-I-S [Peirce’owska typologia znaku – wskaźnikowość, ikoniczność, symboliczność] oraz innowacyjność w obrębie domeny narzędziowości ludzkiej wraz z innowacyjnością w domenach werbalnej i niewerbalnej (źródło: Puppel, 2014b: 28)

Najdobitniej definicja opusologii lingwistycznej została przedstawiona przez Puppela (2016a: 51) w następującym fragmencie:

Całość złożonej architektury układu kulturowo-językowo-komunikacyjnego człowieka jako swoistego układu przepływu energii sublimującego się w wytwory o charakterze 'dzieł', gdzie wszystkie elementy i etapy są równie istotne, a więc gdzie mają one charakter panarchiczno-holarchiczny [*holon* – termin ukuty przez Koestlera (1967)], i które można wstawić jako układ hierarchicznie uporządkowanych poziomów do bryły piramidy i przedstawić za pomocą następującego zbiorczego diagramu:



Rys. 6. Sublimacje przepływu energii w 'dziele' (Puppel, 2016a: 51)

Powyższy diagram zawiera istotę holarchiczną, tzn. w ujęciu Wilbera (1996), który podaje, że: „Każdy powstający holon przekracza i jednocześnie zawiera holon(y) wcześniejszy(e). (...) Rzecz w tym, że skoro wszystkie holony są całościami/częściami, całość je *przekracza*, ale części są *zawierane*. W procesie przekraczania sterty zmieniają się w całości; w procesie zawierania części są równo obejmowane i przygarniane, łączone w całość i wspólną przestrzeń, która uwalnia je od ciężaru bycia fragmentem. A więc ewolucja jest procesem przekraczania i zawierania, przekraczania i zawierania” [kursywa w oryginale, MK].

Opusologia lingwistyczna to pojęcie nowe, dlatego dalsze dociekania nad jego naturą i zastosowaniem będą najpewniej rozwijane i systematyzowane w naukowej działalności Profesora Puppla.

Cały ów niezwykle bogaty zestaw teorii i modeli zaproponowanych przez Puppla i opisanych w niniejszym artykule został zwięźle podsumowany przez Puppla w syntetycznym artykule „The politics of performativity in transcommunication and its communicative/expressive fitness: towards a general outline” (Puppel, 2016b).

## 10. Teoria wizerunku w komunikacji człowieka<sup>6</sup>

W ostatnim czasie uwagę Profesora Puppla przykuło zagadnienie posiadania przez każdego transkomunikatora wizerunku i zarządzania nim, co nastąpiło w kontekście nowej specjalności dydaktycznej, którą Katedra Ekokomunikacji wprowadziła do swojej oferty dydaktycznej w roku akademickim 2016/2017 o nazwie 'komunikacja wizerunkowo-mediacyjna'. Wizerunek został wprowadzony do perspektywy ekolingwistycznej jako uzupełnienie wszelkich starań transkomunikatora hybrydowego w wysiłkach nad utrzymywaniem (pielęgnacją) własnych zasobów kulturowo-językowo-komunikacyjnych w kontekście ich użycia w przestrzeni publicznej. Zasadnicze rozróżnienie, które należy poczynić w interpretacji wizerunku człowieka jako intencjonalnie i nieintencjonalnie generowanej cielesności opiera się na diadzie 'wygląd-ogład' (Puppel, 2016c: 109; także Pike, 1957; 1967). W skrócie, fizyczność zakłada „nieuniknioną konieczność wysyłania wyglądu na zewnątrz (tj. ruchu od danej cielesności ku innym cielesnościom) a także nieuniknioną konieczność odbierania wyglądu (czyli ogładu) przez inne cielesności (tj. ruchu ku danej cielesności), tj. postrzegania jej przez inne cielesności właśnie poprzez odwołanie się do tychże atrybutów”.

Wizerunkowość, która zachodzi w wymiarze biologicznym i społeczno-kulturowym, Puppel (2016c: 110–111) ujmuje w dwojaki sposób (przyczoony poniżej dosłownie):

- (a) statycznie, tj. jako posiadanie przez daną „cielesność” (tj. fenomenologicznie czyli jako organizm biologiczny lub kulturowo-instytucjonalny) większej lub mniejszej świadomości odnośnie własnej tożsamości, tj. świadomości odnośnie określonego stanu tejże cielesności (tj. organizmu biologicznego lub tworu kulturowo-instytucjonalnego, zob. delficka maksyma *gnōthi seauton*, łac. *nosce te ipsum*, ang. *know thyself*, pol. *poznaj samego siebie*) koniecznie w układzie przestrzenno-kohabitacyjnym, tj. vis-a-vis innych cielesności interagujących z sobą, czyli współpracujących lub konkurujących z sobą w wszechobejmującej przestrzeni i arenie życia. Statyczność wizerunku rozumieć można także jako jego strukturę różnicującą poszczególne wizerunki (ang. *structure, design*, zob. np. Deleuze, 1994; Lidwell et al., 2003)
- (b) dynamicznie, tj. jako dynamizm polegający na nieustannym podejmowaniu przez daną cielesność różnych działań interakcyjno-komunikacyjnych polegających na nieustannym wytwarzaniu wizerunku, czyli wytwarzaniu u odbiorcy (a więc u „tego innego”) określonych wrażeń mających na celu ochronę danej cielesności czy okazanie dbałości o indywidualną bądź zbiorową estetykę wizerunku, określaną terminem 'piękniej', czy to poprzez

<sup>6</sup> Rozdział w całości, w cytacjach dosłownych lub w parafrazach, czerpie z artykułu Puppla (2016b) zatytułowanego „Kuźnia Hefajstosa czyli krótki zarys wizerunku w komunikacji człowieka”, chyba że w konkretnych przypadkach zaznaczono inaczej.



mniej lub bardziej kosztowne (tzw. ‘uczciwe sygnalizowanie’ siebie, ang. *honest signalling, costly signalling*) czy też ‘sygnalizowanie zwodnicze’, a więc o charakterze oszukańczym i nieuczciwym (ang. *dishonest signalling*, zob. w tej sprawie np. Zahavi, 1975; Zahavi, 1977; Ekman, 1997; Zahavi, 1997; Archetti, 2000; Gintis et al., 2001; Archetti i Brown, 2004; Maynard Smith i Harper, 2003; Searcy i Nowicki, 2005; Pentland, 2008). Dynamiczność wizerunku można rozumieć także jako jego ‘adaptacyjny potencjał retoryczny’ dający się realizować w określonych porządkach komunikacyjnych, np. w porządku wokalno-słuchowym, wizualno-dotykowym (graficznym) czy hybrydowym (zob. Puppel, 2015) dla opisanych powyżej celów perswazyjnych (zob. np. Parrish, 2014) poprzez wizerunkowe działania ‘repetycyjne’ (zob. np. Deleuze, 1994). [w obu fragmentach kursywa w oryginale, MK].

Spośród wymiarów wizerunku, jego statyczność ma, zdaniem Puppla (2016b: 113), charakteryzować się następującymi cechami ontologiczno-konstrukcyjnymi, przytoczonymi poniżej z omawianego artykułu:

1. świadomością transkomunikatora odnośnie ważności/istotności wizerunku własnego (zwaną dalej ważnością, W)
2. uczuciami towarzyszącymi wizerunkowi własnemu (zwanymi dalej uczuciami, U)
3. własnym osądem posiadanego przez danego transkomunikatora wizerunku (zwanym dalej osądem, Os)
4. własnym wewnętrznym obrazem wizerunku (zwanym dalej obrazem, Ob.; zob. Mondzain, 2004)

Całościowo powyższe rozważania Puppel ujmuje w ‘kompleksie wizerunkowy człowieka W-U-Os-Ob.’ (Puppel, 2016c: 113) przedstawiony poniżej:



**Rys. 7.** Główne cechy ontologiczno-konstrukcyjne wizerunku własnego obecne w kompleksie wizerunkowym człowieka W-U-Os-Ob (gdzie ciemny punkt w centrum diagramu przedstawia jądro wizerunku człowieka jako synergię cech ontologiczno-konstrukcyjnych wizerunku) (Puppel, 2016c: 113)

Z kolei dynamika wizerunku człowieka opiera się na zdolnościach generatywnych transkomunikatora i jak podaje Puppel (2016c: 114) jest to umiejętność:

kształtowania i podaży własnego (tj. zindywidualizowanego) kompleksu wizerunkowego W-U-Os-Ob w celu dokonywania ciągłych zmian (korekt) w wizerunku przez siebie posiadany i jednoczesnego zabezpieczania pozytywnego oglądu przez innych. Działania te stanowią niezwykle bogactwo środków, do których człowiek ma dostęp jako celowość czysto biologiczna i jako byt społeczno-kulturowy i które to środki może stosować w obrębie poszczególnych cech ontologiczno-konstrukcyjnych przedstawionego powyżej kompleksu wizerunkowego, realizowanego w ramach obustronnie korzystnego mechanizmu wizerunkowej konfiguracji generującego relacje wybranych cech ontologiczno-konstrukcyjnych na osi 'wygląd –ogląd' (ang. *win-win relationship*) [kursywa w oryginale, MK].

Konkludując, Puppel (2016c: 116–120) stwierdza, że teoria wizerunku człowieka jest realizowana poprzez zastosowanie:

- 1) „wizerunkowych strategii modalnościowych” (mono-, bi-modalnościowych lub hybrydowych) w odniesieniu do całej postaci/obiektu lub fasady postaci/obiektu,
- 2) „polityki wizerunku” (w rozumieniu siły wizerunku, np. wielkość, kolor, waga, etc. oraz długości wizerunku, czyli jego przedłużonej obecności w czasie w świadomości samego postaci/obiektu i świadomości zbiorowej w odniesieniu do tychże),
- 3) „ekonomii wizerunku” w sensie posiadania wizerunku *per se* jako właściwości każdego transkomunikatora w przestrzeni publicznej i jako zdolności do optymalizowania atrybutów tego wizerunku celem maksymalizacji zysków w zmiennym środowisku komunikacyjnym.

Zrozumiałym zatem staje się intencja Puppla (2016c: 121), który skrupulatny proces intencjonalnego i nieintencjonalnego konstruowania wizerunku człowieka przyrównuje do pracy mitycznego Hefajstosa, boga sztuki kowalskiej, rzemiosła i ognia, ponieważ człowiek podobnie, w myśl formuły: „więcej, dłużej, mocniej, piękniej”, tworzy i utrzymuje indywidualną i gatunkową tożsamość wizerunkową w wymiarze świadomościowo-kulturowo-językowo-komunikacyjnym, zarówno lokalnie jak i globalnie.

Przesłanie powyższe zamyka w sposób logiczny cały jakże obszerny gmach rozważań ekolingwistycznych Profesora Puppla w oparciu o pojęcia języka naturalnego, środowiska biologiczno-społeczno-kulturowego, pełnej synergii różnorodnych i wielopoziomowo rozumianych parametrów jak i ogromnej roli świadomości poszczególnych transkomunikatorów zarówno w procesie komunikacji jak i w podejmowanych przez nich wysiłkach na rzecz zachowania języków naturalnych w kontekście społeczno-kulturowym jako odpowiednim środowisku zewnętrznym.

## 11. Podsumowanie

Katedra Ekokomunikacji UAM zakończyła piętnastoletni okres swojego istnienia w 2016 roku (zob. Puppel, 2016). Okres ten należy uznać bezsprzecznie za czas niezwykle owocnej pracy i wielu znaczących i bardzo oryginalnych osiągnięć naukowych ale także i dydaktycznych w wykonaniu całego oddanego misji Katedry zespołu naukowo-dydaktycznego Katedry. Niezwykle bogata działalność Katedry Ekokomunikacji pod auspicjami Profesora Stanisława Puppla wniosła istotny wkład w rozwój językoznawstwa stosowanego, zwłaszcza na niwie ekolingwistyki i komunikologii. Jego główne dokonania naukowe, wykształcenie liczego zastępu młodych naukowców przekonanych co do istotności założeń szeroko rozumianej ekolingwistyki – oto decydujący rezultat szerokich i różnorodnych działań naukowo-dydaktycznych Profesora Puppla. Warto w tym miejscu wyrazić nadzieję, aby aktywność Katedry Ekokomunikacji UAM z podobnym zaangażowaniem, sukcesem i naukową tężyzną była kontynuowana przez kolejne lata dla dobra nauki polskiej.

## Wybrana bibliografia

- Bogusławska-Tafelska, M. 2009. Pracownia Ekologii Języka. <http://www.uwm.edu.pl/anglistyka/arttykul/89/pracownia-ekologii-jezyka.html> [dostęp: 26. 02. 2016].
- Chałacińska, H. i B. Waligórska-Olejniczak (red.). 2014b. *Kreatywność w nauce, sztuce i kulturze*. Prace Humanistycznego Centrum Badań „Dyskurs Wielokulturowy”. Poznań: Zakład Graficzny UAM.
- Deleuze, G. 1994. *Difference and repetition*. New York: Columbia University Press.
- Fill, A. 2001/2006. „Ecolinguistics: state of the art 1998”. W zbiorze: Fill, A. i P. Mühlhäusler (red.). 43–53.
- Fill, A. i P. Mühlhäusler (red.). 2001. *The ecolinguistic reader. Language, ecology and environment*. London/New York: Continuum.
- Fill, A. i P. Mühlhäusler (red.). 2006. *Ecolinguistics reader: language, ecology and environment*. London: Continuum.
- Grin, F. 2003. „Language planning and economics”. *Current Issues in Language Planning* 4.1. 1–66.
- Gunderson, L., Holling, C.S., Prichard, L. i G.D. Peterson. 2002. „Resilience”. W zbiorze: Mooney, H.A. i J.G. Canadell. (eds.). Vol. 2.
- Haeckel, E. 1866. *Generelle Morphologie der Organismen*. Berlin: Verlag von Georg Reimer.
- Haugen, E. 1972. *The ecology of language*. (Zbiór esejów zebranych przez Anwar S. Dil). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hauser, G. 2002. *Introduction to rhetorical theory*. Long Grove/IL: Waveland Press.
- Junkiert, J. 2015. *Bariery psychologiczne w komunikowaniu ustnym w języku nierodzimym: ujęcie ekolingwistyczne*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Poznań: Wydział Neofilologii UAM, Katedra Ekokomunikacji.
- Knapik-Gawin, K. 2014. *Serbska i chorwacka polityka językowa wobec dominacji angielszczyzny w europejskim ekosystemie*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Krawczak, M. 2014. *The dynamics of institutional identity as expressed by the inner- and outer- communicators in their communicative behaviours*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.

- Kuhn, T.S. 1962. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press. (Tłumaczenie polskie: H. Ostromecka. 1968. *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: PWN).
- Lidwell, W., Holden, K. i J. Butler. 2003. *Universal principles of design*. Beverley, Mass.: Rockport Publishers.
- Migdał, J. i A. Piotrowska-Wojaczyk (red.). 2013a. *Cum reverentia, gratia, amicitia. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Bogdanowi Walczakowi*. Poznań: Wydawnictwo Rys.
- Mondzain, M.J. 2004. *Image, icon, economy: the Byzantine origins of the contemporary imaginary*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Mooney, H.A. i J.G. Canadell (red.). 2002. *Encyclopedia of global environmental change*. New York: Wiley.
- Peirce, C.S. 1982–1989. *Writings of Charles S. Peirce: a chronological edition*. (IV tomy). Bloomington: Indiana University Press.
- Pike, K.L. 1957. „A stereoscopic window on the world (language and life, part 1)”. *Bibliotheca Sacra* 114. 141–156.
- Pike, K.L. 1967. *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. The Hague: Mouton.
- Popper, F. 1975. *Art, action and participation*. New York: New York University Press.
- Puppel, S. (red.). 1995. *The biology of language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Puppel, S. (red.). 2001. *A bibliography of writings on the acquisition of first language. A tribute to XXth century studies of man*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Puppel, S. 2002. „A nonmonotonic account of human verbal communicative behaviour versus animal communication: an attempt at converging the linguistic and information processing perspectives”. *Lingua Posnaniensis* 44. 131–144.
- Puppel, S. 2004. „An outline of a domain-resource-agent-access-management (DRAAM) model of human communication: towards an ecology of human communication”. *Oikeios Logos* 1. 1–27.
- Puppel, S. 2007a. „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej”. W zbiorze: Puppel, S. (red.). 79–94.
- Puppel, S. (red.). 2007b. *Ochrona języków naturalnych*. Poznań: Zakład Graficzny UAM.
- Puppel, S. (red.). 2007c. *Spoleczeństwo-kultura-język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.
- Puppel, S. 2007d. „Tężyzna języków naturalnych”. W zbiorze: Chałacińska-Wiertelak, H. i K. Kropaczewski (red.). *Dyskurs Wielokulturowy. Prace Humanistycznego Centrum Badań*. Łódź: Drukarnia i Wydawnictwo PIKTOR. 7–15.
- Puppel, S. 2009a. „Uwagi w sprawie konieczności ochrony dziedzictwa kulturowo-językowego, czyli od ojcowizny i ojczyzny do wspólnoty światowej”. *Acta Pomerania* 2. 101–108.
- Puppel, S. 2009b. „Remarks on the sustainability of natural languages in the cultural-institutional perspective”. W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). 275–286.
- Puppel, S. 2009c. „The protection of natural language diversity – fancy or duty?”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* X. 97–109.
- Puppel, S. (red.). 2009b. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* X.
- Puppel, S. 2009d. „Natural language robustness-, natural language ‘viscosity-’, and teacher population density-dependence as co-indicators of success in foreign/second language teaching and learning: a combined ecolinguistic-rheolinguistic approach to English”. W zbiorze: Wolny, R.W. (red.). 235–241.
- Puppel, S. 2010a. „Remarks on language as a rheological-ecological entity: towards a flow-design-synergy approach”. W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). 165–176.
- Puppel, S. 2011a. „Human communication and communicative skills: a general philosophy and evolving practical guidelines”. W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). 107–118.

- Puppel, S. 2011b. „An outline of a multiple triune continuum model of language and communication”. *Oikeios Logos* 8. 1–25.
- Puppel, S. 2012a. „Remarks on learner autonomy and success in foreign language learning as a measure of learner resilience”. *Glottodidactica* XXXIX/1. 7–12.
- Puppel, S. 2012b. „The human communication orders and the principle of natural language sustainability”. *Oikeios Logos* 9. 1–14.
- Puppel, S. 2012c. „Zarys asonansowego modelu piękna w komunikacji ludzkiej”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XII. 17–22.
- Puppel, S. (red.). 2012d. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XII. Tom zatytułowany jest: Etos piękna w nauce, sztuce i kulturze. Materiały Humanistycznego Centrum Badań „Dyskurs Wielokulturowy” pod redakcją: Chałacińska, H., Puppel, S. i B. Waligórska-Olejniczak.
- Puppel, S. 2012e. „W stronę reolingwistycznego podejścia do języka”. W zbiorze: Zaniewski, J. i A. Serwicka-Kapała (red.). 101–118.
- Puppel, S. 2013a. „A communication manifesto (evolving)”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XIII. 91–99.
- Puppel, S. 2013b. „Notes on the nature of human sociality”. W zbiorze: Migdał, J. i A. Piotrowska-Wojaczyk (red.). 61–67.
- Puppel, S. 2013c. „An assessment of natural language robustness and how it relates to natural language sustainability: a fuzzy ecological approach to the lives of natural languages”. *Studia Rossica Posnaniensia* XXXVIII. 223–229.
- Puppel, S. 2013d. „O ‘stawaniu się’ języka naturalnego w perspektywie reolingwistycznej”. W zbiorze: Puppel, S. i T. Tomaszewicz (red.). 341–347.
- Puppel, S. 2013e. „The Nazi concentration camp: an extreme case of the dystopian culture and communicative dystopia”. *Oikeios Logos* 10. 1–37.
- Puppel, S. 2014a. „Multis vocibus de lingua anglica: towards an outline of an emotional profile of English as a major globalizing natural language of today”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XIV. 139–148.
- Puppel, S. 2014b. „Innowacyjność i kreatywność w układzie językowo-komunikacyjnym: ujęcie reolingwistyczne”. W zbiorze: Chałacińska, H. i B. Waligórska-Olejniczak (red.). 21–30.
- Puppel, S. 2015a. „A foreign/semblant language – the case of a lean manufacturing of a didactically modified native language”. W zbiorze: Bielak, M., Popescu, T. i M. Krawczak (red.). *Bridges and not walls in the field of philology*. Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile. 45–55.
- Puppel, S. 2015b. „Język w podmuchu, posiewie i przepływie: uwagi w sprawie synergii porządków komunikacyjnych w kontekście ekoglottodydaktyki”. W zbiorze: Puppel, S. (red.). 143–150.
- Puppel, S. (red.). 2015c. *MOTEK. Motywy ekolingwistyczne: w stronę ekoglottodydaktyki*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.
- Puppel, S. 2016. *Katedra Ekokomunikacji UAM. 15-lecie istnienia (2002–2016)*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.
- Puppel, S. 2016a. „Uwagi w sprawie kołowo-piramidalnego modelu przepływu energii w otwartym układzie ‘cielesność ludzka – kultura – język’”. W zbiorze: Waligórska-Olejniczak, B., Królikiewicz, N. i K. Kropaczewski (red.). *Zjawisko energii w nauce, sztuce i kulturze. Prace Humanistycznego Centrum Badań „DYSKURS WIELOKULTUROWY”*. Poznań: Zakład Graficzny UAM. 43–52.
- Puppel, S. 2016b. „The politics of performativity in transcommunication and its communicative/expressive fitness: towards a general outline”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XVI. 99–108.
- Puppel, S. 2016c. „Kuźnia Hefajstosa czyli krótki zarys teorii wizerunku w komunikacji ludzkiej”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XVI. 109–124.
- Puppel, S. (red.). 2016d. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XVI.

- Puppel, S. (red.). 2011–2017. *A bibliography of writings on the origins and evolution of language and communication*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. E-Book CD-ROM.
- Puppel, S. 2017. *ECOLI[S]²: essays and notes on ecolinguistic synergy and synthesis*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.
- Puppel, S. i 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 Posnaniensia* VII. 55–95.
- Puppel, S. i J. Puppel. 2010. „Some notes on the role of the hand-arm system (HAS) in the ecology of human communication”. *Oikeios Logos* 6. 1–9.
- Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). 2010a. *New pathways in linguistics 2010*. Tom III. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). 2011a. *New pathways in linguistics 2011*. Tom IV. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Puppel, S. i T. Tomaszewicz (red.). 2013c. *Scripta manent – res novae*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sheng, C.L. 1989. „Some quantitative concepts of value and utility from a utilitarian point of view”. *Theory and Decision* 26. 175–195.
- Steciąg, M. 2009. „Słowa-klucze w ekologii i ich krytyka z perspektywy ekolingwistycznej”. *Problemy Ekorozwoju* 4.2. 61–68.
- Waligórska-Olejniczak, B., Królikiewicz, N. i K. Kropaczewski (red.). 2016. *Zjawisko energii w nauce, sztuce i kulturze. Prace Humanistycznego Centrum Badań „DYSKURS WIELOKULTUROWY”*. Poznań: Zakład Graficzny UAM.
- Wąsik, Z. (red.). 1993. *Z zagadnień ekologii języka*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wąsik, E. 2007. *Język – narzędzie czy właściwość człowieka? Założenia gramatyki ekologicznej lingwistycznych związków międzyludzkich*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wąsowicz, M. 2011. *Gospodarowanie zasobami środowiska. Podstawy ekonomii ochrony środowiska*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.
- Wilber, K. 1999. *Krótką historią wszystkiego* (tłum. Henryk Smagacz). Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski and Co.
- Wolny, R.W. (red.). 2009. *On time: reflections on aspects of time in culture, literature and language*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Wysoczański, W. 1999. „Ekologia języka jako dyscyplina heterogenicznego opisu języka”, *Bulletin de la Société Polonaise de Linguistique* LV. 63–76.
- Zaniewski, J. i A. Serwicka-Kapała (red.). 2012c. *Edukacja dla przyszłości*. Tom IX. Białystok: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania.
- Zahavi, A. 1975. „Mate selection: a selection for a handicap”. *Journal of Theoretical Biology* 53.1. 205–214.
- Zahavi, A. 1977. „The cost of honesty (further remarks on the handicap principle)”. *Journal of Theoretical Biology* 67.3. 603–605.

#### Źródła internetowe

ŹI 1 <http://keko.amu.edu.pl/> [dostęp: 15.02.2016].

## Załącznik 1

### Prof. zw. dr. hab. Stanisław Puppel – biogram

Stanisław Puppel – profesor zwyczajny doktor habilitowany nauk humanistycznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, filolog, anglista, językoznawca, psycholingwista, ekolingwista. Prodziekan Wydziału Neofilologii UAM (1990–1996). Dziekan Wydziału Neofilologii UAM (1996–2002). Pomysłodawca, założyciel i kierownik Katedry Ekokomunikacji UAM (2002). Członek Polskiego Towarzystwa Językoznawczego oraz członek zagraniczny Norweskiej Akademii Nauk i Literatury. Założyciel i pierwszy kierownik Katedry Filologii Angielskiej w WSP w Olsztynie (1995–1999). Pierwszy kierownik Katedry Filologii Angielskiej w UWM w Olsztynie (1999–2000). Spośród jego bogatych zainteresowań językoznawczych, największe osiągnięcia naukowe koncentrują się na rozwijaniu ekolingwistyki i komunikologii. Jest twórcą takich pojęć jak: transkomunikator hybrydowy, lingwomasa, lingwopresja zewnętrzna i wewnętrzna, asonansowo-dysonansowy model piękna, lingwolaboreza na określenie wszelkich działań człowieka jako transkomunikatora związanych z użyciem językowym, panlogoergia na określenie wszechobjmującego użycia językowego całej populacji ludzkiej w globalnej arenie języków naturalnych (Puppel, 2017), syndromy komunikacyjne: Oskara, Guliwera, Petroniusza, Wielki Układ Życia, Imperialny Tetragon Wcielania, porządki komunikacyjne, nisze komunikacyjne, tężyzna języków naturalnych, globalna arena języków naturalnych, metropoleopitymia na określenie zjawiska pożądania miasta, pragnienia życia w nim i prawa transkomunikatora do przebywania w nim (Puppel, 2017), kompleks wizerunkowy człowieka, adaptacyjny potencjał retoryczny, wizerunkowe strategie modalnościowe. Jest także inicjatorem i propagatorem reolingwistycznego podejścia do języka traktującego go jako wynik synergicznego przepływu energii kształtującego materię jako byt. Ponadto najbardziej aktualne publikacje oscylują wokół opusologii lingwistycznej, autorskiego kierunku badań nad językiem i ludzką działalnością kulturowo-językowo-komunikacyjną interpretowaną jako zasobnik dzieł. W 2016 roku Profesor Stanisław Puppel został uhonorowany prestiżową Nagrodą Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego za wybitne osiągnięcia w opiece naukowej i dydaktycznej. Trzeba dodać na koniec, że Profesor Puppel jest także autorem dwóch monumentalnych bibliografii (liczącej 668 stron bibliografii obejmującej akwizycję języka pierwszego oraz liczącej około 1600 stron bibliografii obejmującej zagadnienia ewolucji języka i komunikacji, pierwszego tak wszechstronnego opracowania w świecie. Bibliografia ta wespół z bibliografią odnośnie akwizycji języka pierwszego reprezentuje komplementarny względem ekolingwistyki nurt zainteresowań naukowych Profesora Puppla obejmujący zagadnienia związane zarówno z ontogenezą jak i ewolucją języka i komunikacji (zob. Puppel, 1995; 2001; 2002; 2011–2017).

**Załącznik nr 2****Alfabetyczny słowniczek pojęć użytych w niniejszym opracowaniu:**

- AK** – akt komunikacyjny
- CK** – cele komunikacyjne
- DK** – domeny komunikacyjne
- DRAAM** (ang. *domain-resource-agent-access-management model of human communication*) – model komunikacyjny stworzony przez Puppla (2004) opisujący koncepcję strategicznego zarządzania kompetencją komunikacyjną
- DZK** – dynamika zachowania komunikacyjnego
- FK** – fortunność komunikacyjna
- ITW** (Imperialny Tetragon Wcielenia) – model traktujący język jako instytucję złożony z czynników natury biologicznej, społecznej i kulturowej
- KK** – komfortowość komunikacyjna
- LAK** – ludzki agens komunikacyjny, transkomunikator
- LKK** – lingwistyczna kompetencja komunikacyjna
- Lingwomasa** – populacja komunikatorów w sensie demograficznym, która używa konkretnego języka naturalnego jako języka natywnego
- Lingwopresja wewnętrzna** – oddziaływanie komunikatorów języka natywnego, którzy intencjonalnie lub nieintencjonalnie rozprzestrzeniają zasoby języka inwazyjnego
- Lingwopresja zewnętrzna** – oddziaływanie języka inwazyjnego na język natywny na wszystkich poziomach jego struktury
- LPK** – Ludzki Potencjał Komunikacyjny
- LSK** – Ludzka Sieć Komunikacyjna
- NK** – nastrojenie komunikacyjne
- NLKK** – nielingwistyczna kompetencja komunikacyjna
- Ogląd** – nieunikniona konieczność odbierania wizerunku przez inne cielesności (tj. ruch ku danej cielesności), tj. postrzegania jej przez inne cielesności właśnie poprzez odwołanie się do tychże atrybutów
- OK** – okoliczności warunkujące
- Opusologia** – całość działalności kulturowo-językowo-komunikacyjnej człowieka jako swojego układu przepływu energii sublimującego się w wytwory o charakterze ‘dzieł’, gdzie wszystkie elementy i etapy są równie istotne, a więc gdzie mają one charakter parychizno-holarchiczny
- Parametry** – socio-psychologiczne czynniki wskazujące na dominujący i definiujący charakter języka jako instytucji
- Perspektywa INTER** – konkurencja języków naturalnych jako wynik jednokierunkowego zasilania, czyli lingwopresji zewnętrznej w układzie ‘zwycięzcy-przegranii’
- Perspektywa TRANS** – kooperacja języków naturalnych jako wynik dwukierunkowego zasilania, czyli językowej ekokracji w układzie ‘zwycięzcy-nieprzegranii’
- R** – rezultaty



**Reolingwistyka** – teoria, zgodnie z którą język jest bytem uformowanym przez czynniki zewnętrzne (tj. społeczno-kulturowe środowiska komunikacyjnego) oraz wewnętrzne (tj. biologiczno-mentalne uwarunkowania komunikatora) i w konsekwencji uzyskuje swoją „cielesność” stając się nieustannie zmiennym („płynnym”) zjawiskiem

**SK** – skuteczność komunikacyjna

**Syndrom Guliwera** – zespół cech charakterystycznych dla komunikatora o najwyższej fleksybilności komunikacyjnej i zdolności do adaptacji zasobów poza- i językowych do aktów komunikacyjnych

**Syndrom Oskara** – zespół cech charakterystycznych dla komunikatora o słabo rozwiniętych i/lub ograniczonych zasobów poza- i językowych

**Syndrom Petroniusza** – zespół cech charakterystycznych dla komunikatora o najbardziej wyszukanych zasobach poza- i językowych

**Tężyzna języków naturalnych** – kryteria określające witalność (zdolność do przetrwania) języka na podstawie uwarunkowań psycho-społeczno jego użytkowników oraz właściwości demograficznych tego języka

**ŚW** – środowisko wewnętrzne

**ŚZ** – środowisko zewnętrzne

**UPK** – Uniwersalna Przestrzeń Komunikacyjna

**UPB** – Przestrzeń Biologiczna

**UPK** – Uniwersalne Przedsięwzięcia Komunikacyjne

**WPK** – wybór polityki komunikacyjnej

**Wygląd** – nieunikniona konieczność wysyłania wizerunku na zewnątrz (tj. ruch od danej cielesności ku innym cielesnościom)

**ZiS** – zyski i straty

**ZJ** – zachowania językowe

**ZJiM** – zasoby języka i mowy

**ZK** – zaangażowanie komunikacyjne

**ZKom** – zderzenia komunikacyjne

**ZNJ** – zachowania niejęzykowe

**ZO** – zdolność operacyjna

**ZPJ** – zasoby pozajęzykowe

### Załącznik nr 3

#### Prace doktorskie, które powstały pod opieką naukowo-dydaktyczną prof. zw. dr. hab. Stanisława Puppla

W części 1) znajdują się prace zrealizowane w Instytucie Filologii Angielskiej UAM (przy nazwisku doktoranta znajduje się data pomyślnego zakończenia przewodu doktorskiego oraz tytuł rozprawy), w części 2) znajdują się prace zrealizowane w Katedrze Ekokomunikacji UAM (zawierające datę pomyślnego zakończenia przewodu doktorskiego, tytuł rozprawy oraz krótką charakterystykę rozprawy).

Materiał zaczerpnięty z:

<http://naukapolska.pl/dhtml/raporty/ludzieNauki?rtype=opis&objectId=27771&lang=pl>

#### 1. Prace zrealizowane w Instytucie Filologii Angielskiej UAM

**Józef Kowalewski** (29/06/1995)

An Alternative ESP Educational Course for Polish Maritime Colleges – A Design

**Anna Cieślicka** (20/03/1997)

Psycholinguistic Aspects of Language Processing in Adult Bilingual Speakers of English: the Case of Lexical Representation and Processing in the Polish Students of English

**Anwar Osman** (26/06/1997)

Impact of Instructional Methods on EFL-Acquisition in the United Arab Emirates: The Case of Reading and Spoken Skills

**Monika Pawłowska** (24/06/1999)

Proces gramatyzacji w historii i akwizycji języka przedstawiony na przykładzie angielskiej konstrukcji „be going to”

**Bogusława Whyatt** (29/06/2000)

Psycholingwistyczne badanie procesów rozumienia i produkcji: podejmowanie decyzji w celu przeniesienia znaczenia w tłumaczeniu

**Mohamed Awwad** (23/11/2000)

Porównanie efektywności użycia trzech strategii poprzedzających czytanie celem aktywizacji podstawowej wiedzy uczniów o tekście w języku angielskim w Zjednoczonych Emiratach Arabskich

**Michał Remiszewski** (21/06/2001)

Postawy językowe i ich psycho-społeczne uwarunkowania. Przypadek postaw polskich studentów wobec języka angielskiego

#### 2. Prace zrealizowane w Katedrze Ekokomunikacji UAM

**Katarzyna Turska** (25/01/2002)

*Rola gramatyki uniwersalnej w akwizycji języka. Kontrastywne studium ustalania parametru podmiotu niemego podczas nauki pierwszego i drugiego języka*

Celem prezentowanej rozprawy jest ukazanie, w jakim stopniu gramatyka uniwersalna, która, zgodnie z koncepcją Chomskiego jest wrodzoną wiedzą o uniwersalnych zasadach rządzących strukturą języka, pozwala nie tylko na sprawne przyswajanie języka ojczystego, ale również ma swój udział w nauce języka obcego. Powyższa dysertacja zakłada, iż gramatyka uniwersalna jest w pełni dostępna w nauce pierwszego języka i nie można wykluczyć jej udziału również w nauce drugiego języka, jakkolwiek jest on ograniczony. W celu sprawdzenia wpływu (gramatyki uniwersalnej na naukę drugiego języka przeprowadzony został eksperyment, w czasie którego obserwowano sposób ustawiania tzw. parametru 'podmiotu nieme-go' u polskich dorosłych uczących się języka angielskiego. Wyniki eksperymentu miały pomóc w odpowiedzi na następujące pytania: 1) czy dorośli uczący się pierwszego języka, podobnie jak dzieci uczące się ojczystego języka potrafią ustalić odpowiednia dla danego języka wartość parametru? 2) czy ustawienie parametru przebiega w taki sam sposób w nauce języka pierwszego jak i drugiego? 3) czy inter-język podlega regułom gramatyki uniwersalnej? Wyniki eksperymentu wskazują, iż dorośli są w stanie ustawić parametr w języku obcym, nawet jeżeli jego wartość jest inna w ich języku ojczystym i proces ten podlega zasadom GU chociaż przebiega inaczej niż u dzieci. Pozwala to wnioskować o przydatności gramatyki uniwersalnej, jak i całej koncepcji Chomskiego w wyjaśnianiu akwizycji drugiego języka.

**Agnieszka Joanna Kamisznikow-Machniewska (26/09/2002)**

*Psycholingwistyczne aspekty związku między modalnościami werbalną i niewerbalną. Implikacje dla umiejętej interakcji w diadzie*

Praca poświęcona jest analizie relacji między zachowaniem werbalnym i niewerbalnym w ramach kognitywnego paradygmatu psycholingwistycznego. Celem pracy jest wykazanie ścisłych związków pomiędzy modalnością werbalną, a zachowaniem wzrokowym i gestykulacją w procesie produkcji mowy, a także zbadanie w jakim stopniu charakter tej relacji może mieć wpływ na ocenę efektywności komunikacyjnej interlokutorów. Wyniki badań empirycznych pozwoliły na wstępne przyjęcie tezy o istnieniu relacji między zachowaniem werbalnym i niewerbalnym na etapie konceptualizacji w ujęciu modelu produkcji mowy Levelta (1989). Analiza istotności powyższej relacji dla efektywności komunikacyjnej interlokutorów wykazała znaczącą zbieżność badań nad komunikacją niewerbalną prowadzonych zarówno w ramach orientacji psychologii społecznej i psycholingwistyki.

**Hanna McManus (23/09/2004)**

*Psychologiczne i środowiskowe bariery w rozwijaniu motywacji w procesie skutecznego uczenia się języków obcych*

Głównym celem pracy jest zdefiniowanie oraz przedstawienie psychologicznych oraz środowiskowych barier wpływających na odniesienie sukcesu w nauce języka obcego, oraz prezentacja sposobów ich pokonywania. Praca łączy problematykę dydaktyki języków obcych z badaniami z zakresu dziedzin pogranicznych – psychologii uczenia się oraz teorii poznania. Rozdział pierwszy przedstawia początki teorii motywacji w psychologii oraz rozwój samego pojęcia motywacji na przestrzeni wieków tak w psychologii jak i edukacji. Rozdział drugi omawia kluczowe zagadnienia decydujące o odniesieniu sukcesu w nauce języków obcych: afekt, autonomię oraz inteligencję. Rozdział trzeci przedstawia eksperyment,

przeprowadzony podczas czterech lat współpracy z dwiema grupami studentów Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych (specjalności język angielski) w Wałczu oparty na obserwacjach, wywiadach, ankietach oraz rocznym kursie Strategii Uczenia Się. Rozdział czwarty zawiera szczegółową typologię barier występujących u badanych studentów podczas gdy rozdział piąty przedstawia wnioski wynikające z przeprowadzonych badań.

**Marta Bogusławska-Tafelska** (24/02/2005)

*Uczenie się języka obcego: model trychotomiczny „maksymalno-optymalno-minimalny”*

Rozprawa doktorska stanowi próbę nakreślenia psycholingwistycznego profilu polskiego studenta filologii angielskiej na poziomie uniwersyteckim. W tym celu w pracy zaproponowano trychotomiczny model obejmujący sylwetkę studenta maksymalnego, studenta optymalnego i studenta minimalnego. Perspektywa całego życia stanowi dodatkowy aspekt organizujący niniejszą pracę, realizując się na kilku różnych poziomach analizy i wspierając akcentowany w rozprawie postulat autodydaktycznej formy edukacji, jako formy najefektywniejszej i psycholingwistycznie najsilniej umotywowanej. Rozważania teoretyczne, które obejmują cztery pierwsze rozdziały pracy, zostały uzupełnione o opis przebiegu i analizę serii badań, przeprowadzonych na grupie studentów pierwszego roku dziennych studiów licencjackich na specjalności filologia angielska UWM w Olsztynie. Zamieszczono sugestie metodyczne, stanowiące podsumowanie przeprowadzonych obserwacji i badań.

**Karolina Rataj** (15/09/2005)

*Podprogowa percepcja wyrażeń metaforycznych i dosłownych w języku polskim: paradigmat kontekstowego poprzedzania afektywnego*

Przedmiotem rozprawy jest porównanie oraz empiryczna weryfikacja procesów zachodzących w trakcie percepcji zdań o znaczeniu metaforycznym i dosłownym oraz wpływu bodźców podprogowych na ich rozumienie w języku polskim. W celu weryfikacji modeli rozumienia języka metaforycznego i dosłownego wykorzystany został efekt podprogowego poprzedzania afektywnego. Założeniem pracy jest wykazanie, że podprogowo prezentowane wyrazy o określonej walencji (pozytywne i negatywne) wpływają na percepcję afektu w zdaniach o znaczeniu metaforycznym i dosłownym o określonej walencji (pozytywne i negatywne) w podobny sposób. Zasadniczo efekt podprogowego poprzedzania afektywnego został zaobserwowany w uzyskanych wynikach, co potwierdza główne założenie rozprawy. Dalsze analizy wykazały jednak efekt odwrotnego poprzedzania afektywnego w przypadku oceny zdań o znaczeniu dosłownym, co zostało wstępnie wyjaśnione na podstawie wiedzy o mechanizmach aktywacji neuronowej.

**Elżbieta Łukasiewicz** (22/06/2006)

*Krytyczna analiza pojęcia „system językowy”: znaczenie ogólnej teorii systemów dla językoznawstwa opisowego i stosowanego*

Tytuł oryginału: *A Critical Approach to the Notion of „Language System”: the Relevance of General Systems Theory to Descriptive and Applied Linguistics*

Celem pracy była interpretacja pojęcia „system językowy” w oparciu o tzw. ogólną teorię systemów L. von Bertalanffy’ego i E. Laszlo, oraz wykazanie nieadekwatności definicji

systemu opartej na przesłankach strukturalistycznych. Proponowana interpretacja pozwala na uniknięcie antynomii między systemowością języka, a jego wariacją i zmiennością, wynikłej z dominacji homogenicznego modelu języka opartego na języku indywidualnego użytkownika. Proponowane jest ujęcie systemu językowego jako bytu heterogenicznego, z wariantowością wewnątrz-systemową. Na nieadekwatność strukturalistycznej definicji systemu językowego wskazują zarówno niezależność zmian dźwiękowych od semantyki i gramatyki języka (badania Williama Labova nad współczesnymi zmianami dźwiękowymi w dialektach angielskich), jak i badania nad konwergencją strukturalną i językami tzw. „mieszanymi”. Proponowana interpretacja pojęcia „system językowy” jest kongruentna z Davida Lightfoota teorią katastrof w zmianach syntaktycznych.

**Maja Hrehorowicz** (23/11/2006)

*Pojęcie komunikacji organizacyjnej: przypadek werbalnej komunikacji instytucjonalnej*

Niniejsza rozprawa poświęcona została zagadnieniu interpersonalnej komunikacji w kontekście instytucjonalnym. Jej głównym celem było zbadanie dialogu organizacyjnego pod kątem sukcesu i efektywności komunikacji oraz próba zdiagnozowania zasobów językowych wykorzystywanych podczas diady komunikacyjnej: pracownik – klient. W pierwszym rozdziale dysertacji przedstawione zostały teorie i modele komunikacji międzyludzkiej. Jednym z celów autorki było zwrócenie uwagi na fakt, iż komunikacja międzyludzka, jak również nauka o komunikowaniu jest niezmiernie szeroką dyscypliną wymagającą interdyscyplinarnego podejścia i spojrzenia nań z perspektywy takich dziedzin jak lingwistyka, psychologia, socjologia, ale również ekonomia i ekologia. Nie ulega wątpliwości fakt, iż instytucje i organizacje stanowią nieodłączną część struktury społecznej i jako takie stanowią istotny kontekst środowiskowy dla komunikacji interpersonalnej. W niniejszej pracy instytucja, czy też organizacja, rozumiana jest przede wszystkim jako miejsce pracy. Uczestnicy interakcji zachodzącej w kontekście instytucjonalnym przyjmują określone role, jako że kontekst ten cechuje się często wysokim stopniem formalizacji oraz określonymi procedurami i zasadami, do których należy się stosować. W dysertacji zostały omówione wybrane teorie komunikacyjne, jednak dopiero współczesne modele funkcjonowania organizacji podkreślają znaczenie jakie posiada komunikacja dla ich prawidłowego i efektywnego funkcjonowania. Praca zawiera również przegląd aktualnych trendów metodologicznych w badaniach nad komunikowaniem. Należy zauważyć, iż komunikacja organizacyjna stanowi przedmiot wielu badań w krajach Europy, w Stanach Zjednoczonych czy też w Nowej Zelandii, nadal jednak brakuje badań – dotyczących komunikacji organizacyjnej w Polsce, przeprowadzonych w polskich firmach i w polskim kontekście kulturowym. Rozdział czwarty składa się z dwóch części stanowiących dwa odrębne badania empiryczne mające na celu przyjrzenie się dyskursowi w kontekście instytucjonalnym. Pierwszą część stanowi analiza kwestionariusza przeprowadzonego w dwóch firmach. Głównym celem kwestionariusza było zbadanie subiektywnej oceny roli i funkcji komunikacji w miejscu pracy oraz subiektywnej oceny posiadanych przez pracowników kompetencji językowych. Drugą część eksperymentu stanowiła analiza nagrań rozmów telefonicznych w diadzie komunikacyjnej: pracownik – klient. Nagrania te zostały przeprowadzone w centrali banku, a rozmowy telefoniczne z klientami stanowią przykład zewnętrznej komunikacji organizacyjnej. Analiza zgromadzonego materiału potwierdziła hipotezę o symetryczności komunikacji w diadzie: pracownik – klient. Dowiodła

również, iż w tego typu sytuacjach komunikacyjnych dominuje typ komunikatora o umiarkowanych i niskich zasobach językowych, co jednak nie rzutuje negatywnie na efektywność komunikacji.

**Emilia Wąsikiewicz-Firlej** (23/11/2006)

*Międzykulturowe podejście do komunikacji: Analiza porównawcza dyskursu reklamowego w języku polskim i angielskim*

Przesłanką do powstania niniejszej dysertacji stała się debata zainicjowana przez artykuł Levitt'a (1983) ogłaszający globalizację kultury i zalecający stosowanie ujednoczonych komunikatów reklamowych skierowanych do odbiorców na całym świecie. Autorka podważa niniejszą tezę przytaczając wyniki licznych badań nad reklamą z różnych kultur oraz przeprowadzając badanie własne, porównujące wybrane reklamy telewizyjne z Polski i Wielkiej Brytanii. Pomimo imponującej ilości badań nad wpływem kultury na formę i treść komunikatów reklamowych badania te obejmowały głównie reklamy z USA oraz porównywały je głównie z reklamami z krajów Dalekiego Wschodu tj. Japonia i Korea, z pominięciem krajów Europy Wschodniej. To dało autorce niniejszej dysertacji dobrą podstawę do przeprowadzenia badania własnego. Analiza reklam koncentrowała się na zastosowaniu apeli reklamowych oraz strategii twórczych, jako odzwierciedleniu wartości kulturowych charakteryzujących poszczególne kultury. Ponadto analizowane również były dwie kategorie semiotyczne: ikonizacyjne przedstawienie postaci ludzkich oraz ikonizacyjny obraz kobiety. Zarówno zakres analizy jak i zastosowana metodologia miały charakter interdyscyplinarny i bazowały na osiągnięciach takich dziedzin jak: komunikacja, lingwistyka, antropologia, i socjologia. Celem pracy było określenie wpływu czynników kulturowych na formę i treść komunikatów reklamowych oraz weryfikacja przewidywanego potencjału modelu kultury Hofstede (2001) w badaniach porównawczych nad reklamą z różnych kultur. Zakres pracy. Próbką analizowanych reklam, nagranych równocześnie z TYP i ITV w okresie od 24 do 30 stycznia 2005 roku zawierała 106 reklam telewizyjnych polskich i 186 reklam telewizyjnych angielskich. Każda odrębna reklama uznana była za przedmiot analizy. Badanie zawierało cztery zmienne podzielone na dwie kategorie. Pierwsza z nich, nazwana „Kodyfikacja werbalno-wizualna”, zawierała dwie zmienne: apele reklamowe oraz strategie twórcze. Druga z kategorii, „Kodyfikacja wizualna”, zawierała również dwie zmienne: ikonizacyjne przedstawienie postaci ludzkich oraz ikonizacyjny obraz kobiety, które we wcześniejszych badaniach uznane zostały za istotne aspekty kultury. Wniosek. Główny wniosek wyciągnięty w rozprawie wskazuje, iż kultura narodowa, postrzegana jako określony system wartości, warunkuje pewne tendencje do stosowania określonych konwencji komunikacyjnych, co zostało przedstawione na przykładzie reklamy. Niniejsza dysertacja potwierdza więc tezę, iż zarówno treść jak i forma komunikatów reklamowych powinny mieć na uwadze kulturową różnorodność odbiorców na poziomie narodowym. Ponadto przeprowadzona analiza zawartości reklam wykazała przewidywany potencjał modelu kultury Hofstede (2001) oraz jego przydatność w badaniach nad reklamą z różnych kultur.

**Kinga Kowalewska** (18/10/2007)

*Zarządzanie zasobami językowymi i niejęzykowymi w komunikacji biznesowej jako wyraz sprawności komunikacyjnej nadawcy w wybranych reklamach prasowych*

Rozprawa doktorska stanowi próbę nakreślenia profilu nadawcy prasowego komunikatu reklamowego ze względu na sposób zarządzania zasobami językowymi i niejęzykowymi. Sposób alokacji i doboru owych zasobów przez nadawcę jest odzwierciedleniem jego sprawności komunikacyjnej i może być zweryfikowany na podstawie opinii odbiorcy komunikatów reklamowych o skuteczności poszczególnych zasobów wykorzystanych w reklamie prasowej. W części teoretycznej rozprawy znajduje się krytyczny przegląd modeli i teorii komunikacji pod względem ich wszechstronności, a także zastosowania w analizie reklam prasowych (e.g. Laswell, Westley i MacLean). Ponadto omówione zostało zagadnienie komunikacji masowej oraz jej wpływu na odbiorcę (e.g. Klapper, MacLuhan, Noelle-Neumann). W celu dokładnej analizy komunikatów reklamowych zaliczanych do dyskursu perswazyjnego omówione zostało pojęcie dyskursu oraz retoryki w kontekście dyskursu perswazyjnego. Następnym podjętym zagadnieniem jest szeroko pojęta perswazja omówiona na przykładzie perswazji politycznej, która dała początek klasyfikacji środków i technik perswazyjnych wykorzystywanych w wielu innych dziedzinach życia społecznego. W celu przybliżenia zasad oddziaływania perswazji na odbiorców komunikatów reklamowych zostało przyjęte psychospołeczne podejście do teorii motywacji oraz potrzeb na podstawie klasyfikacji Masłowa, Herzberga, Corstjens oraz Bovee i Thilla, przy czym podane zostały liczne przykłady zastosowania reklamowych technik perswazyjnych opartych wyłącznie na koncepcie uświadamiania, wzbudzania i zaspokajania zidentyfikowanych potrzeb. Głównym celem niniejszej dysertacji było dogłębne przedstawienie i omówienie zasobów językowych i niejęzykowych oraz ich zarządzania i alokacji w komunikatach reklamy prasowej. Zasoby językowe wykorzystane w badaniu to środki stylistyczne, struktury syntaktyczne oraz wybór leksykalny. Zasoby niejęzykowe podzielone zostały na dwie kategorie: zasoby dotyczące osoby przedstawionej na ilustracji reklamy i jej cech oraz szaty graficznej, na którą składa się m.in. ilość tekstu, rozmiar czcionki, kolorystyka, kontekst wydarzeń bieżących, zastosowanie humoru, chaosu lub stereotypów oraz inne elementy. Metoda zastosowana w badaniach to sondaż diagnostyczny jako sposób gromadzenia wiedzy o opiniach i poglądach wybranej zbiorowości. Badanie objęło 115 respondentów w woj. wielkopolskiego. Weryfikowanie postawionych 36 hipotez pozwoliło na wyciągnięcie następującego wniosku przewodniego: jakkolwiek sprawność komunikacyjna nadawców prasowych przekazów reklamowych jest wysoka, nie spełnia ona wszystkich kryteriów skutecznej komunikacji perswazyjnej, a największą możliwością kształtowania skutecznego przekazu reklamowego daje właściwe zarządzanie zasobami niejęzykowymi.

**Marta Zawacka-Najgeburska** (21/02/2008)

*Dostosowanie zachowań komunikacyjnych opiekunów prymarnych do rosnących zdolności językowo-komunikacyjnych dziecka w pierwszym roku życia: studium przypadku*

Głównym celem pracy była analiza zmian zachodzących w mowie rodziców do niemowlęcia w pierwszym roku życia ze szczególnym naciskiem na zmiany aspektów formalnych, treściowych i funkcjonalnych oraz na różnice między mową matki a ojca. Motywacją do skupienia się na pierwszych dwunastu miesiącach życia dziecka oraz na zmianach cech formalnych, treściowych i funkcjonalnych była bardzo niewielka liczba badań na ten temat. Rosnąca liczba dowodów wskazuje na istotne znaczenie interakcji pomiędzy niemowlęciem a rodzicem dla rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i językowego, a także dla zdrowia

dziecka. Mózg niemowlęcia jest niezwykle plastyczny, a dzięki zaawansowanym technikom obrazowania pracy mózgu wiadomo, że rodzaj interakcji z otoczeniem wpływa na rozwój różnych struktur mózgu, co może znacznie determinować późniejsze wzorce zachowań. Rozdział pierwszy został poświęcony rozważaniom dotyczącym wybranych teorii komunikacji w kontekście ich zastosowania w badaniach nad komunikacją z niemowlętami. Rozdział drugi zawiera opis stanu badań nad kompetencją językowo-komunikacyjną niemowlęcia w odniesieniu do trzech kanałów komunikacyjnych: wzrokowego, manualnego i słuchowego. W ramach pierwszej modalności przedstawiono zagadnienia związane z percepcją twarzy ludzkiej przez niemowlęta, umiejętności rozróżniania i przekazywania emocji poprzez kanał wzrokowy, a także zagadnienie nawiązywania kontaktu wzrokowego oraz wspólnej uwagi. Następne podrozdziały poświęcone zostały komunikacji poprzez gesty i dotyk oraz różnym aspektom percepcji mowy u niemowląt, w tym percepcji intonacji, a także roli percepcji słuchowej w procesie akwizycji języka. Trzeci rozdział skupia się na drugim partnerze diady komunikacyjnej: na rodzicu. Ze względu na ograniczoną liczbę badań nad językiem skierowanym do niemowląt, najważniejsze zagadnienia związane z mową opiekuna przedstawiono na przykładach mowy skierowanej do dzieci. Przedyskutowano takie kwestie jak dostosowania w mowie opiekuna do poziomu rozwoju dziecka, stopień i zakres tychże dostosowań, a także czynniki wpływające na ich występowanie. Zanalizowano także rolę mowy opiekuna w rozwoju mowy u dziecka w ujęciu teorii natywistycznych i interakcyjnych, a także w odniesieniu do problemu wrodzoności języka. Duży nacisk położono na analizę funkcji mowy opiekuna, jak również percepcję tejże przez dziecko, a także różnice indywidualne i międzykulturowe. Czwarty rozdział stanowi krytyczną analizę badań nad mową skierowaną do niemowląt. Po krótkiej dyskusji dotyczącej problemów terminologicznych następuje podsumowanie badań nad rolą intonacji i innych elementów prozodycznych w komunikacji rodzic-niemowlę. Pozostałe podrozdziały poświęcone są krytycznej analizie ośmiu projektów prowadzonych przez różne zespoły badawcze nad cechami formalnymi, treściowymi i funkcjonalnymi mowy skierowanej do niemowląt. Szczególny nacisk położono na trudności w porównaniu wyników poszczególnych badań ze względu na różny wiek badanych dzieci, ale przede wszystkim ze względu na brak powszechnie stosowanych jednostek analizy. W efekcie każde z badań stosuje inny aparat pojęciowy, dostosowany do założeń konkretnego projektu. Krytyczny przegląd literatury wskazuje także na istnienie luk w analizie zmian w mowie opiekuna w pierwszym roku życia dziecka. Rozdział kończy się omówieniem badań nad różnicami w mowie ojca i matki, które także wykazują konieczność przeprowadzenia dalszych badań w tym zakresie. Przegląd badań przedstawiony w rozdziale czwartym wykazał, że zachowania komunikacyjne rodzica wciąż pozostają relatywnie niezbadanym obszarem. W związku z tym przeprowadzono niniejszy projekt badawczy, którego wyniki przedstawione są w rozdziale piątym. Dużo uwagi poświęcono aspektowi metodologicznemu badania, w tym uzasadnieniu wyboru studium przypadku, a także opisowi kategorii użytych do analizy mowy rodziców. Wyniki badań ukazały istnienie wyraźnych różnic między mową matki i ojca we wszystkich badanych aspektach: formalnym, treściowym i funkcjonalnym oraz w długości wypowiedzeń. Choć średnia długość wypowiedzenia (mierzona w słowach) zmieniła się w ciągu dziesięciu miesięcy trwania projektu, to zmiany te nie wykazywały jednoznacznej tendencji spadkowej bądź wzrostowej dla żadnego z rodziców. Dodatkowo, wypowiedzenia mamy były dłuższe niż taty we wszystkich badanych opcjach: średnia długość wypowiedzenia, średnia długość dziesięciu najdłuższych wypowiedzeń i proporcje



krótszych i dłuższych wypowiedzeń. Mowa mamy i taty różni się także pod względem formalnym. Mama używa mniej twierdzeń i poleceń, a zdecydowanie więcej pytań niż ojciec, co wskazuje na bardziej interakcyjny charakter mowy mamy, a bardziej dyrektywny charakter mowy ojca. Podobnie jak w przypadku długości wypowiedzeń nie zaobserwowano wyraźnych tendencji spadkowych bądź wzrostowych, choć proporcje poszczególnych struktur zmieniały się z sesji na sesję. Daje się zauważyć wzrost poleceń wydawanych w celu przywołania uwagi po czwartym miesiącu życia wraz ze wzrastającym zainteresowaniem dziecka przedmiotami oraz po ósmym miesiącu, gdy dziecko zaczęło rozwijać umiejętność samodzielnego przemieszczania się. Fakt, że wykresy zmian w czasie zdań twierdzących i rozkazujących przebiegają podobnie u matki i ojca, pozwala przypuszczać, że zmiany te powstały w wyniku dostosowania mowy rodziców do etapu rozwoju bądź zachowania dziecka. W aspekcie treściowym, oboje rodzice wykazują podobny rozkład w częstotliwości odniesień do dziecka, choć u matki procent tych odniesień jest wyższy. Zaobserwowano wyraźny wzrost odniesień do przedmiotów u obojga rodziców po czwartym miesiącu życia, kiedy obserwowana przeze mnie dziewczynka zaczęła wykazywać zainteresowanie przedmiotami. Ponadto, ojciec częściej używa odniesień do siebie, a matka odniesień do innych osób. Analiza funkcji mowy także wykazała istnienie różnic między rodzicami: matka częściej używa funkcji interakcyjnej i informacyjnej, podczas gdy ojciec częściej skupia się na funkcji zabawy. Matka częściej używała funkcji zachęcania do mówienia, podczas gdy u ojca dominowała funkcja zachęcania do działania. Te wyniki, wraz z wyższą proporcją pytań w mowie matki i częstszym użyciem zdań rozkazujących przez ojca, mogą wskazywać na to, że rodzice mają inne wzorce interakcji z dzieckiem: matka skupia się na podtrzymaniu kontaktu i rozmowie, natomiast ojciec większą wagę przykładają do zaangażowania dziecka we wspólne działanie. Występowanie funkcji afektywnej jest prawie identyczne u obojga rodziców, co sugeruje, że pewne aspekty mowy skierowanej do niemowląt mogą być dostosowywane nie do etapu rozwoju dziecka, tylko do jego aktualnego stanu i zachowania. Rozdział szósty podsumowuje wyniki projektu badawczego objętego rozprawą doktorską, które wskazują na istnienie wyraźnych różnic w mowie matki i ojca skierowanej do niemowlęcia, a także na istnienie tendencji rozwojowych w formalnych, treściowych i funkcjonalnych aspektach mowy rodziców, determinowanych przez zmiany w zainteresowaniach dziecka oraz rosnące umiejętności motoryczne.

**Marta Grześkowiak** (03/09/2009)

*Trans-miasto czy Inter-miasto? Współistnienie języków większości i mniejszości w przestrzeni miejskiej: studium porównawcze pejzaży językowych Londynu i Warszawy*

Dysertacja miała na celu zbadanie jak współistnienie języków oficjalnych i języków mniejszości może zostać odzwierciedlone w pejzażu językowym miasta. Dwie stolice europejskie, Londyn i Warszawa, zostały wybrane w celu przeprowadzenia studium porównawczego. Główna hipoteza dysertacji zakłada, że przestrzeń miejska stanowi istotne miejsce dla języków naturalnych i ich współistnienia. Można stwierdzić, że przestrzeń wspiera, kontroluje lub/ oraz ogranicza współistnienie języków oficjalnych i języków mniejszości, poprzez odpowiednio prowadzoną politykę językową, regulacje prawne, oraz działania podejmowane przez różnego rodzaju instytucje społeczno-kulturalne. W rezultacie można stwierdzić czy współistnienie języków w danym mieście przejawia tendencję trans- czy też inter-, co jest odzwierciedlone

w pejzażu językowym. Motywacją do podjęcia badań nad pejzażem językowym miast stołecznych była między innymi możliwość spojrzenia na procesy językowo-społeczne z całkowicie innej perspektywy. Przyjęto, że cechy kontaktu językowego typu 'inter' i 'trans', zaproponowane przez Puppla (2008), można odnieść do przestrzeni miejskiej i zjawisk językowych, które się w niej pojawiają. Stąd zostało założone, że można mówić o inter-miastach i trans-miastach. Rozprawa składa się z części teoretycznej, rozdziały 1–4, oraz części empirycznej, do której wstęp stanowi rozdział 5, natomiast rozdział 6 jest opisem projektu badawczego oraz wniosków z niego płynących. Rozdział pierwszy przedstawia zagadnienia związane z miastem, jego przestrzenią a także procesami komunikacyjnymi, które się w nim pojawiają. Fenomen przestrzeni miejskiej został ujęty zarówno z perspektywy filozoficznej, gdyż zagadnieniem tym zajmowali się również filozofowie, np. Demokryt, Platon, Arystoteles, Izaak Newton czy Immanuel Kant, oraz z perspektywy socjologicznej współczesnych badaczy takich jak Jędrzejczyk (2004), Jałowicki i Szczepański (2006), czy Znaniński (1984). Istotnym wydało się nie tylko przedstawienie definicji przestrzeni, ale także jej roli i funkcji. Przestrzeń jest nierozzerwalnie złączona z miastem. Istotnym wydawało się przeanalizowanie procesu rozwoju miast, od starożytnych aż do współczesnych aglomeracji. Przedstawiona została typologia miast, od preindustrialnych, industrialnych, kolonijnych, stolic, metropolii aż do miast globalnych. Podjęta została również próba określenia definicji miasta. Z pojęciami miasta oraz przestrzeni związane są również zagadnienia procesów kultury i komunikacji. Omówiono podstawowe zagadnienia dotyczące kultury oraz przedstawione zostały wybrane modele komunikacji, np. model Shannona i Weavera (1949), Schramma (1954), Barnlund'a (1970), Jakobsona (1960) i model D-R-A-A-M (Puppel, 2004). W rozdziale drugim przedstawione zostały teorie semiotyczne, ponieważ kluczową rolę w dysertacji odgrywa znak. Koncepcja znaku została zaprezentowana z perspektywy teorii semiotycznej de Saussure'a, Peirce'a oraz Umberto Eco. Wskazana została również rola ikony, symbolu czy wskaźnika, jak również kodu, a także podkreślono znaczenie umiejscowienia znaków oraz treści tekstów na nich umieszczonych. Najważniejszym pojęciem w dysertacji, które łączy miasto, przestrzeń miejską i kwestie semiotyczne, jest tzw. „pejzaż językowy” (ang. *linguistic landscape*). Zostało ono omówione w rozdziale trzecim. Zainteresowanie zagadnieniem „pejzażu językowego” zauważa się w różnorodności badań nad oznakowaniem, przeprowadzonych w wielu krajach na różnych kontynentach, których przegląd został przedstawiony również w rozdziale trzecim. Należy podkreślić, że wśród badań nad „pejzażem językowym” nie ma pracy, która nawiązywałaby do pejzażu językowego jakiegokolwiek z polskich miast, szczególnie z perspektywy międzykulturowej, oraz która poruszałaby kwestie kontaktu językowego, tożsamości językowej komunikatorów, a także komunikacji. Rozdział trzeci miał również na celu wprowadzenie podstawowej terminologii stosowanej w badaniach nad „pejzażami językowymi” miast. Analiza pejzażu językowego oraz tendencji językowych zachodzących w przestrzeni miejskiej związana jest z polityką językową. Zatem w dysertacji w rozdziale czwartym przedstawione zostały działania podjęte przez organizacje międzynarodowe, takie jak UNESCO czy instytucje Unii Europejskiej, które mają na celu ochronę języków naturalnych. Nie bez znaczenia więc pozostaje również polityka językowa w Polsce i Wielkiej Brytanii. W pracy nawiązano do dokumentów i działań mających na celu ochronę języka polskiego oraz języków mniejszości na terenie Polski, np. Ustawa o Języku Polskim czy Konstytucja. Zwrócono również uwagę na dokumenty i regulacje prawne, które są stosowane w Wielkiej Brytanii i które mają na celu określić pozycję języka oficjalnego, angielskiego, jak również języków mniejszości. Choć brakuje dokumentów, które byłyby poświęcone jedynie językowi angiel-

skiemu, należało zwrócić uwagę na regulacje prawne, które nawiązują do użycia języka angielskiego w różnych sferach życia, na przykład istniejąca w sądownictwie Ustawa o Prawach Człowieka z 1998 roku. Należało również nawiązać do regulacji prawnych dotyczących języka walijskiego, gaelickiego czy irlandzkiego. W celu przeprowadzenia badań zostały wybrane dwie stolice europejskie, Londyn i Warszawa. Miasta te różnią się pod względem społeczno-językowo-kulturowym i prawdopodobnie mogą w nich zachodzić częściowo inne procesy językowe. W rozdziale 5, który jest wstępem do części empirycznej rozprawy, przedstawiona została ogólna charakterystyka obu miast, obejmująca podział administracyjny oraz mozaikę narodowościową oraz grupy etniczne zamieszkujące Warszawę i Londyn. Badanie zostało przeprowadzone w części centralnej obu miast, w Warszawie była to dzielnica Śródmieście, natomiast w Londynie badany obszar obejmował dzielnicę Westminster. W Londynie dodatkowo wyodrębnione zostały trzy rejony zamieszkałe przez mniejszości etniczno-językowe, tj. tak zwane Bangla Town, China Town oraz okolice ulicy Edgware. Analiza oznakowania w owych rejonach miała wskazać na współistnienie języków mniejszości i języka oficjalnego, angielskiego. Podobne rozróżnienie w Warszawie nie było możliwe, ze względu na niewielką liczbę mniejszości narodowych i etnicznych oraz brak tak jasno określonych dzielnic/rejonów, które owe grupy mogłyby zamieszkiwać. Materiał zebrany w dwóch stolicach zawierał w sumie 1608 znaków, w tym w Warszawie 686, natomiast w Londynie 922. Znaki zostały podzielone na komercyjne oraz oficjalne. Dokonano również kategoryzacji na następujące podgrupy: znaki na sklepach, punktach usługowych, galeriach, kawiarniach, restauracjach, w formie billboardów, znaków drogowych, znaków kierunkowych, informacyjnych, tablic z nazwami ulic czy na mapach. Znaki zostały także podzielone ze względu na liczbę języków, które się na nich pojawiają, stąd wyróżniono znaki jednojęzyczne oraz dwu-, trzy- i wielojęzyczne. Poza znakami jednojęzycznymi, pozostałe uległy dalszej analizie. Zwrócono uwagę na formę w jakiej pojawiają się komunikaty, tzn. jako kombinacja słów z różnych języków czy jako monolingwalne tłumaczenia. Zebrany materiał został przedstawiony w załącznikach. Wyniki badania, przedstawione w rozdziale szóstym, odnoszące się do głównej hipotezy, wykazały, że przestrzeń miejska jest ważnym środowiskiem dla istnienia języków naturalnych. Ponadto przestrzeń wspiera współistnienia języków, jak również może kontrolować ich koegzystencję. Przestrzeń może także ograniczyć współistnienie języków. W odniesieniu do podstawowego rozróżnienia na trans-miasta i Inter-miasta, Warszawę można określić jako inter-miasto, z przejawami podejścia trans. Natomiast, Londyn, miasto globalne, różnorodne językowo, etnicznie i kulturowo, jest trans-miastem z elementami podejścia typu 'inter'. Na podstawie przeprowadzonych badań nie można jednoznacznie stwierdzić, że dane miasto prezentuje czysty typ 'inter' lub 'trans'. Skłoniło to autorkę do określenia Warszawy jako miasta typu inter-trans, zaś Londynu jako miasta typu trans-inter.

**Marlena Iwona Bielak** (16/12/2010)

*Ukształtowanie transkomunikatora jako cel pedagogiki nauczania i uczenia się języka nierodzimego*

Dysertacja prezentuje typ komunikatora, jaki należy wygenerować dla celów komunikacji międzyjęzykowej. W związku z powyższym, postuluje się, że proces nauczania i uczenia się języka nierodzimego powinien stworzyć tzw. transkomunikatora, który chroniąc swój język ojczysty nadaje własnemu językowi i językowi nierodzimego równy status. Proces ten

powinien opierać się na wygenerowaniu pozytywnego stosunku do własnego języka i kultury, co można osiągnąć stosując w nauczaniu i uczeniu się języka nierodzimego teorię rozszerzenia kompetencji kulturowej (przedstawionej przez Puppla (2007)), w której kultura rodzima stanowi bazę, do której dodaje się elementy kultury języka nierodzimego. Powyższe problemy w niniejszej pracy ilustruje relacja pomiędzy językiem polskim (język o niższym statusie), a angielskim (język dominujący). Biorąc pod uwagę nierówny status obu języków postuluje się, że celem pedagogiki języka angielskiego w Polsce powinno być stworzenie transkomunikatora. Cel ten można osiągnąć poprzez podniesienie świadomości polskich nauczycieli i uczniów/studentów języka angielskiego dotyczącej statusu ich ojczystego języka. Podniesienie świadomości powinno być wynikiem procesu rozszerzenia kompetencji kulturowej podkreślającego równość kultur. Ponieważ elementy kulturowe zawarte są w stylu komunikacyjnym, rozszerzenie kompetencji kulturowej powinno stanowić część procesu rozwijającego styl wystawiania się. Innymi słowy, nauczanie i uczenie się języka angielskiego w Polsce powinno dążyć do podniesienia świadomości językowo-komunikacyjnej.

**Janina Wiertelwska (20/01/2011)**

*W stronę nowego paradygmatu nauczania języka angielskiego w polskiej szkole, w triadzie: język ojczysty – język globalny – drugi język obcy. Podejście ekolingwistyczne*

Przedmiotem niniejszej rozprawy doktorskiej jest dziedzina ekologii języka, ekolingwistyka. Cztery pierwsze rozdziały rozprawy-to rozważania teoretyczne związane z ekokomunikacją; dwa ostatnie to część empiryczna. W pracy porusza się niektóre zagadnienia problematyki utrzymania równowagi językowej między istniejącymi językami naturalnymi. Podaje się definicje planowania językowego o podejściu ekologicznym (McArthur, Phillipson, Skutnabb-Kangas, Mühlhäusler). Przedstawia się następujące zagadnienia: tężyzny języków naturalnych i dominacji jednego języka naturalnego nad drugim, perspektywę „Inter-”i”Trans”-wg Stanisława Puppla, gdzie stwierdza się, że translingwalizm i transkomunikacja są skutecznym sposobem na przywrócenie równowagi pomiędzy istniejącymi językami naturalnymi. Wysuwa się tezę, iż ekologicznie zrównoważone nauczanie języków obcych w triadzie: język ojczysty – język globalny – drugi język obcy stanowi szansę na przywrócenie równowagi ekolingwistycznej. Teza ta została poddana badaniu w eksperymencie przeprowadzonym w formie ankiety na nauczycielach języka angielskiego w polskich szkołach różnego szczebla. Uzyskane wyniki poddano analizie statystycznej. Wyniki badań statystycznych potwierdzają hipotezę badawczą stwierdzającą, iż nauczyciel języka angielskiego w polskiej szkole nie jest zainteresowany rozwijaniem zasobów języka ojczystego swoich uczniów, gdyż on sam, świadomie bądź nieświadomie, zepchnął ten język do roli substratowej, a językowi globalnemu i innym językom obcym przypisał rolę superstratową i adstratową w stosunku do języka ojczystego.

**Oksana Erdeli (25/04/2013)**

*Rola stereotypów w komunikacji międzykulturowej biznesowej: studium porównawcze polsko-ukraińskie*

Rozprawa doktorska liczy pięć rozdziałów i dotyczy badań nad rolą stereotypów w komunikacji międzykulturowej biznesowej. Celem pracy jest wyjaśnienie czy przedstawiciele biznesu w swojej komunikacji biznesowej korzystają ze stereotypów, i które z nich są najbar-

dziej używane: z komponentem afektywnym, poznawczym czy behawioralnym. Pierwsze cztery rozdziały mają charakter teoretyczny i w sposób zwięzły przedstawiają historię badań nad komunikacją jako nauką, procesem komunikacyjnym, komunikacją międzykulturową biznesową i stereotypem. Piąty rozdział jest empiryczny i mieści analizę zebranych danych za pomocą ankiety internetowej. Dla wyłonienia stereotypów została wykorzystana metoda Brigham'a nieco modyfikowana według wymóg komunikacji biznesowej. Oprócz analizy obecności stereotypów w komunikacji biznesowej przeprowadzona została analiza źródeł pojawienia się stereotypów. W skutek wyniku badań logicznie pojawia się pytanie dydaktyki – kursu komunikacji międzykulturowej biznesowej, który mógłby wypełnić lukę nie tylko dydaktyczną ale zarówno w badaniach jak i w praktyce wykorzystania wiedzy związanej z komunikacją międzykulturową biznesową co najmniej na słowiańskim obszarze komunikacyjnym.

**Artur Urbaniak** (24/10/2013)

*Rola elementów werbalnych i niewerbalnych w komunikacji politycznej końca XX i początku XXI wieku na podstawie analizy wybranych wystąpień medialnych polskich polityków*

Rozprawa stawia sobie za cel zbadanie w jaki sposób elementy werbalne i niewerbalne komunikowania wpływają na ogólną recepcję komunikatora politycznego (nadawcy) przez odbiorców procesu komunikowania (potencjalnych wyborców). Hipoteza badawcza zakłada istnienie ścisłych związków pomiędzy nabytymi lub posiadanymi przez komunikatora zasobami komunikacyjnymi (zarówno werbalnymi, jak i niewerbalnymi) a sposobem postrzegania tegoż komunikatora przez odbiorców. Zakłada się, że zdewaluowała się wartość treści samego przekazu, natomiast znacząco wzrosła wartość sposobu w jaki dany komunikator polityczny komunikuje się ze społeczeństwem. W rozprawie autor opisuje istotę zjawiska komunikowania, dokonuje przeglądu definicji komunikacji, z uwzględnieniem szczególnego obszaru komunikowania politycznego. Wprowadzone zostaje także pojęcie kompetencji komunikacyjnych komunikatora politycznego, a zatem zasobów komunikacyjnych językowych i niejęzykowych, które komunikator polityczny wykorzystuje w dyskursie publicznym. Konkluzja wynikająca z badań jest taka, że współczesną komunikację polityczną charakteryzuje to, że treść przekazu ma relatywnie mniejsze znaczenie niż forma przekazu. Oznacza to, że elementy niewerbalne odgrywają coraz większą rolę w procesie komunikowania.

**Marcin Krawczak** (24/04/2014)

*Dynamika tożsamości instytucjonalnej wyrażana w zachowaniach komunikacyjnych wewnętrznych i zewnętrznych komunikatorów*

Tytuł oryginału: *The dynamics of institutional identity as expressed by the inner- and outer-communicators in their communicative behaviours*

Instytucje stanowią najdoskonalsze formy społecznej organizacji, które zostały powołane do sfery publicznej w celu realizowania specyficznych funkcji. Niniejsza dysertacja zmierza do określenia dynamiki instytucjonalnej tożsamości wyrażanej przez wewnętrznych i zewnętrznych komunikatorów w zachowaniach komunikacyjnych. Kolektywna aktywność instytucji jest osiągalna dzięki działalności wyżej wymienionych komunikatorów tj. ludzkich agensów komunikacyjnych, którzy zostali sklasyfikowani w dwóch kategoriach: wewnętrzni,

którzy funkcjonują w instytucji przekazując jej zasoby komunikacyjne, oraz zewnętrzni, postrzegani jako użytkownicy sfery publicznej korzystający z oferowanych przez komunikatorów wewnętrznych zasobów. W pracy poddano analizie cztery najbardziej znaczące instytucje: armię, bank, Kościół (w pracy zawsze interpretowany jako Kościół katolicki rzymskiej denominacji, bądź w omawianych przypadkach zaznaczono inaczej) oraz uniwersytet. Część teoretyczna i empiryczna pracy zostały oparte na założeniach modelu Imperialnego Tetragonu Wcielenia (ITW) wprowadzonego do komunikologii przez Puppla (2009). Parametry ITW zostały dopasowane do analizowanych instytucji według następujących założeń: armia – bojowość, bank – użyteczność, Kościół – pokaz, uniwersytet – wymiana i wraz z analizą tendencji kulturowych oraz zasobów pisanych ustaliły tożsamość badanych instytucji poprzez porównanie zachowań komunikacyjnych wewnętrznych i zewnętrznych komunikatorów.

**Judyta Aleksandra Filar-Pieczkowska (05/03/2015)**

*Rozwój kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia języka angielskiego w ekosystemie szkolnym na przykładzie prywatnej szkoły językowej*

Niniejsza praca koncentruje się na badaniu kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia języka angielskiego w ekosystemie szkolnym analizując sposoby modelowania procesu komunikacji i warunków ekosystemu szkolnego. Rozważania te prowadzone są zgodnie z ujęciem ekoligwistycznym, które zakłada istnienie współzależności pomiędzy komunikatorami oraz komunikatorami a ich środowiskiem. Wyniki przeprowadzonego badania wykazały, że uczniowie są świadomymi obserwatorami językowych zachowań swoich nauczycieli, a nauczyciele świadomie korzystają ze swoich zasobów językowych i niejęzykowych. Można wnioskować zatem, że ekosystem szkolny jest dogodnym środowiskiem do kształtowania kompetencji językowo-komunikacyjnej uczniów. Świadomy nauczyciel-komunikator zarządzając zasobami wiedzy, umiejętności i motywacji modeluje kompetencję językowo-komunikacyjną ucznia.

**Marta Wiśniewska (10/06/2015)**

*Wpływ środowiska domowego na umiejętności dziecka w zakresie komunikacji werbalnej*  
Tytuł oryginału: *The influence of the home environment on the child's verbal communicative abilities*

Rozprawa poświęcona jest zagadnieniu kształtowania umiejętności komunikacyjnych dziecka w środowisku domowym. Pracując w szkole w poznańskiej dzielnicy Wilda (gdzie często występują ubóstwo, bezrobocie, przestępczość, patologia, alkoholizm, niepełne rodziny) autorka poznała i obserwowała dzieci mające trudności komunikacyjne z powodu niedostatku opieki rodziny. Główną tezę pracy jest stwierdzenie, że im więcej pozytywnego oddziaływania na dziecko wykazują rodzice (dobre wykształcenie rodziców, czas poświęcony na rozmowy i inne zajęcia, sposób spędzania czasu, czytelnictwo, kontrola nad nauką i rozrywką dziecka – komputer i telewizja, zauważanie problemów językowych dziecka) tym lepiej rozwijają się umiejętności językowe i komunikacyjne dziecka. Omówiono pojęcia i terminy związane z komunikacją, teorie dotyczące środowiska domowego, komunikację dzieci-rodzice, najważniejsze publikacje badawcze i dzielnice Wilda. Przebadano 38 dzieci 12–13-letnich i ich rodziców za pomocą kwestionariusza i testu, dane powiązано, przedstawiono wyniki, dane statystyczne i wnioski. Wykazano wprost proporcjonalną współzależność

między wielkością i jakością zasobów językowych dziecka a jakością środowiska rodzinnego. Zaprezentowano i wyjaśniono propozycję nowego podejścia teoretycznego do rodzin – rodziny zorientowane na komunikację oraz rodziny niezorientowane na komunikację.

**Katarzyna Wiśniewska** (10/06/2015)

*Rola języka angielskiego jako języka pośredniczącego i docelowego w kontaktach międzykulturowych i międzyetnicznych*

Tytuł oryginału: *The role of English as a mediating and target language in intercultural and interethnic contacts*

Analiza komunikacji międzyludzkiej stanowi znakomitą część współczesnego językoznawstwa, jako że wiąże się ona z wieloma procesami, mechanizmami i siłami operującymi w globalnej przestrzeni komunikacyjnej, które wywierają presję na języki naturalne, społeczności etniczne i kulturowe, jak również pojedynczych komunikatorów podczas różnorodnych aktów komunikacji. Celem pracy jest podjęcie analizy wybranych języków naturalnych wchodzących w kontakt z innymi językami naturalnymi w charakterystycznych warunkach kontaktu językowego. Praca ma na celu analizę wyników badania przeprowadzonego w dwóch przypadkach kontaktu językowego, to jest w kontakcie językowym występującym w triadzie: język arabski-język angielski-język polski oraz w diadzie: język polski-język angielski. Głównym celem analizy badanych kontaktów językowych jest ustalenie statusu jaki osiągają języki na globalnej arenie języków naturalnych, jak również wśród rodzimych komunikatorów/społeczności komunikacyjnych. Analiza roli języka angielskiego jako pośredniczącego dotyczy kontaktu językowego w triadzie: język arabski-język angielski-język polski, natomiast rola języka angielskiego jako docelowego badana jest w warunkach kontaktu językowego rozumianego jako diada: język polski-język angielski.

**Danuta Ochotna** (25/06/2015)

*Zróźnicowanie form komunikacyjnych na „agorze wirtualnej”: analiza komunikacji werbalnej i niewerbalnej w odniesieniu do hybrydowego porządku komunikacyjnego*

Komunikacja na tzw. „agorze wirtualnej” stała się bardzo popularna w ostatnich dwóch dekadach. Przeprowadzone badania wskazują, iż wiele ludzi w wieku pomiędzy 13 a 30 rokiem życia traktuje komunikację na agorze wirtualnej na równi z komunikacją na agorze realnej. Jednakże, niewielu z nich zdaje sobie sprawę, iż formy komunikacyjne używane przez komunikatorów na agorze wirtualnej mogą różnić się od tych stosowanych na agorze realnej. Ze względu na istotną rolę komunikacji na agorze wirtualnej zdecydowałam się podjąć analizy form komunikacyjnych obecnych na agorze wirtualnej. Celem rozprawy jest ukazanie zarówno różnic, jak i podobieństw językowych i niejęzykowych zasobów komunikacyjnych używanych na agorze wirtualnej i realnej. W pierwszym rozdziale rozprawy przedstawione i scharakteryzowane zostają wybrane modele komunikacyjne, a także przedstawiona jest charakterystyka Ludzkiego Uczestnika Komunikacji. Drugi rozdział dysertacji prezentuje pojęcia języka jako instytucji oraz zarządzania językiem. Kolejny rozdział przedstawia aspekty komunikacji na agorze wirtualnej. Ponadto, podane zostały definicje agory i przestrzeni publicznej. Rozdział ten porusza również kwestie elementów komunikacji pomiędzy Ludzkimi Uczestnikami Komunikacji, a także różnice pomiędzy komunikowaniem się mężczyzn i kobiet. Ostatni rozdział rozprawy przedstawia wyniki przeprowadzonego

badania, którego celem była analiza form komunikacyjnych stosowanych na agorze wirtualnej przez komunikatorów w różnym wieku. Rozdział ten prezentuje również wyniki analizy komunikatów SMS-owych oraz wyniki eksperymentu przeprowadzonego w celu sprawdzenia umiejętności stosowanie polskich i angielskich skrótów językowych.

**Joanna Junkiert** (22/10/2015)

*Bariery psychologiczne w komunikowaniu ustnym w języku nierodzimym: ujęcie ekolinguwistyczne*

Głównym celem dysertacji było przedstawienie dynamiki relacji zachodzących pomiędzy umysłem człowieka-komunikatora, a jego zewnętrznym kontekstem/środowiskiem (a więc z perspektywy ekologii języka) na podstawie zaobserwowanych procesów kulturowo-językowych zachodzących podczas komunikacji w języku nierodzimym pomiędzy przedstawicielami odmiennych kultur. Szczególne źródło niepowodzeń w komunikacji stanowią bariery psychologiczne, rozumiane jako rozmaite trudności, nie tylko te rzeczywiste, ale również te, które stanowią potencjalne źródło pojawienia się problemów i zakłóceń. Przedstawiony projekt badawczy próbował określić wpływ wspomnianych barier na komunikację w języku nierodzimym oraz zdefiniować źródła niepowodzeń w komunikacji, jak również w procesie integracji z kulturą obcą na przykładzie różnych grup imigrantów żyjących w wybranych środowiskach kulturowych. Nadrzędnym celem badawczym było zbadanie, które bariery mają największą siłę oddziaływania w poszczególnych badanych środowiskach imigranckich, jakie są podłoża trudności w komunikacji międzyosobowej w języku nierodzimym, jaki wpływ na umiejętności komunikacyjne oraz na proces integracji ma płeć (prawdopodobnie istnieje bariera płci rozumiana jako świadomość siebie oraz rozmówcy jako kobiety lub mężczyzny oraz przynależności do danej płci w komunikacji ustnej w języku obcym) oraz jaki wpływ na proces integracji kulturowej (w tym na jakość komunikacji w języku obcym) oraz jaki wpływ na proces integracji kulturowej ma rodzaj kultury oraz świadomość kulturowa w komunikacji ustnej w języku nierodzimym.

**Jerzy Kaus** (17/03/2016)

*Konflikt werbalny oraz metody jego rozwiązania na przykładzie komunikacji werbalnej*  
Tytuł oryginału: *Conflict and its resolution: the case of verbal communication*

Rozprawa doktorska pod tytułem „Konflikt werbalny oraz metody jego rozwiązania na przykładzie komunikacji werbalnej” poświęcona jest omówieniu roli konfliktu w relacjach międzyludzkich. Dwa pierwsze rozdziały poświęcone są procesowi powstawania konfliktu w procesie komunikacji międzyludzkiej. Trzeci rozdział dotyczy metod rozwiązywania konfliktów oraz kierowania konfliktami. Czwarty rozdział – to część empiryczna rozprawy doktorskiej. Celem pracy jest przedstawienie zjawiska konfliktu oraz metod jego rozwiązywania. Praca stawia sobie za cel odpowiedź na następujące pytania: Czym jest konflikt? Czym jest interakcja konfliktowa? Czy konflikt jest wstępem do agresji? Czy konflikty istnieją wyłącznie na poziomie społecznym oraz kulturowym? Rozważania podjęte w niniejszej dysertacji mają na celu opisanie zachowań werbalnych oraz niewerbalnych w trakcie konfliktu oraz metod rozwiązywania konfliktów.



## **PRZYDAĆ NOWEGO SENSU STUDIOM GERMANISTYCZNYM... – PRZYCZYNEK DO DYSKUSJI**

GRAŻYNA LEWICKA  
ROMAN LEWICKI

Odpowiedź na pytanie „Po co właściwie studiować niemiecki?” nie jest taka prosta. Motywacja do studiowania języka niemieckiego może być wieloraka. Są studenci, którzy chcą zostać nauczycielami języka niemieckiego i tłumaczami. Są tacy, którzy chcą się intensywnie zajmować współczesną literaturą i kulturą niemieckojęzyczną. Nie brakuje także miłośników języka niemieckiego, którzy chcieliby się zająć jego badaniem, aby móc później lepiej sobie radzić w pracy zawodowej również ze skomplikowanymi tekstami, ich rozumieniem, analizą, redagowaniem, interpretacją i tłumaczeniem. Jednakże większość germanistyk w Polsce doświadcza ostatnio spadku liczby studentów, między innymi z powodu malejącej atrakcyjności programów kształcenia. Studia germanistyczne, jak znakomita większość kierunków humanistycznych, dają przede wszystkim przygotowanie teoretyczne, a nie praktyczne zawodowe.

Większość studentów filologii germańskiej zdaje sobie sprawę, że na studiach nie zdobędą stosownych kwalifikacji do wykonywania konkretnego zawodu, i że będą musieli podejmować różne prace niezwiązane z ich wykształceniem. Jednakże, gdyby byli wyposażeni w dodatkową wiedzę i umiejętności związane z różnymi specjalistycznymi kontekstami działania językowego, przykładowo gospodarką narodową, ochroną środowiska, zarządzaniem projektami, czy przetwarzaniem danych, mogliby znacznie poprawić swoje perspektywy zawodowe.

Germanistyka rozumiana była przez braci Grimmów, głównych jej założycieli, jako kierunek studiów dotyczący języków germańskich i obejmowała pierwotnie językoznawstwo, literaturoznawstwo, kulturoznawstwo, prawo i gospodarkę tego obszaru językowego i kulturowego (Friedrich Stroh, 1952/1985). Tak szeroko ujmowany zakres studiów germanistycznych jest do dziś widoczny na niektórych

starszych uniwersytetach niemieckich. W skład tamtejszych instytutów filologii germańskiej wchodziły przykładowo zakłady niderlandystyki i nordystyki. Filologia angielska natomiast stała się samodzielnym kierunkiem badawczym, a co za tym idzie samodzielnym kierunkiem studiów.

Dzisiaj germanistyka ogranicza się do badań nad literaturą, kulturą i językiem niemieckim. Jako kierunek studiów germanistyka ma na celu kształcenie językoznawców, literaturoznawców i kulturoznawców przyszłych nauczycieli i tłumaczy języka niemieckiego oraz specjalistów w zakresie niemieckojęzycznej literatury i kultury. Odmienne do takich kierunków studiów jak medycyna czy prawo, filologia germańska jest oferowana w Niemczech w połączeniu z innymi kierunkami podstawowymi lub dodatkowymi. Ich wybór następuje w trakcie studiów i ma na celu poszerzenie możliwości zawodowych absolwentów.

Obecnie zakres kształcenia germanistycznego na niemieckich uczelniach obejmuje:

A. Literaturwissenschaft

1. Ältere deutsche Literatur
2. Neuere deutsche Literatur
3. Allgemeine und vergleichende Literaturwissenschaft (Komparatistik)
4. Theaterwissenschaft
5. Medienwissenschaft (Hörfunk, Film, Fernsehen etc.)

B. Sprachwissenschaft (Linguistik)

1. Ältere deutsche Sprache
2. Neuere deutsche Sprache/Gegenwartssprache beides einschl. Dialektologie
3. Allgemeine und vergleichende Sprachwissenschaft
4. Angewandte Sprachwissenschaft – Soziolinguistik, Computerlinguistik, Medizinische Linguistik (Aphasie etc.)

A/B. 6. Fachdidaktik

- Sprachdidaktik
- Literaturdidaktik

A/B. 7. Deutsch als Fremdsprache

DGV Deutscher Germanistenverband (2016)

Polska germanistyka wzorowała się wcześniej na germanistyce niemieckiej. Program studiów obejmował językoznawstwo, literaturoznawstwo i kulturoznawstwo niemieckie. Na początku lat 80-tych ubiegłego stulecia rozpoczęto dyskusję dotyczącą różnicowania zadań badawczych i dydaktycznych podejmowanych przez germanistykę w krajach niemieckojęzycznych i germanistykę zagraniczną. Dyskusję tę rozpoczął Alois Wierlacher (1980; 1985), według którego zagraniczne instytuty

filologii germańskiej nie powinny powielać programów badawczych i programów kształcenia germanistyki niemieckiego obszaru językowego.

Od początku lat osiemdziesiątych w programach studiów germanistycznych w Polsce zaczęły się stopniowo pojawiać specjalizacje. Oferowane seminaria obejmowały zagadnienia z zakresu języka, historii, kultury i literatury niemieckojęzycznej oraz niemiecko-polskich stosunków. Prowadzone równolegle z nimi konwersatoria i ćwiczenia z interpretacji i tłumaczenia tekstów naukowych, literackich i użytkowych, a także ćwiczenia z retoryki oraz umiejętności redagowania tekstów, miały na celu praktyczne wykorzystanie wiedzy teoretycznej.

Obecnie uczelnie samodzielnie ustalają program studiów, więc lista przedmiotów jest uzależniona od miejsca studiowania. Istnieją jednak pewne uniwersalne grupy przedmiotów, które niemal zawsze tworzą podstawową materię studiów. Stopniowo obok językoznawstwa, literaturoznawstwa, stanowiących trzon przedmiotów akademickich, pojawiają się od lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia glottodydaktyka, translatoologia, pragmalingwistyka, komparatystyka (kulturowa i literacka), tekstologia. Towarzyszą im równolegle przedmioty praktyczne. Ich celem jest przygotowanie absolwentów filologii germańskiej do wykonywania zawodu w powiązaniu ze studiowanym językiem. Tak więc oferowane obecnie specjalizacje można podzielić na **akademickie** (badawcze – związane z pisaniem pracy licencjackiej i magisterskiej) i **praktyczne** (zawodowe).

Na niektórych uczelniach germanistyka łączy perspektywę humanistyczną, w tym językoznawstwo, kulturoznawstwo i literaturoznawstwo, z perspektywą nauk społecznych, w tym nauką o poznaniu i komunikacji społecznej. Powstają międzykierunkowe i/lub nawet międzyobszarowe studia indywidualne kształcące tzw. profesjolingwistów w różnych specjalnościach zgodnych z zainteresowaniami i profilem zawodowym słuchaczy.

Po ukończeniu studiów germanistycznych absolwent legitymuje się podstawową (po ukończeniu I stopnia) lub pogłębioną (po ukończeniu II stopnia) wiedzą i umiejętnościami w zakresie komunikowania się w języku niemieckim, realizowania skutecznych strategii komunikacyjnych i stosowania odpowiednich technik komunikacji interpersonalnej zgodnej ze standardami kultury docelowej:

- Zna gramatykę i słownictwo umożliwiające komunikację na poziomie zbliżonym do rodzimego użytkownika języka niemieckiego zgodnym z wymaganiami określonymi dla poziomu C1/C2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego; zna obyczaje i kulturę krajów niemieckojęzycznych, potrafi samodzielnie analizować zjawiska w sferze języka, kultury i literatury niemieckiego obszaru językowego, wyszukiwać, rozumieć i przetwarzać oraz tworzyć pisemne i ustne komunikaty.
- W ramach wybranych specjalizacji absolwenci zdobywają wiedzę i umiejętności przede wszystkim w zakresie dydaktyki języka niemieckiego i translatory-

ki, a także w zakresie specjalistycznego języka niemieckiego prawa i administracji oraz biznesu.

- Posiada również umiejętność posługiwania się językiem obcym, innym niż język niemiecki, zgodnie z wymaganiami określonymi dla poziomu B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego.
- W zakresie kompetencji społecznych posiada umiejętność krytycznego myślenia, a także uczestniczenia w pracy zespołowej; zna i rozumie podstawowe pojęcia i zasady z zakresu ochrony własności intelektualnej i prawa autorskiego; rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie; ma świadomość odpowiedzialności za zachowanie dziedzictwa kulturowego krajów niemieckiego obszaru językowego; uczestniczy w życiu kulturalnym, korzystając z różnych mediów i różnych jego form.

Jaki ma się zawód po ukończeniu studiów germanistycznych? Miłośny! – jak to wymownie określiła jedna z osób ankietowanych. Ogólnie nie jest aż tak źle. Należy sobie przede wszystkim uświadomić, że ukończenie studiów germanistycznych nie oznacza wcale uzyskania konkretnego zawodu. Oznacza natomiast uzyskanie wielu bardzo przydatnych umiejętności, które można w różny sposób wykorzystać w świecie biznesu, polityki czy kultury. Powinna mieć to na względzie każda osoba, wybierająca się na studia filologiczne.

Germanista to zawód z uprawnieniami, to zawód „hybrydowy”. Nabyte umiejętności umożliwiają absolwentom pracę w sektorze usług wymagających dobrej znajomości języka i kultury.

- Na stanowiskach wymagających zaawansowanej znajomości niemieckojęzycznego obszaru kulturowego w różnych instytucjach: przede wszystkim kulturalnych, w redakcjach, wydawnictwach i mediach.
- Po zdobyciu dodatkowych kwalifikacji na stanowiskach wymagających zaawansowanej znajomości języka niemieckiego w instytucjach o charakterze gospodarczym i politycznym.
- Jako samodzielny tłumacz lub w biurach tłumaczeń.
- Jako asystent językowy w sektorze kultury i mediów oraz innych instytucji i firm, gdzie wymagana jest bardzo dobra znajomość języka niemieckiego.
- W przypadku wyboru kształcenia nauczycielskiego jako nauczyciel języka niemieckiego w szkołach oraz innych placówkach oświatowych.

Ankietowani absolwenci filologii germańskiej na potrzeby niniejszego opracowania reprezentowali różne ciekawe zawody. Dla porównania:

nauczyciel języka niemieckiego, tłumacz, edytor tekstów, doradca językowy, pracownik naukowy, asystent językowy, menedżer kultury, korepetytor, krytyk literacki, specjalista ds. obsługi klienta, przewodnik turystyczny, weryfikator języka niemieckiego, konsultant językowy, asystent ds. rekrutacji i HR, lektor języka niemieckiego.

Szansą na przeżycie dla specjalności filologia germańska jest obecnie kształcenie modułowe na potrzeby tworzenia profilowanego kontekstu zawodowego czy badawczego wraz z innymi modułami. Germanistyka może stać się jedną z ważnych specjalności w szerszym kontekście kształcenia ogólnoakademickiego czy też zawodowego (w zależności od profilu danej uczelni), gotowa do łączenia się z innymi modułami w ramach jednego wydziału lub między wydziałami.

Aby przetrwać, poszczególne instytuty filologii germańskiej muszą bardziej wyraziście określać sens swojej działalności naukowej i oferty dydaktycznej w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości politycznej, gospodarczej i kulturalnej i w ten sposób wychodzić naprzeciw zapotrzebowaniom rynku pracy. Jedną z możliwości podniesienia atrakcyjności studiów germanistycznych jest stworzenie oferty kształcenia w zakresie specjalistycznego języka niemieckiego, ułatwiającej absolwentom filologii germańskiej wejście w życie zawodowe. W tym celu program studiów germanistycznych jest opcjonalnie poszerzony o tzw. moduł specjalizacyjny. Wraz z jego ukończeniem absolwenci nabywają dodatkowych kompetencji i umiejętności zawodowych.

Moduł specjalizacyjny, jakim jest dla przykładu moduł *Człowiek i środowisko* – propozycja specjalizacyjna jednej z polskich germanistyk<sup>1</sup>, pozwala na głębsze wejście w potencjalną profesję adeptów filologii germańskiej. Celem proponowanego modułu jest szkolenie ekspertów językowych na potrzeby komunikacji w zakresie ochrony środowiska w kontekście transgranicznym. Studenci oprócz kompetencji językowych zdobywają kompleksową wiedzę terminologiczną i techniczną, umożliwiającą im tłumaczenie tekstów specjalistycznych w dziedzinie *Człowiek i środowisko*, a także doradztwo językowe na potrzeby specjalistycznej komunikacji. W ramach tego modułu studenci nabywają również kompetencji w zakresie technologii informacyjnych na potrzeby opracowywania tekstów specjalistycznych, wykonywania tłumaczeń wspomaganymi komputerowo i tworzenia terminologicznych banków danych.

Na moduł kształcenia *Człowiek i środowisko* składa się w sumie sześć przedmiotów akademickich: oferujących treści programowe na różnych poziomach biegłości językowej od A2/B1, B2 do C1 według EOSKJ: 1. *Ziemia i jej zasoby* dotyczy współczesnych tendencji i kierunków w korzystaniu z bogactw naturalnych i w ochronie środowiska naturalnego, 2. *Ekoturystyka* porusza problemy turystyki zrównoważonej w odniesieniu globalnym i regionalnym, 3. *Ekokomunikacja* zajmuje się medialnym procesem przekazu informacji na temat środowiska naturalnego, 4. *Zdrowie i profilaktyka* odnosi się do promocji zdrowia i wpływu środowiska na jakość życia, 5. *Green Energy* dotyczy wykorzystania energii odnawialnych i proekologicznych oraz wdrażania rozwiązań na rzecz ochrony środowiska naturalnego,

<sup>1</sup> Autor uczestniczył w opracowaniu opisywanego modułu na potrzeby specjalizacyjnego kształcenia studentów na kierunku filologicznym Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu.

6. *Prawo i ekopolityka* ma na celu propagowanie uregulowań prawnych w zakresie ekopolityki.

Na wybranym przykładzie przedmiotu *Ziemia i jej zasoby* ukazana została dydaktyczna koncepcja i struktura całego modułu kształcenia. Przedmiot ten łączy kształcenie ogólne, filologiczne i technologię ochrony środowiska z myślą o rozwijaniu i doskonaleniu umiejętności językowych w zakresie języka niemieckiego jako języka specjalistycznego w module kształcenia *Człowiek i środowisko*. Takie kształcenie interdyscyplinarne zapewnia nie tylko utrwalenie nabytej wiedzy specjalistycznej i języka, ale także ich umiejętne stosowanie oraz stwarza przestrzeń dla różnorodnej perspektywy kształcenia, w tym również dla koncepcji uczenia się przez całe życie.

Przez różnorodne wykorzystanie specjalistycznego języka niemieckiego w kontekście tematycznym *Ziemia i jej zasoby* nowy przedmiot pomaga studiującym w dużym stopniu pozyskać inteligentną wiedzę i rozwinąć sprawność komunikacyjną w zakresie ochrony środowiska naturalnego, prowadzącą do samodzielnego formułowania problemów i nabywania doświadczenia pomocnego w uzyskaniu i wykonywaniu przyszłej pracy.

Absolwenci studiów zawodowych po realizacji modułu kształcenia związanego z tematyką *Człowiek i środowisko* mogą podjąć zatrudnienie w różnych sektorach związanych z ochroną środowiska naturalnego. Mogą wykonywać różne zadania jako doradcy językowi i tłumacze tekstów specjalistycznych z zakresu ochrony środowiska.

W ramach koncepcji dydaktycznej przedmiotu *Ziemia i jej zasoby* realizowane są następujące cele:

1. Studenci samodzielnie stosują nowo nabytą wiedzę językową i specjalistyczną do rozwiązywania różnych problemów związanych z tematyką środowiska naturalnego.

W zakresie specjalistycznym są realizowane następujące cele cząstkowe:

- zrozumienie zależności pomiędzy ekosystemami i poznanie skutecznych mechanizmów regulacji w nich działających,
- poznanie i zrozumienie cykli obiegu surowców i przepływu energii w ekosystemach,
- ocenianie i prognozowanie zakresu interwencji człowieka w ekosystemy,
- proponowanie różnych możliwości zachowania lub przywrócenia równowagi ekologicznej,
- poznanie środowiskowych i gospodarczych powiązań i zależności,
- rozumienie konieczności osobistego zaangażowania na rzecz otoczenia przyjaznego człowiekowi.

W zakresie języka specjalistycznego są realizowane następujące cele cząstkowe:

- poznanie i zrozumienie zasad gramatyki funkcjonalnej,
- poznanie różnic między komunikacją ustną a pisemną,

– poznanie głównych cech słownictwa specjalistycznego na potrzeby tworzenia terminologicznych banków danych do efektywnego porozumiewania się i równoważnego tłumaczenia.

2. W zakresie rozwijania umiejętności uczenia się, studium nabywają wiedzy na temat takich strategii uczenia się, które promują samodzielne uczenie się, umożliwiające kształcenie przez całe życie. Podstawą uczenia się jest systematyczna praca z tekstem z wykorzystaniem metod hermeneutycznych, prowadząca do wykształcenia umiejętności efektywnego komunikowania się i sprawnego tłumaczenia tekstów specjalistycznych. Opanowanie terminologii specjalistycznej umożliwia studium pogłębiony dostęp do literatury przedmiotu.

3. Szczególne miejsce w koncepcji dydaktycznej przedmiotu przypada kształceniu kompetencji informatyczno-medialnej. Koncepcja ta ma na celu wyposażenie przyszłych filologów w kompetencje przydatne w życiu zawodowym. Dodatkowo poprzez zdobywanie nowych doświadczeń społecznych w ramach językowego kształcenia specjalistycznego studium rozwijają kompetencje społeczne, pomocne przy ubieganiu się o pracę.

W koncepcji dydaktycznej przedmiotu szczególny nacisk jest położony na proces uczenia się łączący wiedzę i umiejętności z kompetencjami społecznymi. Wszystkie trzy kategorie warunkują, przenikają i uzupełniają się wzajemnie. Stanowią one trzy istotne części rozwijanej ogólnej kompetencji uczenia się, która jest skierowana na interakcję i działanie i uwzględnia przygotowanie jednostki do odpowiedzialnego działania w kontekstach społecznych, zawodowych i osobistych.

Na zajęciach *Ziemia i jej zasoby* szczególny nacisk jest położony na dobór odpowiednich metod do treści i celów kształcenia tak, aby tworzyły one spójną dydaktycznie całość. Przy wyborze metody należy się upewnić, że nie jest ona wykorzystana jako sztuka dla sztuki, lecz przede wszystkim na potrzeby opanowania specjalistycznych i środowiskowych treści poszerzających horyzonty zawodowe uczących się. Podstawą prowadzonych wyłącznie w języku niemieckim zajęć jest interaktywny transfer wiedzy, samokształcenie i autorefleksja, odnoszące się bezpośrednio do doświadczeń studium.

Koncepcja dydaktyczna przedmiotu jest zorientowana na działanie i środowisko, przez co stanowi dobrą podstawę do praktycznego uczenia się poznawczego. Wspiera innowacyjność, zaangażowaną współpracę i proaktywne dzielenie się doświadczeniem, równocześnie doceniając i czerpiąc z różnorodności oraz indywidualności poszczególnych członków grupy. Takie podejście pogłębia i wzmacnia poznawcze procesy uczenia się, które są związane z holistycznym pojmowaniem życia jednostki i jej działaniem w społeczeństwie. Na zajęciach dominuje praktyczna nauka, symulująca przyszłą rzeczywistość zawodową słuchaczy przez stosowanie odpowiednich zadań i projektów dydaktycznych. Poznawcze uczenie się złożoności ekologicznych,

społecznych, ekonomicznych i politycznych kontekstów działania dokonuje się w sposób krytyczny i refleksyjny.

W zależności od realizowanych treści, celu uczenia się i poziomu zaawansowania językowego i specjalizacyjnego grupy uczących się następuje różnicowanie w wyborze zadań, od zamkniętych do coraz bardziej otwartych. Treści są realizowane w sposób żywy i praktyczny w małych grupach na podstawie dyskusji i specjalnych metod warsztatowych, takich jak *Open Space*, *Fish Bowl*, *World-Café* i in. Starannie dobrane różnorodne formy pracy pozwalają studiującym skutecznie rozwiązywać powierzone im zadania i równocześnie poprzez wspólne dyskusje dochodzić do wiążących i reprezentatywnych wyników.

Stosowane na zajęciach formy pracy wywodzą się z podejścia w naukach przyrodniczych, wyrażającego się w takich czynnościach jak: odkrywanie, obserwowanie, opisywanie, opracowanie pytań, eksperymentowanie, porównywanie, analizowanie, sprawdzanie, dokumentowanie, zapisywanie, ocenianie. Preferowane są otwarte formy pracy np. projekty.

Prace projektowe są integralną częścią koncepcji kształcenia zorientowanego na produkt. Odniesienie treści i procesu uczenia się do najbliższego otoczenia studiujących umożliwi również stosowanie metod pracy w terenie. Nauka przez projekt, zwykle wyrastający z konkretnego tematu, polega na planowaniu, opracowywaniu i dokumentowaniu przebiegu czynności, tj. technik i strategii realizacji zadań i prezentacji wyników. Na potrzeby realizacji projektów we wszystkich zakresach tematycznych mogą być wykorzystywane różne dostępne techniki i strategie uczenia się, prowadzące do stworzenia produktu (zrealizowania celu) i umożliwiające jego prezentację.

Poniższe zestawienie czynności projektowych, wykorzystywanych do przygotowywania produktów i ich prezentacji, służy jako inspiracja dla innych możliwych podejmowanych czynności podczas zajęć:

- prowadzenie dyskusji, debat,
- przedstawianie produktów pracy projektowej w dyskusji panelowej,
- przygotowanie i analizowanie ankiet lub wywiadów i dokumentowanie wyników,
- opracowywanie i prezentowanie modelowych koncepcji i prognoz (np. zmiany klimatyczne, relacje człowiek-środowisko),
- prowadzenie badań meteorologicznych, np. klimat miejski, i analizowanie wyników,
- rysowanie i komentowanie wykresów lub schematów,
- ujmowanie wyników badań w postaci materiałów kartograficznych,
- prezentowanie wyników badań na plakatach lub tablicach informacyjnych,
- opracowanie atlasu środowiska,
- przedstawianie projektów i produktów na stronie internetowej uczelni,
- omawianie wyników w formie krótkich wykładów lub referatów,
- pisanie raportów,



- przygotowywanie artykułów prasowych lub komentarzy,
- wykonywanie tłumaczeń ustnych i pisemnych tekstów specjalistycznych,
- opracowywanie ulotek, plakatów, gazetek ściennych,
- opracowywanie zdjęć, kolaży, filmów wideo,
- przygotowywanie wystaw.

Zaprezentowany moduł łączy kształcenie ogólne, filologiczne i technologię ochrony środowiska z myślą o rozwijaniu i doskonaleniu umiejętności językowych w zakresie języka kierunkowego jako języka specjalistycznego. Takie kształcenie interdyscyplinarne zapewnia nie tylko utrwalenie nabytej wiedzy specjalistycznej i języka, ale także ich umiejętne stosowanie w praktyce zawodowej oraz stwarza przestrzeń dla różnorodnej perspektywy kształcenia, w tym również dla koncepcji uczenia się przez całe życie.

W ramach koncepcji dydaktycznej modułu *Języki specjalistyczne – Człowiek i środowisko* realizowany jest podstawowy cel dydaktyczny umożliwiający:

- stosowanie nowo nabytej wiedzy językowej i specjalistycznej do rozwiązywania różnych problemów związanych z tematyką środowiska naturalnego,
- rozwijanie umiejętności uczenia się (studium nabywają wiedzy na temat strategii uczenia się promujących samodzielne uczenie się przez całe życie),
- kształcenie kompetencji informatyczno-medialnej. Koncepcja ta ma na celu wyposażenie przyszłych filologów w kompetencje przydatne w życiu zawodowym.

Moduł kształcenia *Języki specjalistyczne – Człowiek i środowisko* poprzez różnorodne wykorzystanie specjalistycznego języka kierunkowego pozwala podnieść atrakcyjność programu studiów, a studium pomaga w dużym stopniu pozyskać inteligentną wiedzę i rozwinąć sprawność komunikacyjną w zakresie ochrony środowiska naturalnego, prowadzącą do samodzielnego formułowania problemów i nabywania doświadczenia pomocnego w uzyskaniu i wykonywaniu przyszłego atrakcyjnego zawodu.

## Bibliografia

- Colliander, P. i I. Zint-Dyhr. 2006. „Auslandsgermanistik – Inlandsgermanistik. Interferenz – Disjunktivität – Komplementarität”. *Deutsch als Fremdsprache* 43.1. 7–13.
- Colliander, P. 2007. „Auslandsgermanistik – Inlandsgermanistik. Interferenz – Disjunktivität – Komplementarität”. *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland*. 11–21.
- DGV Deutscher Germanistenverband. 2016. *Germanist/Germanistin. Informationen zu Studium und Beruf*. <http://www.germanistenverzeichnis.phil.uni-erlangen.de/isbgerm/aufgaben.html> [Dostęp: 03.01.2016].
- Jacoby, W. i O. Schwarz. 2015. *Die Grenzen der Erde: Über die Endlichkeit natürlicher Ressourcen*. Dinslaken Averbuch: AtheneMedia Verlag.
- Linne, G. i M. Schwarz (red.). 2003. *Handbuch Nachhaltige Entwicklung: Wie ist nachhaltiges Wirtschaften machbar?* Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Stroh, F. 1952/1985. *Handbuch der germanischen Philologie*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Wierlacher, A. (red.). 1980. *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. München: Fink Verlag.
- Wierlacher, A. (red.). 1985. *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium Verlag.

# **LEXICAL TRANSFER IN L2 ACQUISITION AND ITS COGNITIVE CATEGORIES (A CASE STUDY OF LITHUANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)**

JÓZEF MARCINKIEWICZ

## **1. Introduction**

In line with the assumptions of Ronald W. Langacker's Cognitive Grammar – CG (cf. inter alia, Langacker, 2000, 2003; Dąbrowska and Kubiński, 2003), language transfer, as an occurrence of linguistic interference, can be defined as shifting standardized conventional linguistic units of the first language (L1) to the user's second language (L2). Within the L2 system, these units are not considered either standard or conventional and are thus regarded as errors. In other words, the analyst deals with the influence that a bilingual speaker's (learner's) knowledge of one language may have upon their understanding, processing, storing and production of words in another language. This process is obviously mental (taking place on the mental plane), and as such it should be analyzed in terms of mental operations, primarily comparison and categorization, which an L2 user performs in a specific bilingual speech event when they find themselves restricted by the asymmetry of L1/L2 linguistic resources. Competence differences between L1 and L2 in the process of L2 acquisition occur with no exception and concern the standard of comparison (dominant L1) and the target object (dominated L2), which is usually found incomplete within some of its linguistic categories, especially the mental lexicon (cf. Marcinkiewicz, 2013: 71–2).

Under John R. Taylor's (2001: 79–81) views on linguistic categorization, it is lexis that should be assigned the status of the basic level category. In terms of cogni-

tive and linguistic factors, lexis is the most distinctive and arguably the most important category of all language levels. Within the phenomenon of linguistic interference, from the communicative perspective, lexical-semantic transfer is the most important and noticeable error type. Therefore, it is not surprising that it has always been the most evident kind of language transfer and thus most frequently analyzed by linguists interested in the process of L2 interference (e.g. Piotrowska-Oberda, 2006; Lauterbach, 2009; Podgórn, 2010; Marcinkiewicz, 2014; 2016).

This type of transfer, i.e. the cognitive categories of lexical transfer, will remain the focus of our attention in the present paper. In what follows we shall try to present some of the numerous examples of lexical-semantic acquisition errors collected from Polish speaking students of Lithuanian during their practical language class, which is part of the Lithuanian Studies program at Adam Mickiewicz University in Poznań.

The semantic analysis will be based on Cognitive Linguistics theoretical models, such as R.W. Langacker's (1987; 1990; 2000) Cognitive Grammar framework, Eleanor Rosch's (1978) prototype theory, J.R. Taylor's (1989) linguistic categorization, George Lakoff and Mark Johnson's (1980) Conceptual Metaphor Theory as well as G. Lakoff's (1987) Idealized Cognitive Models (ICM) and semantics of perception, and Gilles Fauconnier's (1985) and G. Fauconnier and Mark Turner's (2002) linguistic concepts.

## 2. The cognitive model of lexeme transfer

Within the process of generating errors of primary significance is the mechanism of linguistic transfer, which should be understood as the proper mental process at the level of our thinking. This process forms an element of the language user's cognitive predispositions connected with the abilities to compare and to transform; it is thus responsible for the ability, for instance, to complement an L2 learner's incomplete store of phonological, morphological, semantic and symbolic structures (in other words, the store of structures determining a speaker's linguistic competence) of the second language (L2). The mechanism involves language processing and has to make frequent use of the set of categories entrenched in the process of first language (L1) acquisition (cf. Marcinkiewicz, 2011: 140–1; 2013: 72).

As I have argued elsewhere (Marcinkiewicz, 2016), we can posit that lexical transfer originates in our mind as it stores archetypes which become activated in the form of specific language transfer. The key role in triggering this transfer as part of a speech event seems to be played by what could be termed communicative obligation in a bilingual setting. It is this communicative need at a particular time and in specific conditions that initiates in the user's brain, when the data begins to be pro-

cessed, the semantic context of a projected message, which is either required or expected. In order to re-express the message in L2, the next stage of data processing in the brain consists in associating the data and initiating a mental signal that a particular unit is missing in the user's L2 mental lexicon. This phenomenon can be termed the ascertainment of a semantic gap, which for the transfer may constitute the most important signal as the neural processing begins. According to Langacker's concept<sup>1</sup>, the main stimulus, or attractor activating a 'rescue' model from the L1 lexicon seems to be the meaning context of the semantic gap, which results from the projected sense of an expression in L2 usage. Following another stage of mental processing, which is based primarily on categorization, a suitable L1 unit is activated and instantiated in an L2 message. This operation of gap 'filling' can be interpreted as a situation saving device that ensures the message's semantic continuity in a specific communicative setting.

The schematic process of categorization in lexical transfer is visualized in Fig. 1.

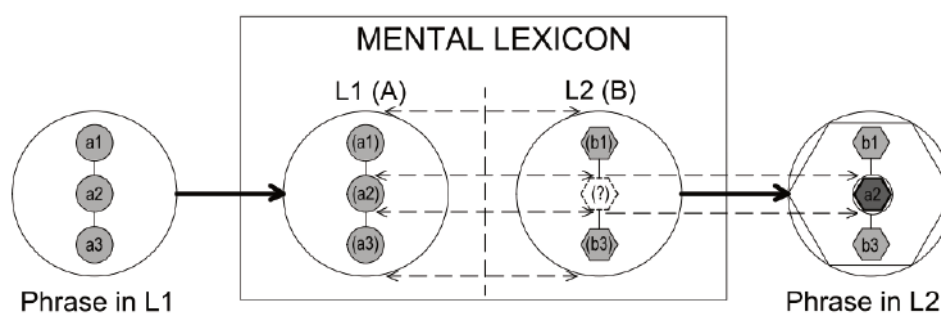


Figure 1. The cognitive model of lexeme transfer

The above scheme is a simplified illustration of categorization, which, according to Langacker, consists in "the full activation of pattern [A]", i.e., an L1 unit marked (a2), "to categorize (B)", i.e. an L2 unit (b2), which in schema marked as (?). The unit then becomes instantiated, i.e., produced in the context of a phrase in L2

<sup>1</sup> The following is what Langacker (2000: 7–8) has to say about categorization in the context of the brain's processing operations: "Categorization is then interpretable as capture by an attractor. Presenting the system with a certain input tends to activate a variety of previously established patterns, some of which may be mutually inhibitory. When an input (B) results in the full activation of pattern [A] – which may have won out over numerous competitors – we can reasonably say that [A] is used to categorize (B). Of course, if the input is only fragmentary, categorization via the activation of [A] may serve to reconstitute the full, familiar experience it represents. The categorizing experience will also be qualitatively different depending on whether (B) is compatible with [A] or succeeds in eliciting [A] despite some discrepancy between them".

(the relationship is marked by the thick arrow). The activated unit (a2), linked with the semantic context, represents “the full, familiar experience” in L1 – a lexical-semantic unit which comes from the user’s linguistic and cognitive competence. Moreover, the activated model (a2) in the L2 phrase can be described as “qualitatively different” for two reasons. Firstly, it is related to experience from outside the target language. Secondly, it categorizes the missing concept <b2>, which in principle is an element of another “linguistic world” (Bartmiński, 1990), or the transferred category as a blend, in Fauconnier’s (1985) terms, understood as a result of a clash of two language systems in a bilingual usage setting<sup>2</sup> (cf. Marcinkiewicz, 2016: 300–2).

### **3. Lexical transfer vs. cognitive categories: a short case study**

I propose a lexical transfer case study at the semantic level, analyzing it in terms of bilingual processing, which is reflected by some types, such as: (i) ‘misses’, concerning the central prototypical element of the lexeme meaning (errors of missing the sense of metaphorical extension), (ii) missing the sense of synonymous words in hierarchical classes of quasi-synonyms, (iii) missing the sense of homophones, which is called a “false friend” transfer, and (iv) direct transfer. Furthermore, errors are analyzed in relation to polysemy – in radial categories or chaining schemes, or from the perspective of other frameworks and tools, such as: CG, ICM-s or conceptualization in general.<sup>3</sup>

#### **3.1. Missing the sense of the metaphorical-metonymic extension in radial categories**

Lexical transfer most often refers to the central element of the prototypical meaning (in prototype-based categorizations). Lexical errors of this type can be defined “misses” in the choice of the proper meaning of a lexeme, i.e. “faulty word choices” as a result of the “false alarm” phenomenon.<sup>4</sup> Naturally, this is associated

<sup>2</sup> On the theory of blending, see Fauconnier and Turner, 2002, and Libura, 2010.

<sup>3</sup> On prototypes, polysemy, and radial categories see Taylor, 1989, 2001; on polysemy under the cognitive approach see Krzeszowski, 2012: 109–11); on Idealized Cognitive Models (ICM) and radial categories see Lakoff, 1987, 2011; on construal see Langacker, 1990, 2008, 2009, 2013; on Vantage Theory see MacLaury, 1995; Głaz, 2009.

<sup>4</sup> Inappropriate loanwords, or faulty word choices, interpreted in the context of the general psychological processes, can be compared to the psychological ‘false alarms’ phenomenon, understood as the

with a limited ability to complement an L2 learner's incomplete store of semantic and symbolic structures (incomplete mental lexicon). Finally, according to Lakoff (1987: 129–30), the semantics of perception entails categorization, and this does not have to be completely congruent with reality because it is dependent on acquired ICM-s, i.e. cultural experiences such as knowledge, stereotypes, etc. Naturally, what also needs to be taken into account is linguistic knowledge. In the examples below, broader context will be provided to show the right sense of this kind of error.

Example: the radial category *ŻYCIE* [LIFE]; transfer: Pol. *życie* > Lith. *gyvybė*:

- (1) Pol. *jakość życia ludzi* > Translated into Lith. as: *žmonių gyvybės kokybė* (pr3)<sup>5</sup>, (Eng.: 'quality of human *life* [in a biological sense]');

Model translation: '*žmonių gyvenimo kokybė*', (Eng.: 'quality/standard of human *life*').

- (2) Pol. *zwolennik amerykańskiego stylu życia* > Translated into Lith. as: *amerikonų gyvybės buities šalininkas*<sup>6</sup> (mm5), (Eng.: 'advocate of Americans *life* (and mode of life)');

Model translation: '*amerikietiškos gyvenenos šalininkas*', (Eng.: 'follower of the American *lifestyle/way of life*').

- (3) Lith. *jis pataikė ne kartą sukomplicuoti savo gyvybę* (mm4), (Eng.: 'He could often complicate his *life* [in a biological sense]'); < generated from Polish: \**on potrafił nie raz skomplikować swoje/sobie życie*;

Model translation: '*jis buvo linkęs/mokėjo komplikuoti savo gyvenimą*', (Eng.: 'He was inclined to complicate his *life*').

Examples (1), (2), and (3) include erroneous translations of the Polish polysemic noun *życie*. The Lithuanian equivalent *gyvybė* ('life' in biological sense), used as *gyvybės* (gen.sg.) and *gyvybę* (acc.sg.) in inflected forms, is inappropriate here and it replaces the correct form *gyvenimo* or *gyvenimą* ('life' in the social sense) or *gyvenimą* (lifestyle). In the Polish language (L1), like in English, the same noun *życie* (life) means both 'life in the biological sense' = Lith. *gyvybė*, and also 'life in the social sense' = Lith. *gyvenimas*. The semantic differences in both languages can be illustrated through a visual representation of the idealized cognitive models of the radial category Pol. *ŻYCIE*, and the chain-related Lithuanian categories *GYVYBĖ*, and *GYVENIMAS*:

---

result of information processing at the stage of perceptual categorization, i.e. false recognition of schemata, see papers in cognitive psychology, e.g. Falkowski etc., 2008: 371–2; Wojciszke etc., 2010: 301.

<sup>5</sup> (pr3) – The identifier of the student and the Lithuanian course level.

<sup>6</sup> In these examples I analyze the errors that are the subject of the article only, while the other errors are corrected in the model translation.

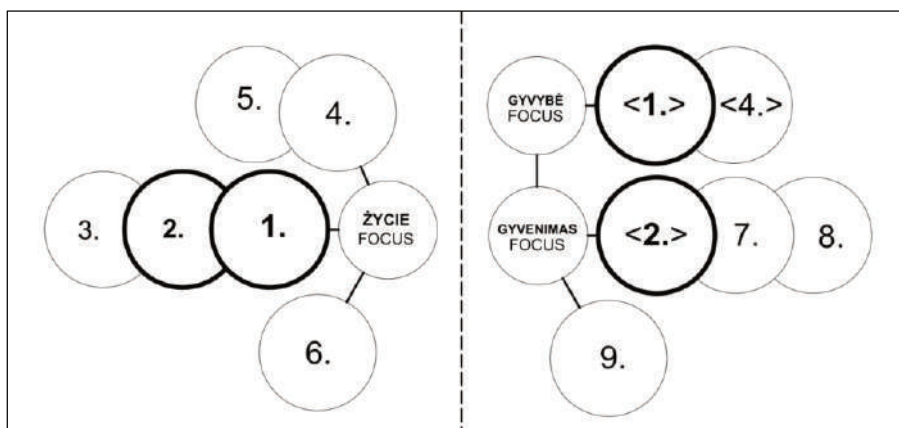


Figure 2. Model of the radial category Pol. ŻYCIE vs. chain related categories Lith. GYVYBĖ and GYVENIMAS

As can be seen, the ŻYCIE model includes six basic meanings (taken from the Polish SJP dictionary) divided into three semantic feature bundles, and two of them with metaphorical-metonymic extensions of meaning: (i) 1. *life in the biological sense*, extended into meanings 2. *life in the social sense*, and 3. *sustenance*; (ii) 4. *energy, vitality*, extended into meaning 5. *lively energetic mood*; and (iii) 6. *functioning of something*.

In the Lithuanian DLKZ dictionary there are two lexemes: (i) *gyvybė* carries the essential meaning <1.> *condition that distinguishes animals and plants from the earth* (synonymous with the Polish meaning 1.), and the metaphorical extension <4.> *live force* (close to the Polish meaning 4.). The other one (ii) *gyvenimas* primarily means: <2.> *existence, inhabitation* (same as the Polish 2.), extended into meanings 7. *the period between birth and death*, and 8. *good life, prosperity*, and in a discrete metonymic sense 9. *residence or residency*.

As shown above, these two relations of polysemy are different. The main two meanings of the Polish *życie* (1. and 2.), which are related in the chaining schema, in Lithuanian are expressed by separate words, not being parts of the same category, as in Polish, but they constitute two chain-related units. The semantic analysis shows that the choice of the incorrect equivalents is determined by two factors: (i) certain meaning categories of the source language lexeme (correlated in polysemy), and (ii) the need to choose one of two possible forms in the target language.

At the mental level, the key role in bilingual processing is played by the meaning activation with a certain input, i.e. the form and conceptualization of a lexical-semantic unit in the source language.<sup>7</sup> It can be assumed that a linguistic expression,

<sup>7</sup> It features the so-called reference point, see Langacker, 2008: 83–5.



understood as a reference point in directing our attention, instantiates the path of mental access to the L2 relevant resources (cf. Langacker, 2008: 81, 333, 501–505). In our case the path of access is apparently more complicated due to a different conceptualization of equivalents. Instead of one polysemic lexeme *życie*, there are two units to choose from: *gyvybė* and *gyvenimas*, which are members of two different radial categories.

Under the cognitive grammar approach, in the search (categorization) for an equivalent L2 lexeme, what is important is similarity to the source language lexeme in terms of compositional path.<sup>8</sup> In Polish, the lexeme *życie* (1 and 2), which is inflectionally derived from the verb *żyć* ‘live’ has a maximally simplified compositional path: *życ* + (*i*)*e*. The Lithuanian equivalents, as the suffixal derivatives (with *-ybė* and *-imas*) are more complex. *Gyvybė* is derived from the adjective *gyvas* ‘alive’ while *gyvenimas* from the verb *gyventi* ‘to live/to exist’, and is compositionally more complex (*gyv+en+imas*). It seems that the choice of the morphologically simpler equivalent *gyvybė* could have been motivated by the greater compositional similarity coupled with the formal inflectional analogy (the *-e* ending).

### 3.2. Missing the sense of synonymous words in hierarchical classes of quasi-synonyms

Analysis of lexical transfer in the acquisition of Lithuanian shows that the error generation process is often triggered by synonymy, especially within hierarchical structures, the so-called quasi-synonyms.<sup>9</sup> Every language features a number of concepts, which besides being polysemic by nature, occur in a synonymic relationship with other concepts, with which they share a common semantic field. Below are a few examples of quasi-synonymic source language (Polish) concepts, which, if used in the target language (Lithuanian), result in ‘misses’. In all of these cases, synonymy was the main cause of errors. The errors were generated not only as a result of mixing the granularity of concepts (the degree of specificity) of the equivalents used but also due to the different conceptualizations of the semantic scopes of concepts or pragmatics indicating the specificity of particular lexemes.

<sup>8</sup> Langacker (2008: 61) says that “an expression’s meaning does not consist of its composite semantic structure alone, but further includes its compositional path, the two standing in a foreground/background relationship. While the composite conception is primary, it is viewed against the background of the component semantic structures at all lower levels”.

<sup>9</sup> On the chains of quasi-synonyms and the overlap of their semantic fields, see Apresjan (1980: 318–20). With regard to imagery, the relation of specificity and the hierarchy of conventionally arranged conceptual types, i.e. the hierarchies consisting of successive whole-part relations are discussed by Langacker (2008: 56, 64). The concept of the taxonomic network is used in the same sense by Taylor (2001: 36–7).

Example: the synonymous categories: DZIAŁANIE, CZYNNOŚĆ, ZAJĘCIE, (general terms of ACTIVITY); transfers: Pol. *działanie* > Lith. *veikla*; Pol. *czynność* > Lith. *veikla*; Pol. *zajęcie* > Lith. *veiksmas*:

- (4) Pol. jakie *działanie* [ma na ludzi] > Translated into Lith. as: kokį *veiklą* [-] (bk4), (Eng.: ‘what activities [-]’);

Model translation: ‘kokį *poveikį* [žmonėms daro]’, (Eng.: ‘what *impact/ effect* [it has on people]’).

- (5) Pol. jaką *czynność* wykonuje to urządzenie > Translated into Lith. as: kokią *veiklą* daro šis įrenginys (zp5), (Eng.: ‘what *activities* makes the device’);

Model translation: ‘kokį *veiksmą* atlieka šis įrenginys’, (Eng.: ‘what (*action /operation*) this device *performs*’);

- (6) Pol. w rodzinach ulubionymi są inne *zajęcia* niż sport > Translated into Lith. as:  
 a. šeimos mėgama kitus *veiksmus* nei sportas (dpm4), (Eng.: ‘in the families there are other favorite *actions* than sports’);  
 b. šeimos mėgstami kiti *veiksmi* nei sportas (jc3), (Eng.: ‘in the family there are other favorite *actions* than sports’);

Model translation: ‘šeimos mėgstama/i kitokia *veikla/ kitokie užsiėmimai* nei sportas’, (Eng.: ‘Families have other favorite *activities* than sports’).

Considering the context of use of particular concepts, quasi-synonyms denoting general concepts of human activity can be arranged in a mutual relationship of specificity in the following way: *działanie: czynność: zajęcie*. Their Lithuanian equivalents would respectively be: *poveikis: veiksmas: veikla (užsiėmimai)*, while the English ones: *impact (effect): action (operation): activity (work)*.

What follows is a coarse-grained overview of the respective examples without a detailed semantic analysis of the expressions. In sentences (4) and (5), the concept of *veikla* (activities) is used. The word comes from the third taxonomic level with the meaning of ‘human activity’, the narrowest of the whole range of concepts. However, the semantic context in both cases calls for equivalents with another level of ‘granularity’: in sentence (4) this would be *poveikis* (impact/ effect), the most abstract concept, which means ‘activity’, but in the general sense of ‘impact’; in sentence (5), *veiksmas* (operation), the term from the middle level of the hierarchy with a more schematic meaning than the human ‘activity’.

Example (6) illustrates the use of the term *veiksmas* (action). In the required semantic context of ‘human activities’, the concept of *veikla/ užsiėmimai* (activities) tends to be favored in real usage rather than the more general expression that was actually used by the student. In this case, of key importance is the pragmatic factor, which reflects the specialization and semantic distribution of the two concepts under

discussion: *veiksmas* is used in the general sense of human and non-human ‘activity’ while *veikla* in the specific sense of human ‘action’ or ‘activity’.

In this particular case, yet another factor plays a key role: the strongly polysemic nature of the radial category of the Polish lexeme DZIAŁANIE, ‘activity (in a broad sense)’, which embraces the meanings of all expressions used in sentences (4–6).<sup>10</sup> In bilingual processing, activating a specific equivalent from among a number of L2 items, through the polysemic path of mental access, which is instantiated with a certain input by the L1 radial category (with multiple meanings, such as the Pol. DZIAŁANIE) requires far more complex categorization than in the case of a 1:1 relationship of lexical-semantic units. The right selection can only be made by the user who has fully mastered the L2 relevant lexemes and their subtle meanings. In sum, the process of categorization entails confrontation of various models of radial categories or ICMs, just like in the case of the lexeme ŻYCIE, which was analyzed in the previous section (see Figure 2).

What also hampers the activation of a suitable equivalent is the phonetic (formal) similarity of the Lithuanian equivalents. In examples (4–6), the Lithuanian words are derivatives of the verb *veikti*, Eng. ‘act’, and share the same root *-veik-*. It is the morphological component of the compositional path that distinguishes them semantically. To a student of Lithuanian as a Foreign Language, the affixal derivatives of the same root, which differ only in morphemes, i.e. the prefix *po-* or the suffixes *-smas* and *-la*, can have very small, if any, semantic difference. According to Langacker (2008: 61–2), the abstract components of complex expressions establish a shortened compositional path, reducing thus the cognitive salience of the semantic background of the derived concepts. In this particular case, the only salient syntactic structure for the L2 user is the root *-veik-*, derived from the verb *veikti*, which in a cognitive sense is a shared semantic component of the expressions, and not a distinctive feature of the unit’s meaning in a specific semantic context.

### 3.3. Missing the sense of homophones: the “false friend” transfer

The “false friend” transfer, a concept invoked in translation theory (see Odlin, 1989: 78–9; Wilczyńska, 1992; Kroschewski, 2000; Lipczuk etc., 2003; Szpila, 2003; Hejwowski, 2004: 204–5) is based on the association of identical or similar word forms (homophones) in bilingual language use and the assumption that they have identical meaning. This kind of transfer is more likely to occur if it involves internationalisms, i.e. words shared by multiple languages (cf. Maćkiewicz, 1992;

<sup>10</sup> Dictionary of the Polish Language *SJP* ([www.sjp.pwn.pl](http://www.sjp.pwn.pl)) provides over 20 meanings, whereas dictionary of the Polish synonyms *Synonimy.pl* ([www.synonimy.pl](http://www.synonimy.pl)), supplies 26 synonyms.

Lipczuk, 1992). The process itself is based on the fundamental psychological mechanism of association, and is linked with the ability to compare, categorize and activate in the user's mental lexicon an established symbolic relationship between a word form and its semantic pole (cf. Langacker, 2003: 35–6, 40–1).

The false friend transfer can occur in both directions of the bilingual relationship, depending on the direction of bilingual processing: either as L1-L2 transfer or as feedback transfer from L2 to L1. However, it should be borne in mind that despite the change in the direction of processing, the transfer of the wrong meaning to the target language is always based on the activation of the lexical-semantic unit's content, which has been conventionalized in the user's L1 language (Marcinkiewicz, 2014: 187).

The “false friend” transfer is possible if the homophones in the contact languages have different meanings or if their semantic fields overlap only partially, which is exemplified by the following examples.

Examples with Pol. PRODUCENT, KONSUMENT, ORDER, PREZYDENT and IMPORTER;

- (7) Pol. *producentom i importerom* > Transferred into Lith. as: *producentams* ir importuotojams (rm3)/ *producentams* ir \**importerams* (zp3), (Eng.: ‘for producers and importers’);

Model translation: ‘*gamintojams* ir *importuotojams/ importininkams*’, (Eng.: ‘for manufacturers and importers’);

- (8) Pol. *producenci* (filmowi) > Transferred into Lith. as: *producentai* (mm4), (Eng.: ‘producers [in nature]’);

Model translation: ‘(filmų) *prodiuseriai*’, (Eng.: ‘(film) producers’);

- (9) Pol. czy na wyborze *konsumenta* zaważa tylko korzyść > Transferred into Lith. as: ar *konsumento* pasirinkimą lemia tik nauda (zp5, rm5), (Eng.: ‘is the consumer's [in nature] choice influenced only by benefit?’);

Model translation: ‘ar *vartotojo* pasirinkimą lemia vien nauda’, (Eng.: ‘is the consumer's [user's] choice influenced only by benefit?’);

- (10) Pol. *order* [as a distinction] > Transferred into Lith. as: *orderis* (xx5), (Eng.: ‘order [as a command]’);

Model translation: ‘*ordinas*’, (Eng.: ‘order [as a distinction]’);

- (11) Pol. *prezydent* Monachium > Transferred into Lith. as: Miuncheno *prezidentas* (bk4, rk4, mm4, zp4), (Eng.: ‘President of Munich’);

Model translation: ‘Miuncheno *meras*’, (Eng.: ‘Mayor of Munich’).

In examples (7–9), the Polish nouns *producent* (producer) and *konsument* (consumer) are the radial categories which contain meanings from the domains of HUMAN ACTIVITY (nomen agentis) and NATURE (expert terms). The Lithuanian homophones (with their inflected forms) exist as specialist terms in the domain of NATURE. The word *producentas* (producer) can be used in the sense of ‘manufacturer’; however, from the point of view of pragmatics, it occupies a marginal position as the most commonly used word in this meaning is *gamintojas* (producer). In example (8), the Polish concept of *producent filmowy* (film producer) is rendered in Lithuanian through direct transfer from English as *prodiuseris* < Eng. ‘producer’, which in this case also does not match the Polish model of the radial category PRODUCENT (producer).

The Polish lexeme *konsument* (consumer) occurs in the identical relationship. In Lithuanian, the homophone *konsumentas* (consumer) is employed only as a term in the domain of NATURE, while in the ‘commercial’ meaning, the word *vartotojas* is always used.

The Polish *order*, Eng. ‘order’, does not carry the same meaning as the Lithuanian *orderis* (order [as a command]). As can be seen in example (10), the Lithuanian meaning is close to the English ‘order’ whereas the correct equivalent of the Polish *order* is *ordinas* (order [as a distinction]).

Similarly, in example (11), the Polish lexeme *prezydent* (president) shares with its Lithuanian equivalent *prezidentas* only a part of the semantic field, primarily in the sense of the head of state. The distribution of meanings of these polysemic words in the models of the radial categories of PREZYDENT and PREZIDENTAS is an interesting example of how particular conceptualizations in both languages can converge and diverge. More specifically, the Polish *prezydent* denotes the mayor of a larger town or city (Lith. *meras*) while the Lithuanian *prezidentas* is employed in similar senses to the English ‘president’, and can refer to the chair of the supervisory board, CEO, or company head.

Finally, one comment requires the direct transfer of Pol. *importer* > Lith. *\*importeris* (importer) which is in the phrase (7). The transferred word in such a form in the Lithuanian language does not exist. By Lithuanian pragmatics are two possible equivalents in use: *importuotojas* or *importininkas*. The first lexeme is derived from the loan verb *importuoti* (to import) with the Lithuanian suffix –*tojas*, and the second one from the loan noun *importas* (import) with the suffix –*ininkas*.

The ‘false friend’ transfer from Polish to Lithuanian can be illustrated with a wide range of examples of Latin-derived homophones that were mainly borrowed from English. Their semantics evolved in time in different directions through various trajectories.

### 3.4. Direct transfers

Direct transfers occur when L2 users apply in L2 L1 lexemes whose forms are either not changed at all or such change is minimal. The category of noun is most frequent among direct transfers –which in Lithuanian receives the nominative case inflectional ending (for most paradigms). Direct transfers are frequently used when L2 learners need to fill in their lexical gaps, and, interestingly, they almost without any exception involve international lexemes (etymologically based primarily on Greek, and Latin stems).

Examples with Pol. PROKURATOR, NAUKI HUMANISTYCZNE, AGENCJA TURYSTYCZNA, RANKING, REPREZENTACJA:

(12) Pol. *prokurator* > Lith. \**prokuratorius* (jw4);

Model translation: '*prokuroras*', (Eng.: '(public) prosecutor /attorney').

(13) Pol. *nauki humanistyczne* > Lith. *humanistinius mokslus* (mb5);

Model translation: '*humanitarinius mokslus*', acc.pl., (Eng.: 'Humanities (arts)').

(14) Pol. *agencji turystycznej* > Lith. *turizmo \*agencijos* (mg5);

Model translation: '*turizmo agentūros*', gen.sg., (Eng.: 'tourist agency').

(15) Pol. *ranking* (informally: *raking*) > Lith. \**rankingas* (zf5); \**rakingas* (xx5);

Model translation: '*reitingas*', (Eng.: 'rating').

(16) Pol. *reprezentacja w piłce nożnej* > Lith. *futbolo reprezentacija* (kb4; jw4);

Model translation: '*futbolo rinktinė*', (Eng.: 'football national team').

Examples (12–16) include direct transfers of the Polish nouns which are essentially international words. The proper Lithuanian equivalents, related to these transfers, are mostly the same loans (12–15), but they often come from different languages, and are characterized by different morphemes. The Lithuanian *prokuroras* (12) has a different suffix than the Polish *prokurator*, since it comes from the French *procureur* – the other name of 'prosecutor' (next to the Fr. *procurateur*). Of course, the borrowed word made its way to Lithuanian via the Russian *прокурор*.

Example (13) illustrates an error resulting from the different pragmatic features of the same internationalisms in Polish and Lithuanian. Both languages have adopted the same pairs of synonyms: practically homophonous adjectives with different suffixes: Pol. *humanistyczny*: *humanitarny* and Lith. *humanistinis*: *humanitarinis*. However, the problem is that despite the same etymology (English or French), the formally similar lexemes have gained different conceptualizations in their respective

languages, with their meanings evolving somehow in opposite ways. As a result, the semantic equivalents are lexemes with different suffixes, i.e. the Polish *humanistyczny* (Eng. 'humanistic', Fr. 'humaniste') corresponds to the Lithuanian *humanitarinis* (Eng. 'humanitarian', Fr. 'humanitaire'). And conversely, the Polish *humanitarny* approximately corresponds to the Lithuanian *humanistinis*. More specifically, the Polish adjective *humanitarny* has a specialized shade of meaning and is used in the sense of 'the human approach' rather than in the sense of 'the study of the human being', which is included in the meaning of the adjective *humanistyczny*. By contrast, in Lithuanian the term for 'the study of the human being' is *humanitariniai mokslai* (mostly in the plural) while the relational opposite *humanistinis* has a more general meaning which is associated with 'humanism' (on relational opposites or converses, see Apresjan 1980: 353). In conclusion, it can be added that in both languages these lexemes belong to the similar hierarchical conceptual structures (quasi-synonyms). However, the key difference is that the morphological analogues have been assigned opposite meanings.

Example (14) is in many ways analogous to (12). The Polish *agencja* and the Lithuanian *agentūra* (Eng. 'agency', Fr. 'agence', Ger. 'Agentur') have apparently been borrowed from different languages. Judging by the above equivalents, the Polish word seems to be formally closer to the English or French analogues while the Lithuanian word is derived from German. The probable reason for the mental activation of the 'missed' and practically unused Lithuanian equivalent *\*agencija* (with the *-ija* suffix) is the varied semantic-formal structure of the radial categories of the lexemes in question. The Lithuanian radial category of AGENTŪRA corresponds to two units in Polish: AGENCJA and AGENTURA. As stated above, every case of asymmetrical equivalence is likely to hamper the user's search for a suitable equivalent. Moreover, in this particular example, the lexical-semantic unit Pol. *agencja* carries negative connotations, evoking the image of 'foreign, illegally operating intelligence services'. In my view, this pejorative semantic association can be an obstacle on the path of mental access to the activation of the homophonous equivalent.

The direct transfer of the Polish *ranking/ raking* > Lith. *\*rankingas/ \*rakingas*, instead of the correct Lithuanian Equivalent *reitingas* (15) is yet another example of filling in a semantic-lexical gap with an international word. In the competition of language planes, the L1-transferred unit wins over the right Lithuanian equivalent, which even though it has been borrowed from English, just like *ranking* in Polish, it is derived from one of the quasi-synonyms: Lith. *reitingas* < Eng. 'rating'. Based on the many analysis of lexical transfer, it can be concluded that bilingual users find it easiest to transfer to L2 lexical resources from the common stock of internationalisms (see the section 3.3. on 'false friends'). The increased activation of international vocabulary in L2 should be linked with its productivity and mental access, which is based on the strengthened 'signal' or information in the mental dictionary of numerous languages.

The last example of direct transfer (16) is in some ways different from the previous ones. Two types of transfer are invoked here: direct transfer of the Polish lexeme *reprezentacja* > Lith. *reprezentacija* (Eng., literally, ‘representation’) and conceptual transfer of the complex expression *reprezentacja w piłce nożnej* > Lith. *futbolo reprezentacija* (English, literally, ‘representation in football’). In this context, the following comments can be made: (i) in Lithuanian, the loanword *reprezentacija* is a hardly ever used word with the general connotation of ‘representing’ and does not occur in any specialist dictionary of sports language; (ii) the whole compositional path of the L1 expression is transferred to L2; the transfer includes all of the semantic components, i.e. the Polish *reprezentacja* and *piłka nożna* (on the language of football, see Lewandowski, 2013); (iii) the concept of ‘football team’ integrated in this manner sounds alien in Lithuanian, at least from the pragmatic perspective; (iv) in opposition to this, the main component of the Lithuanian specialist term *futbolo rinktinė* is the noun *rinktinė*, which carries the specialist meaning of ‘national team’. Its propositional ICM includes the prototypical meaning of the Lithuanian verb *rinkti* = Eng. ‘select’; (v) the Lithuanian attributive *futbolo* (gen.sg.) is by nature different from the Polish equivalent: first, it is the transference of the English ‘football’, secondly, its conceptual integration contributes a subtly different meaning of the genitive premodifier. In view of the above statements, the two concepts are explicitly different, especially at the level of their conceptualization.

#### 4. Conclusions

1. When we view L2 language acquisition from the standpoint of R.W. Langacker’s Cognitive Grammar and take into account the cognitive mechanisms that underlie the approach, we are able to redefine linguistic transfer as a cognitive phenomenon. For it is obvious that both the circumstances and the necessary conditions in which language errors are generated belong to the world of thought: *a.* linguistic transfer takes place at the mental plane of a speaker who is capable of using (at least) two languages; *b.* the process concerns specific transfers of language categories from L1 to L2 (sometimes conversely) in the course of a specific act of bilingual language use; *c.* from the psychological point of view we seem to observe an act of complementing the insufficient L2 language store with faulty “substitute replacements” coming from the native L1 store and such an act must be viewed as the bilingual speaker’s reaction to the communicative compulsion (i.e. they must talk at school or have to understand and be understood in real life communicative situations); *d.* the mechanism of language transfer concerns the processing and transforming of the stored linguistic knowledge – i.e., mental operations of comparing and categorizing performed by the L2 user given the asymmetry of the two language stores (dominating primary L1 and secondary-target L2); *e.* the store of words in the



L2 user's mind – their mental lexicon – most frequently includes prototypical categories structured in terms of prototype nuclei or schemata.

2. Analyzing errors generated at the level of all linguistic structures we noted that the category WORD should be regarded the central and most important category that is transferred from one language to another. The transfer of WORD always implies that something happens at two mutually interdependent and equally important (basic) levels: the semantic plane and the grammatical plane, at which the transfer to L2 of first language (L1) categories takes place.

3. The errors of the lexical-semantic plane (subject of analysis of this paper) most frequently involve: (i) the so called 'false alarms' or misses when the L2 user misses the central element of the prototypical meaning (its 'primary sense'), (ii) missing the sense of synonymous words in hierarchical classes of quasi-synonyms, (iii) missing the sense of homophones, which is called a "false friend" transfer, (iv) direct transfer (at the level of the so called international words), and generally, (v) polysemy (radial categories, family resemblance and semantic chains) and synonymy.

4. Equally important types of errors such as: (vi) proper conceptualizations within special domains (making use of the L2 user's encyclopedic knowledge) or (vii) a clash between common and expert categories, which is not included in this paper it remains the subject of a further research.

*Translated by Marcin Lewandowski*

## References

- Apresjan, J. 1980. *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*. Przeł. Z. Kozłowska i A. Markowski. Wrocław: Ossolineum.
- Bartmiński, J. 1990. *Językowy obraz świata*. Lublin: UMCS.
- Dąbrowska, E. and W. Kubiński. 2003. „Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego”. In: Dąbrowska, E. and W. Kubiński. (eds.). *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Universitas. 9–29.
- DLKZ – *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas* [Dictionary of Current Lithuanian, 4th Edition]. 2000. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
- Falkowski, A., Maruszewski, T. and E. Nęcka. 2008. „Procesy poznawcze”. In: Strelau, J. and D. Doliński (eds.). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Vol. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. 339–510.
- Fauconnier, G. 1985. *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Fauconnier, G. and M. Turner. 2002. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- Głaz, A. 2009. “Cognition, categorization, and language: cognitive grammar meets Vantage Theory”. *Rice Working Papers in Linguistics* 1. 242–59.
- Hejwowski, K. 2004. *Translation: a cognitive-communicative approach*. Olecko: Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej Acta Universitatis Masuriensis.

- Kroschewski, A. 2000. *False friends und true friends. Ein Beitrag zur Klassifizierung des Phänomens der intersprachlich-heterogenen Referenz und zu den fremdsprachendidaktischen Implikationen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Krzeszowski, T.P. 2012. *Meaning and translation. Part 1: Meaning*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lakoff, G. 1987. *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. The University of Chicago Press. [Pol. Tabakowska, E. (ed.). 2011. *Kobiety, ogień i rzeczy niebezpieczne. Co kategorie mówią nam o umyśle*. Kraków: Universitas.].
- Lakoff, G. and M. Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. University of Chicago Press. [Pol. Lakoff, G. and M. Johnson. 1988. *Metafory w naszym życiu* (transl. from Eng. by T.P. Krzeszowski). Warszawa: PIW.].
- Langacker, R.W. 1987. *Foundation of cognitive grammar. Vol. 1 Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R.W. 1990. *Concept, image, and symbol. The cognitive basis of grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R.W. 2000. "A dynamic usage-based model". In: Barlow, M. and S. Kemmer (eds.). *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI Publications. 1–63. [Pol. Langacker, R.W. 2003. *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*. In: Dąbrowska, E. and W. Kubiński (eds.). *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Universitas. 30–117].
- Langacker, R.W. 2008. *Cognitive grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press. [Pol. Langacker, R.W. 2009. *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*. Kraków: Universitas.].
- Langacker, R.W. 2013. *Essentials of cognitive grammar*. Oxford University Press.
- Lauterbach, E. 2009. *Sprechfehler und Interferenzprozesse beim Dolmetschen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lewandowski, M. 2013. *The language of football: an English-Polish contrastive study*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Libura, A. 2010. *Teoria przestrzeni mentalnych i integracji pojęciowej. Struktura modelu i jego funkcjonalność*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Lipczuk, R. 1992. „Internacjonalizmy a „fałszywi przyjaciele” tłumacza”. *Język a kultura 7: Kontakty języka polskiego z innymi językami na tle kontaktów kulturowych*. 135–143.
- Lipczuk, R. and D. Buncic. 2003. *An online bibliography on false friends*. <http://www.uni-bonn.de/~dbuncic/ffbib>
- Maćkiewicz, J. 1992. „Wyrazy międzynarodowe a kształtowanie się europejskiej ligi słownikowej”. *Język a Kultura 7: Kontakty języka polskiego z innymi językami na tle kontaktów kulturowych*. 145–153.
- Marcinkiewicz, J. 2011. „Kognitywne i strukturalne podłoże interferencji morfo-syntaktycznej w języku litewskim – i nie tylko”. *Zeszyty Glottodydaktyczne Jagiellońskiego Centrum Językowego* 3. 137–156.
- Marcinkiewicz, J. 2013. „O kognitywnym rozumieniu interferencji oraz transferu językowego w akwizycji L2”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* 13. 67–75.
- Marcinkiewicz, J. 2014. "The metaphor in feedback transfer in L2 acquisition (with some examples of the interaction between the Polish and Lithuanian languages)". In: Rudnicka-Szozda, K. and A. Szwedek (eds.). *Cognitive linguistics in the making*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 185–196.
- Marcinkiewicz, J. 2016. "Verb transfer in L2 acquisition vs stage model figure/ground: a case study with evidence from Lithuanian and German". In: Fabiszak, M., Krawczak, K. and K. Rokoszewska (eds.). *Cognitive categories and processes in grammar and discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 297–311.
- MacLaury, R.E. 1995. "Vantage theory". In: Taylor, J.R. and R.E. MacLaury (eds.). *Language and the cognitive construal of the world*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

- Odlin, T. 1989. *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. 2008. "Conceptual transfer and meaning extensions". In: Robinson, P. and N.C. Ellis (eds.). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge. 306–340.
- Piotrowska-Oberda, E. 2006. *Transfer leksykalny w komunikacji menedżerskiej*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Podgórní, H. 2010. *Interferenzbedingte Sprachfehler im lexikalischen und grammatischen Subsystem des Deutschen bei polnischen Germanistikstudenten*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rosch, E. 1978. "Principles of categorization". In: Rosch, E. and B.B. Lloyd (eds.) *Cognition and categorization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. 27–48.
- Słownik Języka Polskiego PWN*. [www.sjp.pwn.pl](http://www.sjp.pwn.pl)
- Synonimy.pl – Słownik synonimów języka polskiego*. [www.synonimy.pl](http://www.synonimy.pl)
- Szpila, G. 2003. *A dictionary of English-Polish false friends*. Kraków: Egis.
- Taylor, J.R. 1989. *Linguistic categorization. Prototypes in linguistic theory*. London: Oxford University Press. [Pol. Taylor, J.R. 2001. *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*. Kraków: Universitas.]
- Wilczyńska, W. 1992. „Faux amis” czy „amis infideles” – definicja i praktyka”. *Język a kultura* 7. *Kontakty języka polskiego z innymi językami na tle kontaktów kulturowych*. 161–168.
- Wojciszke, B. and D. Doliński. 2010. „Psychologia społeczna”. In: Strelau, J. and D. Doliński (eds.). *Psychologia akademicka. Podręcznik*. Vol. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. 293–447.



# NORDISK NAMNERENESSANSE I NORSKE FØRENAMN

GUDLAUG NEDRELID

## Innleiing

Dei fleste nordmenn over ein viss alder veit kvar dei var då langrennsløparen Oddvar Brå braut staven i VM-stafetten i Oslo i 1982. Oddvar Brå var, og er enno i dag, ein stor kjendis. Namnet *Oddvar* er eit vanleg norsk mannsførenamn, med 4872 berarar i januar 2017 («Hvor mange heter», nett). Av andre kjende namneberarar i tillegg til skistjerna kan nemnast filmregissøren Oddvar Bull Tuhus, Oddvar Nygård, som var ein landskjend trekkspelar og komponist, og statsminister Odvar Nordli (statsminister 1976–1981). Namnet *Solfrid* kan tena som døme på eit tilsvarende namn på kvinnesida. Namnet har 3752 berarar («Hvor mange heter», nett), av dei kan nemnast skodespelaren Solfrid Heier, NRK-kjendis Solfrid Rørlien Saue og fotballspelar Solfrid Andersen Dahle. Namna Oddvar og Solfrid blir av alle oppfatta som typiske norske namn, og det er dei. Mange trur kanskje ogso at dei gamle norske namn, men då tek dei feil. Namna Oddvar og Solfrid står her som typiske døme på nylaga norske namn, og typiske døme på sokalla namnerenessansenamn. Nedanfor blir det presentert døme på nedslag av denne kulturstraumen i det norske namneforrådet.

## Kva er «den nordiske namnerenessansen»?

Omgrepet står for ei utvikling i namneskikken i andre halvdel av 1800-talet og inn på 1900-talet, det at folk «oppglødde av nasjonalistiske straumdrag» tok i bruk gamle nordiske namn og former av namn som dei fann i sagaomsetjingar og i annan

litteratur, som Bjørnsons bondeforteljingar (Aarset, 1982: 66 f.). Det kunne vera namn som ikkje hadde vore i vanleg bruk, som *Sverre* og *Fridtjof*, det kunne vera historiserande former av vanlege namn, som *Sigurd* for *Sjur* og *Gudrun* for *Guro*, eller det kunne vera at namn som berre var i bruk lokalt kom i bruk nasjonalt, som *Ragnvald* og *Svanlaug* (Kruken, 1993: 22 f.). I sume distrikt hadde nemleg mange nordiske namn overlevd, ikkje minst i dei indre bygdene på Agder og i Telemark (jf. Nedrelid, 1996; Haslum, 2005).

I 2004 vart det halde eit nordisk symposium om den nordiske namnerenessansen på Dømmesmoen i Grimstad. Botolv Helleland skreiv samanfatninga i konferanserapporten (Nedrelid og Schmidt, 2005). Her peikar han på at

dette materialet reflekterer ei ny åndsretning, eller tidsånd, om ein vil. Denne tidsånda har m.a. tidlegare nordisk namneskikk som eit referansepunkt. Ein faktor som utvilsamt verka med til fornya interesse for dei gamle nordiske namna, er **romantikken** (utheva av artikkelforfattaren). Den historiske og litterære interessa i dette straumdraget gav grobotn for dyrking av fortida. Eit anna moment som talde med, var sjølvstendestrevet, særleg i Finland, på Færøyane og i Noreg (Helleland, 2005: 143).

Svensken Roland Otterbjörk var den som lanserte termen nordisk namnerenessanse (Johannessen, 2005: 10). Margaretha Svahn meiner me heller kan kalla dei nynordiske namn (Svahn, 2005: 85). Linnea Gustafsson seier at trenden er kjenneteikna av

1. Namn som har funnits under fornnordisk tid, dvs. innan kristendomen kom til Norden.
2. Namn som senare har utveklats ur ett nordiskt ordförråd, altså nybildningar.
3. Namn på gudar, kungar, hjältar o.s.v. från den nordiska forntiden.
4. Namn i nationalromantisk, eller göticitisk, litteratur där både författaren och läsaren ansåg, eller trodde, att de namn som användes var fornnordiska (Gustafsson, 2002: 116).

Namnerenessansen kom opp på 1800-talet, i alle fall i vårt land. Eva Meldgaard har kalla den nordiske namnerenessansen for den fyrste moderne namnemoten i Norden. Både dobbelnamnmoten og moten med å danna kvinnenamn av mannsnamn er eldre, men begge dei «var navnemoder, der passede sig ind efter opkaldelsessystemet» (Meldgaard, 1997: 102). Karakteristisk for moderne namnemotar er derimot «at forældrene vælger børnenes fornavne fra en navnegruppe, som man ikke har, eller ikke behøver at have nogen familiær, social eller kulturel tilknytning til» (ibid.).

Denne namnemoten starta, som vanleg er for namnemotar, i høgare sosiale sjikt, mellom akademikarar og byfolk. Kristoffer Kruken har funne spirer til denne moten i Christiania so tidleg som på 1820-talet, og det var velberga folk som tok i bruk slike namn på borna sine (Kruken, 1993: 22f., sjå ogso Johannessen, 2005). På 1850-talet var det vorte so vanleg at P.A. Munch fann grunn til å åtvare mot det, fordi det etter hans meining utarta til affektasjon. Som døme på affekterte namnetypar drog han

fram namn på «Romanhelte og Historiehelte» (Munch, 1854: 44), og nordiske namn med «indbildt antik, og fra den rette Udtale og den Form, de nu efter Overgangsreglerne bør antage saa vidt muligt, forskjellig Skikkelse» (Munch, 1854: 41).

Innover på 1900-talet vart namnerenessansenamna sette opp som eit føredøme for foreldre som ynskte å skifta ut det bibelske namnematerialet med nordiske namn (Huseby, 1895: 4; Vågslid, 1932: 19). Slik kunne ein skifta ut *Salomon* med *Sigurd*,<sup>1</sup> *Abraham* med *Arne*, *Rebekka* med *Ragnhild*. Rundt førre hundreårsskiftet og i fyrste halvdel av 1900-talet var namnerenessansenamna vortne motenamn, og ein skifte ut namn som ein tykte var for vanlege eller for lange eller for gamaldagse eller på eikor vis ikkje fall i smak. Slik kunne *Kristoffer* bli til *Kåre*, *Rasmus* til *Ragnvald*, *Anne* til *Aslaug* og *Marthe* til *Magnhild*.<sup>2</sup> Ei liknande utvikling går for seg i andre nordiske land.

### Norsk namneskikk før denne nye moten kom sivande

I den fyrste utgåva av *Norsk personnamnleksikon* frå 1982 står der fleire artiklar om utviklinga i namneforrådet. Kristoffer Kruken har skrive artikkelen som heiter «Frå reformasjonen til den nordiske namnerenessansen».

I Krukens artikkel står det ogso kor mange prosent av berarane som fordeler seg på kvart namn, og i kva landsdel dei står sterkast.

Tabell 1. 15 på topp-liste 1781–1800 (Kruken, 1982: 54 ff.)

	Menn	Kvinner
1	• <b>Ola</b>	• A(n)ne/Anna
2	• Anders	• Kari/Karen
3	• Per	• Berit/Berte/Brita
4	• <u>Hans</u>	• Marte/a
5	• Lars	• <b>Ingeborg</b>
6	• Nils	• Mari(a)
7	• <u>Jon</u>	• Mar(g)it
8	• Kristen	• Eli/Elen
9	• <u>Johannes</u>	• Kirsti/Kirsten
10	• <b>Eirik</b>	• Johanna
11	• <b>Knut</b>	• Maren
12	• <u>Jens</u>	• <b>Si(g)ri</b>
13	• Jacob	• <b>Inger</b>
14	• <b>Halvor</b>	• <b>Gunnhild</b>
15	• <u>Johan</u>	• Kristi/Kristina

<sup>1</sup> Somme av dei gamaltestamentlege namna har i si tid kanskje avløyst talemålsformer av nordiske namn. Framande namn (herunder gamaltestamentlege) har avløyst nordiske namn både ved samanblanding (som ved *Salomon* og *Salmund*, sjå NPL, 2013: 489) og ved førebokstavsoppkalling. Førebokstavsoppkalling var vorte vanleg på 1850-talet (Aasen, 1854: 46f.).

<sup>2</sup> Døme or artikkelforfattarens eiga slekt. Personane var fødte frå 1917 til 1927.

## Nordiske namn og kyrkjelege namn

Personnamngranskarar brukar å klassifisera førenamn i to store klassar, nordiske namn og kyrkjelege namn.<sup>3</sup> Dei som står med utheva skrift i tabellen ovanfor, er nordiske namn. Det er *Ola*, *Eirik*, *Knut* og *Halvor* på mannsida, og *Ingeborg*, *Sigri*, *Inger* og *Gunnhild* på kvinnesida. Alle dei andre namna er kyrkjelege namn. Faktisk er ogso dei fire nordiske mannsnamna kyrkjelege namn, på den måten at dei er helgennamn. Olav, Eirik og Knut er dei tre nordiske nasjonalhelgenane, og Halvard var ein lokal helgen på Austlandet i Noreg. Dei fleste av dei andre namna er det som heiter nordiske former av kyrkjelege namn, som *Anders*, *Per*, *Hans*, *Lars*, *Nils* og *Jon*. Typisk for desse er at det er nytestamentlege namn og helgennamn som har vorte nedslipte i lang tids bruk. *Anders*, *Per*, *Hans*, og *Jon* er apostelnamn, av Andreas, Peter og Johannes, *Lars* og *Nils* er helgennamn, av Laurentius og Nikolaus. Det same ser me på kvinnesida. Helgennamna dominerer, med *Anna/Anne*, *Kari* og *Brita* som dei fremste, av helgennamna Anna, Katarina og Birgitta, saman med dei nytestamentlege namna *Marta* og *Maria*. Me ser ogso at det kome inn fleire former som går attende på same namnet. *Jon* er norsk og vestnordisk form av Johannes. *Hans*, som kom inn og vart populært i seinmellomalderen, er tysk form av Johannes, og *Jens* er dansk form. Fem av dei 15 mest populære namna på mannsida i 1801 er former av Johannes, og dei er understreka i tabell 1.

Når Johannes og former av det namnet vart so populært, kan grunnen mellom anna vera at det var to viktige personar i Det nye testamentet som bar namnet, både evangelisten Johannes og Johannes døyparen. Institut for Navneforskning i København opplyser at «*Ingen anden person i den kristne verden har gennem tiden fået opkaldt så mange drengebørn efter sig*» (Navneforskning, nett).

Populariteten til dei gamle kyrkjelege namna på mannsida kan me i noko mon avlesa i lista over vanlege etternamn i dag, fordi store delar av det norsk folk går rundt med sekundærpatronymikon («-sen-namn») som slektsnamn. Dei framstår som søner av oldefar sin eller tippoldefar sin (-sen står for son).

Helgennamna og dei nytestamentlege namna kom inn med kristendommen og vart populære utover i høgmellomalderen. I seinmellomalderen kom det inn mange tyske namn og tyske former, og utover i etterreformatorisk tid vart ogso gamaltestamentlege namn populære. Men dei vanlegaste førenamna i 1801 var, som me har sett, framfor alt nordiske former av eldre kyrkjelege namn. Dei vanlegaste namna var ogso veldig vanlege, 13,4% for Ola og 14,5% for Anne (Kruken, 1982: 54 f.). Til samanlikning omfattar dei populæraste namna i dag, Jan og Anne, ca 2% og 2,5% av folkemassen («Hvor mange heter», nett). So det er ikkje det minste merkeleg at folk på 1800-talet byrja å sjå seg om etter nye namn. Me har høyrte om at dei gamaltestamentlege namna kom inn, og utover på 1800-talet kom det ogso ei bølge

<sup>3</sup> Ofte har dei ogso vorte kalla framande namn, ma. i Aasens namnebok (Aasen, 1878: 71).



av moveringar, oftast kvinnenamn avleidde av mannsnamn, særleg med etterfestet *-ine*, som *Monsine*, *Hansine*, *Wilhelmine* osv. Dei som skreiv om namneskikk på 1800-talet merka seg dette, og dei var ikkje glade for det (sjå t.d. Aasen, 1878: 92 ff.; Støylen, 1887: X ff.).

**Tabell 2.** Norske etternamn i fallande frekvens (Veka, 2016: 624)

25 på topp-liste over norske etternamn i 2015	
Hansen	53 011
Johansen	50 088
Olsen	49 303
Larsen	37 869
Andersen	37 025
Pedersen	35 145
Nilsen	34 734
Kristiansen	23 397
Jensen	22 879
Karlsen	21 234
Johnsen	20 650
Pettersen	20 101
Eriksen	19 136
Berg	18 080
Haugen	14 346
Hagen	14 073
Johannessen	13 286
Andreassen	12 100
Jacobsen	11 906
Dahl	11 503
Jørgensen	11 426
Halvorsen	11 418
Henriksen	11 339
Lund	11 250
Sørensen	10 725

### Interesse for namn midt på 1800-talet

Rundt 1850 byrja lærde menn å publisera artiklar om personnamn i ålmenne og folkeopplysande tidsskrift. P.A. Munch var den fyrste, med to artiklar i *Norsk Folke-Kalender* i 1849 og 1854, og Ivar Aasen fylgde etter med to artiklar i *Folkevennen*

i 1854 og 1855. Munch kjem att med ei lang utgreiing i *Norsk Maanedsskrift* i 1857. Eilert Sundt har ein artikkel om «Sprogets Bygdeskikke» i 1864, og M.A.L. Aabel har ein om «Norrøne Namn» i 1867, begge i *Folkevennen*. Ivar Aasens *Norsk Navnebog* frå 1878 kom i forlenginga av denne debatten, og ho kom som eit svar på uttrykte ønskje: «Jeg skulde ønske at se trykt og udbredt i Landet (...) en 10.000 eller 20.000 Exemplarer af et Ark, som indeholdt et Register paa tækkelige og rimelige Navne» (Sundt, 1864:116). Boka skulle vera hjelpta til å bøta på om det som det som vart oppfatta som skavankar og utvokstrar i namneskikken.

### Ivar Aasens namnebok

Ivar Aasens *Norsk Navnebog* var den fyrste namneboka i Noreg, og ho har hatt stor innverknad på seinare namneskikk (jf. Nedrelid, 1997: 44 f.). Aasen var ikkje særleg oppglødd for nylaga namn, det kjem særleg fram i artiklane hans frå 1850-talet, der han skriv om «forvanskede», og «nye og forfuskede» namn (Aasen, 1854: 35f.), og haldninga er den same i 1878. Men i underkapitlet «Om Navnenes Form eller Dannelse», der han gjev oversyn over ulike føreledd og etterledd i manns- og kvinnenamn, slår han sjølv til lyd for nydanning. Aasen peikar her på det potensialet som ligg i å kombinera eksisterande namneledd til nye namn, for slik å få meir variasjon i namneskikken. «Og hvorfor skulde vi ikke have flere Navne med 'run' end bare Gudrun og maaske Oddrun? Det kunde ogsaa gaa an at hedde Ulvrun, Dagrund, Hallrun, Salrun, Sigrund, Tjodrun, Valrun, Vilrun og Øyrun» (Aasen, 1878: 56 f.).

Tabell 3. Ulike namneledd (Nedrelid, 2005b: 70)

Namneledds-«bank»	
Bruksområde	Namneledd <sup>4</sup>
Føreledd	An(n)-, Arn-, As-, Aud-, Bot-, Bryn-, Dag-, Gis-, Gud-, Her-, Ing(e)-, Jo(r)-, Kol-, L(e)id-, Magn-, Ragn-, Sig-, Sal-, Sol-, Tjod-, Val-, Øy-, Ås-,
Føre- og etter-ledd	Al(v)-/-alv, Ar-/ar, Ber(g)-/berg, Borg-/borg, Bjørg-/bjørg, Finn/-finn, Fred-/fred, Frid-/(-)frid, Gerd-/gerd, Geir-/geir, Grim-/grim, Gunn-/gunn, Hall-/hall, Hild-/hild, Kjell-/kjell, Leiv-/leiv, Leik-/leik, Møy-/møy, Nor-/nor, Odd/-odd, Stein/-stein, Tor-/tor, Ulv-/ulv, Ve-/ve, Vig-/vig, Vil-/vil(d)
Etterledd	-dis, -gar(d), -lak, -laug, -mann, -mar, -mund, -ny, -olv, -rid, -run, -vald, -var(d), -veig, -vid(ved), -vin(d), -vor

<sup>4</sup> Lista over namneledd skal illustrera systemet, og ho er på ingen måte fullstendig. Ledda er sette opp med dei moderne formene, slik at td. *As-* og *Ås-* (osv.), *-frid* og *-rid* (osv.) står oppførde som ulike ledd, sjølv om dei har same etymologiske opphav.

Ved hjelp av variasjonsprinsippet (Storm, 1893: 203 f.) kan ein generera eit utal nye namn ved å kombinera gamle og (eventuelt nye) samansetjingsledd. Berre fantasien set grenser. Dette har ogso vorte gjort i ettertida, og eksempelnamna Oddvar og Solfrid er døme på vellukka resultat av denne prosessen.

### Endring i oppkallingsskikken

Nye namn fekk innpass fordi oppkallingsskikken var i endring, med både førebokstavsoppkalling, moveringar og fleire førenamn på same personen. Førebokstavsoppkalling er kjend frå midten av 1800-talet:

Thi paa de Steder, hvor fremmede Navne ere mest i Brug, pleier man gjerne at tage det meget løseligt med Opkaldelsen, saa at man tidt lader sig nøie med den første Stavelse af Navnet, f. Ex. Anna efter Andreas; ja at man endog stundom lader sig nøie med den første Bogstav f. Ex. naar man kalder Johan efter Ingebrigt (Aasen, 1854: 47).

Aasen, som elles var sterkt kritisk til endring i namneskikken, tilrår i 1854 førebokstavsoppkalling for å «nasjonalisera» namnetilfanget, «man kunde sætte Bjørn i Stedet for Bernt, Jostein for Jokum, Magnhild for Maret o.s.v.» (1854: 47).<sup>5</sup> Rådet blir ført vidare av Vågslid (1932: 19). Førebokstavsoppkalling opnar for at ein kan endra namnet, og ein bestefar som heitte Anders, kunne oppkallast som Agnar og Arne og Arnulf og Atle, i staden for at der skulle vera fire Anders-ar. Ei bestemor Gjertrud blei oppattkalla som Gunnlaug, Gullborg og Gudlaug (fødde frå 1944 til 1952).<sup>6</sup>

Førebokstavsoppkalling mogeleggjjer ogso oppkalling over kjønnsgrensa. Aasen hadde ikkje mykje sans for den skikken, «da kan der ikke blive nogen rigtig Lighed mellem den gamle og den unge; den sidste bliver ikke noget forynget Billede af den første, og Opkaldelsen har altsaa ikke noget stort at betyde» (1878: 99). Der har folk flest hatt eit anna syn på saka, og oppkalling over kjønnsgrensa har vore ei viktig kjelde til fornying i namneforrådet (meir utførleg om dette i Nedrelid, 2005a). Store syskenflokkar gav ogso høve til å velja nye namn til dei yngste, når den viktigaste oppkallinga var unnagjord. Vidar Haslum har dokumentert at på Agder og i Telemark vart gamle nordiske namn haldne oppe i relativt stort omfang, på grunn av sterk oppkallingstradisjon. Men det var klare skilnader på kva typar namn det eldste og det yngste barnet av same kjønn fekk. I perioden 1880–1940 vart eldsteborna i eit syskenlag som regel oppkalla etter besteforeldra, og dei fekk derfor tradisjonelle arvenamn. For yngstebarn var det motsett, dei fekk i stor grad mote-namn/renessansenamn (Haslum, 2005).

<sup>5</sup> Meir om Aasen og den nasjonale namnerenessansen i Nedrelid, 1997.

<sup>6</sup> Men ikkje Gjertrud, for det tykte foreldregenerasjonen var eit håplaut gamaldags namn.

### Tilpassa former av norrøne namn

Lat oss gå attende til Gustafssons ulike typar av nordiske namnerenessanse-namn. Vidareføring av eldre nordiske namn, i tilpassa former, er kanskje den vanlegaste måten. Namn som hadde «overlevd», hadde fått nedslitne talemålsformer, på same måten som dei kyrkjelege namna. Som me har sett, blei namnet Nikolaus til Nils, og Katarina blei til Kari. På same måten blei *Ólafr* til Ola, og *Ragnfríðr* blei til *Randi*. Desse tradisjonsformene lever vidare, jamsides med dei nye, «tilpassa» formene. Dei norrøne namna vart nemleg tilpassa moderne rettskriving. Bokstavane Þ- og -ð vart ikkje brukte, det vart ikkje brukt lengdestrek over vokalane og sjølvstakt ikkje kasusmarkering. Þ- vart atgjeven som T- eller Th- (*Torvald* eller *Thorvald*), -ð blei (stum) -d eller ingenting (*Astrid* og *Astri*). Utlydande -f kunne bli skriven -f eller -v (*Leif* og *Leiv*). Dermed fekk ein fleire former av same namnet som etterkvart kom til å bli oppfatta som ulike namn (sjå døme nedanfor). I dag finst det til dømes 9314 menn som heiter *Ola*, 31372 heiter *Ole* som fyrste førenamn,<sup>7</sup> 14993 heiter *Olav*, og 2189 heiter *Olaf* («Hvor mange heter», nett).

Tabell 4. Døme på gamle og nye former

Norrøn form	Dialektformer	Evt. dansk skriftform	Nye former
Ólafr	Ola	Ole	Olaf, Olav
Sigurðr	Sjur		Sigurd
Guðrun	Guro		Gudrun
Sigríðr	Siri		Sigri(d)
Þorleifr	Taddei, Taddeiv, Talleiv, Tallev, Telleiv, Tellev, Tolleiv, Tollev, Tolli, Tølløv, Tølløv		Thorleif, Thorleiv, Torleif, Torleiv

### Nylagingar på grunnlag av gamle nordiske namneledd

Som me har sett ovanfor, argumenterte Aasen for slike nydanningar (1878: 56 f.), sameleis Støylen (1887: X). Ein studie av dei føreledda som Aasen nemner i sitt forslag (*Ulv-*, *Dag-*, *Hall-*, *Sal-/Sol-*, *Sig-*, *Tjod-*, *Val-*, *Vilr-* *Øy-*) viser at det finst det 50 nylaga namn, 25 mannsnamn og 25 kvinnenamn, i Kruken og Stemshaug 1995.

<sup>7</sup> Når Ole er meir populært åleine enn dei tre andre til saman, heng det saman med at det er mykje brukt som fyrstenamn i dobbeltnamn. Det er 5346 menn som har *Ole* som einaste førenamn. Dei andre 26008 har det som fyrstenamn i kombinasjonar som *Ole Andreas*, *Ole Bernt*, *Ole Edvard*, *Ole Henrik*, *Ole Jørgen*, *Ole Petter* og mange, mange fleire *Ole* + eitkvart. Til jamføring har 6936 menn *Ola* som einaste førenamn. Om me ser på bruken som einaste førenamn, er rekkjefylgja *Olav* (9641 berarar), *Ola* (6936) og *Ole* (5346).

Eller rettare, det finst 50 nylaga namn til sju av forledda, for *Tjod-* og *Ulv-* er ikkje brukte som føreledd i nylagingar (Nedrelid, 2005b: 67). Me ser at det er svært ulik fordeling på dei ulike nammeledda:

**Tabell 4.** Nydanningar med føreledda i Aasens forslag (Nedrelid, 2005b: 62)

Nydanningar med føreledda i NPL (1995-utgåva)			
	Mannsnamn	Kvinnenamn	
Dag-	Dagbart, Dagbjart, Dagbjørn, Dagfred, Dagmund, Dagnar, Dagnor, Dagulv, Dagvald, Dagvard, Dagvin	Dagbjørg, Dagfrid, Daghild, Dagunn, Dagveig	16
Hall-	Hallmar	Hallgunn	2
Sal-/Sol-	Salmar, Soland, Solbjørn, Solvar	Salmøy, Solbrit, Solfrid, Solgerd, Solgunn, Sollaug	10
Sig-	Sigfinn, Signar, Signor, Sigstein, Sigtor	Sigdis, Sigfrid, Sigunn	8
Tjod-			–
Ulv-			–
Val-	Valdon, Valdor	Valfrid, Valmøy, Valny	5
Vil-	Vilmar	Vildis, Vilfrid, Vilgunn, Vilrun	5
Øy-	Øyvard	Øyfrid, Øygunn, Øyrun	4
	25	25	50

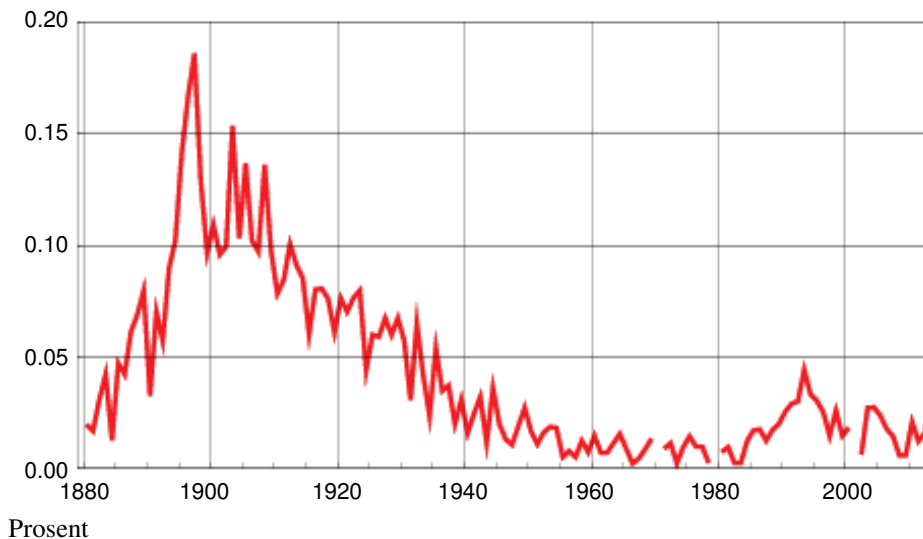
Føreleddet *Dag-* har vore mest brukt i nydanningar, deretter *Sal-/Sol-*, truleg fordi desse gjev mest positive assosiasjonar. Mange av namna i oppsettet her er svært uvanlege, men *Solfrid* har i alle fall slege gjennom på landsbasis.

### Namn etter gudar, heltar og kongar

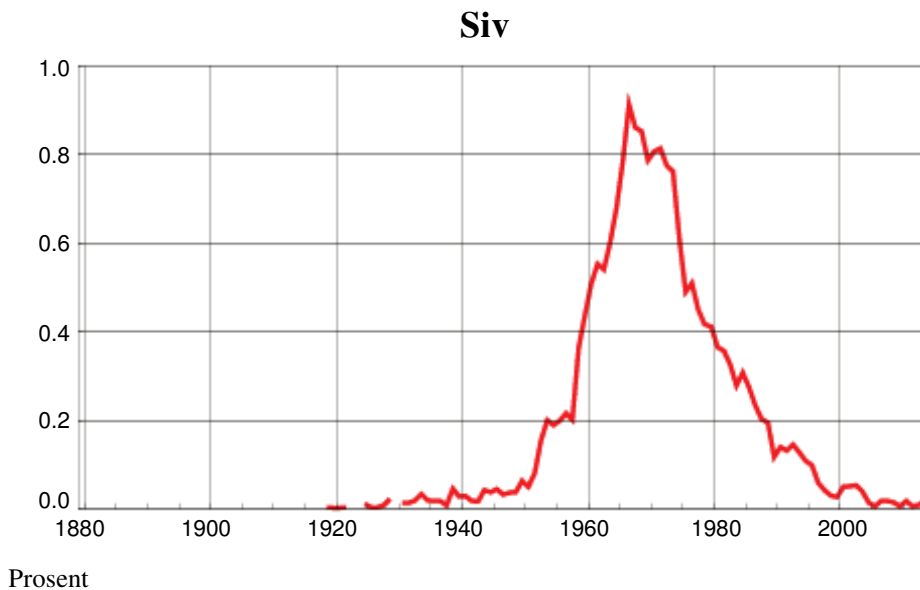
Sjølve paradeeksempalet på eit slikt namn er mannsnamnet *Fridtjov* eller *Fridtjof/Frithjof* (sjå ovanfor om <þ> som <th> og <f> som både <f> og <v>) av norront *Friðþjófr*. Det er eit «fingerat» namn (Lind, 1905–15: 288), namnet på helten i fornaldarsoga om *Fridtjov den frøkne*. I 1825 kom Esaias Tegners *Frithiofs saga* ut i Sverige. Allereie i 1830 vart namnet teke i bruk i Arendal, Borre og Trondheim, og på 1840-talet var det vorte vanleg i Oslo (NPL, 2013: 171). I 1858 kom Ivar Aasens omsetjing av fornaldarsoga om *Fridtjov* til landsmål som tilleggshefte til *Folkevennen*. *Fridtjof Nansen* vart fødd i 1861, og hans bragder på mange område, som polarforskar, vitskapsmann, diplomat og filantrop (sjå *Fridtjof Nansen*, snl, nettversjonen) har tvillaust auka populariteten til namnet, sjå kurve nedanfor.

Tabell 5. Namnet *Fridtjof* («Hvor mange heter», nett)

### Fridtjof



Med gudenamn tenkjer ein straks på Tor og Odin, men dei er ikkje pålitelege døme i denne samanhengen. Mannsnamnet *Tor* er ikkje identisk med namnet til guden Tor (norr. *Þórr*), det kjem av det norrøne mannsnamnet *Þórðr*. Gudenamnet *Þórr* er føreledd (*Þór-*) i svært mange namn, både manns- og kvinnenamn, og dei har halde seg merkeleg godt, særleg i indre bygder (jf. Nedrelid, 1996). Det er ikkje færre enn 15 spalter i NPL med føreleddet *Tor-*, og dertil kjem former som *Tallak* og *Tarjei* og *Terje* og *Tollev* osv. Mannsnamnet *Þórðr* er opphavleg, \**Þórfroðr*, med *Þór-* som føreledd. Uttalen i vest- og nordnorsk blir *Tor*, i austnorsk *Tol* (med tjukk /l/). På 1800-talet vart det tradisjonelle *T(h)or* delvis omtolka til gudenamnet, samtidig som det fekk sjølvsendig status ved sida av *Tord* (NPL, 2013: 558 ff.). Mannsnamnet *Odin* (*Oden*, *Odhinn*) i eldre tid er truleg former av *Audun*. «Namnet til diktaren Odin (Ouden) H. Wolff (1733–1810) kan vere ei tidleg omtolking frå *Audun* til *Odin*» (NPL, 2013: 426). Gudinnenamnet *Frøya* er derimot eintydig mytologisk og oppteke på 1800-talet, det er kjent sidan 1810 (NPL, 2013: 173). Søk på tenkjelege skriftvariantar gjev under 1000 berarar til saman, 640 *Frøya*, 168 *Freya*, 69 *Freyja*, 107 *Freja* og 8 *Freia* («Hvor mange heter», nett). Eit anna gudinnenamn er *Siv* (av norrønt *Sif*). Det kom ikkje i bruk før på 1900-talet, fyrste gong brukt i 1918. Det var særleg populært frå 1960–1985 (NPL: 260 f.), sjå kurve nedanfor her. Populariteten i den perioden kan hengja saman med at korte førenamn var særleg mykje brukte som fyrstenamn i dobbeltnamn (jf. Nedrelid, 2015).

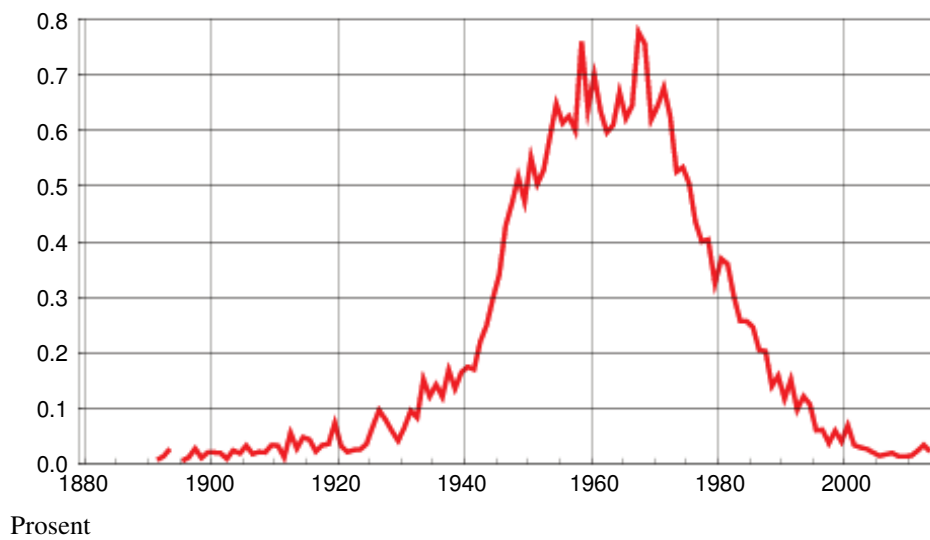
Tabell 6. Namnet *Siv* («Hvor mange heter», nett)

Mellomalderlege kongenamn som vart tekne i bruk, er td. *Sverre* og *Tryg(g)ve*. Namnet *Sverre* vart fyrst brukt i 1817, seinare vart det svært populært utover 1800- og inn på 1900-talet (NPL, 2013: 532). Namnet *Tryggve* var også svært sjeldan brukt i etterreformatorisk tid, men det er belagt i Vestfold i 1801. Det blir brukt i Trondheim i 1842, deretter kom det i allmenn bruk i Oslo og Bergen, og etter 1900 vart det motenamnet i heile landet (NPL, 2013: 571).

Gustafsson har med ein fjerde type, «Namn i nationalromantisk, eller göticistisk, litteratur där både författaren och läsaren ansåg, eller trodde, att de namn som användes var fornnordiska» (Gustafsson, 2002: 116). Svahn nemner «inlånade namn från de nordiska grannländerna», med *Dagmar* og *Valdemar* som døme (Svahn, 2005: 86). Her kan det høva å ta med det islandske namnet *Hildur*. Det vart fyrst brukt i 1809, tok seg opp utover 1800-talet og nådde toppen rundt 1910 (NPL, 2013: 249). I dag har det 1195 berarar («Hvor mange heter», nett).

### Namnerenessansens vekst og fall

Dei to kurvane som er attgjevne ovanfor (*Fridtjov* og *Siv*), viser ei kraftig stigning og eit like bratt fall. Det er litt skilnad på når det skjer, *Fridtjov* hadde sine glansdagar rundt 1900, medan *Siv* er eit typisk etterkrigsnamn. Til jamføring kan me ta med kvinnenamnet *Bergljot*, som har ei liknande kurve som *Fridtjov*, og mannsnamnet *Vidar*, som også er eit etterkrigsnamn.

**Tabell 7.** Namnet *Bergljot* («Hvor mange heter», nett)**Bergljot****Tabell 8.** Namnet *Vidar* («Hvor mange heter», nett)**Vidar**



Same biletet får me om me sjekkar døma *Sverre*, *Tryg(g)ve*, *Sigurd*, *Gudrun*, *Ragnfrid*, *Ragnvald* og *Svanlaug* i basen «Hvor mange heter». Dei er definitivt ikkje motenamn i dag. Men fordi (somme av) dei har vore det, er det enno att ikkje so fåe som ber namn av denne typen. Tusenvis av norske menn heiter Sverre (8745), Sigurd (7124) og Trygve (5298, + 106 Tryggve). 576 norske menn heiter Ragnvald. 2719 norske kvinner heiter Gudrun, 132 heiter Ragnfrid og berre 24 heiter Svanlaug. Derimot finst det 2252 som heiter Svanhild.

Det er ikkje grunn til å tru at den nedovergåande trenden skal endra seg med det fyrste. På ti på topp-listene for begge kjønn frå 2016 (sjå «Navn 2016», <http://www.ssb.no/navn/>) er eitt nordisk namn inne, nemleg Ingrid, som ligg på niandeplass på jentesida. Mellom gutenamna er alle sokalla «framande» namn (sjå ovanfor), men Aksel på tiandeplass er ei nordisk form av Absalon (NPL, 2013: 23).

## Litteraturliste

- Aabel, M.A.L. 1867. «Norrøne Navn». In: *Folkevennen*. Christiania. 308–356.
- Aarset, T. 1982. «Frå den nordiske namnerenessansen til i dag». In: Stemshaug, O. (ed.). *Norsk personnamleksikon*. Oslo. 66–88.
- Aasen, I. 1854. «Om norske Folkenavne». In: *Folkevennen*. Christiania. 32–49.
- Aasen, I. 1855. «Register over norske Folkenavne». In: *Folkevennen*. Christiania. 277–306.
- Aasen, I. 1878. *Norsk Navnebog*. Kristiania.
- Gustafsson, L. 2002. *Novation i norr. Nya dopnamn och namngivningsmönster i Skelleftebygden 1791–1890 = Anthroponymica Suecana* 12. Umeå.
- Haslum, V. 2005. «Navnerenessanse eller gammel navneskikk eller begge deler? Navngivningsmønstre i store søskenflokker på Agder i perioden 1880–1940.» In: Nedrelid, G. and T. Schmidt. (eds.). *Person- og stadnamn under den nordiske namnerenessansen. Rapport frå NORNA 34. symposium, Dømmesmoen 10.–12. september 2004 = Skriftserien. Høgskolen i Agder* 116. Kristiansand. 123–143.
- Helleland, B. 2005. "Oppsummering". In: Nedrelid, G. and T. Schmidt. (eds.). *Person- og stadnamn under den nordiske namnerenessansen. Rapport frå NORNA 34. symposium, Dømmesmoen 10.–12. september 2004 = Skriftserien. Høgskolen i Agder* 116. Kristiansand. 143–148.
- Huseby, O. 1895. *1000 norske døpenavne: med korte forklaringer af deres betydning*. Kristiania.
- Johannessen, O.-J. 2005. «Nordisk navnerenessanse i Norge før 1865?» In: Nedrelid, G. and T. Schmidt. (eds.). *Person- og stadnamn under den nordiske namnerenessansen. Rapport frå NORNA 34. symposium, Dømmesmoen 10.–12. september 2004 = Skriftserien. Høgskolen i Agder* 116. Kristiansand. 9–29.
- Kruken, K. 1982. «Frå reformasjonen til den nordiske namnerenessansen». In: Stemshaug, O. (ed.). *Norsk personnamleksikon*. Oslo. 44–66.
- Kruken, K. 1993. «Spirene til den nordiske namnerenessansen». *Nytt om namn* 17. 21–24.
- Kruken, K. and O. Stemshaug. 1995. *Norsk personnamleksikon. 2. utgåva. Ved Kristoffer Kruken*. Oslo.
- Kruken, K. 2013. *Norsk personnamleksikon. 3. utgåva. Ved Kristoffer Kruken*. Oslo.
- Lind, E.H. 1905–15. *Norsk-isländska dopnamn och fingerade namn från medeltiden*. Uppsala–Leipzig.
- Meldgaard, E.V. 1997. «Fornavnemoder i Danmark 1820–2020». *Studia Anthroponymica Scandinavica* 15. 101–113.

- Munch, P.A. 1849. «Nogle Ord til Overvejelse om vore brugelige Personnavne, og om at holde vore nationale Navne i Agt og Ære». In: *Norsk Folke-Kalender*. Christiania. 80–89.
- Munch, P.A. 1854. «Fremdeles om Valget af Personnavne, og Vedligeholdelsen af vore nationale Navne». In: *Norsk Folke-Kalender*. Christiania. 33–45.
- Munch, P.A. 1857. «Om Betydningen af vore nationale Navne tilligemed Vink angaaende deres rette Skrivemaade og Udtale». In: *Norsk Maanedsskrift*. Christiania. 1–64, 122–166, 239–274, 346–373, 438–459, 481–498.
- Nedreliid, G. 1996. «Lokale variasjonar i namneskikken på Agder i 1801». In: *NORNA-rapporter* 60. Uppsala. 211–229.
- Nedreliid, G. 1997. «'Eit namn lyt allting hava'. Ivar Aasens Norsk Navnebog og den nordiske namnerenessansen». In: *Gransking av norsk mål i hundre år etter Ivar Aasen. Rapport frå faghistorisk seminar i Trondheim 3. og 4. oktober 1996. = Det Kongelige Norske Videnskabers selskab. Skrifter* 3. Trondheim. 35–49.
- Nedreliid, G. 2005a. «Endring i oppkallingsskikken i eit vestnorsk bygdesamfunn». In: Nyström, S. (ed.). *Utvecklingstendenser och drivkrafter inom nordiskt namnskick = NORNA-rapporter* 80. Uppsala. 217–245.
- Nedreliid, G. 2005b. «Flettfrid, Kjøtulv og meir vanlege nydanningar». In: Nedreliid, G. and T. Schmidt. (eds.). *Person- og stadnamn under den nordiske namnerenessansen. Rapport frå NORNA:s 34. symposium, Dømmesmoen 10.–12. september 2004 = Skriftserien. Høgskolen i Agder* 116. *Høgskolen i Agder* 116. Kristiansand. 63–75.
- Nedreliid, G. 2015. «Amfibrakkiske dobbeltnamn på 1900-talet». In: Aldrin, E. m.fl. (ed.). *Innovationer i namn och namnmönster. Handlingar från NORNA:s 43:e symposium i Halmstad den 6–8 november 2013 = NORNA-rapporter* 92. 178–196.
- Nedreliid, G. and T. Schmidt. (eds.). 2005. *Person- og stadnamn under den nordiske namnerenessansen. Rapport frå NORNA:s 34. symposium, Dømmesmoen 10.–12. september 2004 = Skriftserien. Høgskolen i Agder* 116. Kristiansand.
- NPL = *Norsk persomannleksikon* (Stemshaug, Ola, 1982, Kruken, Kristoffer og Stemshaug, Ola, 1995, Kruken, Kristoffer og Stemshaug, Ola, 2013).
- Sundt, E. 1864. «Sprogets Bygde-Skikke». In: *Folkevennen*. Christiania. 95–117.
- Storm, G. 1893. «Vore Forfædres Tro paa Sjølevandring og deres Opkaldelsessystem». In: *Arkiv för nordisk filologi* 9. 199–222.
- Støylen, B. 1887. *Norske døbenavne med deres betydning og oprindelse*. Kristiania.
- Svahn, M. 2005. «Nordisk namnrenässans i dopnamnsskicket i stadsmiljö i Syd- och Västsverige». In: Nedreliid, G. and T. Schmidt. (eds.). *Person- og stadnamn under den nordiske namnerenessansen. Rapport frå NORNA:s 34. symposium, Dømmesmoen 10.–12. september 2004 = Skriftserien. Høgskolen i Agder* 116. Kristiansand. 85–93.
- Veka, O. 2016. *Norsk etternamnleksikon. 2. utgåva. Revidert, oppdatert og utvida*. Oslo.
- Vágslid, E. 1932. *Norsk navnesed: ei utgreiding um norske mannenovn*. Oslo.

#### Nettadresser

- «Hvor mange heter», nett = <http://www.ssb.no/navn/> [lasta januar og februar 2017].
- Navneforskning, nett = [http://navn.ku.dk/maanedens\\_navn/johannes/](http://navn.ku.dk/maanedens_navn/johannes/) [lasta 30.01.2017].
- Fridtjof Nansen, snl, nettversjonen = [https://snl.no/Fridtjof\\_Nansen](https://snl.no/Fridtjof_Nansen) [lasta 02.02.2017].

## A REMARK ON THE OLD NORSE CONJUNCTION *OK*

MARIT AAMODT NIELSEN

### Introduction

The class of connectives or conjunctions is a relatively small, but important word class. Often very little attention is paid to this word class in handbooks and grammars in spite of its frequency. The main reason why this is so, is maybe because its members first and foremost contribute to the constitution of the textual level. Connectives primarily link and form relations between words, phrases and clauses, and often have very little semantic content in themselves whereas the main semantic content lies in the words and phrases.

Yet, for historical pragmatic syntax as well as for language history, the importance of this word class should not be totally overshadowed by the study of the elements that carry more semantic meaning. Connectives are intriguing because they often seem to develop in a rather translucent way and often quite fast in a language.

The two most common connectives in Old Norse are *ok* (*and*), *en* (*but*) (Barnes, 1999: 202f). I shall give a survey of the use of *ok* in Old Norse (Part one), consider a susceptible candidate of a grammaticalization process leading to *ok* as its result (Part two), and finally discuss whether the use of *ok* in Old Norse is restricted to parataxis as in Modern Mainland Scandinavian today (Part three).

I will show that the function of *ok*, connective, and of *ok*, adverb, in Old Norse, is not so straightforward and clear-cut as it may seem at first glance. There might in fact be a more gradient transition between the two functions of *ok* than normally accepted in most handbooks and grammars.

### Part one: The use of *ok* in Old Norse

The main function of *ok* in Old Norse is to be an additive coordinator, linking phrases and clauses. *Ok* corresponds to the word *and* in modern English. It survives in Modern Mainland Scandinavian (MMS) in a slightly modified form, as *og* in Modern Norwegian and Modern Danish, as *och* in Modern Swedish, and is also *og* in Modern Icelandic (written forms). The word *ok*'s syntactic function is to link words, phrases and clauses, and parts of text.

Halliday and Hasan (1976: 233ff) stress that the modern English correspondent *and* partially functions as a logical coordinator (as in A+B), and partially as a cohesive element when it links larger linguistic units than words and phrases. Thus they distinguish between the use of *and* as an additive conjunction, and the use of *and* as a coordinator. The additive use is regarded to be a looser and less structural relation than the coordinative one.

I hold that the same distinction could be drawn for the Old Norse *ok* as well as for its Modern Mainland Scandinavian variants. At one side of the scale *ok* links words and phrases, and the linkage forms one syntactic constituent consisting of a proper coordination as you find under (1) and (2) below. On the other hand, it functions as an additive conjunction as in the clear example (4) where it links a main clause to its preceding context. Cases like (3), where *ok* links two main clauses seem to imply a lesser degree of coordination and more of the additive function than case (2) where it links subordinate clauses. Compared to case (4) however, (3) conveys more of the coordinative and less of the additive function. Thus, the prototypical use of *ok* exhibits some variation, which I tend to look at as a gradient parameter going from the clear case of structural coordination as in (1) to the clear case of textual cohesion as in (4). It should be noted, however, that the coordinative function of course also implies the additive function, but not the other way round:

- (1) en þeir Þorkell ok Gísli váru heima báðir  
“...but they, Þorkell and Gísli, were at home both” (Gi 2,28)
- (2) En ef hann brennr, ok verðr hann at því kunnr ok sannr þá er hann utlægr...  
“But if he burns (the house down) and is he found guilty, then is he outlawed...”  
(Gu 90,31)
- (3) Aldri varð síðan jafnblítt með þeim broeðrum, ok ekki þá Þorkell vápnaþingit...  
“Never became later as sweet with the brothers and not accepted Þorkell the exchange of weapons...” (Gi 3,16)
- (4) Ok einn morgin ríss Gísli upp ok gengr til smiðju  
“And one morning gets Gísli up and goes to the forge”... (Gi 11,20)

As well as a coordinator and as an additive conjunction, *ok* has very little semantic content in itself but for the conjunctive or additive, and it is always

unstressed. Further it is bound to certain positions: As a coordinator its prototypical position is between the coordinated elements, and as an additive conjunction the prototypical position is in front of the element which is linked to another syntactic unit.

In Old Norse *ok* forms a microsystem together with another conjunction, *en*, which besides the conjunctive meaning originally also conveys an adversative content, meaning, *but*. This neat system with *ok* as an additive conjunction and *en* as an adversative one had already to some degree broken down in Old Norse in the sense that the adversative meaning of *en* seems to be bleached. In many cases *en* equals *ok* when linking elements on the textual level, as in (5) and (6):

(5) ...en þeir Þorkell ok Gísli...  
 "...but they, Þorkell and Gísla... (Gí 2, 28)

(6) En ef hann brennr...  
 "But if he burns (the house down)... (Gu 90, 31)

In both these cases an adversative reading is possible, but not compulsory. It is therefore not very surprising that *en* disappears in the three MMS languages and is replaced by other words expressing adversity, probably due to the loss of clear adversative content. *Ok* however persists and survives, having an unequivocal content, and it comes to substitute *en* in positions where this conjunction conveyed no adversative meaning, that is, where the merely cohesive function of *en* was predominant (Christoffersen, 2003: 16ff.).

## Part two: Grammaticalization

The conjunction *ok* probably originates as a result of a grammaticalization process of an adverb, *auk*, in Proto-Germanic. The main reason for this belief is that the adverb still exists in Old Norse as *ok* or *auk*, and in Modern Mainland Scandinavian, as *og*, *och* and *også*, *au* (dialectal) side by side with the grammaticalized conjunction (Braunmüller, 1995: 265f).

Foreign influence or borrowing, as well as internal reanalysis, are probably the main causes for conjunctions to develop and for change to take place. There is a strong universal tendency of grammaticalization, of conventionalizing ordinary phrases into conjunctions, in its turn leading to the reanalysis of the phrase as a conjunction and to further morphological and phonological development of the original form.

The term grammaticalization normally implies a loss of meaning, often called «semantic bleaching». I must, however, agree with Traugott and König (1991: 190f), who argue that although there is a loss of semantic content when a former ordinary

phrase is reanalyzed as a conjunction, there incontestably also is a strengthening of informativeness, of meaning of a more abstract kind. One might say that the alleged loss implies a loss of referentiality while there, on the other hand, is an increase in relational content or meaning. Specialized connectives and conjunctions strengthen the cohesion within sentences and clauses, between phrases and clauses as well as between larger textual units.

The adverb *ok/auk* differs from the coordinator *ok* at least in three respects: First by carrying heavy stress in itself or functioning as a marker of stress on the following phrase, secondly by filling another canonic position in the sentence than the coordinator, and thirdly by having slightly more semantic content than the coordinator, meaning ‘also, as well, further’, thus conveying a disambiguating or deictic and to a certain degree sequential meaning as well. It shares with the conjunction the function as a cohesive element in the clause.

The canonic position of *ok/auk* with adverbial function is sentence internal, after the finite verb form, as in (7), where it functions as a modifier of the sentence:

- (7) ...get ek ok, at auðni ráða nú um þetta  
 “...think I also that fate will decide about this” (Gí 9,19)

Or its position is just in front of an element focussed by *ok*, like in (8):

- (8) Þeir skiptu ok úmegð  
 “They shifted also the legally incompetent” (Gí 15,11)

To sum up so far:

All the Old Norse cases cited above, are clear-cut examples of either conjunction or adverb, when it comes to position, stress and semantic meaning.

But as shown below, Old Norse also exhibits less prototypic cases where the borderline and thus the distinction between the two functions, conjunction or adverb, seem to be more obscure or blurred, and cases where *ok* seems to replace other subordinators.

### Part three: Parataxis or hypotaxis?

First I comment on the function of *ok* in sentence-initial position where *ok* normally is a marker of parataxis, and secondly on the function of *ok* where *ok* seems to replace some other adverb or conjunction with more specialized functions normally signaling hypotaxis.

It should be noted that Old Norse is a verb second language with SVO (subject-verb-object) as the unmarked word order pattern (Christoffersen, 1979: 119; Christoffersen, 1993: 305ff; Faarlund, 1990: 52). Further, Old Norse has a TVS-pattern, T stands for topic, when a constituent other than the subject is topicalized, like in

(4) which I now invite you to cast a brief glance at again, where the adverbial phrase, *einn morgin*, is topicalized. But Old Norse also exhibits a VSO-pattern, used when no element is topicalized, as you see in (9) below, where the finite verb form, *gengr* introduces the sentence. This VSO-order is interpreted as an implicit context marker by most scholars.

- (9) *Gengr húsfreyja til dura*  
 “Goes the housewife to the door” (Gí 40, 22)

When introducing a TVS-structure, like in (4) above, there can be no doubt that *ok* functions as a conjunction, due to the verb second constraint. When *ok* precedes the VSO-order, however, as in (10), the question arises whether this *ok* is a conjunction preserving the VSO-order, or whether it is an adverb, yielding a TVS-structure.

*Ok* may clearly be conceived as a conjunction also in this position (Christoffersen, 1993: 53 ff):

- (10) *Ok ríða þeir sína leið*  
 “And ride they their way” (Gí 40,22)

One might say that the textual coherence, usually expressed by the VSO-order alone, in (10) so to speak is made explicit by the very presence of the coordinator. The occurrence of *ok* in these cases thus intensifies the coherence, but the coordinator in itself is redundant or superfluous and normally carries no stress.

However, to the left of an initial finite verb form, like in (10) there incontestably is room for a proper constituent with semantic content as well. And nothing prevents us from stressing a constituent in this position. Thus, the initial *ok* displayed in (10) and thousands of similar examples could theoretically be the adverb *ok/auk* and not the conjunction *ok*.

Nygaard (1905: 347) as well as Faarlund (1985: 375) advocate that *ok* in initial position preceding a VSO-order as in (10) in fact is more ‘adverb-like’ than ‘conjunction-like’. Faarlund (1985: 375) states the following about the word *ok* in this position: “Despite its meaning, it still retained (at least for a period) its adverbial status, triggering inversion”.

Thus, Nygaard and Faarlund seek the reason for the inversion after *ok* in the status of the word *ok* itself, and not in the textual coherence.

However, numerous examples of VSO-order without any *ok* present, here represented by (9), indicates that an interpretation of *ok* in initial position as an explicit, but totally unstressed coordinator, rather empty of communicative content, and not as a stressed adverbial *ok/auk*, probably is more justified. It is not the presence of *ok* in itself that triggers inversion, but the inversion per se that is a context marker.

Also cases with initial unstressed *ok*, preceding a TVS-structure, lead to the interpretation of initial *ok* being a conjunction and not the adverbial modifier, *ok/auk*

(Christoffersen, 1993: 53f). Initial position seems to be one of the canonical positions of *ok* as an additive coordinator, as in (4), and not of *ok* as an adverb.

Secondly, I will focus on the intriguing phenomenon that the word *ok* seems to be able to replace other adverbs and conjunctions with more specific relational meanings in Old Norse, like the temporal and causal adverb *þá*, meaning ‘then’ or ‘in this case’, which normally introduces a main clause, or the relative particle *er*, meaning ‘that’, introducing a subordinate, often relative, clause (Christoffersen, 2003: 17f).

The replacement of *þá* by *ok* is very common in Old Icelandic, while the replacement of *er* by *ok* generally occurs in Old Norse, albeit not very frequently.

These cases illustrate a point underlined by Braunnüller (1985: 265): The use of conjunctions at earlier stages of the languages may be less precise or specific than at later stages, and further that the line between parataxis and hypotaxis may be somewhat blurred.

Example (11) below illustrates the normal use of *þá* in its causal function: *þá* so to speak resumes the content of the preceding left-dislocated conditional clause. Thus this adverb relates the content of the conditional clause to the rest of the sentence (Christoffersen, 1993: 187).

- (11) En ef sá eiðr fellr, þá er hann sannr at udáðan  
 “But if this oath falls, then he is guilty of the crime” (Gu, 49,5)

In (12), however, *þá* seems to be replaced by *ok*:

- (12) Ef sótt er á barni, ok skal þar skíra er vatni náir fyrst  
 “If illness is on the child, and shall (it) there baptize where water is reached first”  
 (Grágás, 4,22)

*Ok* in (12) apparently substitutes a more specialized adverb, which function is to establish a causal or temporal cohesion between parts of the sentence as a whole. The syntactic connection when *ok* comes to replace *þá*, seems much looser than when *þá* is used, leading Nygaard (1905: 270 ff) in his authoritative *Norrøn Syntax* to consider such substitutions as mistakes or as what he calls “confused and mixed analogies”.

The common trait shared by the words *ok* and *þá* is a general semantic cohesive function, which maybe legitimates the substitution that takes place here.

One should also bear in mind the fact that coordination in the linguistic sense does not always equal a straightforward addition in its strict mathematical sense. The relative ordering of the linguistic elements x and y may depend on the ordering of events par example in time or sequence. Even in simple coordinations there might be a sort of natural ordering, par example in expressions like *morning and evening*, *fathers and sons*. Also between main clauses in modern everyday language, even



when the second clause is introduced by some equivalent to *ok*, there is often some sequential order making the reverse order of the elements unacceptable.

Thus, because addition also may convey an implicit order in time or sequence, *ok* might be chosen instead of *þá*. The slight sequential content sometimes expressed by *ok* maybe permits it to be used also as a more general expression of sequence.

Till now I have treated the conjunction *ok* that comes to replace *þá* as if it were the coordinator *ok*. This reading is not without problems however, because the cohesive element here seems to link two parts of a clause, of which the first part is a subordinate, having as a result a rather ill formed sentence, it must be admitted. On the other hand, *ok* occupies the normal conjunctive position, but a normal reading of example (12) would imply heavy stress on *ok*. So could it be that this *ok* is the adverb *ok*? I hold that a reading of *ok* as a stressed adverb instead of a coordinator in such cases is by no means farfetched, because *ok* literally replaces another adverb. It must be read with heavy stress, and the semantic content may be interpreted as more explicitly sequential than normally is conveyed by the coordinator. This reading does not render the sentence more acceptable from a strictly grammatical point of view, though.

Whereas the syntactic status of *ok* instead of *þá* slightly biases in favor of the adverb *ok*, as we have seen, a different conclusion must probably be drawn concerning the substitution of the relative particle *er/sem*, by *ok*. An unstressed *ok* here seems to introduce a dependent clause, as you see in (13), compared to the normal relative formation in (14). I hold this *ok* clearly to be more conjunction-like than adverb-like:

(13) Sigurðr gengr at móti með sitt sverð, ok Gramr heitir...

“Sigurd goes towards (him) with his sword and Gramr is called”... (Nygaard, 1905:270)

(14) Kólr, þræll minn, á sverð, er Grásíða heitir...

“Kol, my slave, owns a sword that Graside is called...” (Gí, 2,2)

The particle *er* in itself has a multitude of functions in Old Norse. As Barnes (1999: 204) puts it: “Old Norse *er* is an all-purpose subordinating conjunction. Having lost any meaning of its own, it is used to introduce a wide variety of dependent clauses, either alone or together with one or more other words”.

But how can the coordinator *ok* replace *er* as a relative? I think this is due to a kind of analogy. In many cases, it seems that *er* as a relative is substituted by *en*. As we saw above, *ok* might substitute *en*. Therefore the way might not be long for *ok* to replace *er* in this position as well (Christoffersen, 2003:17f). The conjunction *ok* seems to dominate and even is fit to substitute other connectives with a more specific semantic content, like the causal adverbial *þá*, or the relative particle *er*.

## Conclusion

Whereas modern languages like English or Modern Mainland Scandinavian seem to draw a rather strict borderline between cases of parataxis and cases of hypotaxis, this is not always the case at the older stages of the languages. Neither is the use of the different connectives always as differentiated or specialized as at later stages. Yet I hold that substitutions, albeit strange and unexpected from a modern point of view, may be semantically and functionally motivated.

Note: An earlier version of this paper was originally read in 2001 at The 15th International Conference on Historical Linguistics, Melbourne, Australia, 13–17. August 2001.

## Literature

- Barnes, M. 1999. *A new introduction to Old Norse*. London: University College London.
- Braunmüller, K. 1995. "Remarks on the formation of conjunctions in Germanic languages". In: Braunmüller, K. (ed.). *Beiträge zur Skandinavistischen linguistik*. Oslo: Novus. 247–272.
- Christoffersen, M. 1979. "Marked and unmarked word order in Old Norse". *CILT* 14. 115–121.
- Christoffersen, M. 1993. *Setning og sammenheng. Syntaktiske studier i Magnus Laga bœters landslov. ADH-serien 65*. Kristiansand: Agder distriktshøgskole.
- Christoffersen, M. 2003. "Noe om bindeord i eldre norsk, særlig om *ok*, *en* og *nema*". In: Faarlund, J.T. (ed.). *Språk i endring. Indre norsk språkhistorie*. Oslo: Novus Forlag. 13–28.
- Faarlund, J.T. 1985. "Pragmatics in diachronic syntax". *Studies in Language* 9. 363–393.
- Loth, A. (ed.). (1968). *Gí=Gísla saga Súrssonar* [The saga of Gisli]. *Nordisk filologi* 11. København: Munksgaard.
- Eithun, B., Rindal, M. and T. Ulset. 1994. *Gu=Den eldre Gulatingslova* [The Law of Gulathing]. *Norrøne tekster* 6. Oslo: Riksarkivet.
- Finsen, V. 1852–1883 (repr. 1974). *Grágás* [The Icelandic law called The grey goose] I–III. Odense: Odense Univeristy Press.
- Halliday, M. and H. Ruqaiya. 1976. *Cohesion in English*. Longman: London.
- Hopper, P. and E. Traugott. 1993. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nygaard, M. 1905. *Norrøn syntax*. Kristiania: H. Aschehoug and Co.
- Traugott, E.C. and E. König. 1991. *The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited. Grammaticalization I*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 189–218.

## **NOWY PARADYGMAT DYDAKTYCZNY: KOMPONENT KREATYWNY**

NATALLIA NIZHNEVA, JAN ZANIEWSKI,  
NADZIEJA NIZHNEVA- KSENOFONTAVA

Obecnie coraz częściej obserwuje się dynamiczny, konkretnie-historyczny charakter paradygmatów kształcenia, które, jak podkreśla się w badaniach ostatnich lat, w ten lub inny sposób odzwierciedlają obraz otaczającej rzeczywistości. Z pełnym przekonaniem możemy mówić o wielopostaciowości podmiotów działalności kształcenia, celów, zadań, funkcji kształcenia, które tworzą jego poliparadygmatyczność.

### **Paradygmat kształcenia. Aktualne podejścia**

Istnieje kilka podejść do określenia paradygmatu kształcenia, rozpatrywanych jako: podejście dominujące w wyborze treści, form organizacji kształcenia, sposobu nauczania i wychowania; wyjściowy schemat pojęciowy, model ujęcia i ich rozwiązania w dziedzinie kształcenia;

wyjściowa bazowa matryca kształcenia, zawierająca w sobie podstawy, środki nauczania i wychowania, ideał uczącego się w jego jakościowy całościowy kształt wiedzy, nawyków, myślenia i umiejętności, zawierających fundamentalne wyobrażenia o świecie, społeczeństwie i człowieku, wartości, ideały i normy stosunku do świata i współzycia społecznego<sup>1</sup>.

Rozpatrywany jest także humanitarny paradygmat kształcący, w centrum, którego zawarty jest przyswajający gotową wiedzę człowiek, poznający swoją istotę-

---

<sup>1</sup> П.А. Денисенко. Парадигму образования в социокультурном пространстве современного российского общества. Москва, ВУ, 2009, с. 103.

wość. Przy tym współpraca, wspólna twórczość, dialog, wymiana poglądów stają się podstawowymi zasadami, na których budowane są wspólne działania i relacje pomiędzy uczestnikami procesu dydaktycznego.

Zmiana paradygmatu uwarunkowana jest socjokulturowymi transformacjami, wywołanymi postindustrialną, kulturą informacyjną, która charakteryzuje się ogromną ilością informacji.<sup>2</sup> To naturalnie wymaga od uczących się odpowiednich umiejętności, niezbędnych do zdobycia wiedzy i dla twórczego ich wykorzystania. M. Dunina zauważa, że nauczać to – *z pasją poznawać, tolerancyjnie komunikować się, twórczo pracować i godnie żyć* – w tym zawarty jest sens i przeznaczenie wykształcenia. W tym jego jakość, którą dość prosto można prześledzić u poszczególnych studentów i wykładowców, a także w społeczeństwie.

Zbudowane na zasadach uniwersalności, integracyjności, humanitaryzmu, komunikatywności i ciągłości kształcenia poprzez metaprzedmiość, dialogiczność, problemowość, kolejność, uzupełnianie, otwartość, twórczość, samoaktualizację i samowystarczalność studenta i wykładowcy stwarzają niezbędne i wystarczające psychologiczno-pedagogiczne warunki dla wychowania człowieka, umiejącego żyć w jedności przyrodą i społeczeństwem, adaptować się z nim, przyjąć je jako wartości istotne<sup>3</sup>.

Inni autorzy do podstawowych komponentów paradygmatu kształcenia zaliczają: stosunek wykładowcy do studenta i jego pozycji w procesie kształcenia; określenie funkcji kształcących (humanitarnej, kulturotwórczej, funkcji socjalizacji); treści kształcenia (aksjologicznej, kognitywnej, twórczej, osobowościowy komponent); pedagogicznej i glottodydaktycznej technologii kształcenia.

Szczególnie należy podkreślić fakt, że współczesny stan kształcenia można scharakteryzować w literaturze naukowej jako poliparadygmataczny, ponieważ w nim obok wiedzy, jest jednocześnie zawarty kulturologicznie, kompetencyjnie i osobowościowo zorientowany paradygmat kształcenia.

Współczesny paradygmat kształcenia jest precyzyjnie wyrażony i zorientowany na osobowość, która odpowiednio z wymaganiami czasu konkretyzuje się i uzupełnia się szeregiem podejść, w skład których wchodzi takie elementy jak: czynny,

<sup>2</sup> Aktualnie sumaryczna objętość wiedzy podwaja się średnio co każde dziesięć lat, w XVIII wieku – co 150 lat. 30% zdobytej w kształceniu uniwersyteckim wiedzy starzeje się od razu po zakończeniu uczelni, nowatorstwo pracy habilitacyjnej trwa 4 dni. Badacze Uniwersytetu w Kalifornii obliczyli, iż tylko w 2006 r. światowe ośrodki informacji, wydawnictwa i przemysł reklamowy wyprodukowały o 3 mln. razy więcej informacji, niż wszystkie książki, napisane przez całą historię ludzkości. W 2010 r. objętość ta powiększyła się 6-krotnie. Badania wskazują, że w XV–XVII wieku dobrze wykształcony Europejczyk otrzymywał w ciągu całego swego życia zasób informacji, który dzisiaj odpowiada jednemu numerowi New York Times. Кузина, С. 2011. *Мозг врёт! Тайна мозга. Знаем мозг – управляем собой*. Москва, АСТ, Астрель, с. 5.

<sup>3</sup> Дунина, М. Новая образовательная парадигма: проблемы качества образования. // *Современные проблемы науки и образования*. 2006 № 5, с. 32–34. URL: <http://www.science-education.ru/ruarticle/view?id=513> (data inf.: 17.10.2016).

kompetentny, kulturologiczny, międzykulturowy, socjokulturowy, kognitywno-komunikacyjny i inne. Należy podkreślić fakt, iż praktycznie każde z tych podejść rozpatruje w charakterze swoich obiektów takie kategorie jak intelektualny i twórczy rozwój osób nauczanych. Szczególną naszą uwagę, odpowiednio, zwraca problem badania kreatywności.

### **Kreatywność jako ważny komponent paradygmatu kształcącego**

W związku z zagadnieniem kreatywności jako ważnego komponentu paradygmatu kształcącego, istotnym kierunkiem jest badanie takich zagadnień jak: myślenie, twórczość, poziomy twórczości, kreatywność, które obecnie znajdują się w centrum uwagi badaczy krajowych i zagranicznych, ponieważ właśnie kreatywność jest jednym z kluczowych komponentów współczesnego paradygmatu kształcącego.

Twórczość w literaturze naukowej rozpatrywana jest jako obraz życia człowieka (a nie tylko jako rozwiązywanie konkretnych zadań), a człowiek jako twórca własnego życia. E. Fromm, na przykład, określa twórczość jako umiejętność, która pozwala „dziwić się i poznawać, umiejętność znajdowania decyzji w sytuacjach niestandardowych, tj. ukierunkowanie na odkrycie nowego i zdolność do głębokiego uświadomienia swego doświadczenia”<sup>4</sup>.

L. Kitajew-Smyk<sup>5</sup> pisze o trzech poziomach twórczości: kompilacyjnym, projekcyjnym i wewnętrzno-kreatywnym.

Badane są także bariery blokujące twórczość w planie osobowości, przejawiające się w:

- konformizmie – chęci bycia podobnym do innych; strachu przed wypowiedaniem własnego zdania, bycia śmiesznym, zgadzanie się;
- cenzurze zewnętrznej i wewnętrznej – świadomym lub nieświadomym zagłuszaniu nietradycyjnych, niezwykłych myśli w wyniku dominowania w osobowości superego;
- twardości (‘rigidności’, łac. *rigidus* – twardy) myślenia – stereotypowość myśli, przyzwyczajenie rozwiązywania typowych zadań standardowym sposobem, co może być wynikiem nauki w szkole;
- impulsywności myśli – chęci znalezienia odpowiedzi natychmiast, podejmowania nieprzemyślanych, nieadekwatnych decyzji, które powstają przy silnej motywacji;

<sup>4</sup> Фром, Э. Душа человека. 1992. Москва, с. 119. У. Ильин. Психология творчества, креативности, одаренности. 2009, Санкт-Петербург: Питер, с. 16.

<sup>5</sup> Китаев-Смык. Факторы напряженности творческого процесса. Вопросы психологии, № 3, с. 69–82. Poziom kompilacyjny związany jest z gromadzeniem, klasyfikacją, rubrykacją, rangą już wcześniej poznanych faktów. Poziom projekcyjny ma miejsce, kiedy tworzą się uogólnione nowe sądy na podstawie zebranej wiedzy. Poziom wewnętrzno-kreatywny związany z ośnieniem, kiedy twórca nieoczekiwanie zauważa coś nowego, nieoczekiwanie dla niego.

– egocentryzmie poznawczym – niezdolności do przejścia od jednego punktu widzenia do innego, zmiany perspektywy poznawczej.

Odnosnie określenia kreatywności, to już w latach 60-ch XX w. pojawiło się 60 określeń kreatywności. Dzielono je na sześć typów<sup>6</sup>: 1) gestaltyczne (niem. Gestalt – obraz, forma), 2) innowacyjne, 3) estetyczne, 4) psychoanalityczne, 5) problemowe, 6) określenia, które nie trafiły do żadnego z w/w typów, w tej liczbie i dosyć mgliste.

Zdaniem M. Chołodowej, kreatywność – to zdolność podjęcia racjonalnego ryzyka, przewycięzania przeszkód, motywacja wewnętrzna, tolerancyjność dla nieokreśloności, gotowość do przeciwstawiania się poglądom otoczenia<sup>7</sup>. D. Gilford pod pojęciem kreatywności rozumie zdolność tworzenia wielu oryginalnych idei w niestandardowych warunkach działania, jako zdolność twórczego myślenia i tworzenia czegoś nowego w doświadczeniu. Kreatywność przejawia się przy definicji wiedzy, w procesie włączenia informacji do nowych struktur i związków, identyfikacji niepełnej informacji, poszukiwań nowych rozwiązań i ich sprawdzenia, informowania o ich wynikach<sup>8</sup>. Aby kreatywność przerodziła się w twórczość, winna ona być połączona z wysokim wskaźnikiem inteligencji lub, jak niektórzy twierdzą, inteligencją sukcesu.

W niektórych pracach pojawia się termin „kreatywizm”, który rozumiany jest, jako zdolność do tworzenia. Dość szeroką popularność zyskuje też termin „kompetencja kreatywna”, znaczenie którego całkowicie pokrywa się ze znaczeniem kreatywności. Kreatywność rozpatrywana przez psychologów rozumiana jest jako zdolność do tworzenia, jednak nie jako sama twórczość.

Zgodnie ze współczesnymi podejściami, twórczość rozpatrywana jest jako sposób efektywnego samorozwoju i profesjonalno-osobowościowej samorealizacji, a twórcza osobowość – jako osobowość z w pełni konkretnym ukierunkowaniem na twórczość.

W związku z tym, jednym z podstawowych problemów dydaktycznych, stojących przed wykładowcą przy organizacji procesu kształcenia na uczelni, jest na-

---

<sup>6</sup> Taylor, C.W. *Various approaches to and definitions of creativity*/ R. Sternberg (eds.). The nature of creativity. Cambridge. Cambridge University Press. P. 99–126. Typy gestaltyczne, opisujące proces kreatywny, jako rozpad istniejącego gestalu dla budowy lepszego; typy innowacyjne, zorientowane na ocenę kreatywności według nowości produktu końcowego; typy estetyczne, lub ekspresywne, zorientowane na wyrażenie siebie przez twórcę; typy psychoanalityczne, lub dynamiczne, opisujące kreatywność w terminach we współzależności; typy problemowe; określające kreatywność przez szereg procesów rozwiązywania zadań, do tego typu odnosi się i określenie Golforda kreatywności, jako myślenia dywergencyjnego.

<sup>7</sup> Холодова, М. *Психология интеллекта. Парадоксы исследования*. 2002. Санкт-Петербург, Питер.

<sup>8</sup> Torrance, E.P. *Guiding creative talent*/ E.P. Torrance. – Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall. 1966. Ильин, Е.П. *Психология творчества, креативности, одаренности*. 2009. Санкт-Петербург, Питер с. 158.

uczanie sposobów i nawyków działalności twórczej, które nie układają się w ramy tradycyjnych trzyetapowych modeli, zawierających poznanie, trening i zastosowanie z towarzyszącą im kontrolą.

W piśmiennictwie naukowym opisane są różne modele myślenia kreatywnego. Jeden z pierwszych modeli został zaproponowany w latach 30-ch XX wieku przez G. Wallasa. Składa się on z czterech stadiów: przygotowanie (formułowanie problemu, szukanie informacji, badanie znanych sposobów); inkubacja (dojrzwianie: o ile znane sposoby rozwiązania nie pomogły, zadanie odkłada się, dana osoba przełącza się na inne zajęcia); olśnienie (ang. *insight*, moment, kiedy powstaje nowa idea); weryfikacja (wszechstronna analiza znalezionego rozwiązania na dopuszczalność i przydatność).

Z kolei model J. Rossmana jest powiększony do siedmiu etapów: określenie potrzeby lub problemu; analiza potrzeby lub problemu; uogólnienie informacji, dostępnej na temat problemu; formułowanie wszystkich możliwych wariantów rozwiązania; krytyczna analiza wariantów, z punktu widzenia ich silnych i słabych stron; okrycie – pojawienie się nowej idei; eksperyment w celu znalezienia optymalnego rozwiązania, końcowy wybór i dopracowanie<sup>9</sup>.

Model śnieżynki (płatka śniegu) D. Perkinsa zawiera sześć cech charakteryzujących kreatywny umysł: obecność potrzeby uporządkowania i znalezienia sensu tego, co powstaje chaotycznie; mobilność umysłowa; wyróżniająca się zdolność rozwiązywania problemów; chęć ryzyka i brak strachu przed porażką; dążenie do otrzymywania uwag krytycznych i zdolność o zwrócenia się o pomoc do kolegów z autorytetem, nie doświadczając przy tym uczucia wstydu; motywacja wewnętrzna, oparta na twardym przekonaniu w swych poglądach, opartych na silnej wierze w to, że one działają<sup>10</sup>.

### **Przygotowanie twórczo myślących specjalistów: warunki pedagogiczne**

Rozwiązanie problemu przygotowania myślących specjalistów nie jest możliwe bez twórczości pedagogicznej, rozpatrywanej, jako poszukiwanie i znajdowanie nowego w sferze działalności pedagogicznej. Pierwszy stopień tej twórczości – odkrycie nowego dla siebie, znalezienia niestandardowych sposobów rozwiązania zadań pedagogicznych. Te sposoby, pomimo, że są już znane i opisane, nie były jednak wykorzystywane przez pedagogów. Drugi stopień – odkrycie nowego nie tylko dla siebie, lecz i dla innych, tj. nowatorstwo.

<sup>9</sup> Рон Алан Дж. Креативное мышление/ Алан Дж. Роу; пер. с англ. В. Островской. 2007. Москва ИТ Пресс, 176 с.

<sup>10</sup> Torrance, E.P. Guiding creative talent/E.P. Torrance. – Tinglewood Cliffs, 1966. N.J. Prentice Hall.

Szczególnym rodzajem twórczości pedagogicznej jest improwizacja – znajdowanie nieoczekiwanego rozwiązania pedagogicznego i jego zastosowanie. Opiswane są cztery etapy procesu improwizacji: 1) olśnienie pedagogiczne; 2) nagłe uzmysłowienie intuicyjnie powstałej idei pedagogicznej i momentalny wybór drogi jej realizacji; 3) publiczne zastosowanie tej idei i 4) uświadomienie, tj. momentalna analiza procesu realizacji idei pedagogicznej<sup>11</sup>.

Określenie optymalnych pedagogicznych warunków przygotowania twórczo myślących specjalistów, władających profesjonalną kreatywnością, staje się wybitnie ważnym zagadnieniem.

Aktualność tego zagadnienia uwarunkowana szeregiem czynników obiektywnych. Po pierwsze, obserwuje się sprzeczność pomiędzy wzrastającym zapotrzebowaniem na specjalistów z rozwiniętym twórczym myśleniem a niedostatecznym poziomem samodzielnej aktywności studentów w rozwoju profesjonalnie znaczących jakości, które zabezpiecza się przez proces kształcący.

Po drugie, widoczne jest ukształtowanie sprzeczności między zapotrzebowaniem na pedagogów-nowatorów z jednej strony a jakością przygotowania ogólnopedagogicznego, które w dostatecznej mierze nie sprzyja realizacji możliwości jego twórczej samorealizacji, z drugiej strony.

Odpowiednio cel badań w tej dziedzinie określany jest jako opracowanie pedagogicznych warunków doskonalenia twórczego rozwoju i wyrażenia swojej osobowości w procesie działalności dydaktycznej, co jest ważnym środkiem wiodącym do przygotowania specjalisty do podjęcia działalności innowacyjnej.

W.P. Michajłowa i współautorzy<sup>12</sup> na przykładzie działalności dydaktycznej próbowali wydzielić poziomy twórczego rozwoju osobowości, treść których szerzej cytuje w swych pracach E. Ilin<sup>13</sup>.

Niższy poziom przejawia się w zdolności analizie sytuacji przedmiotowej w celu jej przekształcenia; w analizie tekstów naukowych i literackich, w uświadomieniu problemów życiowych i własnego doświadczenia dla rozwiązania praktycznych zadań. Neologizmami tego poziomu twórczego rozwoju są umiejętności na nowo, niestandardowe spojrzenie na sytuację, szeroki zakres działań przy realizacji zadań problemowych, tj. alternatywność myślenia.

Średni poziom twórczego rozwoju osobowości przejawia się w refleksji odnośnie tego, co <ja mogę> i czego <ja chcę>, w pojęciu determinant osobistego rozwoju, w umiejętności stawiania celów i zadań odnośnie samokształcenia i samodoskonalenia.

<sup>11</sup> Ильин, Е. *Психология творчества, креативности, одаренности*/ 2009. Санкт-Петербург, Питер с.21.

<sup>12</sup> Михайлова, В., Корытченкова, Н., и И. Львова, *Концепция уровней творческого развития личности*//Ананьевские чтения. Тезисы научнопрактической конференции. 2002. Санкт-Петербург, с. 341–342.

<sup>13</sup> Ильин, Е. *Психология творчества, креативности, одаренности*. 2009. Санкт-Петербург, Питер, с. 22.



Psychologicznymi neologizmami tego poziomu są adekwatne zobaczenie siebie, umiejętność analizowania swoich działań, przewidywanie ich następstw.

Wyższy poziom twórczego rozwoju daje możliwość efektywnego wpływu na innych ludzi niezauważalnie dla nich samych. Dany poziom rozwoju przejawia się w umiejętności projektowania osobowości drugiego człowieka i przewidywania jego działań, w umiejętności bronięcia swego punktu widzenia i uwzględniania poglądu innych. Ludzie tego poziomu są zarówno marzycielami jak i pragmatykami, są samodzielnymi i niezależnymi, elastycznymi, efektywnymi i emocjonalnie zrównoważonymi.

Kompleks rozwiązywanych zadań dla osiągnięcia wyznaczonego celu zawiera:

- określenie sposobów metodologicznych analizy twórczej aktywności jednostki i ustalenie jej istoty;
- teoretyczno-metodologiczną analizę fenomenu twórczego wyrażenia siebie, jako niezbędnego środka przygotowania specjalisty do działalności innowacyjnej;
- ekspozycję podstawowych charakterystyk procesu kształcenia i uzasadnienie systemu pedagogicznych warunków, sprzyjających twórcemu pokazaniu siebie i samokształceniu osobowości studenta;
- opracowanie zorientowanej na osobowość technologii formowania u studentów umiejętności i nawyków profesjonalno-twórczego samorozwoju.

Ważną zasadą organizacji procesu dydaktycznego (w szczególności nauki języków obcych), skierowanego na twórczy rozwój osobowości, jest wykorzystanie kreatywnej sytuacji<sup>14</sup> w charakterze efektywnego sposobu nauczania i niezbędnego warunku kształtowania komunikacyjnej i profesjonalnej koncepcji, rozwoju twórczych i intelektualno-heurystycznych zdolności, zawierających takie komponenty jak: zdolność do generowania idei; fantazja, wyobraźnia; zdolność do wykorzystywania analogii; dostrzegania sprzeczności, problemu; przekazywanie wiedzy, umiejętności; zdolność odrzucenia natrętnej idei; niezależność sądów; krytyczność myślenia; refleksja; bystrość, operatywność pamięci; spostrzegawczość w znajdowaniu problemu; zdolność do redukcji operacji myślowych; giętkość myślenia; pamięć skojarzeniowa; umiejętność oceny przeczytanego tekstu, zdolność łączenia przyjmowanej informacji z już znaną; zdolność do wyobraźni (logicznej, krytycznej, twórczej i in.). Przy określaniu statusu sytuacji kreatywnej wskazanym jest kierować się w/w przesłankami.

<sup>14</sup> W szerokim sensie tego terminu sytuacja rozpatrywana jest jako: a) złożony kompleks dialektyki powiązanych zewnętrznych warunków komunikacji i wewnętrznych reakcji uczących się, przedstawionych w odpowiedniej lingwistycznej oprawie; b) uniwersalna forma funkcjonowania procesu komunikacji, istniejąca jako integracyjny dynamiczny system socjalno-sytuacyjnych, aktywnych i moralnych współzależnych stosunków, podmiotów komunikacji, odzwierciedlenia w ich świadomości i powstająca na podstawie współdziałania sytuacyjnych pozycji komunikujących się osób; c) forma organizacji procesu nauczania; d) system wzajemnych relacji.

Wyróżniającą cechą sytuacji kreatywnej jest to, że ona jest przeznaczona dla stworzenia realnych sytuacji komunikowania się, w tej liczbie także profesjonalnego, sprzyjających stymulowaniu i rozwojowi twórczej działalności osób nauczanych, nieograniczających ich intelektualnej aktywności. Ma to wyjątkowo ważne znaczenie, ponieważ, jak ustalono, na przykład, sytuacje problemowe nie są adekwatnymi dla badania intelektualnej aktywności (samodzielności poznawczej), gdyż z jednej strony, zewnętrznie stymulują ją i w tymże czasie ograniczają jej przejawy ramami określonego zadania.

Podstawowymi parametrami sytuacji kreatywnej są: wartość poznawcza; ukie-runkowanie przewidujące obecność motywu i celu; strukturalność przedstawiająca sobą zorganizowanie wewnętrzne; sytuacyjność, kontekstowość, systemowość; adekwatność stwarzanych sytuacji dla realnych profesjonalnych potrzeb; informacyjność, tj. wymiana nowych informacji; stymulacja aktywności umysłowej osób nauczanych; zgodność poziomu profesjonalnej i komunikacyjnej kompetencji osób nauczanych; obecność poczucia subiektywnie mniej lub bardziej znacznego deficytu informacji.

W ten sposób, sytuacja kreatywna może być określona jako kompleks warunków zewnętrznych, a także wielorakich form indywidualnego i wspólnego twórczego działania, stwarzających realne sytuacje komunikacji profesjonalnej i pobudzających do aktywnego twórczego działania, sprzyjającego rozwojowi twórczej motywacji, niezbędnej do przygotowania specjalistów zdolnych twórczo rozwiązywać profesjonalne zadania. Niniejsza sytuacja winna być rozpatrywana, jako system współdziałających konkretnych czynników obiektywnego i subiektywnego planu, wciągających osobę do kontaktu słownego, zabezpieczając jego przebieg, informacyjnie i emocjonalnie podtrzymując go i określając zachowanie się osoby (w granicach aktu obcowania) oraz roli mówiącego i słuchającego (kontekst komunikacyjno-mowny) oraz zbiór konkretnych pozajęzykowych czynników informacyjnych, wciągających człowieka do komunikacji językowej i określających jego zachowanie, tak w pozycji mówiącego, jak i słuchającego.

Ważną zasadą stworzenia sytuacji kreatywnych jest zasada planowego utrudnienia, stymulowania i rozwoju twórczego, poznawczego ogniwa działalności myślowej studentów, rozszerzenie spektrum ich możliwości intelektualnych i zdolności twórczych oraz odpowiednio przeważające wykorzystanie w procesie dydaktycznym systemu zadań problemowego, twórczego charakteru (tzw. 'zasada ekwilibrystyki mózgowej').

Przy tworzeniu sytuacji istnieje konieczność opracowania ujednoczonych wymogów do ich klasyfikacji, tj.:

- według źródeł powstawania i sposobów rozwiązania (warunków rozwiązania);
- według charakteru realizowanej działalności poznawczej;
- według stopnia trudności rozwiązania sprzeczności;
- według ich współzależności z praktyczną profesjonalną działalnością.

## Zakończenie

W kontekście przeżywanego historycznego momentu staje się bezdyskusyjną i zasadniczo ważną koniecznością fundamentalne uświadomienie ważności paradygmatu kształcącego tak, aby zachować to, co cenne, co już stworzono oraz rozwijać to, co wymaga odnowienia i wprowadzenia radykalnych zmian.

Zagadnienie kształcenia, tak jak to opisano powyżej, rzeczywiście jest ważne. W konsekwencji od jego rozwiązania głównie zależą perspektywy jego dalszego innowacyjnego rozwoju.

Wykładowca, jak o tym świadczy obszerne doświadczenie dydaktyczne wielu dydaktyków pracujących w dziedzinie kreatywnego paradygmatu, występuje jako kierownik nauczania kreatywnego; aktywizuje i stymuluje twórcze i poznawcze motywacje studentów; przedstawia nauczany materiał o kreatywnym i innowacyjnym charakterze.

Rozwiązanie zadań twórczego rozwoju osobowości może być bardziej efektywnie realizowane, gdy studenci włączają się do specjalnie zorganizowanej twórczej działalności, która stymuluje ich intelektualnie i zwiększa pewność siebie, kształci określoną niezależność w wyrażaniu poglądów, a także zabezpiecza motywacyjno-twórczą aktywność, która pozwala osiągnąć określone cele przy rozwiązywaniu niestandardowych zadań w różnych rodzajach działalności i w różnych kontekstach.

## Bibliografia

- Ausubel, D.P., Novak, J.D. i H. Hanesian. 1968. *Educational psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bartlett, F. 1985. *Thinking: an experimental and social study*. London: Allen and Unwin.
- Bourne, L., Ekstrand, B. i R. Dominowski. 1985. *The psychology of thinking*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brookfield, S. 1987. *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Byrge, C. i S. Hansen. 2008. *The creative platform: a didactic for sharing and using knowledge in interdisciplinary and intercultural groups*. SEFI2008 Conference Proceedings. Holland: SEFI.
- Treffinger, D.J., Isaksen, S.G. i K.B. Dorval. 2005. *Creative problem solving: an introduction*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Dakowska, M. 2007. *Teaching English as a foreign language*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dakowska, M. 2008. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dewey, J. 1963. *How we think*. Boston: Heath.
- Faccione, P. 1998. *Critical thinking: what it is and why it counts*. LA Cruz, CA: California Academic Press.
- Glatthorn, J. i J. Baron. 1985. „A good thinker”. W zbiorze: Costa, A. (red.). *Developing minds*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Gruca, F. (red.) 1981. *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hank, K. i J. Parry. 1991. *Wake up your creative genius*. Menlo Park, CA: Crisp Publications.
- Krashen, S.D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice Hall.
- McCrum, R., Cran, W. i R. MacNeil. 1986. *The story of English*. New York, N.Y: Elisabeth Sifton.
- Nickerson, R., Perkins, D. i E. Smith. 1985. *The teaching of thinking*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nizhneva-Ksenofontava, N. 2009. *Aspekt lingwistyczny doskonalenia kultury językowej studentów z wykorzystaniem zadań kreatywnych*. Rozprawa doktorska. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku.
- Simensen, A.M. 1998. *Teaching a foreign language. Principles and procedures*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Taylor, C.W. 1988. „Various approaches to and definitions of creativity”. W zbiorze: Sternberg, R. i T. Tardif (red.). *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Torrance, E.P. 1974. *Torrance tests of creative thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service Inc.
- Torrance, E.P. 1966. *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Zaniewski, J., Nizhneva, N. i N. Nizhneva-Ksenofontava. 2015. „Kreatywność w glottodydaktyce”. W zbiorze: Puppel, S. (red.). *MOTEK. Motywy ekolinwistyczne: w stronę ekoglottodydaktyki*. Poznan: Katedra Ekokomunikacji UAM. 219–226.
- Афанасьев, В.В. 2003. *Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе*: Дис. ... д-ра пед. наук. М.
- Балобанова, Т.Н. 2005. *Развитие творческой активности личности будущего специалиста* [монография]; Курс. ин-т гос. и муницип. службы. Курск: Изд-во КИГМС.
- Бим, И.Л. 2009. „Что означает личностная ориентация образования применительно к деятельности учителя”. *Иностр. языки в школе* 3. 2–9.
- Гальскова, Н.Д. 2009. „Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков”. *Иностр. языки в школе* 7. 9–15.
- Денисенко, П.А. 2009. *Парадигмы образования в социокультурном пространстве современного российского общества*. Москва: ВУ.
- Игнатова, О.А. 2004. *Становление творческой личности учителя в условиях школы нового типа* : автореф. дис. канд. пед. наук. Рязань: РГБ.
- Ильин, Е.П. 2009. *Психология творчества, креативности, одаренности*. Санкт-Петербург: Питер.
- Китаев-Смык, Л.А. 2007. „Факторы напряженности творческого процесса”. *Вопросы психологии* 3. 69–82.
- Кузина, С. 2011. *Мозг врёт! Тайны мозга. Знаем мозг – управляем собой*. Москва: АСТ, Астрель.
- Лефрансуа, Г. 2005. *Прикладная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Прайм-ВРОЗНАК.
- Нижнева, Н.Н. 2009. „Творческое развитие личности в ходе учебной деятельности”. *Вестник Беларускага Дзяржаўнага Універсітэта* 4.2. 111–114.
- Нижнева, Н.Н., Нижнева-Ксенофонтова Н.Л. 2009. „Учебный процесс и творческое развитие личности”. Материалы 6 международной научной конференции: Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве, 19–20 августа 2009, Ремини, Италия: МАНПО. 206–209.
- Нижнева-Ксенофонтова, Н.Л. 2007. *Конструктор креативной личности*. Минск: Республиканский институт высшей школы.
- Полат, Е.С. i М.Ю. Бухаркина. 2008. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва: Издательский центр „Академия”.
- Полонский, В.М. 2004. *Словарь по образованию и педагогике*. Москва: Высшая школа.
- Роджерс, К. 1994. *К теории творчества: Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва: Прогресс.

- Рой, А.Д. 2007. *Креативное мышление*. Пер. с англ. В.А. Островский. Москва: НТ Пресс.
- Солдатова, А.А. 2000. „Подготовка учителя к инновационной деятельности в условиях ориентации на творческое самовыражение”. *Вестник Иркутского педуниверситета* 1. 10-13.
- Фром, Э. 1992. *Душа человека*. Москва: Политическая литература.
- Холодная, М.А. 2002. *Психология интеллекта. Парадоксы исследования*. Санкт-Петербург: Питер.
- Хуторской, А.В. 2005. *Педагогическая инноватика: методология, теория, практика*. Москва: Изд-во УНЦ ДО.
- Шамова, Т.И., Третьяков, П.И. і Н.П Капустин. 2002. *Управление образовательными системами*. Москва: Издательский центр „Академия”.



# NAZWY OSOBOWE ŻEŃSKIE WE WSPÓŁCZESNYM JĘZYKU DUŃSKIM

EUGENIUSZ RAJNIK

## 1. Wstęp

Głównym przedmiotem niniejszego artykułu jest opis procesów słotwórczych związanych z tworzeniem nazw osobowych żeńskich we współczesnym języku duńskim z uwzględnieniem obcych wpływów, które oddziaływały nie tylko na leksykon języka duńskiego poprzez zapożyczanie leksemów, lecz zapożyczane były również morfemy słotwórcze. Przedstawiono ograniczenia związane z mocją, a także zasady i tendencje dotyczące użycia form żeńskich we współczesnym języku duńskim. Zaprezentowano 10 sufiksów funkcjonujących w obrębie mocji oraz 10, przy pomocy których tworzy się nazwy osobowe żeńskie nie mające odpowiednika męskiego. Niektóre sufiksy obecnie rzadziej stosowane odgrywały jednak istotną rolę w przeszłości. Każdy z prezentowanych sufiksów scharakteryzowany jest ze względu na pochodzenie, produktywność, żywotność, a także frekwencję występowania.

Tworzenie nowych wyrazów za pomocą derywacji stanowi istotny czynnik w procesie rozwojowym języka. W przypadku mocji sufiksy komunikują o płci żeńskiej. W języku niemieckim istnieją terminy ‘Movierung’ i ‘Motion’. U. Doleschal (1992: 22) traktuje ‘Movierung’ jako „(...) Wortbildungsprozeß, der explizit Substantive des anderen Geschlechts von einer Basis ableitet, die eine Personen – oder Tierbezeichnung darstellt”. W. Fleischer i I. Barz (1995: 182) definiują ‘Movierung’ i ‘Motion’ jako: „Bildung der weiblichen Entsprechung zu einem Substantiv männlichen Geschlechts (*Arzt – Ärztin*)”. W językoznawstwie duńskim dopiero od kilku lat stosuje się termin ‘movering’ (por. Farø, 2009; Holmen, 2011).

K. Farø (2009: 64) uważa ‘movering’ we współczesnym języku duńskim za zjawisko leksykalne, a nie gramatyczne.

Konstrukcje będące wynikiem tego typu derywacji oznaczają w języku duńskim przede wszystkim kobiety, niekiedy boginie i w pewnym ograniczonym zakresie zwierzęta. Formy żeńskie utworzone za pomocą sufiksów mocyjnych (*-inde* i *-ske*, a także kilku innych) są derywowane tylko od niektórych nazw męskich. W przypadku nazw żeńskich z sufiksami obcymi sufiksy męskie niekiedy zastępuje się żeńskimi, por. *mass-øse* (:*mass-ør*). We współczesnym języku duńskim istnieje tendencja, aby za pomocą sufiksów nie zaznaczać płci żeńskiej. Normy dotyczące stosowania form żeńskich zmieniły się w ostatnich 35 latach i nadal się zmieniają. Porównanie przykładów podanych w 1982 roku (por. Hansen i Rajnik, 1982) z obecnymi pokazuje znaczne zmiany dotyczące użycia form żeńskich, które we współczesnym języku duńskim odgrywają coraz mniejszą rolę. Liczba derywatów z *-inde* i *-ske* zmniejsza się cały czas.

Jeśli prześledzi się obce wpływy na język duński w XIII–XV wieku, to przede wszystkim należy zwrócić uwagę na wpływ języka dolnoniemieckiego. Chodzi tu głównie o sufiksy dolnoniemieckie, które wyparły stare duńskie sufiksy, m.in. *-ing*, np. staronord. *dróttning* ‘władczyni, pani, królowa’ < staronord. *dróttinn* ‘wódz, książę, pan’, por. *drot* (DDO). Do tworzenia osobowych form żeńskich od męskich zapożyczono wtedy sufiksy *-inde* i *-ske*. Liczba nazw żeńskich kończących się na *-inde* cały czas się zwiększała od okresu średnioduńskiego (1100–1500) ze względu na coraz większy udział kobiet w dziedzinach życia zawodowego i społecznego wcześniej zastrzeżonych dla mężczyzn, ale nazwy osobowe (m.in. większość wyrazów obcych) są obecnie w odniesieniu do podania płci w większości neutralne i dlatego można ich użyć, mówiąc zarówno o mężczyznach, jak i o kobietach, np. *chauffør*, *elev* ‘uczeń’, *ingeniør*, *lærling* ‘uczeń zawodu’, *passager*, *representant*, *tilhører* ‘słuchacz, słuchający’.

## 2. Derywaty oznaczające osoby płci żeńskiej

Sufiksy używane do tworzenia nazw osobowych żeńskich można podzielić na produktywne i nieproduktywne. Jako najważniejsze z nich należy wskazać *-inde* i *-ske*, które uważa się za rodzime, ale ich produktywność zmniejsza się. Wielu z pozostałych prawie się nie używa. Nazwy zawodów mających wyższy status są używane w zasadzie w formie neutralnej. W ostatnich 50 latach zmniejszyła się liczba nazw żeńskich, zarówno w dyskursie oficjalnym, jak i w języku potocznym. Niżej podane przykłady można jeszcze znaleźć w następujących słownikach: *Ret-skrivningsordbogen* (4. wyd. 2012) (RO), *Politikens Nudansk Ordbog med etymologi* (3. wyd. 2005) (PNOE) i *Den Danske Ordbog* (2016) (DDO), ale niektóre z nich



uważa się za przestarzałe lub są traktowane jako historyzmy. Istnieją jednak pewne zasady określające użycie poszczególnych sufiksów.

### 1) Derywaty z sufiksem *-inde*

*-inde* (< średniolnioniem. *-inne*, *-in* /DDO/).

Sufiks *-inde* jest w miarę produktywny i przy jego pomocy są tworzone nazwy niektórych żeńskich wykonawców czynności:

a) poprzez dodanie *-inde* do formy rzeczownika niepodzielnego, np.

*helt-inde* (:helt) ‘bohaterka’, *ven-inde* (:ven) ‘przyjaciółka’, *vært-inde* (:vært) ‘pani domu, gospodyni’ – akcent główny pada na *-inde*, natomiast poboczny na formę podstawową, np. *helt- inde*.

b) poprzez dodanie *-inde* do formy rzeczownika z sufiksem *-er*:

*-er*: *danser-inde* (:dans-er) ‘tancerka’, *elsker-inde* (:elsk-er) ‘kochanka’, *sanger-inde* (:sang-er) ‘piosenkarka’, *skuespiller-inde* (:skuespill-er) ‘aktorka’.

Niekiedy dodaje się *-inde* do formy rzeczownika z *-e* (z ucięciem *-e*), np. *fyrst-inde* (:fyrst-e) /e:inde/ ‘księżna’, *grev-inde* (:grev-e) ‘hrabina’, *slav-inde* (:slav-e) ‘niewolnica’. Niektóre starsze nazwy żeńskie wykazują wymianę samogłoskową (apofonię), np. *svoger-inde* (:svoger) /o:i/ ‘szwagierka’.

Istnieje niekiedy różnica znaczeniowa między formą męską i żeńską z sufiksem *-inde*. Dotyczy to kilku niżej podanych par, por.

*gud* ‘Bóg’ – *gudinde* ‘bogini’ (np. *kærlighedens gudinde* ‘bogini miłości’),

*præst* ‘ksiądz, pastor’ – *præstinde* (hist.) ‘kapłanka w religiach niechrześcijańskich, głównie w starożytności’, np. *præstinden* Pythia i Delfi (PNOE),

*tjener* – *tjenerinde*, zarówno *tjener* ‘kelner, służący’, jak i *tjenerinde* ‘służąca’ mogą być użyte w języku podniosłym, np. *Guds tjener* (DDO) ‘Sługa Boży’, a *tjenerinde* (bibl.) ‘służebnica’, także w znaczeniu przenośnym, np. i *middelalderen var filosofien teologiens tjenerinde* (ibid. 1112) ‘w średniowieczu filozofia była służebną wobec teologii’. Jeśli żona pokłóci się z mężem, może mu powiedzieć: *jeg er ikke din tjenerinde* ‘nie jestem twoją służącą’.

### 2) Derywaty z sufiksem *-ske*

*-ske* (< dolnioniem. *-sche*, sufiks rzeczownikowy rodzaju żeńskiego pochodzący od sufiksu przymiotnikowego *-sch*, który odpowiada nord. *-sk* /DDO/).

Użycie sufiksu *-ske* w swojej dystrybucji podlega pewnym morfologicznym, jak i semantycznym zasadom. Sufiks *-ske* (w odróżnieniu od *-inde*) ma tylko akcent poboczny, podczas gdy akcent główny pada na tę samą sylabę co w formie męskiej: *'samlever-ske* (:samlever) ‘partnerka, konkubina’. Derywaty ze *-ske* są rzadko używane, niekiedy traktowane jako archaiczne (por. Holmen, 2011: 43–44). Najczęściej podstawami nazw żeńskich ze *-ske* są nazwy męskie z *-er*, np. *husholderske* (:husholder) ‘gospodyni domowa’, *(livs)ledsager-ske* (:livs/ledsager) ‘towarzyszka

/życiowa', *løgnerske* (:løgner) 'kłamczucha', *partner-ske* (:partner) 'partnerka', *sandsiger-ske* (:sandsiger) 'wróżka', *syerske* (:przestarz. syer) 'krawcowa', *væverske* (hist.) 'tkaczka'.

Szczególnością pozycję zajmowała w ostatnich 25 latach nazwa osobowa *sygeplejerske* (*sygeplejer*) 'osoba o odpowiednim wykształceniu sprawująca opiekę nad pacjentami w szpitalu, domu opieki społecznej itp.' (DDO), która odnosiła się zarówno do kobiet, jak i mężczyzn wykonujących ten zawód. Obecnie nazwa ta jest rzadko używana i została zastąpiona terminem *sygeplejeassistent* (DDO), a na skutek zmian w systemie kształcenia używa się nazwy *social- og sundhedsassistent*.

### 3) Derywaty z innymi sufiksami

Trzecia grupa sufiksów używanych do tworzenia nazw żeńskich jest nieproduktywna. Powstałe przy ich pomocy rzeczowniki zostały utworzone za pomocą sufiksów obcego, głównie francuskiego, pochodzenia od odpowiednich form męskich. Sufiksy te zadomowiły się w języku duńskim i łączą się tylko z niektórymi nazwami zawodów, stanowisk i funkcji. Większość tych nazw występuje z podstawą słowotwórczą obcego pochodzenia. Jeśli pod pojęciem mocji rozumie się pewien proces, to można powątpiewać, czy w przypadku takich par, jak *baron* – *baronesse*, można mówić o mocji. Wyrazy te zostały zapożyczone z różnych języków, a mocja w języku francuskim i łacińskim miała miejsce przed ich zapożyczeniem w języku duńskim (por. Hansen i Rajnik, 1982: 25). W niektórych przypadkach forma żeńska różni się semantycznie od formy męskiej. Do tej grupy sufiksów można zaliczyć:

#### -a

Istnieją tylko pojedyncze nazwy żeńskie z sufiksem *-a*, np. *økonom-a* (:økonom). *Økonom* i *økonoma* różnią się znaczeniem. *Økonom* oznacza specjalistę z zakresu nauk ekonomicznych, podczas gdy *økonoma* zajmuje się głównie zakupem produktów i gotowaniem w przedszkolu, szkole, szpitalu itp., np. *chef-*, *underøkonoma*.

#### -e

Jedyny przykład to *markis-e* (:markis) 'żona markiza' ≠ *markise* 'roleta'.

**-esse** (< franc. *-esse* < łac. *-issa* < grec. *-issa*)

Nieliczne przykłady to: *baron-esse* (:baron) 'małżonka lub córka barona', por. *enkebaronesse*, *prins-esse* (:prins), 'księżniczka', por. *cirkus-*, *kronprinsesse*, *steward-esse* (:steward).

Zarówno *steward*, jak i *stewardesse* oznaczają głównie obsługującego pasażerów członka załogi samolotu, statku lub pociągu, np. *fly-*, *flyvebåds-*, *togstewardesse*, ale *steward* także 'sprawuje kontrolę i zajmuje się sprawami ekonomicznymi dot. m.in. posiłków i sprzątaniami na statku' (DDO).

**-ina** (< wł., łac., ros.)

Jedyny przykład to *zar-ina* (:zar) / *tsarina* ‘caryca lub małżonka cara Rosji’.

**-ine**

Szczególny przypadek stanowi *piccol-ine* (:piccol-o) – dodanie *-ine* do formy rzeczownika z *-o* (z ucięciem *-o*). Zarówno *piccolo*, jak i *piccoline* to ‘(młoda) osoba, która np. w biurze lub firmie wykonuje różne drobne prace’ (DDO), ale *piccolo* może być także ‘zatrudniony w hotelu jako osoba nosząca uniform pomagająca m.in. nosić walizki itp.’ (DDO).

**-isse** (< grec. *-issa*)

Nieliczne przykłady to: *abbed-isse* (:abbed) ‘przeorysza’, *diakon-isse* (:diakon). Zarówno *diakon*, jak i *diakonisse* zajmują się pracą z młodzieżą, chorymi i służbą społeczną, głównie w duńskim kościele protestanckim, ale *diakon* jest także niższym duchownym w kościele katolickim, prawosławnym i anglikańskim.

**-trice** (< franc. *-trice* < łac. *-trēce(m)*, biernik od *-trix*)

Przykładową nazwą żeńską może być tutaj *ekspedi-trice* ‘sprzedawczyni’, por. *ekspedient*.

**-øse** (< niem. *-öse* < starofranc. *-euse*)

Najczęściej podstawami słowotwórczymi nazw żeńskich z *-øse* są nazwy męskie z *-ør*, np. *massøse* (< franc. *masseuse* < *masser* ‘massere’), por. *massør*, *suffløse* ‘suflerka’, por. *sufflør*, gdzie następuje zamiana sufiksu *-ør* na *-øse*. Zarówno *massør*, jak i *massøse* (nazwa występująca rzadko) wykonują zabiegi manualne, poprawiając nimi stan zdrowia, wygląd i samopoczucie osoby poddającej się masażowi, ale poza tym *massøse* może w ukryty sposób oznaczać prostytutkę (por. *intimmasøse*). Niekiedy sufiks *-øse* konkuruje z konstrukcjami złożeniowymi z *-pige*, por. *massøse* / *massagepige*. Istnieją także rzadko używane nazwy żeńskie z *-øse*, utworzone na zasadzie analogii, np. *million-øse* (:million-ær) /ær:øse/ ‘milionerka’.

### 3. Nazwy osobowe żeńskie bez odpowiednika męskiego

We współczesnym języku duńskim istnieje pewna liczba nazw osobowych żeńskich z sufiksem pochodzenia obcego, które nie mają odpowiednika męskiego. Dotyczy to osób, które wykonują zawody i mają funkcje od dawna pełnione przez kobiety. Niektóre z nich zostały zapożyczone z języka francuskiego, np.

**-a:** (*film*)*div-a* (< wł.),

**-ane:** *kurtis-ane* (< franc.) ‘utrzymanka mężczyzn o wysokim statusie społecznym, prostytutka’,

**-e:** *amazon-e* (< grec.),

**-esse:** *komt-esse* (< franc.) ‘niezamężna córka hrabiego’, *maitr-esse* (< franc.) (przestarz.) ‘kochanka (mężczyzny z wyższych sfer)’,

**-trice:** (poprzez franc. < łac. *-trix* /dopełniacz *-tricis*/), głównie w zapożyczonych wyrazach pochodzenia łacińskiego, np. *servitrice* ‘kelnerka’. Niekiedy sufiks *-trice* konkuruje z konstrukcjami złożeniowymi z *-dame*, por. *servitrice* / *serveringsdame*,

**-ide:** *sylf-ide* (< franc.) (przenośnie) ‘sylfida, kobieta smukła, delikatna’,

**-ie:** *groupie* (< ang. *groupie* < *group*) ‘młoda kobieta podążająca za grupą rockową, zwykle utrzymująca kontakty intymne z muzykami’,

**-ina:** *baller-ina* (< włoski),

**-ine:** *konkub-ine* (< łac.) ‘kochanka (mężczyzny z wyższych sfer)’,

**-one:** *matr-one* (< łac.) (żart.).

W przypadku dwu zapożyczonych nazw żeńskich chodzi o derywaty od przymiotników francuskich, por. *blond-ine* (< franc. *blondine* < *blond*), *brunett-e* (< franc. *brunette*, rodzaj żeński od *brunet* < *brun*).

Nazwa żeńska *gouvernante* (< franc. *gouvernante*, imiesłów od *gouverner*) nie ma odpowiednika męskiego, ponieważ nie została utworzona od *gubernør* (< łac. *gubernator* < *gubernare*).

Pojedyncze nazwy osobowe żeńskie były używane wcześniej jako nazwy własne i z czasem stały się imionami (rzeczownikami) pospolitymi, np. *xanthippe* (prze-starz.) (imię żony Sokratesa) ‘ksantypa – złośliwa, zrzędliva i kłótliva kobieta’.

#### 4. Typy semantyczne żeńskich nazw osobowych

Z semantycznego punktu widzenia żeńskie nazwy osobowe można podzielić na cztery typy:

1) Nazwa żeńska oznacza kobietę wykonującą określony zawód lub zajmującą jakieś stanowisko. Jako przykłady posłużą tu następujące nazwy żeńskie:

*forfatterinden* ‘pisarka’ Suzanne Brøgger (...) (BT 17.07.2008), ale: hun er en kendt *forfatter* ‘ona jest znanym pisarzem’,

*forstanderinde* (fx på et plejehjem) ‘dyrektorka (np. domu opieki społecznej)’, ale: hun fik posten som *forstander* ‘dostała stanowisko dyrektora’,

Barsk *lærerinde* risikerer fængsel. En yngre russisk *lærerinde* er blevet suspenderet (...). (WebAvisen 16.02.2006). ‘Surowa nauczycielka ryzykuje więzieniem. Młoda rosyjska nauczycielka została zwolniona (...)’.

den mexikanske *malerinde* Frieda Kahlo (KorpusDK) ‘meksykańska malarka Frieda Kahlo’,

*sangerinden* Amy Winehouse (...) (BT 17.07.2008) ‘piosenkarka Amy Winehouse’,

den græske *sangerinde* Nana Mouskouri ‘grecka piosenkarka Nana Mouskouri’,

*skuespillerinden* Ghita Nørby ‘aktorka Ghita Nørby’.

W tego typu nazwach osobowych podkreśla się wykonywanie zawodu przez kobietę, ale w języku duńskim nie ma obowiązku użycia derywatu z *-inde*. Formy typu: *skuespilleren* Gabrielle Union ... (BT 17.07.2008) są zgodne z zasadami gramatyki duńskiej. Czasami jest trudno stwierdzić, dlaczego w niektórych przypadkach używa się formy neutralnej, a w innych formy żeńskiej. Różne czynniki (także pozajęzykowe) odgrywają tutaj pewną rolę. Z zasady forma neutralna występuje o wiele częściej niż forma żeńska.

2) Nazwa żeńska charakteryzuje kobietę spełniającą pewną określoną rolę lub funkcję w społeczeństwie, np. *elskerinde* 'kochanka', *heltinde* 'bohaterka', *her-skerinde* 'władczyni', *husbestyrerinde* 'pani prowadząca dom', *partnerske* 'partnerka', *priorinde* 'przeorysza', *rivalinde* 'rywalka', *svigerinde* 'szwagierka', *værtinde* 'gospodyni, pani domu', *pensionatsværtinde* 'pani prowadząca pensjonat'. Większość tych form uważana jest jako przestarzała lub używana bardzo rzadko.

Niekiedy istnieje niezgodność semantyczna między formą męską i żeńską, por. *ven* i *veninde*. *Veninde* to znajoma, z którą ma się przyjacielskie kontakty, np. *barn-doms-*, *bedste-*, *hjerter-*, *skole-*, *ungdomsveninde* 'przyjaciółka z dzieciństwa, najlepsza, serdeczna, szkolna, z okresu młodości', ale *veninde* oznacza także kobietę, z którą pozostaje się w relacjach intymnych, często jest to partnerka mężczyzny – *kæreste*.

Niekiedy formy żeńskie występujące z różnymi sufiksami są synonimami, por. *konkubine* / *maitresse* (przestarz.) 'kochanka (mężczyzny z wyższych sfer)', *priorinde* / *abbedisse* 'przeorysza'.

3) Nazwa żeńska oznacza niekiedy małżonkę (niekiedy córkę lub wdowę) mężczyzny, który jest osobą z wyższych sfer lub ma ważne stanowisko, ale takiej formy używa się obecnie tylko w połączeniu z kilkoma tytułami, np. *baronesse*, *fyrstinde*, *gemalinde* ('małżonka księcia'), *hertuginde* 'małżonka księcia lub wdowa po nim', *generalinde*, *oberstinde* ('małżonka generała, pułkownika lub wdowa po nim'), *kejserinde*, *markise*.

*Baronesse* to 'małżonka lub córka barona', a *markise* – 'małżonka markiza'. *Fyrstinde* i *kejserinde* oznaczają zarówno małżonkę księcia względnie cesarza, jak i księżną względnie cesarzową. Do tej grupy zalicza się także kilka nazw żeńskich, które wskazują na stan urodzenia, np. *grevinde* 'hrabina'.

4) Nazwa żeńska może oznaczać, ale bardzo rzadko, pochodzenie etniczne, np. *jødinde* 'Żydówka'.

5) Odrębną grupę derywatów stanowią rzadko tworzone rzeczowniki od nazw gatunkowych zwierząt, odnoszące się do samic, tworzonych za pomocą sufiksu *-inde*, np. *løvinde*, *ulvinde* 'wilczyca', ale *løvinde* można także użyć w znaczeniu przenośnym, np. jako porównanie w odniesieniu do osób, np. *hun kæmpede som en løvinde* 'walczyła jak lwica'.

W odniesieniu do użycia *-inde* i *-ske* istnieją dwie różnice semantyczne. Dystrybucja obydwu sufiksów nie zależy od formy morfologicznej. Daje się zauważyć wyraźną tendencję: nazwy osobowe z sufiksem *-ske* „oznaczają o wiele częściej, aniżeli te z *-inde*, kobiety, które nie zajmują wysokich stanowisk, funkcji itp. lub wykonują czynności o tradycyjnie niższym statusie społecznym (por. Hansen i Rajnik, 1982: 36), np. *samleverske* ‘partnerka życiowa’, *sandsigerske* ‘wróżka’. Nazwy osobowe z *-inde* oznaczają m.in. wokalistki i tancerki, np. *alt-*, *jazz-*, *kammer-*, *kor-*, *operasangerinde*, *ballet-*, *solodanserinde*, ale w ostatnich 30 latach utworzone zostały także inne formy z *-inde*, np. *mave-*, *sigøjnerdanserinde*, *country-*, *funkrock-*, *natklub-*, *pop-*, *rocksangerinde* (por. Jarvad, 1995: 200). Niektóre nazwy żeńskie są nacechowane pejoratywnością, np. (kongens) *maitresse* (przestarz.) ‘kochanka (króla)’.

Po 1968 roku doszło do pewnych istotnych zmian społecznych, m.in. na skutek bardzo aktywnej działalności organizacji kobiecych. Następstwem równouprawnienia mężczyzn i kobiet ogromna większość kobiet duńskich stosuje nazwy neutralne. Obserwuje się nasilającą się maskulinizację nazw zawodowych kobiet. Im język bardziej urzędowy, tym częstsze są formy neutralne.

We współczesnym języku duńskim wzrosło użycie form neutralnych w odniesieniu do nazw zawodów, specjalności, stanowisk itp. W 1978 r. uchwalono ustawę, która zabrania ujawniania w ofertach wolnych miejsc pracy w ogłoszeniach prasowych płci poszukiwanego pracownika. Nazwa zawodowa musi być zneutralizowana poprzez dodanie m/k (*mand/kvinde* ‘mężczyzna/kobieta’), np. *medhjælper* m/k ‘pomocnik’. Ze społecznego punktu widzenia płeć wykonawców zawodu jest przeważnie nieistotna, ale jeśli konieczne jest oznaczenie płci, to stosuje się niekiedy dodatkowe wskaźniki leksykalne, np. zaimek *hun*: *hun er morder* ‘ona jest mordercą’.

## 5. Opozycja ‘męski’:‘żeński’ (*-dame*, *-frue*, *-kone*, *-kvinde*, *-pige*)

W *Den Danske Ordbog* (2016) występują 23 wyrazy z *-dame*, 17 z *-frue*, 28 z *-kone*, 39 z *-kvinde* i 67 z *-pige* jako drugim członem złożenia oraz około 312 z *-mand* i 22 z *-herre*. W języku duńskim używa się obok nazw męskich czasami nazwy żeńskie z *-dame*, *-frue*, *-kone*, *-kvinde* lub *-pige*, ale istnieją różnice semantyczne między nimi:

- 1) W nielicznych przypadkach forma z *-frue* oznacza małżonkę mężczyzny, którego tytuł lub funkcja ma wysoki status, np. *ambassadør-*, *direktør-*, *præsident-*, *statsministerfrue* ‘małżonka ambasadora, dyrektora, prezydenta, premiera’.
- 2) Pewna ilość nazw osobowych z *-mand* może odnosić się do kobiet, ale istnieją także formy z *-kvinde*, które są jednak rzadko używane. Dotyczy to osób mających wysoki status społeczny lub piastujących ważną funkcję, por. *foregangsmand* – *foregangskvinde* ‘kobieta, która osiągnęła coś ważnego’.

w jakiejś dziedzinie’, *forligsmænd – forligskvinde* ‘kobieta pośrednicząca w rozmowach między dwiema stronami’, *formænd – forkvinde* ‘przewodnicząca’, *forretningsmænd – forretningskvinde* ‘bizneswoman’, *karrieremænd – karrierekvinder* ‘kobieta, która osiągnęła sukces w jakiejś dziedzinie’, *sportsmænd – sportskvinde* ‘sportsmenka’, *talsmænd – talskvinde* ‘rzeczniczka’.

- 3) Inne nazwy męskie z *-mand* lub *-herre* mają odpowiednik żeński z drugim członem *-dame*, *-frue*, *-kone* lub *-pige*, por. *adelsmænd – adelsdame / adelsfrue* ‘szlachcianka’, *bøndermænd – bondekone* ‘żona rolnika; kobieta prowadząca gospodarstwo rolne’ (DDO), *bønderpiger* ‘dziewczyna pracująca w rolnictwie lub pochodząca ze wsi’, *bordherre – borddame* ‘kobieta do towarzystwa’, *enkemænd – enkefrue / enke* ‘wdowa’, *førstemænd – førstedame*, np. USA’ *førstedame* ‘pierwsza dama USA’, *kontormænd – kontordame* ‘sekretarka’ → *kontorassistent*, *kromænd – krokone* ‘żona właściciela restauracji lub jej właścicielka’, *spåmænd – spåkone* ‘wróżka’, *selskabsmænd – selskabsdame* ‘kobieta do towarzystwa’, *verdensmænd – verdensdame* ‘światowa kobieta’, ale: *tjenestemænd* ‘urzędnik wyższego szczebla, zatrudniony na specjalnych warunkach, m.in. dot. prawa do emerytury, zakazu strajkowania itp.’ (DDO) ≠ *tjenestepiger* (hist.) ‘służąca’ → *husassistent* → *au pair(-pige)*.

Istnieje kilka nazw żeńskich z *-dame*, *-frue*, *-kone*, *-kvinde* i *-pige*, które nie mają odpowiednika męskiego z *-mand*. Chodzi tu o nazwy w odniesieniu do zawodów i funkcji od dawna wykonywanych lub pełnionych przez kobiety:

- 1) *-dame*: *anstandsdame* ‘przyzwoitka’, *garderobedame* ‘garderobiana’, np. w teatrze, *hofdame* ‘dama dworu’, *kassedame* ‘kasjerka’ – w sklepie samoobsługowym odnosi się głównie do kobiet, ale także do mężczyzn, *klinikdame* ‘rejestratorka u lekarza lub dentystry’, *posedame* ‘kobieta mieszkająca na ulicy, mająca swoje rzeczy w torbie plastikowej itp.’, *rengøringsdame* ‘sprzątaczką’ → *rengøringsassistent*, *serveringsdame* ‘kelnerka’,
- 2) *-frue*: *oldfrue* ‘intendentka’, *overklassefrue* ‘zameężna kobieta przynależąca do klasy wyższej’, *slotsfrue* ‘małżonka właściciela zamku lub jego właścicielka’,
- 3) *-kone*: *grædekone* ‘płaczka’, *kogekone* ‘kucharka’, *torvekone* ‘kobieta sprzedająca na rynku’, *vaskekone* ‘praczka’,
- 4) *-kvinde*: *drømmekvinde* ‘kobieta, o której marzy każdy mężczyzna’, *harems-, ideal-, kæmpekvinder* ‘kobieta walcząca’, *overklassekvinder* ‘kobieta przynależąca do klasy wyższej’,
- 5) *-pige*: *barnepiger* ‘opiekunka do dziecka’, *blomsterpiger* ‘kwiaciarka’, *dansepiger* ‘dziewczyna tańcząca w rewii lub teatrze’, *drømmepiger* ‘dziewczyna marzeń’, *forsidepiger* ‘dziewczyna z pierwszych stron czasopism’, *gadepiger* ‘ prostytutka uliczna’, *glædespiger* ‘ prostytutka’, *håndboldpiger* ‘piłkarka ręczna’, *kokkepiger* ‘pomoc w kuchni’, *korpiger* ‘chórzystka’, *massagepiger* ‘ prostytutka’, *overklassepiger* ‘dziewczyna przynależąca do klasy wyższej’, *småpiger* ‘dziewczynki’, *svømmepiger* ‘pływaczka’, *sypiger* ‘(młoda) krawcowa’.

W języku urzędowym jest tendencja, aby nie ujawniać płci w nazwach zawodowych.

Neutralne nazwy zawodowe zastępuje się niekiedy złoženiami z *-hjælp* i *-kraft*, np. *hjemmehjælp* ‘pomoc domowa osobom starszym, chorym itp. w ich domu’, *hushjælp* ‘pomoc domowa’, *arbejdskraft* ‘siła robocza’, *lærerkraft* ‘personel nauczycielski’. W niektórych przypadkach nazwy osobowe z *-mand* zastępuje się nazwami neutralnymi, np. *folketingsmand* → *folketingsmedlem* ‘członek Folketingu’, *tillidsmand* ‘mąż zaufania’ → *tillidsrepræsentant*.

Od wielu nazw męskich nie powstają w ogóle derywaty żeńskie, np. *advokat*, *dommer* ‘sędzia’, *psykolog*, *sociolog*, *tilskuer* ‘widz’ itp. Takich nazw zawodów, specjalności, stanowisk oraz nazw nosicieli cech itp., które podobnie jak *psykolog* mają tylko jedną formę, odnoszącą się zarówno do mężczyzn, jak i do kobiet, jest bardzo wiele. Nie bywają one podstawami nazw żeńskich.

Dodanie przydawki *kvindelig* lub *mandlig* do formy osobowej neutralnej jest często jedyną możliwością wskazania płci we współczesnym języku duńskim. *Kvindelig* używa się niekiedy, aby podkreślić, że to kobieta sprawuje wysokie stanowisko lub funkcję (por. Holmen, 2011: 46), np. (*kvindelig*) *chef*, (*kvindelig*) *direktør*, (*kvindelig*) *domsmand* ‘(kobieta)-ławnik’, (*kvindelig*) *læge* ‘(kobieta)-lekarz’.

## 6. Podsumowanie

Ze względu m.in. na działalność ruchu kobiet w Danii doszło w ostatnich 50 latach do pewnych zmian społecznych. W języku duńskim formy żeńskie miały swój czas popularności w latach 70., bo zabiegały o to wówczas środowiska kobiece (sytuacja analogiczna do tej, którą mamy obecnie w Polsce), ale czas pokazał, że to formy męskie są w powszechnym odczuciu neutralne, więc paradoksalnie maskulinizacja form jest w języku duńskim wynikiem równouprawnienia. Wiele kobiet w Danii na skutek równouprawnienia mężczyzn i kobiet wybiera formę neutralną danego zawodu (w odróżnieniu od języka polskiego). We współczesnym języku duńskim wzrosło użycie form neutralnych nazw zawodów, stanowisk, funkcji itp. Nowe nazwy zawodów odzwierciedlają prestiż społeczny i neutralizację oraz pokazują, jak skuteczna może się okazać dynamika języka. Znaczną rolę przy tym odgrywają czynniki pozajęzykowe.

## Literatura

- Becker-Christensen, Ch. et al. (red.). 2005. *Politikens Nudansk Ordbog med etymologi*. 3. udgave. København: Politikens Forlag (PNOE).
- Dansk, S. 2012. *Retskrivningsordbogen*. 4. udgave. Alinea A/S: Aschehoug Dansk Forlag A/S. (RO).
- Den Danske Ordbog*. 2016. <http://ordnet.dk/ddo> (DDO).



- Doleschal, U. 1992. *Movierung im Deutschen. Eine Darstellung der Bildung und Verwendung weiblicher Personenbezeichnungen*. Unterschleißheim/München: Lincom Europa.
- Farø, K. 2009. „Docent og Kanzlerin – Movering i dansk og tysk”. W zbiorze: Farø, K., Holsting, A., Larsen, N., Mogensen, J.E. i T. Vinther (red.). *Sprogvidenskab i glimt. 70 tekster om sprog i teori og praksis*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. 63–69.
- Fleischer, W. i I. Barz. 1995. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. 2. durchgesehene und ergänzte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Grzegorzczkowska, R., Laskowski, R. i H. Wróbel (red.). 1984. *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*. Warszawa: PWN.
- Hansen, E. i E. Rajnik. 1982. *Movierung der Personenbezeichnungen im Deutschen und Dänischen (= Kontra. Dänisch-deutsche kontrastive Grammatik)*. Arbeitsbericht 5. København: Københavns Universitet.
- Holmen, M. 2011. „Mand dig op! – om uligheder i det danske sprog”. *KVINDER, KØN & FORSKNING* 2. 43–48.
- Jarvad, P. 1989. „Formand eller forkvinde?”. *Nyt fra Sprognævnet* 3.10–11.
- Jarvad, P. 1995. *Nye ord – hvorfor og hvordan?* København: Gyldendal.
- Jarvad, P. 2014. *Spørg om sprog – 40 år i Sprognævnets tjeneste*. København: Dansk Sprognævn.
- Politikens Nudansk Ordbog & Sprogbrugsleksikon*. 1995. 15. udgave, København: Politikens Forlag A/S (PNOS).
- Rajnik, E. 2010. „Weibliche Personenbezeichnungen in der dänischen Gegenwartssprache”. *Folia Scandinavica Posnaniensia* 11. 134–144.
- Rajnik, E. 2011. *Wortbildung des Substantivs im Dänischen – explizite und implizite Derivation*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.



# **FRAZY NOMINALNE W NARZĘDNIKU W JĘZYKU POLSKIM I ICH ODPOWIEDNIKI W JĘZYKU NIEMIECKIM**

CZESŁAWA SCHATTE  
CHRISTOPH SCHATTE

## **Wstęp**

Informacje o narzędniku w podręcznikach i ogólnych gramatykach języka polskiego są rozproszone i szukać należy ich zarówno w rozdziałach dotyczących morfologii, jak i składni. W odniesieniu do morfologii (głównie deklinacji rzeczownika) poprzedza je niejednokrotnie uwaga, że jest to najbardziej regularny z przypadków i często używany, po czym kolejne informacje skupiają się już raczej na jego formach analitycznych występujących w połączeniu z określoną grupą przyimków. W języku niemieckim Instrumental/narzędnik nie istnieje jako przypadek deklinacyjny, występuje tylko jako przypadek analityczny (Präpositionalkasus) w połączeniu z określonymi przyimkami, i w tym punkcie gramatyki polskie i niemieckie wykazują pewną zbieżność funkcjonalną.

W językoznawstwie europejskim istnieją dwie teorie przypadków, syntaktyczna i lokalistyczna. Pierwsza „za punkt wyjścia bierze składniowe funkcje przypadków”, zaś pozostałe funkcje związane zwłaszcza z „oznaczaniem stosunków przestrzennych i czasowych, jak też różnych okoliczności” określa jako konkretne i uznaje je jako „wtórne, derywowane od systemu przypadków gramatycznych” (EWJP, 1978: 341). W teorii lokalistycznej „punktem wyjścia funkcji przypadków są stosunki przestrzenne”, a jej celem „jest wykazanie związku między tzw. przypadkami gramatycznymi [...] i konkretnymi” (EWJP, 1978: 183). Obie teorie zaliczają narzędnik do przypadków konkretnych.

Teorie przypadków dyskutowane w językoznawstwie europejskim zaadaptował na potrzeby opisu systemu przypadków języka polskiego Jerzy Kuryłowicz (1949), który wychodząc od funkcji prymarnych i sekundarnych wyróżnia właśnie przypadki gramatyczne i przypadki konkretne (por. GWJP, <sup>2</sup>1998: 221–224). Przypadki gramatyczne (mianownik, dopełniacz, biernik) pełnią w zdaniu prymarnie funkcje syntaktyczne podmiotu, dopełnienia i orzecznika. Natomiast przypadki konkretne mają prymarnie funkcje semantyczne, wyrażając uwarunkowane kontekstowo lub sytuacyjnie relacje przestrzenno-czasowe i inne okolicznościowe i pełniąc w zdaniu funkcje okoliczników w ujęciu tradycyjnym. W typowym dla wielu gramatyk niemieckich modelu walencyjnym będą to zarówno uwarunkowane walencją czasownika uzupełnienia (Ergänzungen), czyli tradycyjne dopełnienia i okoliczniki obligatoryjne oraz orzeczniki, jak i niezależne od walencji tzw. przyłączenia (Angaben) jako okoliczniki swobodne/nieobligatoryjne (por. Hoberg i Hoberg, 1997: 305, 326).

W językach nowożytnych granica między przypadkami gramatycznymi i konkretnymi nie jest już tak wyrazista i większość przypadków przejmuje obydwie funkcje (por. EWJP, 1978: 272). Do takich przypadków należy również narzędnik. W przeciwieństwie do przypadków pełniących istotne funkcje syntaktyczne jak mianownik czy biernik w gramatykach polskich nie poświęca się narzędnikowi wiele uwagi. Gramatyki użytkowe lub skrócone ograniczają się na ogół do stwierdzenia, że za pomocą rzeczownika w narzędniku wyrażane są środek, narzędzie bądź sposób realizacji czynności, przy czym mogą to być – jak już wspomniano – frazy w postaci przypadku syntetycznego lub analitycznego z odpowiednim przyimkiem. Gramatyki opisowe o charakterze naukowym, reprezentujące zwykle określony model opisu języka, zawierają bardziej rozbudowane opisy funkcji i treści wyrażanych za pomocą narzędnika, umieszczone jednak z uwagi na swoją strukturę formalno-funkcjonalną w kilku różnych miejscach danej gramatyki.

Celem poniższych rozważań jest zestawienie informacji dotyczących fraz w narzędniku zawartych w wybranych gramatykach języka polskiego i gramatykach kontrastywnych niemiecko-polskich oraz uporządkowanie ich według funkcji syntaktycznych i relacji semantycznych, a następnie ustalenie i pogrupowanie ich odpowiedników w języku niemieckim. Analiza obejmuje tylko frazy w narzędniku bez przyimka, formy analityczne z przyimkiem wymagają z uwagi na ich dużą różnorodność semantyczną i funkcjonalną odrębnego opisu.

Jako punkt wyjścia przyjęto stanowisko Kazimierza Polańskiego definiującego narzędnik jako „p. gramatyczny predykcji i dopełnienia, poza tym jako p. konkretny w różnych funkcjach okolicznikowych, gdzie ma tendencję do leksykalizacji składniowej” (EWJP, 1978: 272), co pozwala na objęcie opisem zarówno fraz narzędnikowych tworzonych w sposób regularny jak i fraz utartych i sfrageologizowanych po tzw. frazeologizmy pragmatyczne włącznie. Przyjęty za Kuryłowiczem podział przypadków na gramatyczne i konkretne obowiązuje również w gramatyce akademickiej języka polskiego, według której „narzędnik w funkcji przypadku gra-

matycznego występuje z jednej strony przy czasownikach o rządzie narzędnikowym (*kierować czymś, rządzić kimś*), z drugiej – jako orzecznik (*Janek jest malarzem*)” (GWJP, <sup>2</sup>1998: 224). W pierwszej funkcji narzędnik sygnalizuje zależność syntaktyczną rzeczownika od walencji danego czasownika, w drugiej użycie rzeczownika w funkcji predykatu (por. GWJP, <sup>2</sup>1998: 224).

1. Najbardziej wnikliwą i kompleksową analizę funkcji fraz nominalnych w narzędniku przedstawił Roman Laskowski (1972: 60–63) w swojej gramatyce języka polskiego, napisanej w języku niemieckim. Laskowski wyróżnia sześć funkcji fraz narzędnikowych bez wyraźnego podziału na dopełnienie, orzecznik czy okolicznik, ale częściowo wynika to pośrednio z przyjętego podziału na narzędnik przyczasownikowy i przyrzeczownikowy. (Podane w nawiasach kwadratowych tłumaczenia przytoczonych cytatów niemieckich pochodzą od autorów artykułu).

- (1) „Der Instrumental bezeichnet am häufigsten ein Werkzeug (Hilfsmittel), mit dessen Hilfe die durch das Verb bezeichnete Tätigkeit ausgeführt wird (im Deutschen entspricht dieser Instrumentalkonstruktion die Konstruktion **mit** + Dativ” (Laskowski, 1972: 61, podkreślenie w oryginale – CS): *po-brudzić buty błotem* ‘die Schuhe mit Matsch beschmutzen’, *pisać piórem* ‘mit der Feder schreiben’. [Narzędnik oznacza najczęściej narzędzie (środek), za pomocą którego dokonywana jest czynność wyrażona przez czasownik (w języku niemieckim tej konstrukcji narzędnikowej odpowiada konstrukcja z **mit** + celownik].
- (2) „Der Instrumental kann den Umstand angeben, unter dem die vom Verb bezeichnete Handlung verläuft: a. bei Bewegungsverben gibt der Instrumental den Ort der Handlung an: *ścieżka biegnie polami* ‘der Weg führt durch Felder’; b. der Instrumental kann einen Vorgang zeitlich bestimmen: *latem pojedziemy nad morze* ‘im Sommer fahren wir an die See’, *pracuje całymi nocami* ‘er arbeitet ganze Nächte hindurch’; c. seltener gibt der Instrumental die Art und Weise des Vorgangs an: *idzie szybkim krokiem* ‘er geht mit schnellen Schritten” (Laskowski, 1972: 62). [Narzędnik podaje okoliczność, w której przebiega czynność wyrażona przez czasownik: a. przy czasownikach ruchu narzędnik podaje miejsce czynności ...; b. narzędnik może określić czynność czasowo ...; c. rzadziej narzędnik określa sposób przebiegu czynności ...].
- (3) „Bei neutral-reflexiven Verben gibt der Instrumental häufig die Ursache, den Urheber, den Ausführenden der Handlung an: *sala wypełniła się widzami* ‘der Saal füllte sich mit Zuschauern’ *ziemia powoli pokrywa się śniegiem* ‘die Erde wird langsam vom Schnee bedeckt.’” (Laskowski, 1972: 62). Takie czasowniki mogą być użyte również w postaci niezwrotnej i wtedy narzędnik zostaje zastąpiony mianownikiem: *śnieg powoli pokrywał ziemię* ‘der Schnee bedeckte langsam die Erde’. „Ähnlich ist die Funktion des

Instrumentals in Sätzen mit einer unpersönlichen Form nichtreflexiver Verben: *ziemię pokryło śniegiem* ‘die Erde wurde vom Schnee bedeckt’” (Laskowski, 1972: 62). [Przy czasownikach zwrotnych neutralnych narzędnik podaje często przyczynę, sprawcę czynności ... Podobną funkcję narzędnik pełni w zdaniach z formą nieosobową czasowników niezwrotnych ...].

- (4) „Einige Verben verlangen den Instrumental zur Bezeichnung des Objekts der Tätigkeit: *gardzić pieniędzmi* ‘Geld verachten’, *rządzić krajem* ‘das Land regieren’” (Laskowski, 1972: 62). Do tej grupy Laskowski zalicza „eine Reihe reflexiver Verben”: *chwalić się* ‘sich loben/brüsten’ *cieszyć się* ‘sich freuen’, *przejmować się* ‘sich etwas zu Herzen nehmen’, *posługiwać się* ‘sich einer Sache bedienen’ i „Verben mit der Bedeutung von ‘Macht ausüben’”, jak *rządzić* ‘regieren’, oraz czasowniki bez specyficznego znaczenia: *kręcić* ‘wenden, drehen’, *handlować* ‘handeln’ (Laskowski, 1972: 62). [Niektóre czasowniki wymagają narzędnika do oznaczenia obiektu czynności... w tym liczne czasowniki zwrotne i czasowniki oznaczające ‘sprawowanie władzy’...].
- (5) „Nach den kopulativen Hilfsverben *być* ‘sein’, *stać się* ‘werden’, *zostać* ‘werden’, *robić się* ‘werden’, *zrobić się* ‘werden’ ist das Substantiv im Instrumental Bestandteil des nominalen Prädikats (Prädikatsnomen).” (Laskowski, 1972: 63). [Po czasownikach łącznikowych... rzeczownik w narzędniku stanowi część orzeczenia nominalnego.].
- (6) „Außer mit Verben kann der Instrumental nur mit deverbativen Substantiven gebraucht werden. Er hat dabei die gleiche Bedeutung wie beim Gebrauch nach Verben: Werkzeug, Instrument [...], zeitliche Bestimmung des Vorgangs, [...] Art und Weise, [...] Ursache, Urheber, [...] Objekt der Tätigkeit: [...] *pisanie piórem* ‘das Schreiben mit der Feder’, *rządzenie krajem* ‘das Regieren des Landes’” (Laskowski, 1972: 63). [Poza czasownikami narzędnik może występować tylko z rzeczownikami odczasownikowymi, zachowując takie samo znaczenie jak przy danych czasownikach: narzędzie, instrument..., określenie czasu czynności/zdarzenia..., sposób..., przyczyna, sprawca..., obiekt czynności...].

Na wyróżnione przez Laskowskiego grupy funkcji narzędnika powołują się w większym lub mniejszym stopniu wszystkie polskie gramatyki nowszej generacji.

Alicja Nagórko wyróżnia w swojej gramatyce (2010: 167) najpierw dwie funkcje narzędnika: 1. przyczasownikowy – „zwykle jako dopełnienie dalsze obok bliższego przy predykatkach trójmiejskowych [...], tej specjalnej funkcji zawdzięcza narzędnik swoją nazwę” jak w *jeść łyżką* ‘mit dem Löffel essen’; 2. przyrzeczownikowy – „‘czynnika towarzyszącego’ o postaci grupy przyimkowej z + N” jak w *pan z psem* ‘Herrchen mit seinem Hund’, *chleb z masłem* ‘Brot mit Butter’, przy czym podobne połączenia z czasownikami jak *przyjść z kimś* ‘mit jdm. kommen’, *dzielić się z kimś* ‘mit jdm. teilen’ nie zostały tu uwzględnione.

Jako kolejną funkcję narzędnika Nagórko wymienia dopełnienie dalsze przy czasownikach dwuwalencyjnych jak *dyrygować orkiestrą* ‘das Orchester dirigieren’, *rzządzić krajem* ‘das Land regieren’ i trójwalencyjnych jak *zaspokoić głód chlebem* ‘den Hunger mit Brot stillen’, *uśmierzyć ból zastrzykiem* ‘den Schmerz mit einer Spritze stillen’ (Nagórko, 2010: 294–295, por. też Laskowski, 1972: 181). Do tej grupy zalicza także dopełnienia z przyimkiem *przed* jak *ostrzec kogoś przed niebezpieczeństwem* ‘jdn. vor Gefahr warnen’, umiejscowione już na granicy z okolicznikiem jak *mieszkać w mieście, na wsi* ‘in der Stadt, auf dem Lande wonen’, *leżeć nad jeziorem, na plaży* ‘am See, am Strand liegen’.

Jako kolejną grupę określoną jako „przypadek peryferyjny” Nagórko wymienia narzędnik przy czasownikach performatywnych będących „pewnymi aktami mowy [...], które stwarzają pewne stany rzeczy przez samo powiedzenie czegoś” (Nagórko, 2010: 294–295) jak *mianować się/kogoś kimś, ogłosić się/kogoś kimś* ‘sich/jdn. ernennen zu’. Fraza w narzędniku stanowi przy takich czasownikach ich obligatoryjne uzupełnienie, bez którego dany akt nie jest pełny (Nagórko, 2010: 295; por. też Nominal-/Prädikativergänzungen w Engel et al., 1999: 251–252), np. *mianować kogoś porucznikiem*, ‘jdn zum Leutnant ernennen’, *nazwać kogoś oszustem* ‘jdn einen Schurken/Betrüger nennen’, *ogłosić kogoś prorokiem* ‘jdn zum Propheten ernennen’. Podobnie jak niepełne byłoby orzeczenie imienne przy czasownikach łącznikowych (Kopulaverben) *być, zostać, stawać się* wymagających obligatoryjnego orzecznika „jako wykładnika znaczenia leksykalnego” (Nagórko, 2010: 289, por. też Laskowski, 1972: 180), jak *być/zostać lekarzem* ‘Arzt sein/werden’, *stać się gburem* ‘Grobian werden’.

Narzędnik Nagórko wymienia także omawiając podmioty niemianownikowe, nieagentyne przy orzeczeniach odnoszących się „do stanu rzeczy lub procesu, na który podmiot nie ma wpływu, którym nie może sterować”, lecz sam staje się podmiotem doświadczającym czegoś ‘experienecer’ (Nagórko, 2010: 283–284) jak *Trzęsie nim (gorączka, zimno)* ‘Ihn schüttelt es’, *(Atak padaczki) rzuca nim od godziny* ‘Ein Epilepsieanfall schüttelt ihn seit einer Stunde’. Także w tych połączeniach możliwa jest forma frazy narzędnikowej z przyimkiem *z*, np. *Jest z nim niedobrze/Niedobrze z nim* ‘Es steht nicht gut um ihn’. Podmiot niemianownikowy jest umotywowany semantycznie, dotyczy często stanów psychofizycznych, a wymienione struktury mają częściowo charakter utarty i skostniały (por. Nagórko, 2010: 283–284).

Z perspektywy semantycznej predykatu i jego argumentów analizuje narzędnik również Zuzanna Topolińska, przyjmując za Grochowskim (1975), że „narzędnik [...] jest argumentem ‘środka czynności’, a więc przedmiotu umożliwiającego wykonanie odpowiedniej operacji na argumentie akuzatywnym” i uznając, że określenie ‘środek czynności’ jest „lepsze niż ‘instrument/narzędzie’, ponieważ pokrywa obydwie typy implikacji” (Topolińska, 2010: 24), np. *ktoś czyści zęby szczotką/pastą* ‘jd putzt die Zähne mit der Bürste/Zahnpaste’. W swoich wcześniejszych pracach

Topolińska określała narzędnik „przypadkiem drugiego (tj. usytuowanego niżej od akuzatiwu w hierarchii diatetycznej) podmiotu” jak w *ktoś napętnia wiadro wodą* ‘jd füllt den Eimer mit Wasser’ (Topolińska, 2010: 24). Zwraca przy tym uwagę, że reguły selekcyjne narzucone przez predykat oraz kontekstowo-sytuacyjne wynikające z konkretnego użycia określonych czasowników mogą być „często tak restryktywne, że należałoby raczej mówić o tzw. argumente wbudowanym w strukturę semantyczną predykatu, a nie o ograniczeniach selekcji” (Topolińska, 2010: 24), np. *kroić chleb (nożem)* ‘das Brot (mit dem Messer) schneiden’, *kroić tkaninę (nożyczkami)* ‘den Stoff (mit der Schere) schneiden’, *solić zupę (solą)* ‘die Suppe salzen (mit Salz)’ *mrugać (oczymą)* ‘(mit den Augen) zwinkern’, *lizać (językiem)* ‘(mit der Zunge) lecken’, *szorować (szczotką)* ‘bürsten’, a nazwanie takiego argumentu byłoby z punktu widzenia treści powtórzeniem. Dlatego „argument instrumentalny, choć semantycznie implikowany, często nie jest realizowany eksplicytnie na powierzchni tekstu” (Topolińska, 2010: 24), za wyjątkiem sytuacji, gdy dany rzeczownik w narzędniku jest dodatkowo dookreślony semantycznie specyficznymi przydawkami, np. *kroić chleb ostrym/stępym nożem* ‘das Brot mit einem scharfen/stumpfen Messer schneiden’, *solić zupę solą morską* ‘die Suppe mit Meeressalz salzen’, *szorować podłogę szczotką ryżową* ‘den Fussboden mit einer Reissbürste bürsten’.

Zdaniem Topolińskiej narzędnik w teorii przypadków Kuryłowicza został słusznie uznany za przypadek semantyczny, a określenie go jako „środka czynności”, czyli czynnika, „który pośredniczy, pomaga w realizacji akcji”, stanowi szerokie podłoże „tak dla derywacji semantycznej, jak i dla gramatycznej” (Topolińska, 2010: 24–25). Szczególnie wyraźnie widać to przy liczebnie dość dużej grupie czasowników zwrotnych jako „predykatów ‘emocjonalnych’” (Topolińska, 2010: 25), przy których argumenty w mianowniku i w bierniku mają zbieżną referencję jak *wzruszać/przejmować się* ‘sich rühren/aufregen’, *cieszyć się* ‘sich freuen’. Topolińska proponuje dlatego nową definicję narzędnika (instrumentalu) jako przypadku „przedmiotu pomocnego w realizacji akcji” (Topolińska, 2010: 25). W podsumowaniu wskazuje wyraźnie, że „tradycyjne nazwy, łac. ‘instrumentalis’, pol. ‘narzędnik’ jednoznacznie nawiązują do prymarnej funkcji ‘środka czynności’” (Topolińska, 2010: 25).

Argumentacja Topolińskiej może posłużyć za pomost między gramatykami polskimi i niemieckimi. Ponieważ w niemieckim systemie przypadków narzędnik/Instrumental jako przypadek deklinacyjny nie występuje, informacje na temat odpowiednich treści umieszczane są zwykle w powiązaniu z innymi zagadnieniami semantycznymi lub gramatycznymi.

Jedna z najbardziej popularnych gramatyk języka niemieckiego Gerharda Helbiga und Joachima Buschy (<sup>8</sup>1984, <sup>15</sup>2010: 559–563) omawia narzędnik jako przypadek analityczny (Präpositionalkasus) wraz z innymi przypadkami semantycznymi w sensie ról semantycznych jako argumentów odpowiednich predykatów. Narzędnik to „Mittel, das ein dahinter stehendes Agens voraussetzt“ (Helbig/Buscha,



<sup>15</sup>2010: 561), czyli środek, który zakłada istnienie ukrytego za nim odpowiedniego agensa (np. 'jdn mit etwas erpressen' *szantażować kogoś czymś*), a którego realizację na płaszczyźnie syntaktycznej mogą przejąć różne przypadki analityczne, w czym wyraźnie widoczna jest analogia do wspomnianej propozycji Topolińskiej.

2. W obszernej, bazującej na modelu walencyjnym niemiecko-polskiej gramatyce kontrastywnej (Engel et al., 1999), w której punktem wyjścia opisu jest zasadniczo język niemiecki, informacje dotyczące fraz w narzędniku są mocno rozproszone zarówno w rozdziałach morfologicznych, jak i syntaktycznych (por. Engel et al., 1999: 707–942). Porównanie tych opisów z opisami w gramatykach polskich pozwala na wskazanie podobieństw w ujęciu tego zagadnienia i ewentualne uzupełnienie go o inną perspektywę badawczą. Funkcje i treści narzędnika są omówione w następujących (pod)rozdziałach:

- a. uzupełnienia (Ergänzungen) jak uzupełnienia nominalne, predykatywne (nominalne Prädikativergänzungen) (251–256) und narzędnikowe (Instrumentalergänzungen) (240–242, 906, 929),
- b. okoliczniki w narzędniku (Satzangaben im Instrumental) (334), okoliczniki modyfikujące w narzędniku (modifizierenden Angaben im Instrumental) (335), okoliczniki czasu (Temporalangaben im Instrumental) (337, 343), okoliczniki sposobu (Instrumentalangaben) (349), okoliczniki judykatywne (judikative Angaben) (357–359),
- c. zdania okolicznikowe sposobu (Instrumentalsätzen) (414),
- d. strona bierna (Passivfähigkeit) (554),
- e. oraz derywacja przysłówków (abgeleitete Adverbien) (1096, 1109, 1117, 1120).

2.1. Pierwszą grupę funkcji tworzą uzupełnienia narzędnikowe (Instrumentalergänzungen), występujące tylko w języku polskim jako frazy nominalne w narzędniku lub jako frazy przyimkowe (Präpositionalphrasen) z narzędnikiem (sporadycznie w postaci zdania podrzędnego), których obecność w zdaniu jest z reguły obowiązkowa (por. Engel et al., 1999: 240–242). Tylko przy nielicznych czasownikach uzupełnienie w narzędniku można opuścić, jeśli współtworzy ono w formie abstrakcyjnej znaczenie danego czasownika (por. Engel et al., 1999: 240). Podobnie jak w gramatykach polskich czasowniki z uzupełnieniem w narzędniku zestawione zostały tutaj w grupy częściowo według kryteriów semantycznych, a częściowo według cech morfosyntaktycznych (por. Laskowski, 1972: 60–63).

Najbardziej charakterystyczną grupę funkcyjną uzupełnień w narzędniku stanowią uzupełnienia nominalne, predykatywne (Nominal- bzw. Prädikativergänzung, por. terminologię w Engel et al., 1999: 251). Fraza nominalna w narzędniku to „normalna i absolutnie najczęstsza forma uzupełnienia nominalnego w języku polskim“ [„die normale und absolut häufigste Form der Nominalergänzung im Polnischen”] (Engel et al., 1999: 252) przy czasownikach łącznikowych *być* 'sein',

*stać się/zostać* ‘werden’, czyli w terminologii polskiej orzecznik (por. Laskowski, 1972: 63; Nagórko, 2010: 289). Do tej grupy należy zaliczyć także wymienione przez Nagórko (2010: 295) czasowniki performatywne jak *naz(y)wać* ‘nennen’, *mianować* ‘ernennen’, *ogłosić*.

Kolejną grupę stanowią uzupełnienia w narzędniku przy czasownikach oznaczających ogólnie ‘sprawowanie władzy’ [„mit der allgemeinen Bedeutung ‘Macht ausüben’”] (Engel et al., 1999: 240) jak *dowodzić* ‘befehligen’, *kierować* ‘leiten, lenken’, *rządzić* ‘regieren’, *zarządzać* ‘verwalten’, *sterować* ‘steuern’, *władać* ‘beherrschen’, *dysponować/rozporządzać* ‘verfügen über’, przy których narzędnik nazywa obiekt działania (por. Laskowski, 1972: 62).

Przy kolejnej, trudnej do określenia zarówno semantycznie jak i syntaktycznie (por. Engel et al., 1999: 241), grupie czasowników uzupełnienie w narzędniku nazywa obiekt wystawiony na działanie czynności wykonywanej przez podmiot lub poddany takiemu działaniu jak *gardzić* ‘verachten’, *kręcić* ‘drehen, wenden’, *potrząsać* ‘schütteln’, *handlować* ‘handeln’ (por. Laskowski, 1972: 62; Nagórko, 2010: 294).

Uzupełnienia w narzędniku wymagają również liczne czasowniki zwrotne jak *chwalić/chełpić się* ‘prahlen’, *napawać się* ‘sich weiden an’, *opiekować się* ‘pflegen’, *posługiwać się* ‘sich bedienen (einer Sache)’, *przejmować się* ‘sich zu Herzen nehmen’, *trudnić się* ‘sich beschäftigen (mit)’, *rozkoszować/delektować się* ‘sich an etwas ergötzen’, *szczyć się* ‘sich brüsten’, *cieszyć (się)* ‘sich freuen über’, *zachwycać (się)* ‘sich begeistern für’, *pobrudzić (się)* ‘sich beschmutzen’, z których część może występować także w formie niezwrotnej (por. Engel et al., 1999: 241; też Laskowski, 1972: 62).

Także czasowniki oznaczające ruch wymagają uzupełnienia w narzędniku, które walencyjna gramatyka kontrastywna niemiecko-polska zalicza do uzupełnień sytuacyjnych lub dyrektywnych [„Situativ- oder Direktivergänzungen”] (Engel et al., 1999: 241), ponieważ można je zastąpić przysłówkiem, a nie zaimkiem jak w przypadku tradycyjnych dopełnień: *iść chodnikiem/polem/lasem* ‘auf dem Fußweg/übers Feld/durch den Wald gehen’, *jechać tunelem* ‘durch einen Tunnel fahren’ (por. Laskowski, 1972: 62).

**2.2.** Najczęściej jednak narzędnik służy do nazywania środka lub narzędzia, za pomocą którego realizowana jest czynność wyrażona czasownikiem [„Meist bezeichnet der Instrumental Mittel oder Werkzeug, mit dessen Hilfe das vom Verb bezeichnete Geschehen realisiert werden kann”] (Engel et al., 1999: 242): *kroić nożem* ‘mit dem Messer schneiden’, *grozić palcem* ‘mit dem Finger drohen’. To stwierdzenie pokrywa się ze zdaniem autorów wszystkich wymienionych dotychczas gramatyk polskich (por. Laskowski, 1972: 61; Nagórko, 2010: 167; Topolińska, 2010: 24–25) i pozwala na wyróżnienie (nieobligatoryjnych) okoliczników sposobu (Instrumentalangaben) jako drugiej dużej grupy funkcji polskich fraz w narzędniku,

które nazywają środek do osiągnięcia celu, 'instrument', za pomocą którego wykonywana jest czynność [„Sie nennen das Mittel zur Erreichung eines Zieles, das 'Instrument', mit dem eine Tätigkeit ausgeübt wird“] (Engel et al., 1999: 349). Tę funkcję narzędnikowych fraz nominalnych w języku polskim można określić jako prototypową, podobnie jak w odniesieniu do ich odpowiedników w języku niemieckim, czyli fraz przyimkowych z *mit, von, durch* np.: *pisać ołówkiem* 'mit dem Bleistift schreiben', *otworzyć kluczem* 'mit dem Schlüssel öffnen', *zniszczyć/zniszczony ogniem* 'mit/von/durch Feuer zerstören/zerstört'.

Granica między uzupełnieniem a przyłączeniem/okolicznikiem nieobligatoryjnym w narzędniku (Instrumentalergänzung i Instrumentalangabe) jest w niektórych wypadkach tak subtelna, że przyporządkowanie poszczególnych fraz w narzędniku do jednej z tych funkcji syntaktycznych pozostaje kwestią otwartą i wymaga dalszych rozważań (por. Engel et al., 1999: 350). Tego typu wątpliwości klasyfikacyjne uwidoczniają z jednej strony zestawienia wybranych czasowników jako ilustracji, a z drugiej różnorakie próby określenia tychże czasowników z punktu widzenia ich (wspólnej) semantyki. Typowym przykładem takich specyficznych, nie do końca przejrzystych struktur są konstrukcje nieosobowe i zwrotne, w których fraza w narzędniku (dopuszczająca ewentualne rozwinięcie i dookreślenie semantyczne) wyraża przyczynę bądź sprawcę zdarzenia, np. *pachniało (dobrym) ciastem i (świeżą) kawą* 'es roch nach (gutem) Kuchen und (frischem) Kaffee', *niebo rozbłysło (pierwszymi) gwiazdami* 'der Himmel erhellte sich mit (ersten) Sternen', *powiało chłodem* 'es zog kühl herein' (por. Laskowski, 1972: 62).

W grupie fraz w narzędniku jako okoliczników (nieobligatoryjnych) można pod kątem ich semantyki wyróżnić następujące rodzaje: okoliczniki czasu, miejsca, modalne i modyfikujące, co w znacznym stopniu pokrywa się z podziałem zaproponowanym przez Laskowskiego (1972: 62). Ich wspólną cechą jest właśnie postać morfologiczna, czyli fraza w narzędniku o formie mniej lub bardziej utartej obok tych tworzonych w sposób regularny, luźny. Z którą z tych postaci mamy do czynienia, decyduje w konkretnym zdaniu semantyka i sytuacja czasowo-przestrzenna.

Okoliczniki czasu określające pory dnia i roku przyjmują postać fraz w narzędniku liczby pojedynczej lub mnogiej odpowiednich rzeczowników nazywających te pory jak: *nocą* 'nachts', *nocami* 'nachts, in Nächten', *wieczorem* 'abends', *wieczorami* 'abends, an den Abenden', *rankiem* 'früh', *przedpołudniami* 'vormittags, an den Vormittagen', *popołudniami* 'nachmittags, an den Nachmittagen', *zimą* 'im Winter, winters', *latem* 'im Sommer', przy czym formy w liczbie mnogiej są dopuszczalne rzadziej lub nie w każdej sytuacji, a ponadto mogą być nośnikiem dodatkowego znaczenia iteratywności. Dookreślenie, najczęściej za pomocą przymiotników intensyfikujących, jest możliwe tylko przy frazach tworzonych w sposób regularny: *wczesnym/późnym latem* 'im Früh/Spätsommer', *całymi popołudniami* 'die ganzen Nachmittage'. Brak możliwości takiego dookreślenia oznacza, że dane formy nie funkcjonują już w języku jako rzeczownikowe i niezależnie od ich postaci

wyjściowej należy je uznać za (derywowane od rzeczownika) przysłówki czasu, tworzące zwykle grupy pokrewne: *chwilami* ‘manchmal’, *czasami* ‘manchmal’, *tygodniami* ‘wochenlang’, *miesiącami* ‘monatelang’, *latami* ‘jahrelang’, *dniami i nocami* ‘tage- und nächtelang’, ale tylko w połączeniu z przymiotnikiem *całymi dniami* ‘tagelang’. Przejście takich rzeczowników w narzędniku do grupy przysłówek jest płynne, co uwidocznia się również w ich niemieckich odpowiednikach – są nimi przysłówki derywowane seryjnie od rzeczowników o odpowiednim znaczeniu czasowym za pomocą formantów przyrostkowych *-mal* czy *-lang* (por. Engel et al., 1999: 1111).

Jako okoliczniki miejsca przy czasownikach oznaczających ruch występują formy w narzędniku utworzone od rzeczowników nazywających miejsce lub kierunek: *iść lasem, polem/polami, brzegiem rzeki, poboczem, dołem, górą* ‘durch den Wald/über das Feld/die Felder, das Flussufer entlang, den Straßenrand entlang, oben, unten gehen’ (por. Situativ- und Direktivergänzungen: Engel et al., 1999: 241). Również te formy dopuszczają rozwinięcie tylko w stopniu ograniczonym, zaś w przypadku skostnień zadwerializowanych nie jest to możliwe.

Największe zróżnicowanie formalne wykazują rzeczowniki w narzędniku w funkcji nieobligatoryjnych okoliczników sposobu (Modalangaben), które najlepiej ilustrują przejście od luźnych form gramatycznych przez częściowo ograniczone do skostniałych i zadwerializowanych, zleksykalizowanych bądź sfrageologizowanych. Wynika to z różnorodności semantycznej relacji modalnych, określających bliżej czynności lub działania jak np. specyfikacja, objaśnienie, podanie bliższych lub dodatkowych danych dotyczących sposobu lub okoliczności przebiegu zdarzenia czy czynności. O ile okoliczniki czasu mają raczej postać rzeczownika w narzędniku liczby pojedynczej, to w funkcji okoliczników modyfikujących (Modifikativa, por. Engel, 1999: 1117) występują formy liczby mnogiej jak *garściami* ‘handvollweise’, *masami* ‘massenhaft’, *grupami* ‘gruppenweise’, *miejscami* ‘stellenweise’, *rzędkami* ‘reihenweise’, *skrzynkami* ‘kistenweise’, *workami* ‘sackweise’. Formy te mają charakter formacji seryjnych, podobnie jak ich niemieckie odpowiedniki tworzone za pomocą formantu przyrostkowego *-weise*, i w codziennym użyciu nie są już w zasadzie kojarzone z narzędnikiem.

Relacje semantyczne determinują łączliwość czasowników z określonymi okolicznikami sposobu. Oznacza to, że również w odniesieniu do tworzonych w sposób luźny fraz rzeczownikowych w narzędniku liczby pojedynczej lub mnogiej liczba czasowników dopuszczających połączenia z określonymi frazami jest ograniczona ich wzajemną kompatybilnością semantyczną: *siadać/stawiać/kłaść (się) bokiem* ‘(sich) auf die Seite setzen/stellen/legen’, *iść (szybkim/żwawym, wolnym, zamasy- stym) krokiem* ‘(mit schnellen, langsamen, großen) Schritten gehen’, *ustawić się rzędkiem/kołem/parami* ‘sich in einer Reihe/im Kreis/in Paaren (paarweise) (auf)stellen’, *objąć wzrokiem* ‘mit dem Blick erfassen’, *odpowiedzieć uśmiechem/żartem/półżartem* ‘mit einem Lächeln/Scherz/halb im Scherz antworten’, *podpisać*

*zamaszystym pismem/jednym ruchem ręki/pociągnięciem pióra* 'schwungvoll/mit einer Handbewegung/einem Federzug unterschreiben'.

Już te nieliczne przykłady uwidoczniają wspomniane ograniczenia i wskazują na tendencję do kostnienia, a następnie do frazeologizacji pewnych sformułowań, co niejednokrotnie znajduje dodatkowo potwierdzenie w odpowiednikach niemieckich: *ptaki lecą/ciągną kluczem* 'die Vögel ziehen/fliegen im (V-)Zug', *zupa gotuje się kluczem* 'die Suppe kocht aufwallend'. Leksykalizację i adverbializację form rzeczownikowych w narzędniku potwierdza analiza zasobów przysłówkowych języka polskiego, ponieważ o funkcji poszczególnych formacji słotwórczych decyduje w większym stopniu ich użycie niż miejsce w systemie bądź pochodzenie.

3. W gramatyce akademickiej języka polskiego znajdujemy stwierdzenie, że 99% przysłówków to „wyrazy motywowane przez przymiotniki”, a część z nich „ma derywację podwójną: przymiotnikową i rzeczownikową” (GWJP, <sup>2</sup>1998: 524), czyli są to przysłówki derywowane od przymiotników odrzeczownikowych. Mniej niż 1% wszystkich przysłówków motywowanych jest „wyłącznie przez rzeczowniki”, przy czym nie są to derywaty w sensie dosłownym, ale „adverbializowane (zleksykalizowane) konstrukcje składniowe (połączenia przyimkowe) pozostające w relacji semantycznej względem wyjściowych rzeczowników” (GWJP, <sup>2</sup>1998: 524), co częściowo uwidoczniają już przykłady przytoczone uprzednio. „Przejście od luźnych konstrukcji składniowych do frazeologicznych (adverbializowanych) tworzy continuum. Stąd przeprowadzenie granicy między przysłówkiem jako jednostką słownikową i żywą konstrukcją składniową (połączeniem przyimka z formą fleksyjną rzeczownika jest kwestią ostatecznie konwencjonalną” (GWJP, <sup>2</sup>1998: 525).

Także gramatyka kontrastywna niemiecko-polska porusza szerzej zjawisko leksykalizacji derywatów przysłówkowych: „Mit dem Suffix *-em* abgeleitete Adverbien wie *biegiem* 'schnell', *pędem* 'schnell' und alltagssprachliches *migiem* 'schnell' sind erstarrte Instrumentalformen deverbaler Nomina (z.B. *biec – bieg – biegiem*) oder von Nomina, die teils in dieser Form nicht mehr vorhanden sind, teilweise heute eine andere Bedeutung haben als die dem Adverb zugrunde liegende, vgl.: *okrakiem* 'rittlings', *fuksem* 'zufällig', *milczkiem* 'stillschweigend'” (Engel et al., 1999: 1096) [Przysłówki utworzone za pomocą przyrostka *-em* jak... to skostniałe formy narzędnikowe rzeczowników odczasownikowych... lub takich rzeczowników, które w tej formie częściowo już nie występują, a częściowo mają obecnie inne znaczenie niż to stanowiące podłoże przysłówka.]. Formant *-em* jako końcówka tworzy więc regularne formy rzeczownika w narzędniku liczby pojedynczej, a jako przyrostek sygnalizuje, że dane formy narzędnikowe przeszły do grupy zleksykalizowanych przysłówków derywowanych od rzeczowników odczasownikowych: *biec – bieg – biegiem*, *okraczyć – okrak* (tylko w przysłówkowej frazie z przyimkiem *na okrak*) – *okrakiem*.

Wśród form narzędnikowych w funkcji przysłówków można wydzielić kilka grup. Grupa pierwsza to tworzone w sposób regularny formy liczby pojedynczej lub

mnożej rzeczowników w narzędniku, służące do wyrażenia różnych relacji semantycznych i podlegające restrykcjom uwarunkowanym kontekstowo – zostały one omówione w 2.1.

Kolejną grupę stanowią zleksykalizowane derywaty przysłówkowe utworzone od rzeczowników odczasownikowych. Można tu wyróżnić kilka podgrup w zależności od ich historii derywacyjnej:

- a. Przysłówki od rzeczowników, które funkcjonują nadal w niezmiennym znaczeniu, natomiast ewentualnej modyfikacji uległo znaczenie derywatu przysłówkowego jak *zrobić coś biegiem/pędem, siłą* ‘etw. laufend/sehr schnell, mit Gewalt machen’, *biec/jechać/pisać zygzakiem* ‘zickzack laufen/fahren, im Zickzack schreiben’, *cudem* ‘wie durch ein Wunder’. W niektórych wypadkach w funkcji okolicznika możliwa jest jako wariant także fraza przyimkowa: *w pędzie/w biegu* ‘laufend, im Lauf’, *na siłę* ‘mit Gewalt’;
- b. Przysłówki od rzeczowników, które funkcjonują w znaczeniu zmienionym jak *pisać maczkiem* ‘sehr klein schreiben’ (rzadko *maczek* – ‘Kleinschrift’), *iść piechotą* ‘zu Fuss gehen’ (*piechota* – ‘Fußtruppen’), *milczkiem* ‘schweigend’ (*milczek* – ‘eine schweigsame Person’), *truchtem* ‘im Kleinschritt’ (*trucht* (u konia) – ‘Trab’), *migiem* ‘schnellstens, im Nu’ (*mig* – znak w języku migowym ‘Zeichen der Gebärdensprache’). Takie rzeczowniki są zwykle opatrzone w słownikach uwagą „*tylko w połączeniu / ‘nur in (Verbindung)’*”;
- c. Najmniejszą grupę tworzą przysłówki, „które genetycznie są skostniałymi formami fleksyjnymi rzeczowników“ (GWJP, <sup>2</sup>1998: 525), które same „nie istnieją już jako leksem” [„als Lexem nicht mehr existieren”] (Engel et al., 1999: 1117) jak *raptem* ‘1. nagle = ‘plötzlich’ 2. zaledwie = ‘nur, alles in allem’, *mimochodem* ‘nebenbei’. Niektóre z takich skostniałych czy frazeologizowanych form narzędnikowych można zaliczyć do tworzonych seryjnie przysłówków modyfikujących: *chytkiem* ‘unbemerkt, verstohlen, heimlich’, *cichcem/cichaczem* ‘unbemerkt, leise/heimlich, still und leise’, *ciurkiem* ‘in einem fort, ständig’, *okrakiem* ‘rittlings’, *półgębkiem* ‘halbblaut’, *półglosem* ‘unwillig antwortend’, *półszepem* ‘halbleise’, *półżartem* ‘halbernst, halb im Scherz’, *ukradkiem* ‘heimlich(erweise)’. Formy te należą do tzw. komponentów unikalnych danego języka (por. Fleischer, <sup>2</sup>1997: 37).

Frazy w narzędniku mogą ulegać leksykalizacji zarówno jako pojedyncze leksemy, jak i jako komponenty większych struktur syntaktycznych, z którymi tworzą całość o różnym stopniu frazeologizacji. Do takich bardziej rozbudowanych struktur zaliczyć można konstrukcje/analizmy werbo-nominalne (Funktionsverbgefüge), kolokacje (Kollokationen) oraz różne formy frazeologizmów, przy czym granica między poszczególnymi grupami wyrazowymi jako konstrukcjami całościowymi jest płynna i nadal pozostaje sprawą dyskusyjną (por. m.in. Fleischer, <sup>2</sup>1997: 250–254; Jędrzejko, 2002: 81–84). W szczególności w odniesieniu do konstrukcji

werbo-nominalnych i kolokacji dyskusja bazuje w znacznym stopniu na doborze kryteriów (por. Helbig 2006).

Do konstrukcji werbo-nominalnych należą liczne połączenia czasowników łącznikowych *być, stać się* 'sein, werden' lub czasowników funkcyjnych z rzeczownikiem odczasownikowym w narzędniku, które częściowo zachowują walencję czasownika wyjściowego, a niektóre z nich można zastąpić odpowiednim czasownikiem pełnoznacznym:

- *być dowodem* 'ein Beweis sein', *być szokiem* 'ein Schock sein', być niemiłym zgrzytem 'ein unangenehmer Missklang sein' *być/okazać się wyzwaniem* 'eine Herausforderung sein/werden' *objąć postanowieniem/zarządzeniem* 'mit einem Beschluss/einer Verordnung erfassen', *ukarać upomnieniem* 'mit einer Verwarnung bestrafen', *służyć wsparciem/pomocą/(dobrą) radą* 'Unterstützung/Hilfe gewähren, mit (gutem) Rat/mit Ratschlägen unterstützen'; *służyć ramieniem* 'den Arm reichen', *szybkim/długim/zwawym/rażnym krokiem iść/kroczyć* 'schnellen Schrittes, mit langen Schritten gehen/schreiten', *iść truchtem* 'im Trab gehen'.

Kolokacje to charakterystyczne dla danego języka utarte, często motywowane kulturowo, połączenia określonych leksemów, zwykle o znaczeniu niezmienionym lub tylko częściowo zmienionym i o ograniczonej, szczególnej łączliwości (por. Fleischer, <sup>2</sup>1997: 251–253, Jędrzejko, 2002: 81). Rzeczowniki w narzędniku współtworzą zwykle kolokacje werbalne, w których określają bliżej sposób realizacji czynności czy przebieg zdarzenia. Niektóre rzeczowniki w narzędniku wykazują łączliwość z kilkoma semantycznie pokrewnymi czasownikami tworząc pola kolokacyjne, podczas gdy łączliwość innych ograniczona jest tylko do jednego czasownika (por. Gładysz, 2003: 68–71):

- *przymierać głodem* 'am Verhungern sein', *iść/cofać się rakiem* 'im Krebsgang sich bewegen/zurückziehen', *paść trupem* 'tot umfallen', *duszką wypić* 'auf einmal/schnell/ohne abzusetzen/in einem Zug (austrinken)', *jednym haustem (wypić)* 'mit einem Schluck, auf einmal austrinken', *jednym susem (prze)skoczyć/dopaść kogoś* 'mit einem Satz/Sprung/(langen) Schritt (über)springen, jdn. fassen', *jednym pociągnięciem pióra podpisać, skreślić* 'mit einem Feder-/Schriftzug unterschreiben, durchstreichen', *okrakiem siedzieć* 'rittlings sitzen', *suchą stopą przejść/dostać się* 'trockenen Fusses gelangen',
- *robić bokami* '1. etw. mit letzter Kraft machen, vor Anstrengung nicht mehr können, 2. schwer atmen (von Tieren), *robić coś ostatkiem sił/siłą rozpędu* 'etw. mit letzter Kraft, im Schwung machen', *robić coś jedną ręką* 'mit Leichtigkeit/mit links etw. machen', *(z)robić coś lekką ręką etw. machen* 'leichtfertig etw. machen'.

Liczne kolokacje tego typu tworzą czasowniki postrzegania (*verba sentiendi*) i mówienia (*verba dicendi*):

- *gołym okiem widzieć* ‘mit bloßem Auge sehen’, *kątem oka widzieć/patrzeć* ‘aus dem Augenwinkel sehen/schauen’, *przysłuchując skinieniem głowy* ‘mit Kopfnicken zusagen’ *jednym uchem słuchać* ‘beiläufig zuhören’, *półuchem słuchać* ‘mit einem halben Ohr zuhören’, *jednym tchem powiedzieć* ‘mit einem Atemzug sagen’, *półgębkiem mówić, odpowiadać* ‘undeutlich sprechen, einsilbig antworten’, *półgłosem mówić* ‘gedämpft, halblaut sprechen’, *półstówkami mówić, odpowiadać* ‘wortkarg/einsilbig sein’, *półżartem, (pół serio) mówić, o(d)powiadać* ‘halb lachend halb ernst erzählen/antworten’, *powiedzieć coś podniesionym/ściszonym głosem, głosem nieznoszącym sprzeciwu* ‘etw. mit erhobener/gedämpfter/keinen Widerspruch zulassender Stimme sagen’

Przechodzenie konstrukcji werbo-nominalnych i kolokacji z rzeczownikiem w narzędniku we frazeologizmy stanowi – jak wspomniano – proces ciągły (por. GWJP, <sup>2</sup>1998: 525), a przypisanie danej konstrukcji do jednej z grup zależy od doboru kryteriów, co w sposób szczególnie widoczny jest przy związkach częściowo idiomatycznych:

- *rzucić okiem na coś/kogoś* ‘einen Blick/ein Auge auf etw./jdn. werfen’, *obrzucić kogoś (złym, nieprzychylnym) spojrzeniem* ‘jdn. (mit abgeneigtem, missbilligendem Blicken) mustern’, *pełną parą pracować/ruszyć* ‘mit Volldampf/voller Kraft arbeiten/voran’, *leżeć plackiem (na plaży)* ‘ausgestreckt (am Strand) liegen, sich aalen’, *być młody duchem (w duchu)* ‘jung im Herzen/Geiste sein’.

Frazeologizację takich wyrażen potwierdza także struktura i leksyka ich niemieckich odpowiedników:

- *wstać lewą nogą* ‘mit dem falschen Bein aufstehen’, *nie splamić się pracą* ‘sich nicht gerade mit Arbeit bekleckern’, *bokiem komuś coś wychodzi* ‘es satt haben’, *być podszytym tchórzem* ‘ein Hasenherz sein’, *plaszcz podszyty wiatrem* ‘ein mit Wind unterlegter Mantel/ein dünner Mantel’, (nach wörtlicher Vorlage: *plaszcz podszyty futrem* ‘ein mit Futter unterlegter Mantel’), *bluzgać jadem* ‘Gift und Galle speien’, *przebojem iść przez życie* ‘draufgängerisch sein’, *wziąć kogoś sposobem* ‘jdn überlisten, hintergehen’, *jak świat światem* ‘seit eh und je (z neg.: nie und nimmer)’.

Formy (rzeczowników w narzędniku) już zadverbializowane stanowią w licznych frazeologizmach komponenty unikalne, które poza danym frazeologizmem i jego wariantami w języku nie występują [„Wörter, deren Formativ außerhalb des Phraseologismus nicht (mehr) vorkommt”] (Fleischer, <sup>2</sup>1997: 37):

- *żywcem<sup>1</sup> spalić, zakopać* ‘bei lebendigem Leibe, lebend nehmen, verbrennen, vergraben’, *żywcem<sup>2</sup> odpisać, ściągnąć* ‘wörtlich, Wort für Wort, buchstäblich abschreiben’, *uderzyć/dostać/odbić się rykoszetem* ‘wie ein Bumerang abprallen, wie mit einem Bumerang bekommen’, *coś (nie) jest ujmą dla kogoś* ‘etw. ist für jdn. (k)ein Makel, etw. tut der Sache keinen Abbruch’, *puścić kogoś kantem* ‘jdm. den Laufpass geben’, *udało się psim swędem/fuksem* ‘etw.



gelang durch Zufall/Glückstreffer', *uderzać obuchem* 'mit voller Kraft zuschlagen', *jak uderzony obuchem* 'wie vor den Kopf gestoßen', *stawać okoniem* 'sich widersetzen, Widerstand leisten', *plazem ujsć* (= *ujść na sucho*) 'glimpflich davonkommen', *pokotem (leżeć, spać)* 'in einer Reihe nebeneinander (liegen, schlafen)'.

Odrębną grupę skostnień z frazą rzeczownikową w narzędniku stanowią wyrażające nastawienie nadawcy formuły komentujące (Kommentarformeln), jako część tzw. frazeologizmów pragmatycznych (pragmatische Phraseologismen/kommunikative Formeln) (por. Fleischer, <sup>2</sup>1997: 125–130). Z uwagi na swoją wyrazistą funkcję komunikacyjną zaliczane są w gramatyce kontrastywnej niemiecko-polskiej do okoliczników judykatywnych, dodanych do wypowiedzi w sposób luźny (por. judikative Angaben: Engel, 1999: 357–359):

- *swoim zwyczajem* 'nach seiner Art', (*jednym*) *słowem, ani słowem* (mit Neg.) 'mit (k)einem Wort', *moim zdaniem* 'meiner Meinung nach, meines Erachtens', (*jakimś*) *dziwnym trafem* 'durch einen (eigenartigen, komischen) Zufall', *nieszczęśliwym zbiegiem okoliczności* 'durch einen unglücklichen Zufall', *szczęściem* 'zum Glück, glücklicherweise', *tym sposobem* 'auf diese Weise'.

4. Celem zaprezentowanego zestawienia było ukazanie różnorodności semantycznej i syntaktycznej polskich form rzeczownikowych w narzędniku jako przypadku deklinacyjnym, przy czym uwzględnienie połączeń z przyimkiem pozwoliłoby na uwzględnienie dalszych możliwości strukturalnych i funkcyjnych takich fraz. Niezależnie od modelu opisu języka stanowiącego postawę teoretyczną i terminologiczną danej gramatyki analiza poszczególnych gramatyk pozwala na ustalenie pewnych regularności formalnych, semantycznych i funkcyjnych.

Rzeczowniki w narzędniku występują w języku polskim zarówno jako formy niezależne, jak i jako elementy o ograniczonej łączliwości związane trwale z inną formą. W zdaniu mogą pełnić funkcje dopełnień, orzeczników oraz okoliczników o różnym znaczeniu. Wzbogacają także w sposób istotny zasoby leksykalne języka polskiego, ponieważ stanowią częściowo skostniałe, a częściowo wręcz unikalne komponenty konstrukcji werbo-nominalnych, kolokacji i frazeologizmów z pragmatycznymi włącznie, co umożliwi zachowanie w języku form dawniejszych. Przechodzenie od użycia luźnego do związanego pozwala na ukazanie, że wspomniana przez Kazimierza Polańskiego „tendencja do leksykalizacji składniowej” (EWJP, 1978: 272) jest procesem ciągłym, w którym ważną rolę odgrywa konwencja językowa (por. GWJP, <sup>2</sup>1998: 525). Użytkownik języka zwykle nie jest i nie musi być tego świadom. Uwidocznia się to jednak w trakcie badań kontrastywnych oraz w kontaktach z innym językiem. Wyjątkowo wyraźne staje się to w porównaniu z językiem niemieckim, w którym narzędnik jako przypadek deklinacyjny nie występuje i te same treści są oddawane za pomocą innych struktur. Uzależnione jest to przede wszystkim od tego, czy mamy do czynienia z frazą w narzędniku w użyciu luźnym czy związanym, co pozwala na ustalenie pewnych regularności. Rzeczowni-

kom w narzędniku języka polskiego w użyciu luźnym odpowiadają w języku niemieckim najczęściej frazy przyimkowe z *mit* i *von* z celownikiem *kroić nożem* ‘mit dem Messer schneiden’, jedynie sporadycznie przy czasownikach zwrotnych frazy w dopełniaczu *posłużyć się nożem* ‘sich eines Messers bedienen’.

Frazom rzeczownikowym w narzędniku jako orzecznikom przy czasownikach łącznikowych odpowiadają frazy w mianowniku, a przy czasownikach funkcyjnie podobnych frazy w bierniku lub frazy przyimkowe.

Derywowanym od rzeczowników formom przysłówkowym odpowiadają w języku niemieckim tworzone również seryjnie przysłówki, często z formantami przyrostkowymi *-mal*, *-lang*, *-weise*.

Niezależnie od formy polskie „frazy instrumentalne” i ich odpowiedniki w języku niemieckim wyrażają takie same lub podobne relacje i treści semantyczne.

W przypadku połączeń utartych jak kolokacje, konstrukcje werbo-nominalne i frazeologiczne ich odpowiedniki niemieckie uzależnione są z jednej strony od stopnia frazeologizacji, z drugiej od kontekstu i wymagają szerszej analizy uwzględniającej uwarunkowania kontekstowe i sytuacyjne.

## Bibliografia

- Czochralski, J. 1994. *Gramatyka funkcjonalna języka niemieckiego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Engel, U. et al. 1999. *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*. Heidelberg: Julius Gross Verlag.
- Fleischer, W. 1997. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Gładysz, M. 2003. *Lexikalische Kollokationen in deutsch-polnischer Konfrontation*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Grzegorzczkowska, R., Laskowski, R. i H. Wróbel (red.). 1984/1998. *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN (= GWJP).
- Grochowski, M. 1975. *Środek czynności w strukturze zdania*. Wrocław: Ossolineum.
- Helbig, G. 2006. „Funktionsverbgefüge – Kollokationen – Phraseologismen. Anmerkungen zu ihrer Abgrenzung – im Lichte der gegenwärtigen Forschung”. W zbiorze: Breuer, U. i I. Hyvärinen (red.). *Wörter-Verbindungen. Festschrift für Jarmo Korhonen zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. 165–174.
- Helbig, G. i J. Buscha. 1984/2010. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: Enzyklopädie Verlag, 1984 / Berlin: Langenscheidt Verlag, 2010.
- Hoberg, R. i U. Hoberg. 1997. *Der kleine Duden. Mała gramatyka języka niemieckiego*. (opracowanie polskie Roman i Grażyna Lewiccy). Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Jędrzejko, E. 2002. *Problemy predykcji peryfrastycznej. Konstrukcje, znaki, pojęcia*. Katowice: Wydawnictwo Gmone.
- Kuryłowicz, J. 1949. „Le problème du classement des cas”. *Biuletyn PTJ* 9. 20–43. [Także w: Kuryłowicz, J. 1960. *Esquisses linguistiques*. Wrocław: Ossolineum].
- Laskowski, R. 1972. *Polnische Grammatik*. Warszawa: Wiedza Powszechna / Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Nagórko, A. 2010. *Podręczna gramatyka języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Topolińska, Z. 2010. *W sprawie przypadku. Gawęda językoznawcza*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Urbańczyk, S. (red.). 1978. *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*. Wrocław u.a.: Wydawnictwo Ossolineum (= EWJP, hasła w opracowaniu Kazimierza Polańskiego).

# **ON DEVELOPING ICC: EFL TEACHER-EDUCATOR'S REFLECTIONS**

TERESA SIEK-PISKOZUB

## **1. Introduction**

One of the most recent concerns of foreign language (FL) education is intercultural communicative competence (henceforth ICC), which has been recognised as its major objective due to the global context (i.e. massive migrations, international cooperation in different domains, new technology, etc.). In the present times intercultural competence has become a central ingredient for all European citizens (see e.g. *White paper...*, 2008). Drawing on the research from (inter) cultural and applied linguistics (e.g. Byram, 1997; Kramsch, 1998) formal documents motivating foreign language teaching assign great importance to the role of an intercultural mediator for a FL user (e.g. CEFR, 2001). Different approaches to developing ICC are recommended (see e.g. Moran, 2001; Cobertt, 2003; Róg, 2014) and studied empirically. After a brief analysis of the most often reported problems related to intercultural teaching and an analysis of the concepts of culture I will discuss my own experience of ICC development during seminars addressed to EFL students, prospective teachers of the language.

## **2. Problems with developing ICC in the FL education context**

Despite the many years of research and on-going discussions on intercultural competence researchers in FL education have identified some problems that need to be solved before foreign language learners can be expected to have their ICC devel-

oped to the extent that would minimise the possibility of cross-cultural misunderstanding in their own communication and feel ready to educate their learners to become intercultural mediators. The problems relate to all the components of the FL education system, i.e. teachers, representation of cultural components in teaching materials, attitudes of the learners and educational institutions.

First of all FL teachers need to be well prepared for the role of an intercultural mediator to become role-models for their students. Only if their own ICC is well developed can they feel ready to assume the role of an ICC mediator and help their students to achieve this goal themselves. However, research in many countries (see e.g. Sercu et al., 2005; Lázár, 2007; Szczepaniak-Kozak, 2010; Canh, 2015) has shown that not all foreign language teachers are able, or willing, to integrate culture teaching into their language class and teach their learners to become intercultural mediators. For example, Young and Sachdev's (2011) study of beliefs and practices of English teachers in France, the UK and the USA relating to the application of the ICC reveals that teachers highlight the importance of ICC for language development, however they also report that the ICC was given little emphasis in their teaching. The same is reported about Polish EFL teachers by Sobkowiak (2012; 2015), although the researcher noted a bigger involvement of German teachers (typically a second FL in the Polish educational context). Teachers also often emphasise little support from textbooks and no emphasis on culture learning in tests and institutional syllabi. Mostly teachers justify their negligence of intercultural topics by the lack of time and no focus on ICC in final exams, and often a negative attitude to cultural topics on the part of the learners' from whom the success in the final exams is the main goal (Chłopek, 2009). Also, teachers feel better prepared for presenting facts from the culture of the language they studied themselves and not for general intercultural issues.

Some teachers report a reluctance to tackle culturally sensitive problems because of the experience of their students' negative reactions to ideas which are not congruent with their primary socialization (Werbińska, 2009: 26). Sobkowiak's (2012: 533) learner survey implies differences in ICC teaching between teachers and schools in Poland, as well as teachers' focus on selected aspects of interculturality. The author's comparison of learners' and teachers' surveys concerning ICC leads him to an observation that teachers are somewhat more optimistic about their ICC teaching than their learners (Sobkowiak, 2015: 186).

The analysis of cultural components in FL course-books supports teachers' criticism and reveals that FL course-books tend to concentrate on facts, friends, food, and festivals (e.g. Krawiec, 2010; Karpińska-Musiał, 2015) which may form a misconception of culture as being static. Course-books on principle avoid politically challenging ideas (e.g. religion, the generation gap, gender stereotypes, various family models etc.) presenting culturally neutral contexts. Also, they often place cultural components as separate modules, which make it easy for the overloaded

teacher to ignore them, particularly by those teachers who concentrate on developing communicative competence only (Nazari, 2007).

Having noticed the need for educating FL teachers to assume the role of an intercultural mediator I offer an ICC course for students' of the Faculty of English (prospective EFL teachers) who are continuing their education in the MA programme. Because ICC develops over the span of one's life, the course may be treated as an attempt to develop some basic level of ICC and to sensitise its participants to the importance of self-development.

### 3. (Inter)cultural competence conceptualisations

(Inter) cultural competence is a complex phenomenon which has been studied by many researchers representing different disciplines, approaches and orientations for over fifty years now. There are many definitions of culture, for example Kramsch (1998: 10) defines it as "membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings". A multitude of different cultures coexist within any country forming their own "discourse community", and an individual belongs to many social groups through her/his background, ethnicity, beliefs and daily activities in different social contexts. Thus, such between-groups interaction is intercultural to some point (Alred, Byram and Fleming, 2003: 3).

Researchers proposed different models or theories trying to conceptualise intercultural competence. Spitzberg and Changon (2009: 2–52), after their analysis of the most prominent modern models/theories, noted that from the chronological perspective intercultural competence models evolved from purely "individual-based to more systematic and inclusive" (ibidem: 7) ones. The authors systematise the modern models around five major types, namely: compositional, co-orientational, developmental, adaptational and causal models. Although they see overlaps between the models, yet the major perspective on culture is different in each of them.

The compositional models focus on an identification of components of a cultural milieu, such as attitudes, knowledge and skills (see e.g. Deardorff's (2006) pyramid model, in Spitzberg and Changon, 2009: 13), and are not concerned with the causal relationship between the components, which in turn is a concern of causal path models. The causal models do not stop at identifying components of intercultural competence but focus on the relationship between them, and thus take also the process into consideration which can be observed in interaction (see e.g. Deardorff's (2006) process model, in Spitzberg and Changon, 2009: 33). Spitzberg and Changon (2009) explain that "causal path models tend to conceive variables at a downstream location, which successively influence and are influenced by moderating or mediating variables that in turn influence upstream variables" (ibidem: 29). Developmental

models identify the stages one goes through during prolonged contact with another culture (ibidem: 21–24). For example, Bennett (1993) has designed a six-stage-scale in Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) which identifies the underlying individual cognitive orientations used to cope with cultural differences, such as denial, defence (reversal), minimization, typical of the ethnocentric phase, followed by acceptance, adaptation and the integration characteristic of the ethnorelative phase. Adaptational models focus on the process of adaptation itself, and treat movement from the ethnocentric stages towards the ethnorelative ones as evidence of competence. They identify different contextual factors which enable an interlocutor to take full advantage of the individual and societal sources of the process of interaction (Spitzberg and Chagnon, 2009: 24–29). Co-orientational models (ibidem: 15–21) focus on the attempts of achieving some basic level of reference to the common world resulting in mutual understanding, and thus focus on the outcomes of the intercultural interaction. Spitzberg and Chagnon (2009: 17) see the commonalities of co-orientational models in Byram's (1997) influential educational model, which has motivated my ICC course.

Byram views ICC as a complex system which evolves as a result of various experiences of the non-native speaker, such as: formal instruction, fieldwork which optionally may be assisted by teaching or independent learning. Byram alternates the concept of communicative competence, popular among language teachers in the 1980's and 1990's, and lists three of the earlier components of the competence, namely: linguistic competence, sociolinguistic competence and discourse competence, and adds an additional component of intercultural competence. However, the first three components do not refer to the mythical native speaker's competence, but to a non-native speaker's one, which is particularly right in the context of English as a *lingua franca*. The intercultural component includes political education and critical cultural awareness (*savoir s'engager*), knowledge of self and other, and of interaction on individual and societal levels (*savoirs*), skills of interpreting and relating (*savoir comprendre*), skills of discovering and interacting (*savoir apprendre/faire*) and all of these supported by the attitudes which help to relativize self and value other (*savoir être*) (Byram, 1997: 34 ff). Byram's model is useful for FL teachers for its components are recognised as necessary general competences which should accompany communicative competence (see e.g. CEFR, 2001: 101ff) and are also present in other (inter) cultural models.

Spitzberg and Chagnon (2009) do not refer to earlier cultural models, such as "cultural iceberg" (Hall, 1976; Weaver, 1997) or the dimensional model by Hofstede (1981/2001). These models identify different spheres of the cultural milieu (i.e. components) of different degrees of awareness to both native and non-native representatives which may cause incomprehension, and as a result effect co-orientation. Hall (1976) emphasised interconnections between languages and culture (see also Liddicoat et al., 2003) and used the iceberg metaphor to explain culture.

If the culture of a society is the iceberg, Hall reasoned, then there are some aspects visible, i.e. above the water, but there is a larger portion hidden beneath the surface. The visible, external and conscious part is the one that often relates to Culture with a capital C (also referred to as objective knowledge), while the invisible, internal and subconscious part represents the notion of culture with a small c and refers to thought patterns, beliefs, and values of the given ethnic group, etc. The external culture is explicitly learnt and is prone to change, but the internal one is difficult to change. Weaver (1997) compares the communication of two speakers coming from different cultural backgrounds to a collision of two icebergs when the differences can be easily recognized even from a distance, however, what causes real miscommunication is the hidden part of the iceberg, particularly that, as Hall contended (1959: 39), culture hides much from its native user. In other words we are not always aware of our cultural uniqueness. Hall suggested that the only way to learn the internal culture of others is to actively participate in their culture. The metaphorical nature of the concept and visualization of such a cultural crush is what makes it appealing to EFL students.

Analysing the problem of the development of intercultural competence Root and Ngampornchai (2013) conclude that most scholars agree on at least three core assumptions, such as: the need to conceptualize intercultural competence within cognitive, affective, and behavioural approaches, the need to consider its end-results in terms of effective and appropriate communication, and finally, acknowledging that it is not specific to any culture but rests on some core and culture-general competencies that individuals can successfully develop. This supports my opinion that ICC classes do not need to be based on one selected model or theory. For example, a model which is not referred to by Spitzberg and Chanson (2009), and which I find useful, is the dimensional one which was empirically developed by Hofstede (1981/2001) who explains that people carry 'mental programmes' which are developed in a family in early childhood (i.e. primary socialization) and are later reinforced in school and society (secondary socialization). After analysing the patterns of behaviour among international staff members of IBM Hofstede identified major factors which are of importance for a given culture and contribute to cultural differences in the workplace. The ones which he considers critical are: power distance, individualism vs. collectivism, degree of uncertainty avoidance, masculinity vs. femininity and long- or short-term orientation (Hofstede, 1991) many of which are included in the models discussed by Spitzberg and Chanson (2009). Some researchers (e.g. McSweeney, 2002; Venaile and Brewer, 2013), however, criticise Hofstede's concepts on some theoretical and practical grounds and find them more as general observations which could be helpful at a group level than as the ones which define individual personality. However, what makes the concept attractive for educational purposes is its online availability for culture comparisons, an issue which may be discussed in the EFL class (see <http://geert-hofstede.com/national-culture.html>).

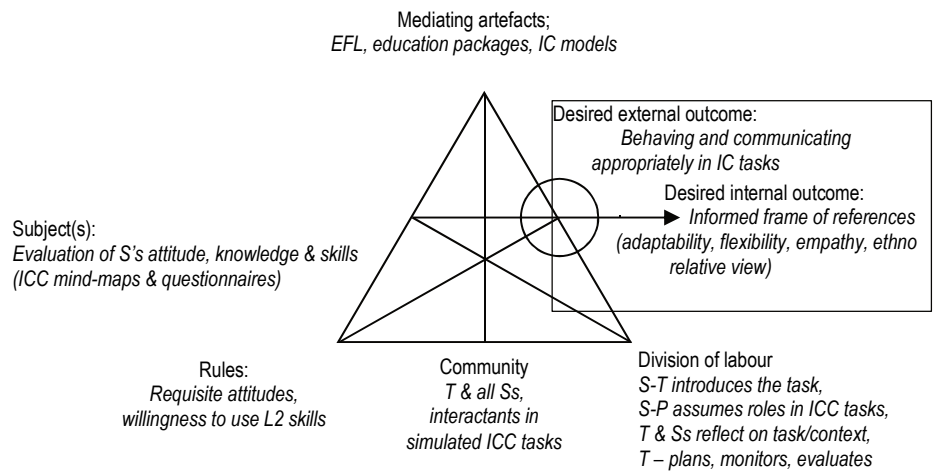
While attempting to develop my EFL students' ICC I adopt an eclectic approach referring to different cultural models to show the complex and dynamic character of ICC. For my seminar I find as particularly useful Byram's (1997) ICC model and Deardoff's (2006) causal path model because they refer to more or less the same components of ICC and allow to see mutual dependence between them. Deardoff's model additionally perceives the outcomes of intercultural interaction in external (observed appropriate communication) and internal terms (reframed mental structure), and thus may be helpful in assessing the outcomes of ICC training.

#### 4. Background to the study

EFL students in the MA programme have some basic knowledge of culture in the UK and USA, which is the target of the BA programme for English studies in Poland. Their communication skills in EFL are typically at C1 level according to CEFR (2001), however, they may sometimes be unwilling to communicate in EFL during the classes due to different reasons (Mystkowska-Wiertelak and Pietrzykowska, 2011; Siek-Piskozub and Nowacka, 2012). Their ICC is also at different levels as they come to the programme from different institutions offering BA programmes in EFL. Thus, the target of my seminar is to make my students aware of how ICC is understood, and how it has become a target of EFL teaching. Students also have to experience culturally challenging situations in the form of simulations and problem solving tasks to become aware of their attitudes towards 'other', as well as to practice the effectiveness of their communication skills in such contexts, to learn the intercultural skills of interpreting and relating (*savoir comprendre*), and the skills of discovering and interacting (*savoir apprendre/faire*). Additionally, they practice running ICC activities in an EFL class (micro-teaching), an experience which they can later rely on in their own teaching.

I apply activity theory (Engström, 1987) for planning, implementing and reflecting upon the ICC seminar. Activity theory (AT) has developed as a result of the evolution of the socio-constructivist theory proposed by the Russian psychologist Lev Vygotsky whose works have become well known in the Western world since 1962 (see e.g. Vygotsky, 1978). While Vygotsky's mediating theory was depicted on a triangle (see the top of figure 1), Engström added new components and interconnected them to show potential tensions between them. The activity system implemented at the ICC seminar for FE students was described in more detail in another publication/article in which I concentrated on the description of the components of the system from the educational perspective (Siek-Piskozub, in press). Here I will focus more on the intercultural dimensions of the seminar. The adapted Engström's model with its all components is represented graphically (see figure 1). I will refer to its components while discussing the organisation and the outcomes of the ICC seminar.





Legend: EFL – English as a foreign language, IC – intercultural competence, ICC – intercultural communicative competence, S – student, S-T – student-teacher, S-P – student participant, T – teacher

**Figure 1.** ICC seminar as an activity system (based on Engström, 1987)

## 5. Research methodology

The adopted perspective in this study is of a retrospective type – reflective and mainly descriptive in nature, and refers to three cycles of the seminar (60hs each) run with different students (all together 59 participants) in the academic years 2011/2012, 2012/2013, and 2015/2016 (see also Siek-Piskozub, 2013a; 2013b; 2014; 2015). The goal of the study is to evaluate the impact of the ICC seminar on its participants individual ICC.

### *Research questions*

The study is to provide answers to three general research questions:

Q.1. Is explicit ICC approach motivating EFL prospective teachers to participate in the tasks based on intercultural conflicts?

Q.2. Will participation in the ICC seminar have an impact on EFL prospective teachers conceptualisation of ICC?

Q.3. Will EFL prospective teachers participating in the seminar develop teaching competence related to ICC development?

### *Research tools*

The insights on the *Subject* and also on the *Outcome* components of the AT model (see figure 1) come from three sources/tools: (1) students' mind-maps showing associations with the term intercultural communicative competence designed by

the participants during the first and last class (used for all the cycles), (2) ICC questionnaire aiming at gauging students' awareness of their ICC levels filled in before and after the seminar, (3) ICC seminar evaluation questionnaire, and (4) my direct ongoing observation of the interactions on tasks and during the reflective phase after the task (reflections based on all the three cycles of the seminar). The two first tools were signed by the participants who knew they would have to re-evaluate their opinions at the end of the programme. The ICC questionnaires and the ICC seminar evaluation questionnaire as the data collecting tools were used in the academic year 2012/2013, i.e. during the second cycle. My observations reported here refer to general patterns and not to individual students, nor a particular cycle.

The role of the mind-maps was to give a quick insight into the students' conceptualisation of ICC at the beginning and at the end of the programme. The need to compare their own entry and exit mind-maps by the students was to make them aware of the evolution of their conceptualisations of ICC (*Desired internal outcome*).

The ICC questionnaire was completed twice only by the participants in the second cycle (year 2012/2013, n = 19) to estimate the need for such programmes (Siek-Piskozub, 2015). The revision of one's own entries on the questionnaire after the course was also to verify Róg's (2012/2013) stipulation to include intercultural training before sending students for exchange programmes. As partial requirement for his PhD degree the researcher studied the impact of exchange programmes for ICC development and noted an overestimation of students' own ICC levels before the exchange, which then was sometimes down-scored after the experience of studying abroad. The author postulated the need to prepare students for such an experience. The goal of my entry questionnaire, which was an adapted version of the one used by Róg, was to make the students reflect on their ICC attitude, skills and knowledge, and to express their opinions concerning the effectiveness of their prior studies for intercultural interaction. At the end of the cycle they were to re-evaluate their opinions so that both parties (learners and their teacher) could see if ICC can be effectively targeted for in the ICC class.

The ICC seminar evaluation questionnaire was given at the end of the programme to the participants of the cycle 2012/2013 (n = 19). It addressed the issue of tasks – i.e. student's attitude to the activities they were involved in (8 questions), the atmosphere during the classes (3 questions), students' sensitivity to intercultural factors (stereotypes, prejudice, discrimination, understanding of the complex nature of culture (3 questions), skills which were improved by participating in the seminar referring to teacher competence (planning and running an ICC class – 2 questions), students' interactions (performing on different tasks, co-operation, willingness to share views, needs, opinions – 3 questions), and opinions about the content and manner of running the ICC seminar (4 questions). The numerical data are presented and discussed elsewhere (Siek-Piskozub, 2015).

The goal of my ongoing observations was to note how the interactions on ICC tasks were performed by the students ( $n = 59$ ), to identify any problems which may appear during activities (e.g. unwillingness to interact in L2 within the task by some students, controversial language and non-language behaviours/reactions) and to discuss the matter with the class and/or suggest possible solutions, etc. (*Desired external outcome*). The observation was not based on any more specific observation scheme. My comments were written on the lesson plan in the 'notes' section. I concentrated on the number of students eagerly engaged in the activity, individuals who refrained from being active, expressed opinions on the simulated problem etc.

### *The treatment*

I will use the AT model to describe the educational treatment referring to its components (see figure 1).

Fifty nine students – participated in the three cycles (1<sup>st</sup> cycle –  $n = 20$ , 2<sup>nd</sup> –  $n = 19$ , 3<sup>rd</sup> –  $n = 20$ ). Their EFL competence could be evaluated at C1-C2 levels according to the CEFR (2001). The initial ICC was at different levels for each participant (*Subject*) as depicted by their entry-mind-maps. In one case during the first cycle (i.e. in the year 2011) there was no entry, and in the second cycle in one student's mind-map there was just one very general comment ("the ability to communicate with speakers of foreign languages and speakers from other cultures"). The majority of the participants in the first cycle of the seminar separated communicative competence from target cultural competence (not intercultural one) and concentrated on the components of each. In the following cycle there were more and also more appropriate entries. However, what was still missing in the entry-mind-maps was the affective component of ICC (e.g. tolerance to others, empathy, openness to other cultures/differences), but also some skills were not acknowledged (e.g. ability to verify stereotypes about other cultures, attempts at understanding possible reasons of miscommunication or at solving problems resulting from cultural differences, dealing with culture shock), an observation which was also supported by the ICC questionnaire data. There were some gaps in the knowledge component (e.g. need for awareness of cultural differences, awareness of differences related to age, sex, and nationality of the interlocutors). Also the questionnaire confirmed some gaps in ICC skills that some respondents thought they possessed related to the target culture (e.g. 2 respondents out of 19 claimed that they were unable to describe different relationships in the target culture, while 6 were uncertain about the ability to do so).

The participants from the programme run in the winter semester of 2015/2016 (3<sup>rd</sup> cycle) were better acquainted with the concept of intercultural competence and provided more entries in their mind-maps. Also, they often noted the complex nature

of each entry and presented it as a string (e.g. “contact – connection – interculturalism”, “high C culture vs. low c culture”, “culture – people – refugees, immigrants”), which shows that education for ICC is evolving and more and more students are getting acquainted with it. However, still individual levels of ICC, as estimated by students themselves, varied from person to person. The lowest number of entries amounted to 7 ( $n = 2$ ) and the highest to 18 ( $n = 1$ ). On average there were 12 to 15 entries on an entry mind-map, where every entry was counted for each string.

Referring to the *Mediating artefact*, from the beginning of the seminar it was decided that the language of communication was English, although all the participants were native speakers of Polish (with the exception of the first cycle when we had a participant from the Erasmus exchange programme). The students were encouraged to use all their knowledge and skills during the class and were free to express any opinion they felt ready to share. There were different types of activities which were based on the suggestions coming from two ICC education packages (Brander et al., 1995; Martinet and Taylor, 2000). The books offered suggestions for some theoretical discussions and topic presentations (e.g. different intercultural models, reasons for social/ethnic/regional inequalities) and a lot of scenarios for intercultural tasks to give students an experience of culturally challenging situations (i.e. act as a member of a culturally different group assuming assigned roles, e.g. an unemployed person, a conservative parent, a journalist of a predefined type of press) (see also Siek-Piskożub, 2013 a; 2013b). Besides, the students were encouraged to do their own resourcing in order to prepare three team projects related to the evolution of the concept of language competence for foreign language education, concepts of culture and interculture and approaches to (inter) culture education.

The *Rules* component referred to the English language and social rules of conduct in class, as well as to the roles imposed by the tasks which sometimes might have violated shared social norms of the age or ethnic group, or the attitude of the student. For example, in an activity whose target was to make students aware of the impact of media on our opinions, some students simulated a manifestation, others a contra manifestation related to a chosen by the teacher-student recent political situation, whereas the remaining students observed the event as representatives of various media to prepare a report of/an article on the event. The titles of the press were biased to hint the line of the medium. Sometimes (depending on the cycle of the ICC seminar) the student-teacher suggested some phrases that the “journalists” were to use in their publication. Students were assigned the roles by the student-teacher and had to act appropriately, no matter what their private preferences were.

The *Community* were all the participants (students and teacher), but also the simulated members of other ethnic, age, background, etc. groups at a given task. For example, students had to find themselves in the role of different family members to

negotiate a conflict, foreign tourists on an international trip, radical journalists, immigrants, or being unemployed, etc.

*The Division of labour* depended on the role each student played during a particular class (i.e. student-teacher, student, person interacting in an assigned role). The ICC seminar teacher had planned and coordinated the activities in class and facilitated the reflection after the task was completed, and at the end assessed each participant for their engagement in class, presentations of cultural topics and running the workshop as student-teachers.

## 6. Results

In my analysis of the results I will concentrate on both types of the outcomes of the programme referring to Deardorff's concepts of desired internal and external outcomes.

### *Observation data*

The *Desired external outcome*, i.e. effectiveness and appropriateness of communication and behaviour in an intercultural situation (Deardorff, 2006), was gauged by the observations of students' reactions to some controversial ideas, involvement in the activities, willingness to express opinions on the phenomena discussed, readiness to share with the *Community* their (sometimes very private) intercultural encounters and thoughts, or reveal faced problems. Initially not all students were equally involved in the tasks. Some kept observing their colleagues and, if not directly addressed, would refrain from expressing their opinions. For example, in an activity where the student-teacher informed the group about some ideas which typically divide a society (e.g. accepting refugees, granting equal social rights to homosexuals), and expected them to choose and stand under the sign 'I am for' or 'I am against', and justify their choice, while those who had no opinion on the matter, or were not ready to express it, had to stay in the middle and listen to their colleagues' justifications; after for and against opinions were expressed, the undecided students had to choose their place depending what arguments they considered to be more convincing or they could still stay in the middle, however, this time with an obligation to justify their choice. The reactions of the participants depended on many factors: personality (e.g. shyness), social congruence (how well the members knew each other from other courses in their EFL programmes) but also on the phase in this course. When the activity was introduced early in the programme, there were typically more students who chose an undecided option, and only after listening to the opinions of the others were ready to move and explain, or to justify why they still hesitated to make a decision. However, when the activity was carried out later in the programme, and the members in the group got familiar with each other because of

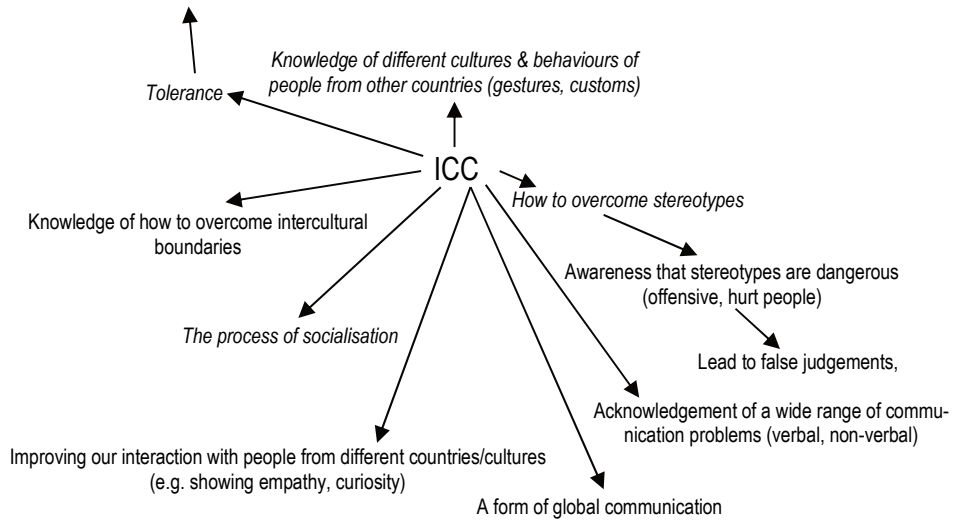
the involvement in the preceding tasks, there used to be few who would not express their opinions immediately. The justification act, in fact, used to turn into vivid discussions with everyone wanting to add something. Such factors as the 'willingness to communicate in EFL', 'openness to the ideas of others', 'not being judgemental', 'skills of interpreting and discovery' could be observed towards the end of the programme on all tasks, and not a single member refrained from taking an active part in the tasks, no matter how challenging they might have appeared. Learners became sensitive to issues of 'prejudice', 'discrimination', 'rejection' which they could show by identifying the phenomena in the simulated activities, describing/analysing them (e.g. referring to linguistic features of the utterance), and expressing their opinion or concern about the need to act against their beliefs during some simulations. They could recall such negative phenomena from their own experience (either as victims or as offenders) and did not refrain from admitting it. Thus, we can conclude that the answer to Q.1 is positive: explicit ICC approach motivates EFL prospective teachers to participate in the tasks based on intercultural conflicts.

Students were also showing the ability to prepare and run an ICC lesson based on a selected task from the recommended packages. They set the ICC goals, explained the nature of the task (usually a simulation or a problem solving task) to their colleagues involved in the microteaching, prepared prompts (e.g. role-cards, texts from different sources), monitored and facilitated other students involvement, led after-the-activity discussion on the level of language competence required for its successful completion, desirable age of the learners, as well as on ways of modifying the activity if there were discrepancies between these factors in a school context. This observation makes it possible to give a positive answer to Q.3: the EFL prospective teachers participating in the seminar have developed teaching competence related to ICC development?

#### *Mind-map data*

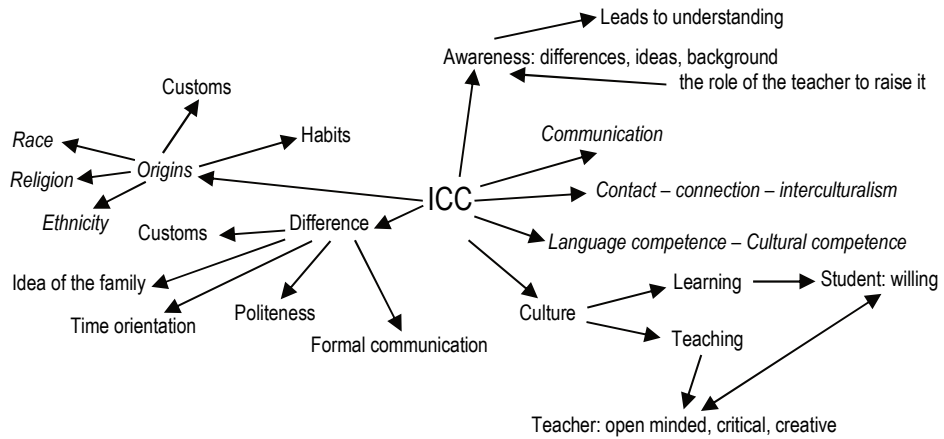
The *Desired internal outcome*, i.e. showing the ability to adapt, be flexible and empathetic and expressing ethnorelative view (Deardorff, 2006), cannot be objectively assessed but can be implied from the comparisons of entry- and final-mind-maps; the latter showed a better awareness of the complex nature of intercultural competence and the needs of intercultural communication. This could be measured by an increased number of entries, but also by the quality of entries (e.g. including social and affective dimensions of ICC) (see figures 2a, b as examples). Interestingly, the students whose initial mind-maps were poor in number and quality of entries improved the most (increase up to 30 entries). The students whose awareness of ICC was higher at the beginning improved not so much in number of entries but their quality. The same pattern was observed in the three cycles. See an example of an entry- and final mind- maps in figure 2 a, b.

Cultural awareness, trying to understand and respect differences, understand that others may have various objectives, different future plans, and dreams because of different cultural backgrounds.



Legend: italics refer to the original entry-mind-maps preserved, normal to new or further developed concepts in the final mind-map.

Figure 2a. Comparison of a student's entry- and final-mind-map (from 2011/2012 cycle)



Legend: italics refer to the original entry-mind-maps preserved, normal to new or further developed concepts in the final mind-map.

Figure 2b. Comparison of a student's entry- and final-mind-map (from 2015/2016 cycle)

*Questionnaire data*

Only one of the two used in the programme questionnaires will be discussed here in more detail, i.e. the one related to ICC competence self-evaluation. While re-evaluating their own ICC competence (cycle 2012/2013), students introduced some changes. Usually when ICC knowledge or skills were to be evaluated (e.g. “I know how to deal with a cultural shock”) the measure would be raised by one point (e.g. from ‘no opinion’ to ‘agree’, or from ‘agree’ to ‘strongly agree’). The biggest problem was related to the attitude expressed in the statement “I am ready to relativize my culture”. Some students (on both occasions) marked ‘no opinion’ option (5 out of 19 participants), one student changed the ‘no opinion’ estimation into a ‘disagree’, while another one from ‘strongly disagree’ to ‘no opinion’ option, or from ‘strongly disagree’ to ‘disagree’ (n = 1), ‘disagree’/‘strongly disagree’ to ‘no opinion’ (n = 3). A slight majority (10 out of 19) expressed their positive opinions ‘agree’/‘strongly agree’ equally on both occasions or improved by one point. We may conclude that the answer to Q. 2 is partially positive. Participation in the ICC seminar had an impact on the EFL prospective teachers’ conceptualisation of ICC only to some extent. The data shows that while the development of knowledge and skills may be more easily achieved in the educational context, attitudes may mostly be changed in a prolonged direct experience/practice and thus the change cannot be expected immediately, which supports Bennett’s (1993) claims. This is also supported by Sobkowiak’s (2015: 173) observation of the positive impact of school exchange programmes on students’ own evaluation of their attitudes towards other cultures and foreigners. However, I believe that the participants of the ICC seminar will be better prepared for the possible pitfalls of intercultural communication and will have a more open attitude to ‘others’.

The seminar was positively evaluated by all the participants. They also reported having developed some ICC teaching skills (support to the observation data referring to Q.3), but the results of ICC seminar evaluation questionnaire have been published elsewhere (see Siek-Piskożub, 2013b; 2015).

## 7. Conclusions

ICC which by many FL educators is considered to be the target for modern FL education can be successfully and explicitly approached in pre-service language teacher programmes preparing FL teachers for the task of intercultural mediator and showing them ways of coping with intercultural problems. A growing awareness of FL teachers of the concepts of ICC proves that the problem has been considered as important by many educational institutions, a conclusion that can be drawn from the fact that most recent participants in my course had better intercultural awareness than their predecessors. My experience shows that with interesting ICC tasks carried



out in a friendly group, students may overcome their initially negative attitude to intercultural issues. The fact that there are packages which offer suggestions for activities available on-line may release the overloaded teachers from the burden of designing their own task, although involvement with the activities in question stimulates teachers' and prospective teachers' creativity (Siek-Piskozub, 2013b). But still we have to remember that ICC development is a dynamic process and cannot be fully accomplished in the educational context.

## References

- Alred, G., Byram, M. and M. Fleming. 2003. "Introduction". In: Alred, G., Byram, M. and M. Fleming (eds.). *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters. 1–13.
- Bandura, E. 2007. *Nauczyciel jako mediator interkulturowy*. Kraków: Tertium.
- Bennet, M.J. 1993. "Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity". In: Paige, M. (ed.). *Education for intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press. 21–71.
- Białek, M. (2009). *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Brander, P., Cardenas, C., Gomes, R., Taylor, M. and J. de Vincente Abad. 1995. *All equal all different. Education pack: Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from: <http://www.hrea.org/erc/Library/index.php>. [last access: 12 Sept. 2011].
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cahn, L.V. 2015. "Uncovering teachers' beliefs about intercultural language teaching: an example from Vietnam". *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL* 4.1. 83–104.
- CEFR. 2001. *Common European Framework of References for Languages: learning, teaching assessment*. Strasbourg: Council of Europe / Cambridge: Cambridge University Press.
- Chłopek, Z. 2009. „Nauczanie kultury na lekcji języka obcego w Polsce: wyniki badań kwestionariuszowych”. *Języki Obce w Szkole* 1. 61–68.
- Corbett, J. 2003. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Deardorff, D.K. 2006. "Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalization". *Journal of Studies in International Education* 10. 241–266.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding: an activity theoretical approach to development research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Hall, E.T. 1959. *The silent language*. New York: Doubleday and Company.
- Hall, E.T. 1976. *Beyond culture*. Garden City, N.Y.: Anchor Press.
- Hofstede, G. 1991. *Cultures and organizations: software of the mind*. Berkshire, UK: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. 1981/2001. *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations*. Thousand Oak, CA: Sage Publications.
- Karpińska-Musiał, B. 2015. *Międzykulturowość w glottodydaktyce*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kramsch, C. 1998. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krawiec, M. 2010. "Stereotypy kulturowe w kontekście nauczania języka angielskiego". In: Wąsik, Z. and A. Wach (eds.). *Heteronomie glottodydaktyki. Księga jubileuszowa z okazji sześćdziesięciolecia urodzin prof. dr hab. Teresy Siek-Piskozub*. Poznań: Instytut Filologii Angielskiej. 139–152.

- Lázár, I. 2007. *Incorporating culture-related activities in foreign language teaching*. Retrieved from: <http://www.ecml.at/mtp2/lccinte/results/downloads/6-3-3.pdf> [last access: 11 Aug. 2007].
- Lidicoat, A., Papadeemetre, L., Scarino, A. and M. Kohler. 2003. *Report on intercultural language learning*. Report to Department of Education, Science and Training. Retrieved from: <http://www.curriculum.edu.au> [last access: 20 Jul. 2015].
- Martinet, S. and M. Taylor. 2000. *Intercultural learning T-kit*. Strasbourg: Council of Europe.
- McSweeney, B. 2002. "Hofstede's model of national cultural differences and their consequences". *Human Relations* 55.1. 89–117.
- Moran, P. 2001. *Teaching culture: perspectives in practice*. Scarborough, ON: Heinle and Heinle.
- Mystkowska-Wiertelak, A. and A. Pietrzykowska. 2011. "L2 willingness to communicate (WTC) and international posture in the Polish educational context". *Studies in Second Language Learning and Teaching (SSLLT)* 1.1. 119–134.
- Nazari, A. 2007. "EFL teachers perception of the concept of communicative competence". *ELT Journal* 61.3. 202–210.
- Root, E. and A. Ngampornchai. 2013. "'I came back as a new human being': student descriptions of intercultural competence acquired through education abroad experiences". *Journal of Studies in International Education* 17.5. 513–532.
- Róg, T. 2013. *Intercultural speakers and study abroad programmes*. Saarbrücken: LAP.
- Róg, T. 2014. "Intercultural training in contemporary education: Theoretical positions and their consequences". In: M. Krawiec (ed.). *Cross-curricular dimensions of language learning and teaching*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 201–217.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Mendez García, M.C. and P. Ryan (eds.). 2005. *Foreign language teachers and intercultural communication. An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Siek-Piskozub, T. 2013a. "Using simulations to develop intercultural communicative competence in and EFL methodology seminar". In: Drożdźiał-Szelest, K. and M. Pawlak (eds.). *Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives on second language learning and teaching. Studies in Honor of Waldemar Marton*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag. 221–232.
- Siek-Piskozub, T. 2013b. "Simulation as communication, culture and creativity (3 in 1)". In: Wąsikiewicz-Firlej, E. and H. Lankiewicz (eds.). *From classroom to workplace: Advances in applied linguistics*. Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica. 16–30.
- Siek-Piskozub, T. 2014. "Educating FL teachers for the role of intercultural mediators – challenges and options". In: Romanowski, P. (ed.). *Intercultural Issues in the era of globalization. Studia Naukowe 27 pod redakcją naukową Sambora Gruczy*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego. 191–199. <https://portal.uw.edu.pl/web/snikla/home>
- Siek-Piskozub, T. 2015. "Use of simulations for the development of intercultural communicative competence in EFL teacher education". In: Arik, E. (ed.). *New research into language teaching, learning and assessment*. Ankara: Macroworld. 77–86.
- Siek-Piskozub, T. (in press). "Developing ICC within the Activity Theory". [paper presented at "Internationale wissenschaftliche Jubiläumskonferenz 'Angewandte Linguistik: Erfahrungen und Perspektiven'", Poznań: Adam Mickiewicz University]. *Glottididactica; Journal of Applied Linguistics*.
- Siek-Piskozub, T. and D. Nowacka. 2012. "On some barriers to effective foreign language communication". In: Koszko, M., Kowalewska, K., Puppel, J. and E. Wąsikiewicz-Firlej (eds.). *Lingua: nervus humanarum. Essays in Honour of Professor Stanisław Puppel on the Occasion of his 65th Birthday*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 313–326.
- Spitzberg, B.H. and G. Chagnon. 2009. "Conceptualizing intercultural competence". In: Deardorff, D. (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage. 2–52.

- Sobkowiak, P. 2012. "Cross-cultural perspective of FL teaching and learning in the Polish context". *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2.4. 527–542.
- Szczepaniak-Kozak, A. 2010. "Interkulturowa kompetencja komunikacyjna z perspektywy nauczyciela języka angielskiego". In: Mackiewicz, M. (ed.). *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej. 125–137.
- Venaile, S. and P. Brewer. 2013. "Critical issues in the Hofstede and GLOBE national culture models". *International Marketing Review* 30.5. 469–482.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weaver, G. 1993. "Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress". In: Paige, R.M. (ed.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, Main: Intercultural Press. 137–168.
- Werbińska, D. 2009. *Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity*. 2008. Council of Europe: Strasbourg.
- Young, T.J. and I. Sachev. 2011. "Intercultural communicative competence: Exploring English language teachers' beliefs and practices". *Language Awareness* 20.2. 81–98.

#### Internet reference

<http://geert-hofstede.com/national-culture.html>



## **SEGMENT FRAZEOLOGICZNY I PAREMIOLOGICZNY POLA KONCEPTUALNEGO „PRACOWITOŚĆ”/ «ТРУДОЛЮБИЕ» W JĘZYKU POLSKIM I ROSYJSKIM**

ANDRZEJ SITARSKI

We współczesnym językoznawstwie do jednego z podstawowych problemów badawczych należy identyfikacja i zróżnicowanie źródeł wiedzy, które określane są przez różne jednostki językowe, między innymi przez frazeologizmy i paremie.

Niniejszy artykuł stanowi próbę syntezy frazeologii i paremiologii z lingwistyką kognitywną z uwzględnieniem założeń językoznawstwa konfrontatywnego. Proponuje się w nim analizę kształtowania segmentu frazeologicznego i paremiologicznego pól konceptualnych „Pracowitość” w języku polskim i „Трудолюбие” w języku rosyjskim z uwzględnieniem aspektu etnokulturowego. Lingwistyka kognitywna, jak wiadomo, wychodzi z założenia, iż konceptualizacja określonej przestrzeni mentalnej utrwalana jest przy pomocy znaków językowych, dlatego też problem organizacji konceptualnej języka w określonej przestrzeni możliwe jest poprzez analizę semantyki oraz jej użycia w określonej przestrzeni etnokulturowej.

Pod pojęciem pola konceptualnego zgodnie z definicją zaproponowaną przez L.W. Łajenکو rozumieć będziemy «...целенаправленную систему гетерогенных средств представления (понимания) смысла, включающую компоненты, объединенные интегративным смысловым признаком, актуализирующимся функционально в этих элементах» (Łajenکو, 2013: 34). Wypada zwrócić uwagę na fakt, iż pole konceptualne reprezentuje fragment systemu konceptualnego określonego etnosu, w którym utrwalana jest etniczna skala wartości oraz funkcjonujące kody kultu-

rowe. Uwzględniając fakt, iż jednostką leksykonu etnokulturowego jest koncept, który obejmuje z zasady więcej niż jeden znak językowy, to ilość reprezentacji językowych takiego konceptu jest uwarunkowana rozumieniem pojęcia odnoszącego się do danego konceptu w aspekcie etnokulturowej świadomości językowej. Lingwistyka kognitywna w swoich założeniach metodologicznych podkreśla ścisły związek języka i myślenia, skupiając uwagę na interpretacji mechanizmów werbalizacji i kategoryzacji konceptów, czyli reprezentacji konceptów poprzez określone znaczenia, formy gramatyczne, czy też struktury syntaktyczne. Podkreślić należy, iż analiza kognitywna znaczenia obejmuje cały kompleks wiedzy oraz doświadczeń pozajęzykowych etnosu lingwokulturowego, zbiór informacji językowej i ekstralingwalnej. Tak więc, u podstaw podejścia kognitywnego do znaczenia leży opis struktury określonego konceptu, determinującego jego proces nominacji, objaśniając nominacje obiektów rzeczywistości, których nazwy są utrwalone w systemie leksykalnym języka. Walentyna Апресян zauważa, że «... часть концептуальной информации имеет языковую привязку, т.е. средства языкового выражения, но часть этой информации представляется в психике принципиально иначе, т.е. ментальными репрезентациями другого типа – образами, картинками. Исследованию подлежит именно концептуальный слой семантики – уровень ментальных сущностей, которые структурируют и предопределяют содержание лексических единиц» (Апресян і Апресян, 1993: 34–36).

Koncept „Pracowitość”/«Трудолюбие» reprezentuje strukturę wielowarstwową, którą tworzy jego poziom „przyrodzony” (wykonywanie pracy przez człowieka), etyczny i etnokulturowy, odzwierciedlające dominujące cechy pracowitości lub będącej w opozycji do niej – lenistwa.

W niniejszym opracowaniu scharakteryzowany będzie koncept „Pracowitość”/«Трудолюбие» utrwalony w świadomości językowej Polaków i Rosjan z punktu widzenia przedstawionych założeń lingwistyki kognitywnej. Obiektem analizy będą polskie i rosyjskie frazeologizmy oraz przysłowia, będące źródłem werbalizacji omawianego konceptu, wyrażające w swoich treściach specyfikę kulturową i etniczną Polaków i Rosjan. Modelowanie segmentu konceptualnego pola „Pracowitość/Трудолюбие” w obu językach pozwala określić jego cechy semantyczno-kognitywne oraz jego specyfikę etnokulturową. Zaproponowana charakterystyka wskazanego konceptu oparta została na materiale frazeologicznym i paremiologicznym języka rosyjskiego i polskiego. W rezultacie treść analizowanego konceptu odtwarza świadomość językową dwóch badanych kultur językowych w aspekcie naiwnego, chociaż również zdroworozsądkowego językowego obrazu utrwalonego w mentalności dwóch narodów. Trudno nie zgodzić się z myślą rosyjskiego badacza O. Пoczepcowa, który konstatuje, iż «... во фразеологизмах (также и паремиях) хранятся данные, способствующие определению контуров наивной картины мира определенного этноса. В них концептуализированы передающиеся из поколения в поколение и, таким образом, формирующие мировидение и миропонимание, эталоны и ментальные стереотипы национальной куль-

туры.» (Почепцов, 1990: 6). Nie ulega wątpliwości, że frazeologizmy i paremie posiadają wykładniki parametrów myślenia na poziomie języka i jego użycia w aktach komunikacyjnych.

Bazę materiałową do niniejszego artykułu tworzą przykłady frazeologizmów zaczerpnięte z *Польско-русского фразеологического словаря* К. Гюлюмянц (2004), natomiast przykłady przysłów wyekscerpowane zostały z *Росыјско-польского і польско росыјского словника прызлів* R. Stypuły (1974). Ogółem analizie poddano 289 przykładów polskich i 274 rosyjskich. z których tylko nieznaczna część została przytoczona w niniejszym artykule.

W. Doroszewski w *Słowniku języka polskiego pracowitość* określa jako zamiłowanie, zdolność do pracy, wytrwałość w pracy” (Doroszewski, 1958/1969: 1402–1403), natomiast kontrastujące z pracowitością *lenistwo* to niechęć do pracy, opieszałość, gnuśność, nieróbstwo, próżniactwo (Doroszewski, 1958/1969: 87). Podobne znaczenie leksemu *трудолюбие* proponuje *Большой толковый словарь русского языка* pod red. S.A. Кузнецова: *любовь к труду, усердие в труде* (Кузнецов, 1998: 1348), natomiast *лень* – to: *отсутствие желания работать, делать что-л* (Кузнецов, 1998: 493).

Zaproponowana w niniejszym artykule charakterystyka konceptu „Pracowitość”/ «Трудолюбие» w obszarze polskiej i rosyjskiej przestrzeni lingwokulturowej uwzględnia interpretację pojęcia «definicji kognitywnej» zaproponowanej przez J. Bartmińskiego. Należy podkreślić, iż definicja kognitywna w ujęciu Bartmińskiego za cel główny przyjmuje zdanie sprawy z pojmowania przedmiotu przez mówiących danym językiem, tj. ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania (Bartmiński, 2006: 42).

Zanim przejdziemy do analizy zebranego materiału warto podkreślić, iż we współczesnych badaniach obiektów językowych, szczególnie w lingwistyce kognitywnej, podejście antropocentryczne stanowi dominującą ich cechę, do których należy odnieść między innymi język wartości, określający zainteresowania człowieka. Kierunek antropocentryczny w badaniach współczesnej lingwistyki przesądza i formułuje tzw. podejście aksjologiczne do języka, rozpatrywanego jako odbicie systemu ludzkich wartości, w jego wariantach charakterystycznych dla różnych odmian grup społecznych.

W zebranych rosyjskim i polskim materiale frazeologicznym oraz paremiologicznym w obszarze pola konceptualnego „Pracowitość” odnotowujemy przykłady struktur komparatywnych z komponentem zoonimicznym, np. *трудолюбивый как пчела, трудолюбивый как муравей*, pol.: *pracowity jak pszczoła (pszczołka), pracowity jak mrówka, pracowity jak wół*, obok których wypada wymienić kolokacje: *ломовая лошадь, wół робoczy*, których negatywna konotacja wartościująca określa człowieka uległego, obarczanego zazwyczaj zbyt ciężką pracą.

Człowieka leniwego w języku rosyjskim określają następujące kolokacje: *гнусливый лентяй, неисправимый лентяй, отъявленный лентяй*, w języku pol-

skim: *śmierdzący leń, patentowany leń (leniuch), niebieski ptak, robotnik majowy*, a także paremie: ros.: *велик телом, да мал делом, Велика Федора, да дура, а Иван мал, да удал, ленивого отправлять только за смертью в лес*, pol. *tylko go po śmierć posłać, coś z tego, że wielki, kiedy do roboty niezdatny*. O człowieku obdarzonym zdolnościami w zakresie wykonywanej pracy informują w języku rosyjskim frazeologizmy: *мастер на все руки, мастер своего дела, у кого-л. золотые руки*, w języku polskim: *złota rączka, dobra (solidna) firma*, z kolei o człowieku nie radzącym sobie z wykonaniem pracy można powiedzieć: ros. *мастер-ломастер*, pol. *ktoś ma dwie lewe ręce, majster-klepka*.

Do najbardziej obrazowych z punktu widzenia wartościowania wykonywanej przez człowieka pracy można odnieść kolokacje werbo-adwerbialne, np. ros. *работать до кровавого (седьмого) пота, работать до упаду, расшибиться (разбиваться) в лопеику, работать не покладая рук, работать в поте лица, работать засучив рукава*, pol. *krwawo pracować, zapracowywać się/zapracować się na śmierć, stawać na uszach, urabiać (urobić) sobie ręce po łokcie, pracować w pocie czoła. Pracować (robić) świętek i piątek*.

Zarówno w rosyjskim, jak i polskim obszarze lingwokulturowym znajdujemy frazeologizmy wartościujące różne aspekty językowej realizacji konceptualnego atrybutu pracowitości, do którego można odnieść zmęczenie jako negatywnego skutku ciężkiej pracy, np. w ros.: *валиться (падать) с ног, падать от усталости, ного под собой не чувствовать (не чуют, не слышат), едва держаться на ногах, быть еле живым, выбиваться/выбиться из сил*, pol.: *padać ze zmęczenia, lecieć (padać) z nóg, padać na pysk (na gębę), być na ostatnich obrotach, orać nosem, gonić resztkami, (ostatkami, ostatkiem) sił*.

W obu badanych językach w opozycji do pracowitości, czasami nawet realizowanej z przekroczeniem granic rozsądku, odnajdujemy frazeologizmy określające lenistwo. Szereg synonimiczny z dominantą „człowiek leniwy” realizują następujące przykłady, w j. ros.: *стдеть сложа руки, сидеть именинником (барином), лежать на боку, гранить мостовую, слоняться (шататься) без дела, гонять лодыря, бить баклуши, считать ворон (галок), лежать на плечи, лежать ничком (пластом), плевать в потолок, хлопать ушами, зевать по сторонам*. W polskim językowym obrazie człowieka leniwego odnotowano, między innymi, następujące jednostki frazeologiczne: *boki objąć, siedzieć z założonymi rękami, zbijać bąki, szlifować bruki (objąć się po bruku), podpieać piec w domu, leżeć plackiem, pluć i tupać, leżeć do góry brzuchem (pępkiem do góry), chodzić (łazić, wałęsać się) z kąta w kąt, szukać dnia wczorajszego, zalegać/zależeć pole, mieć labę*.

W badanym polu konceptualnym występują odnotowano jednostki frazeologiczne i paremiologiczne, których sens aksjologiczny określa lekceważący stosunek człowieka do pracy, np.: ros. *палец о палец не ударить, пальцем не шевельнуть, море по колено кому-л., плевать/наплевать (чихать/начихать) на что-л. (на все), не запятнать себя трудом, руки чьи-л. никогда не осквернили себя работой*, pol. *palcem o palec nie uderzyć, (nie stuknąć), nie kiwnąć palcem*



w bucie, palcem nie ruszyć, ktoś ma coś (wszystko) w nosie), pracą się nie hańbić/nie pohańbić.

Wykonywana przez człowieka praca nie zawsze przynosi pozytywne rezultaty, bywa że wysiłek włożony w wykonanie określonych czynności jest nieskuteczny, nie przynosi żadnych korzyści. Rekcją językową, wartościującą często ironicznie beużyteczny wysiłek człowieka są następujące frazeologizmy i paremie: ros. *пелевание (переливать) из пустого в порожнее, лить (возить) воду в колодец, возить дрова в лес, мартышкин труд, носить воду решетом, толочь воду в ступе, в колодец воды не льют, в Тулу со совим самоваром не ездят, ломиться в открытую дверь*, pol. *Czerpać (nosić) wodę sitem (przetakiem), wozić drwa (szyszki) do lasu, wozić wodę do studni, zawracanie Wisły kijem, kręcić bicz z piasku, głupiego robota, morzu wody dolewać, przelewanie (przelewać) z pustego w próżne, wywalać (wywalać) drzwi otwarte.*

Przytoczone powyżej przykłady kontrastują z grupą frazeologizmów, których konotacja aksjologiczna jest jednoznacznie dodatnia, ponieważ zawarta w nich ocena rezultatu pracy wykonanej przez człowieka jest pozytywna, ros.: *на все сто, ня ять, комар носа (носу) не подточит, что и не придерешься, любо-дорого смотреть*, pol.: *że mucha nie siada, na medal, na sto dwa, na tip-top.*

Na podstawie przytoczonych przykładów frazeologizmów oraz paremii werbalizujących koncept „Pracowitość”/«Трудолюбие» w obszarze rosyjskiego i polskiego etnosu lingwokulturowego należy stwierdzić, iż zaprezentowane treści wybranych obiektów językowych funkcjonujących w ramach analizowanego pola konceptualnego w obu językach kreują świadomość językową Rosjan i Polaków, formułując naiwny, ale także zdroworozsądkowy obraz charakteryzowanego konceptu. Okazuje się, iż obie kultury językowe w kategoryzowanym polu konceptualnym są bliskie sobie. Zarówno w języku rosyjskim, jak i polskim znajdujemy przykłady opisu człowieka pracowitego i leniwego, jego stosunku do pracy, także jej skutków i jakości oraz takich przymiotów człowieka jak pracowitość i lenistwo. Istotne dla zaprezentowanego materiału faktograficznego jest przede wszystkim to, że jego sens znaczeniowy przeniknięty jest ideą antropocentryczności oraz cechą aksjologiczną. Podkreślić również należy, że zaprezentowana w artykule próba modelowania frazeologiczno-paremiologicznego segmentu pola konceptualnego «Трудолюбие»/ „Pracowitość” w języku rosyjskim i polskim pozwala określić nie tylko jego strukturę semantyczno-kognitywną, ale także zwrócić uwagę na jego specyfikę kulturową w zakresie porównywanych języków.

## Bibliografia

- Апресян, В.Ю. і Ю.Д. Апресян. 1993. „Метафоры в семантическом предствалении эмоций”. *Вопросы языкознания* 3. 27–35.
- Bartmiński, J. 2006. *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Doroszewski, W. 1958/1969. *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna” / Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Гюлюмянц, К. 2004. *Польско-русский фразеологический словарь*. Минск: Экономпресс.
- Кузнецов, С.А. 1998. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт.
- Лаенко, Л.В. 2012. „Концептуальное поле как способ организации лексикона английского языка”. *Вестник ВГУ, Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация* 1. 29–35.
- Почепцов, О.Г. 1990. „Языковая ментальность: способ представления мира”. *Вопросы языкознания* 6. 110–122.
- Stypuła, R. 1974. *Słownik przysłów rosyjsko-polski i polsko-rosyjski*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

# DIALEKTBRUK OG SPRÅKLEG KLIMA I NOREG

MARTIN SKJEKKELAND

Det er nokså vanleg at folk i Noreg nyttar dialekten sin når dei snakkar med andre menneske. Det *språklege klimaet* i landet vårt er prega av toleranse for dialektbruk, meir enn i dei fleste land i Europa. Me høyrer dialektar rundt oss heile tida, og bruk av dialekt er godtatt på dei fleste samfunnsområda, i skulane, på universiteta, i TV og radio, i poesi og popptekstar osb. I norske aviser er det ikkje sjeldan me kan lesa om dialektar, og om at dialekten der eller der er i endring. Truleg er Noreg det einaste landet i Europa der reportasjar av dette slaget er godt avisstoff. Når folk frå ulike delar av det langstrekke landet vårt blir intervjuja i radio og på fjernsyn, snakkar dei fleste sin lokale dialekt. Jamvel på talarstolen i Stortinget er bruk av dialekt heilt vanleg, noko som også er eit særnorsk fenomen (jf. Venås, 1992: 342 og Jahr, 1997: 365).

## Historisk forklaring på dialektbruk i det norske språksamfunnet

Det er fleire grunnar til at nordmenn er så tolerante for språkleg variasjon, og at dialektane har høg prestisje i det norske samfunnet. Éin viktig grunn er å finna i norsk nasjonsbygging på 1800-talet. Etter lausrivinga frå Danmark i 1814 var ein på jakt etter alt det norske i kulturen vår, i musikken, målarkunsten og i språket. Nasjonalromantikarane på denne tida interesserte seg sterkt for historia. Kunstnarar, politikarar og embetsmenn søkte etter det ekte norske. Dei leita i folkekulturen, i historia og i språket. Ideen til dette hadde dei i opplysningstida med grunnlag

i dyrkinga av det „naturlege”. Same prosessen hadde ein sett i andre europeiske land, i fransk opplysningstid og i tysk nasjonalromantikk. Det var bonden som blei den fremste beraren av det norske. Den norske bonden blei eit ideal fordi han levde i pakt med naturen, langt vekk frå byane, som var påverka av kulturen i Danmark og i utlandet elles (jf. Jahr, 2015: 19).

Språket blei særleg viktig i bygginga av den nye nasjonen. Store delar av overklassa tidleg på 1800-talet kjende det som smertefullt at me etter lausrivinga frå Danmark ikkje hadde eit nasjonalt skriftmål. Hos oss hadde det norrøne skriftspråket blitt borte og var erstatta med dansk skrift frå midt på 1400-talet. Dei norske dialektane var likevel lite påverka av hopehavet med Danmark. Det blei difor naturleg å gå til dialektane for å finna att det norske språket! I dialektane fann dei linjene tilbake til „eit opphavleg språk”. Dialektane i Bygde-Noreg viste restar av „gullalderspråket” på same måten som ein i folkediktinga fann restar av gullalderlitteraturen. I dialektane (folkemålet) såg ein ei klar linje tilbake til det stolte gammalnorske opphavsmålet.

### Eit nytt *landsmål* bygt på dialektane

Ivar Aasen fekk midt på 1800-talet i oppgåve å finna ut om det var mogleg å etablera eit norsk skriftspråk som kunne erstatta det danske. I 1842 fekk Aasen stipend frå Vitskapselskapet i Trondheim, og i tida 1842–46 reiste han rundt i landet og samla inn opplysningar om talemålet i Noreg. Det var eit viktig poeng for Aasen at det nye skriftmålet skulle byggja på *alle* dialektane. Han sa det slik: „Det er ikke min Hensigt hermed at framhæve nogen enkelt av vore Dialekter; nei, ingen saadan bør være Hovedsprog, men dette skulde være en Sammenligning af, Et Grundlag for dem Alle” (Aasen, 1836). Den overordna ideen for Aasen var at det nye skriftmålet skulle vera norsk. Gjennom sitt store og grundige arbeid skapte Aasen det han kalla *Landsmaalet i Norge*, det som seinare blei til dagens nynorsk (jf. Jahr, 2015: 19f.). Aasen sitt arbeid med å synleggjera grammatikken og ordtilfanget i norske dialektar, og skapinga av eit skriftmål som bygde på dialektane, var med på å auka vørdraden for dialektar og dialektbruk i Noreg.

### Dialektbruk i klasserommet

Ein annan svært viktig grunn til at bruk av dialekt er vanleg i det norske språksamfunnet, ligg i historia til det norske skulesystemet. Utover på 1870-talet var det ein del lærarar som prøvde å få elevane til å tala etter mønster av det danske

skriftmålet. Dei skulle læra å snakka slik det stod i boka – ein leseuttale om har blitt kalla for „klokkardansk”. Denne forma for leseopplæring kom politikanane på Stortinget for øyra, og dei likte det ikkje. Resultatet blei at Stortinget i 1878 gjorde eit vedtak der det heitte: „Undervisningen i Almueskolen bør saavidt mulig meddeles paa Børnenes eget Talemaal” (jf. Jahr, 1997: 368). Denne lovfestinga av at elevane skal få bruka dialekten sin i opplæringssituasjonen, er ganske spesiell, og ho gjeld den dag i dag, sjølv om den språklege formuleringa av lovteksten har endra seg noko opp gjennom tida. Vedtaket i 1878 om at talemålet til elevane skal vera i sentrum i skulen, er truleg den aller viktigaste grunnen til at dei norske dialektane har halde seg så godt som dei har, og at bruk av dialekt har vore vanleg til i dag. Samtidig med at styresmaktene i grannelanda bruka skulesystemet til å ta knekken på dialektane (sjå nedanfor), kom skulen i Noreg til å verka som eit vern av heimemålet til elevane (Omdal, 1999: 6).

### **Ikkje opplæring i standardnorsk**

Eit resultat av det nemnde stortingsvedtaket om skulemålet i 1878, og tilsvarende formuleringar i grunnskulelova og i den nyare *opplæringslova*, er at elevane her i landet ikkje får opplæring i bruk av eit norsk *standardtalemål*, men skal fritt få nytta dialekten sin. Det er ein demokratisk filosofi bak dette at daglegspråket til både born og vaksne er godt nok i alle talespråk-situasjonar (jf. Venås, 1992: 346; Omdal, 1999: 7).

### **Solidaritet med lokalsamfunnet – og andre grunnar**

Andre forhold som ligg til grunn for at dialektbruk og ikkje standardnorsk har blitt ein del av kvardagen vår, ligg i den språklege solidariteten mange har kjent med språket i sitt lokalsamfunn. Å „knota” (leggja om på språket) har vore lite akseptert i småbyen eller bygda der ein har hatt sin oppvekst (jf. Jahr, 1997: 366).

I tillegg til alle dei faktorane eg alt har vore inne på, som har stimulert dialektbruk, kan ein nemna at Oslo by har aldri vore ein hovudstad som har vore kulturelt og språkleg dominerande på same måten som til dømes København og Stockholm. Historisk sett har ikkje Oslo-målet sett opp ein standard for talemålet utover i landet, slik tilfellet har vore med hovudstadene i grannelanda våre.

Noreg er på ein måte eit språkleg „annleisland”. Folk er glade over å kunna utfalda seg på dialekten sin. Dialekten blir også av mange rekna som ein del av den norske kulturarven, og er for svært mange ein del av deira personlege identitet.

## Språkleg klima i nabolanda våre, Danmark og Sverige

I Sverige og Danmark har øving i å bruka standardisert talemål (rikssvensk og riksdansk) vore eit viktig ledd i svensk- og danskundervisninga, og der har målet vore å koma bort frå bruk av dialekt. Sverige og Danmark har vist seg som meir «normale» språksamfunn ved at skuleelevane samstundes med skriftspråksopp-læringa også blir kjende med eit meir riksspråkleg eller standardspråkleg talespråk (jf. Omdal, 1999: 6). I Sverige får skulestyresmaktene i seinare tid ein stor del av skulda for at dialektane i visse område av landet er på vikande front (jf. Hultgren, 1979). I Danmark er talemålsnormering i skulen ikkje eksplisitt uttrykt i noko regelverk for undervisninga, men blir sett på som naturleg og nærast sjølvstøtt av både lærarar og foreldre (Kristiansen, 1990).

Etter kvart som standardtalespråket eller meir regionale varietetar av standardtalespråket har erstatta dialektane både i Danmark og Sverige, er det nå slik at dei mange stadar er borte. Jørn Lund hevdar at det i Danmark er slik at de fleste «taler rigsmål (udviklet på grundlag af københavnsk talesprog i højere sociallag) eller regionalsprog, den egnsbestemte variant af rigsmålet (1993: 32). Lund viser også til at dei fleste danskar nå bur i byområde, og berre eit mindretal på 4–5 prosent av innbyggjarane kan tala dialekt, og dei fleste av desse er tospråklege, og dialekten er for det meste eit «heimespråk» (ibid.). Dialektbruk i dansk blir ofte assosiert ofte med periferi («på landet») og har låg sosial status. Berre i dei vestlige og sørlege delane av Jylland og på Bornholm er dialekten i bruk hos yngre og middelaldrande personar – i tillegg til hos den eldste generasjonen (jf. Vikør, 1993: 46). I Sverige har ikkje tilbakegangen for dialektane vore like sterk som i Danmark. Men dialektane blir av svenskane ofte oppfatta som uforståelege for utanforståande (Vikør, 1993: 191). Dialektane blir også i Sverige sedde på som eit «heimespråk» og «kvardags-språk». Ute i samfunnet er det rikssvensk som gjeld, med sine regionale variantar, til dømes skånsk. Meir om utviklinga i danske og svenske dialektar, sjå til dømes Bruun (1990), Klemmensen (1995) og Dahlstedt (1978).

## Litteratur

- Aasen, I. 1836. „Om vort Skriftsprog“. I: *Syn og segn*. 1909.
- Bruun, T. 1990. „Tilbage til dialekterne!“ [Melding av Grethe Rostbøll (red.). *Sprog og kvalitet, Mødersmål-Selskabets årbog 1990*.] *Berlingske Tidende* 19.12.90.
- Dahlstedt, K.-H. 1978. „Dialekt och högsmål i nutidens Sverige, särskilt i Norrland“. I: Zeitler, R. (red.). *Det moderna Skandinaviens framväxt* (= Symposia Universitatis Upsaliensis Annum Quingentesimum Celebrantis 10). 49–69. Uppsala. (= *Københavnstudier i tosprogethed* 14). 31–42.
- Hultgren, S.O. 1979. „Dialekterna i dagens Sverige – förekomst, attityder och avgränsning gentemot riksspråket“. I: Venås, K. (red.). *Dialekt og riksspråk i skulen. Rapport frå eit nordisk symposium på Lysebu 2.–5. april 1979*. Oslo: Universitet i Oslo. 35–50.

- Jahr, E.H. 1997. „On the use of dialects in Norway”. I: Ranisch, H. og K. Wynne (red.). *Language in time and space. Studies in honour of Wolfgang Viereck on the occasion of his 60th Birthday*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. 364–369.
- Jahr, E.H. 2015. Språkplanlegging og språkstrid. Utsyn over norsk språkhistorie etter 1814. Oslo: Novus forlag.
- Klemmensen, K.M.G. 1995. „Hvor er det dog synd, at dialekterne forsvinder!” *Mål og Måle* 18.2. 6–10.
- Kristiansen, T. 1990. *Udtalenormering i skolen. Skitse af en ideologisk bastion*. København: Gyldendal.
- Lund, J. 1993. „Omformning, udvikling – afvikling? Det danske sprogsamfund i sociolingvistisk fugleperspektiv”. I: *Standardspråk og dialekt*. Seminarer i Oslo 1991 og 1992. [Bergen–Oslo:] Bergens Riksmålsforening og Det Norske Akademi for Sprog og Litteratur. 29–40.
- Omdal, H. 1999. „Språklig mangfold og språklig toleranse”. *Språknytt* 3.4. 4–11.
- Venås, K. 1992. “Dialects and standards in Norway”. I: Leuvensteijn, J.A. og J.B. van Berns (red.). *Dialects and standard language*. Amsterdam: North-Holland. 337–350.
- Vikør, L.S. 1993. *The Nordic languages. Their status and interrelations* (=Nordic Language Secretariat. Publication No. 14). Oslo: Novus.





## **FSU: ZWISCHEN MÜNDLICHKEIT UND SCHRIFTLICHKEIT**

BARBARA SKOWRONEK  
ALEKSANDRA PUTOWSKA

1. Menschen brauchten schon immer Fremdsprachenkenntnisse, ob für allgemein-bildende und gesellschaftlich-kommunikative Zwecke, um schriftlich und/oder mündlich zu verstehen und verstanden zu werden, um andere Menschen zu kontaktieren, um andere Länder und Kulturen kennen zu lernen, privat und/oder beruflich und fachorientiert. Dazu eignen sich zwei Zugangswege:

- der natürliche Weg der wirklichen zwischenmenschlichen Kontakte, durch Interaktion des Lerners mit seiner Umgebung (direkte Methode)
- und der institutionell gesteuerte Weg, begonnen mit dem Unterricht Alter Sprachen (Griechisch und Latein) nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode als dem bildenden Vorrang (indirekte Methode).

Zu unterscheiden sind also zwei Hauptrichtungen des (Fremd)Sprachen-Erlernens: der direkte Weg (natürlich, oft auf kommunikativer Mündlichkeit basierend, also etwa so, wie Kleinkinder ihre erste Sprache erwerben) und der indirekte Weg (gesteuert, auf Schriftlichkeit in Grammatik und Übersetzung basierend).

Der FSU ist institutionell, schulisch gesteuert, daher muss er sich nach bestimmten Grundsätzen richten, die mit Hilfe von bestimmten Methoden realisiert werden. Methoden im FSU sind als Wegweiser und Verfahrensweisen für das Erreichen von beabsichtigten Unterrichtszielen, gestützt auf wissenschaftliche Prinzipien, zu verstehen.

Der FSU verläuft in Bildungsinstitutionen fremdbestimmt und gesteuert; es gibt den Lehrer, der portionierten Lerngegenstand an seine Lerner zu vermitteln bekommt (und hat), in bestimmte Reihenfolgen, bestimmten Zeitverlauf und Auswahl

gebracht und verteilt. Es gibt auch Experten für das gesteuerte Lernen, die eine Unterteilung der Zielsprache als Lerngegenstand vornehmen. All das geschieht gesteuert, „künstlich“; auch die differenzierende Behandlung der gesprochenen und der geschriebenen Sprache erfolgt im FSU gesteuert. (vgl. Rösler, 2016: 136).

Indirekte Methoden werden (hauptsächlich) vom Lehrer mit Hilfe von Vermittlungssprache(n) (oft der Muttersprache) im geplanten, gesteuerten FSU realisiert; dieser Unterricht verläuft nur (hauptsächlich) auf die Vermittlung von Sprachwissen konzentriert, um zu lernen, vorgegebene grammatisch korrekte Sätze zu verstehen, zu bilden und zu übersetzen; angestrebt wird nur korrektes Regelwissen über das Sprachsystem.

Der traditionelle FSU, hauptsächlich nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode war lehr(er)orientiert: die wichtigste Rolle (Primärstellung) kam den Unterrichtsprozessen und den unterrichtenden Personen (Lehrern) zu:

- der Lehrer war aktives Unterrichtsobjekt, der zu entscheiden hatte, wie muss/wie soll der Unterricht konzipiert, geplant, organisiert, durchgeführt werden, damit das Unterrichtsergebnis (bspw. Noten) zufriedenstellend ist;
- die Aufgabe des Lernalters war, sich noten- und niveaugerecht dem Lehrer unterzuordnen und auf die erwünschten (erwarteten) Resultate hin zu lernen. Der Lerner war passives Unterrichtsobjekt, auf Wissensempfang vom Lehrer ausgerichtet. Vom Lerner wurde nur korrektes, fehlerfreies Schreiben und Sprechen, aufgebaut auf korrektem Sprachwissen (nur) zu vorgegebenen, grammatisch profilierten Themen erwartet; tatsächliches spontanes Reden in wirklichen Kommunikationssituationen war nicht erwartet, fast unerwünscht, weil potentiell fehlerhaft.

2. In Polen beschäftigt man sich mit Spracherwerb, Sprachenlernen, Sprachvermittlung innerhalb der Glottodidaktik, einer wissenschaftlichen Disziplin, die dank Prof. Ludwik Zabrocki (1907-1977) innerhalb der 1964 entstandenen Sektion für Angewandte Sprachwissenschaft an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań gegründet wurde (damit hat sich die institutionelle Verselbständigung der Angewandten Sprachwissenschaft in Polen vollzogen). 1966 wurde (ebenso dank L. Zabrocki) die erste Nummer der internationalen Zeitschrift *Glottodidactica* zum Gedankenaustausch für angewandt-linguistische Forschungen herausgegeben (die bis heute erfolgreich herausgegeben wird).

Glottodidaktik ist eine integrative menschenbezogene Disziplin zur wissenschaftlichen und praktischen Erforschung der Vermittlung natürlicher Sprachen, sowohl im gesteuerten institutionellen FSU (unter schulischen Bedingungen) als auch im natürlichen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb. Der Untersuchungsgegenstand der Glottodidaktik (größtenteils) ist der FSU, genauer gesagt Sprache als Kommunikationsmittel und Unterrichtsgegenstand in verschiedenen Konstellationen

des glottodidaktischen Gefüges (Lerner, Lehrer, Sprache(n)). Wichtiges Objekt glottodidaktischer Untersuchungen ist Sprache im (und für den) FSU.

Der institutionelle FSU durchlief mehrere Methoden, von denen manche noch bis heute praktiziert werden. Einfluss auf den Methodenwandel innerhalb des FSU haben Entwicklungen in der Linguistik.

3. Sprache ist das primäre Untersuchungsobjekt der Linguistik, innerhalb deren man sich mit verschiedenen Aspekten von „Was ist Sprache?“, „Wie funktioniert Sprache?“ beschäftigt. Daher sind Entwicklungen in der Linguistik glottodidaktisch relevant; das heißt in glottodidaktischen Untersuchungen sollte man sich auf linguistische Untersuchungen stützen. Will man der Frage nach dem „Wie und was geschieht im FSU?“ nachgehen, muss zuerst auf die Frage „Was ist und wie funktioniert Sprache?“ auch im geschichtlichen Methodenwandel geantwortet werden. Glottodidaktische Konzeptionen sind linguistisch zu begründen.

4. Bis zum Ende des 19. Jh. hatte man sich wissenschaftlich mit Sprache jahrhundertlang und Europa-weit innerhalb der Alt-Philologie befasst, mit dem Hauptziel der Rekonstruktion literarischer Texte über das Leben und die Gesellschaftsordnung der Alten Griechen und Römer, um Erkenntnisse über deren allumfassende Lebensweisen zu gewinnen (Grucza, 1988: 34). Die damaligen sprachwissenschaftlichen Studien waren diachronisch: historisch-vergleichend, auf Etymologie aufgebaut. Die Alten Zeiten hielt man für klassisches Muster für die Gegenwart und Zukunft, Latein glaubte man als Muster logischen Denkens. Der Schwerpunkt des wissenschaftlichen Interesses der damaligen Alt-Philologen waren originale Schrifttexte als Dokumente der Vergangenheit. Die damalige Linguistik war textbezogen, autonom: vom Menschen und von Alltagskultur getrennt (Grucza, 2007: 377), im Vordergrund stand die Hochsprache (und Hochkultur).

Altgriechisch und Latein waren jahrhundertlang hoch geschätzte Bildungssprachen der gebildeten Eliten in Europa und gehören bis heute zum kulturellen Erbe Europas. Unterrichtet wurden sie für rein bildende Zwecke in meistens konfessionellen Elite-Schulen für Jungen mit den Schwerpunkten: Schriftlichkeit in Grammatik und Übersetzung (nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode). Da es keine andere Methode für den institutionellen FSU gab, wurden auch die sog. Neuen Sprachen (Volkssprachen, Nationalsprachen) als Fremdsprachen institutionell ebenso nach der G-Ü-M unterrichtet.

An der Wende des 19. Jahrhunderts zum Beginn des 20. Jahrhunderts kam es mit der institutionellen Akzeptanz der Phonologie (1850) zur akademischen Verselbständigung der Sprachwissenschaft: die Neuphilologie war geboren! Der Bedeutungsumfang der Neuphilologie erweiterte sich auf jede beliebige Sprache, Kultur, Literatur, also auf Nationalsprachen (aus den sog. Vulgärsprachen) (Grucza, 1988: 32).

In Polen war es Prof. A. Kleczkowski (1888–1949) der an der Jagiellonen-Universität Kraków schon vor dem Zweiten Weltkrieg die bahnbrechende Notwendigkeit erkannte, vergleichende deutsch-polnische kontrastive gegenwartsbezogene sprach- und literaturwissenschaftliche Studien zu betreiben.

Später bestimmte Prof. Ludwik Zabrocki an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań das Ziel der Neuphilologie an polnischen Universitäten, Wissenschaftler zur Literatur und Sprache auszubilden. Folglich wurde im Rahmen des neuphilologischen Studiums eine gesonderte Fachrichtung zur Ausbildung von Lehrkräften gegründet; die dazu notwendigen Studienprogramme für Germanistik-Studenten wurden ebenso von Zabrocki erarbeitet (1962, 1967).

5. Ebenso an der Wende des 19. zum Beginn des 20. Jahrhunderts herrschte ein weltweites wirtschaftliches Chaos, das zum finanziellen Ruin, Unruhen und Unsicherheit bei vielen Menschen führte, die folglich in der Suche nach Arbeit nach Amerika auswandern mussten. Migrationsbewegungen der Menschen verursachten wiederum das dringende Bedürfnis nach neuen Fremdsprachenkenntnissen. Demzufolge blieb die Zeit auch am FSU nicht spurlos stehen: es mussten sehr bald Änderungen erfolgen, den damaligen Migrations-Entwicklungen angepasst. Zwar war der Unterricht nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode (mit dem Schwerpunkt auf Schriftlichkeit) für den Unterricht Alter Sprachen auch für den Unterricht Neuer Sprachen adaptiert; aber auf Dauer erwies sich diese Methode für den Unterricht Neuer Sprachen (die zunehmend Mündlichkeit brauchten) als völlig unzureichend.

5.1. In Europa war es Viëtor, der sich 1882 mit seinem Aufsatz *Der Sprachunterricht muss umkehren* im Rahmen der sog. Reformbewegung zum ersten Mal theoretisch der Grammatik-Übersetzungs-Methode widersetzte (geprägt durch Überlegungen zum Erstspracherwerb von Kleinkindern von Gouin, 1880).

Viëtor kritisierte die bislang geltende Grammatik-Übersetzungs-Methode als untauglich für den Unterricht Neuer Sprachen, weil diese Methode hauptsächlich zum Erlangen des theoretischen und schriftlichen Sprachwissens (als auswendig gelernte grammatische Paradigmen-Reihen mitsamt den Ausnahmen) beitrage, nicht zum tatsächlich brauchbaren mündlichen Sprachkönnen im Alltag.

So kam es, dass sich die direkte Methode (mit Druck auf Mündlichkeit) für den FSU Neuer Sprachen in Europa entwickelte und institutionell ausbreitete und als offiziell anerkannte Reform-Methode ihre öffentliche Anwendung in Schulen fand.

Direkte Methoden (manchmal auch Gouvernanten-Methoden genannt) ergeben sich aus der Beobachtung des natürlichen Erstspracherwerbs, wie Mütter bei ihren Kleinkindern das Aneignen der Sprache lenken: durch bloßes spontanes kommunikatives Erproben in Alltagssituationen, ohne grammatische Steuerung, als Sprache-im-Gebrauch. Kleinkinder erwerben Sprache aus der Interaktion mit ihrer Umgebung, die durch eine bestimmte dialektale oder soziale Variante geprägt ist: ob

Hochsprache oder Dialekt, ob Jugendsprache oder Oma-Sprache usw. – das übernimmt das Kleinkind.

Dies ist die natürlichste Art, Sprache in der realen, tatsächlichen Sprachumgebung eingetaucht (immersiv) zu lernen, nur auf kommunikatives (sprachlich-kulturelles) Können (lernerzentriert) ausgerichtet, lässt sich auch in den FSU einbinden.

Sprachliche und nichtsprachliche Selbstversuche der Kleinkinder und Lerner, die Sprache und Wissen in ihrer Umgebung erlernen, werden eigentlich für außersprachliche Verständigungs-Zwecke unternommen: um zu verstehen und verstanden zu werden. Das Kleinkind, welches Sprache erwirbt, versucht, die gesamte Kommunikationssituation zu begreifen, zu verstehen und sich verständlich zu machen; zuerst nur mit dem ganzen Körper: so wird nicht nur die Mobilität des Kindes geübt, sondern der Sprachrhythmus und Sprachklang der Umgebung nachvollzogen, später zunehmend sprachlich. Lerner benutzen am Anfang des Sprachen-Lernens viele feste Kommunikationsformeln, reichlich durch nonverbale Kommunikationsmittel („mit Händen und Füßen“) unterstützt.

Die direkte Methode wurde auch für die Kommunikation mit Muttersprachlern benutzt: entweder im fremdsprachlichen Ausland, oder für die Kommunikation mit Gouvernanten, die in reichen Häusern angestellt waren, um Kindern Fremdsprachen natürlich zu vermitteln (sie „besprachen“ ihre Schüler nur mit ihrer Muttersprache, da sie die Sprache der Kinder (Schüler) nicht kannten). Diese Methode wurde also in natürlichen Kontakten zwischen Menschen verschiedener Sprachen verwendet, sowie im häuslichen FSU; ihr Ziel war hauptsächlich das Erreichen des mündlichen Sprachgebrauchs nach dem Sprachmuster der Lehrperson. Auf den Prinzipien der direkten Methode basiert man auch heute noch.

**5.2.** Auch frühere Menschenwanderungen in Europa kreuz und quer erforderten gute kulturdeterminierte Sprachkenntnisse zur Verständigung mit Einheimischen. Also zeigte sich die Notwendigkeit, Fremdsprachen in kulturdeterminierten Relationen zu erlernen und zu unterrichten. Unter Reisenden waren viele Studenten, die sich auf Studienreisen Europa-weit begaben und Sprachen durch kommunikative Kontakte für Studien-, Handels- und Kulturzwecke erlernten. Der einfachste und natürlichste Weg war (und ist es bis heute), eingetaucht in die fremdsprachliche Umgebung, sozusagen immersiv, spontan (sprachlich und nichtsprachlich) hauptsächlich mündlich zu kommunizieren zu versuchen. Wahre Kommunikation in der Umgebung ist der direkte Weg, Sprache zu erlernen und sich an der Verständigung zu erproben: so, wie es Kleinkinder tun, wenn sie unbewusst interagieren und kommunikativ (irgend)eine (Erst-/Mutter-)Sprache erwerben: beobachtend zuhören, nachahmen, um sich auch selbst sprachlich und nichtsprachlich kommunikativ zu versuchen. Wie sehr gute Beobachter Kinder sind, hat so manchen Erwachsenen ins Staunen versetzt und zum Lernen angespornt.

Ähnlich erwerben Erwachsene, die im Ausland Sprache und Weltwissen aus der kommunikativen Interaktion mit der Umgebung erlernen, eine bestimmte regionale und soziale Variante der Sprache, die durch historisches und kulturelles Wissen determiniert ist; dies geschieht meistens umgebungs- und interessengetrieben. (Rösler, 2016: 136).

**5.3.** In Amerika war es Berlitz, der sehr bald die Zeichen der Zeit erkannte, und seit 1878 Sprach-Schulen für Europa-Einwanderer, die in Amerika nach Arbeit suchten, also Sprachkurse mit Englisch als Fremdsprache organisierte, hauptsächlich in New York und anderen Orten der USA an der Atlantik-Küste. Zu diesem Zweck engagierte er Englisch sprechende Muttersprachler, die den FSU konsequent direkt als Muttersprache-Englisch realisierten. Den Neuankömmlingen wurde eine Menge brauchbarer kommunikativer (hauptsächlich mündlicher) Text-und-Satzmuster für den alltäglichen Anfänger-Unterricht vermittelt, der ihnen Neuorientierung und Neubeginn, auch in Ämtern ermöglichte.

Dringend gebraucht wurden Kenntnisse der wirklichen Gegenwartssprache, Alltagssprache, um notwendige, aktuelle alltägliche Besorgungen im Ausland zu machen, um zu überleben (nicht eine klassische Hochsprache nach dem Muster der Antike, auch nicht die bspw. englische Elite-Hochsprache, Standard-Sprache).

Das heißt, gefragt war und intensiv geübt wurde konzeptionelle Mündlichkeit zeitgleich mit der medialen Mündlichkeit, also Gesprächsmuster für den wirklichen kommunikativen situationsadäquaten Gebrauch, möglichst Aussprache-korrekt.

Auch wurde deutlich, dass Sprache kulturgeprägt zu vermitteln ist. Migranten merkten sehr bald kulturelle Andersartigkeiten in Amerika, die im Sprachgebrauch ihren Niederschlag fanden und die ebenso akzeptiert oder zumindest respektiert werden mussten: neben praktischem Sprachwissen und –können musste also praktisches Kulturwissen und –können integrativ in den FSU eingebunden werden (nicht wie früher Sprache und Kultur voneinander getrennt, als autonome Einheiten nebeneinander).

An der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert erfolgte auch die Entwicklung des institutionell gesteuerten FSU vom Erlernen grammatisch korrekter schriftlicher Texte (nach der G-Ü-Methode) zum tatsächlichen kommunikativen (vorrangig mündlichen) Sprachgebrauch (nach der direkten Reform-Methode). Das Ziel wurde von der Norm-Grammatik-Korrektheit auf die alltägliche, intuitiv anwendbaren Gebrauchs-Grammatik verschoben: ausschlaggebend sollte nun sein: (v.a.) mündlich verstehen und verstanden werden. Folglich mussten die notwendigen Sprachfertigkeiten im FSU primär vom Leseverstehen und Schreiben auf Hörverstehen (Ohr) und Sprechen (Mund), also von Schriftlichkeit auf Mündlichkeit verschoben und geübt werden.

**5.4.** Wahrscheinlich verursachte die Weltwirtschaftskrise dieser Zeit, dass der FSU zunehmend gebrauchorientiert und mündlich wurde; sie wurde auch der Aus-

löser für die zeitgleiche Verschiebung des wissenschaftlichen Interesses innerhalb der Linguistik von etymologischen historisch-diachronischen Studien alter Texte auf gegenwartsorientierte Sprache-im-Gebrauch. Demzufolge kam es zur institutionellen Verselbständigung der Sprachwissenschaft (dank Phonologie) und zur Entstehung der Neuphilologie.

Das Entwicklungs-Pendel der Linguistik und des FSU schlug von dem Interesse für primär schriftliches Sprachwissen der Hochsprachen im Leseverstehen und Schreiben zum mündlichen alltäglichen Sprachgebrauch, also von Schriftlichkeit zur Mündlichkeit.

6. Die strukturalistische Wende prägte den FSU. Dank Ferdinand de Saussure (gest. 1916) kam es zur strukturalistischen Wende in der Linguistik: in seinen sprachwissenschaftlichen Vorlesungen an der Universität in Genf (glücklicherweise von seinen Schülern *posthum* herausgegeben) wurde der Akzent konsequent von der Diachronie auf Synchronie verlagert. Seine Definition der Sprache als Zeichensystem, die als *langage, langue, parole* besteht, syntagmatisch und paradigmatisch geordnet, synchronisch und diachronisch existiert und erforscht werden kann, war zu der damaligen Zeit bahnbrechend, dadurch wurde Saussure zum ersten Strukturalisten in der Linguistik. Seitdem wurden linguistische Untersuchungen zunehmend gegenwartsbezogen (synchronisch), auch kontrastiv (nach Zabrocki konfrontativ, 1975).

Der Strukturalismus von de Saussure verbreitete sich wie Lauffeuer aus Genf Europa-weit nach Kopenhagen (Hjemslev) und Prag (Trubetzkoy, Jakobson) und in die USA (Deskriptivismus von Bloomfield, Fries) und wirkte wie eine frische Brise erneuernd in der bislang historisch-diachronisch betriebenen Sprachwissenschaft.

Dies fand seine Auswirkung im FSU: Aus der postulierten direkten Reform-Methode (Fremdsprachen auch institutionell direkt zu unterrichten) entwickelte sich sehr bald die audiolinguale Methode, die auf den wissenschaftlichen Grundsätzen der Phonologie in Sprachwissenschaft (seit 1850 wissenschaftliche Disziplin), des Behaviorismus in Psychologie und Strukturalismus in Philosophie und Linguistik fußte.

Diese Unterrichtsform ergab sich aus Beobachtungen des natürlichen Erstspracherwerbs durch Kleinkinder, die ihre erste Sprache (Muttersprache) nur durch Zuhören, Nachsprechen, Ausprobieren und Üben, ohne grammatische Korrekturen erwerben. Dies ist prinzipiell ebenso natürlich wie richtig, nur werden verschiedene kommunikative Fehlleistungen der Kleinkinder, die ihre erste Sprache erwerben von ihrer Umgebung (meistens) nicht bemängelt, sondern mit viel Freude als kreative Neubildungen begrüßt und unterstützt.

Behavioristisch wurde davon ausgegangen, dass das Kleinkind als unbeschriebenes Blatt (*tabula rasa*) zur Welt kommt, dem man Sprechen durch Zuhören, Nachahmen und (bloßen) Konditionierungsprozess beibringt, also durch die Herstel-

lung eines dauerhaften Zusammenhangs zwischen äußerem Reiz der Umgebung (*Stimulus*) und innerer Reaktion des Kindes (*Response*). Das Kleinkind erwirbt Sprache natürlich, durch ständige Wiederholung von S-R-Serien bis zur Automatisierung, so wie auch motorische Aktivitäten (Gehen, Radfahren, Skifahren) automatisiert erlernt werden. Das Kind sei seiner (aktiven) Umgebung gegenüber passiv, behaupteten Behavioristen.

Dabei stützte man sich auf behavioristische Experimente mit konditionierten Reflexen der amerikanischen Tierpsychologen und Behavioristen, Watson, Thorndike, Skinner, die zur Erkenntnis kamen, Menschen lernen (wie Tiere) durch bloße Wiederholung der S-R-Serien bis zur *overlearning*-Automatisierung. Es wurde angenommen, dass es erfolgversprechend ist, so zu lernen, wie Tiere lernen und wie Kleinkinder ihre Erstsprache erwerben: durch bloßes Zuhören, lautdiskriminierendes Nachahmen und Auswendiglernen, daher wurde es *mim-mem* genannt (für *mimicry and memorization*).

So sollte der audiolinguale FSU prinzipiell auf Zuhören und korrektem Nachsprechen basieren, um auswendig gelernte, bis zum *overlearning* gedripte, korrekte Texte (meistens Dialoge) in Situationen des natürlichen Sprachgebrauchs (ebenso nur korrekt) anwenden zu können. Die Unterrichtsprozesse wurden im audiolinguale FSU als symmetrischer Informationsaustausch zwischen Sender (Lehrer/Lerner) und Empfänger (Lerner/Lehrer) aufgefasst; demzufolge wurde angenommen, das fehlerfrei gedripte Auswendiggelernte reiche auch für eventuelle spontane Ausdrucksmöglichkeiten als Antwort aus.

Amerikanische Linguisten (bspw. Bloomfield, Fries) verfassten auch die dazu notwendigen Lehrmaterialien für den FSU (transformationsreife Drill-Übungssätze in Serien); daher wurde diese Methode „linguistisch“ genannt.

Die audiolinguale Methode fand ihre bekräftigte zwangsmäßige Anwendung, als die USA (im Dezember 1941) dem Zweiten Weltkrieg beigetreten sind. Es ergab sich die dringende Notwendigkeit, fremde Sprachen (hauptsächlich des Fernen Ostens) schnell und *near native* für militärische Zwecke zu lernen. Durch gedriptes Nachsprechen und ständiges Üben von Satzmustern (*sentence patterns practice*) in Dialogsituationen wurden sprachliche Fertigkeiten (*skills*) in der natürlichen Reihenfolge erworben, d.h., so wie es Kleinkinder tun, wenn sie eine (erste) Sprache erwerben: lautunterscheidendes Zuhören, *near native* (Nach)Sprechen; ebenso später Lese(verstehe)n und Schreiben.

Unter Einfluss strukturalistischer Sprachkonzeptionen (hauptsächlich der amerikanischen Deskriptivisten Bloomfield, Fries) sowie behavioristischer Lernkonzeptionen (der Tierpsychologen Watson, Thorndike, Skinner (*language is a set of habits*)) auf glottodidaktische Konzeptionen wurde angenommen, Sprache existiert autonom, außerhalb des Menschen (nicht als spezifische menschliche Eigenschaften). Folglich wurde angenommen, der FSU und der Zweitspracherwerb beruhen auf automatisiertem Erwerb bestimmten Wissens, implizit, durch mechanisches Drillen und Aus-



wendiglernen von Satzstrukturen, auf deren Basis der Lerner weitere Texte (Äußerungen für den realen Gebrauch) selbst bildet. Der eigentliche Ausgangspunkt und die tatsächliche Achse des Unterrichts war die grammatische Progression (und dabei sollte es doch eine Abkehr von der indirekten G-Ü-Methode sein). Dabei handelte es sich hier nur um äußerlich (vom Lehrer) vorgegebenes Wissen und äußerlich vorgegebene Fertigkeiten, die der Lerner auf mechanisch-automatisierende Weise erlernen kann (wie Tiere in der Dressur).

Zwar wurde Grammatik induktiv vermittelt, aber der Unterricht verlief größtenteils an der Grammatikprogression orientiert: sowohl Lehrwerke als auch Unterrichtsentwürfe waren den grammatischen Zielen untergeordnet, auch Dialoge und Übungen waren mehr an den grammatischen Themen als an der natürlichen, authentischen Spontaneität der Sprache orientiert.

Im audioligualen und audiovisuellen FSU wurden die einzelnen Sprachfertigkeiten additiv, nebeneinander vermittelt; d.h. die Integration der einzelnen Fertigkeiten war unmöglich. Der Weg zum Erreichen der Redegewandtheit sollte durch bloße Assoziationen führen, die durch äußere Impulse gebildet und durch *overlearning* in den Fertigungsbereichen (Hören und Sprechen) gefestigt und automatisiert wurden: vor allem korrektes lautdiskriminierendes Nachsprechen (*near native*) durch Hören, später sollte Lesen und Schreiben gedrillt werden. Dabei wird Sprache in wirklichen Kommunikations-Situationen integrativ gebraucht, bspw. Hörverstehen gemeinsam mit Schreiben.

Ebenso wurden Lehrmaterial und Lehrprogramm linear, additiv präsentiert: als Beherrschung der Summe der einzelnen Fertigkeiten, die nacheinander, systematisch erlernt wurden (in der manipulativen Etappe) und dann auf Realsituationen übertragen werden sollten (in der Anwendungsetappe) (vgl. Krumm, 2001).

Spontanes Sprechen wurde im audioligualen Lernen untersagt, nicht zugelassen, weil man glaubte, so Fehlern vorbeugen zu können. Dem ist entgegenzusteuern: kein Mensch lernt, ohne Fehler zu machen; bekanntlich kann nur derjenige keine Fehler machen, der nichts macht. Die damals angestrebte Fehlerlosigkeit des Unterrichts verbannte die spontane Ausdrucksfähigkeit der Schüler. Der Unterschied zur wirklichen Kommunikation ist, in realen Gesprächen konzentriert man sich (meistens) nicht auf Fehler unseres Gesprächsteilnehmers. Es fehlte die Möglichkeit, in wirklichen Situationen frei (also nicht nur nach den vom Lehrer vermittelten Schablonen) zu sprechen. Kaum Beachtung fand anfangs die Entwicklung der Schreibkompetenz im Unterricht sowie die kulturellen und interkulturellen Fragestellungen. Erst nach und nach ergab sich die Notwendigkeit, landeskundliche Informationen bspw. über deutschsprachige Länder zu vermitteln (was später ihren Niederschlag in interkulturellen Ansätzen des FSU fand).

Zwar sollte ins Zentrum des FSU die beabsichtigte Kommunikationsfähigkeit stehen (analog der Natürlichkeit des spontanen Erstspracherwerbs bei Kleinkindern), folglich verschob sich der Schwerpunkt des Unterrichts auf mediale Mündlichkeit,

also auf Ausspracheschulung (dank der Phonologie wurde die besondere Rolle der Aussprache-Schulung im FSU erkannt, verstärkt durch die aktive Vermittlung der API-Transkription sowie des Vokal-Drei- und Vierecks, was nur positiv zu begrüßen war). Dazu wurden alltägliche Texte v.a. über auswendig gedrillte Dialoge gelernt, der Wortschatz wurde von Alltagsgesprächen in prototypischen Situationen (Äußerungen) geleitet. Verwendet wurden (anschauliche) Visualisierungen, Assoziationen, Nachsprechen und spielerische Aktivitäten (z.B. Rollenspiele in Team-Arbeit), die auch konzeptionelle Mündlichkeit zwischen Ohr und Mund drillen sollten.

Audiolingualer FSU entwickelte sich sehr bald durch den Einsatz von Ton und Bild zur audiovisuellen Methode; er wurde in den 1960er Jahren (auch in Polen) noch durch den Einsatz von Sprachlabors bekräftigt, von denen man sich sehr hohe Lern-Effizienz erhoffte.

Das eigentliche Ziel des audiolingualen FSU sollte die Vorbereitung auf die natürliche, dialogische Kommunikation sein, also das reale, gesellschaftlich effektive Sprachkönnen. Aber es blieb nur beim Versuch, denn zu der damaligen Zeit fehlten theoretische Modelle der Sprachverwendung.

Das damalige linguistische Modell der menschlichen Kommunikation in Polen von L. Zabrocki (1966; 1975), welches sich ausschließlich auf sprachliche Kommunikation konzentrierte (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), war für den FSU nicht ausreichend. Ebenso ertragreich erwiesen sich die von Jakobson (1960) genannten Funktionen der Sprache im Kommunikationsakt: die expressive, impulsive, metasprachliche, phatische und poetische Funktion. Alle stützten sich auf Bühlers Organonmodell des sprachlichen Zeichens (1934: 34) und dessen drei Relationen, des Senders, Empfängers und der Mitteilung als Symbol (zu Gegenständen), als Symptom (in Abhängigkeiten vom Sender) und als Signal (als Appell an den Empfänger). Die chronologischen Meilensteine der weiteren Entwicklung innerhalb der Linguistik und der Glottodidaktik folgten.

7. Die kognitive Wende der 1960er Jahre begann, als Chomsky (1959) die Rezension des Buches von Skinner (1957) schrieb, was zur Abwendung in der Psychologie vom Behaviorismus führte. In der mentalistischen Sprachtheorie von Chomsky (1965) kommt der Universalgrammatik und der Kreativität (besonders im Erstspracherwerb des Kleinkindes) als angeborene Fähigkeit und Voraussetzung des Menschen, Sprachen zu erwerben, eine bedeutende Rolle zu. Daneben entwickelte Chomsky die Konzeption der sprachlichen Kompetenz und Performanz. In seiner Grammatiktheorie wurde Kompetenz eines idealen Sprechers/Hörers zum grundlegenden sprachlichen Vermögen, das im Sinne der Universalgrammatik als angebo-

rene Fähigkeit zur Erzeugung von grammatisch korrekten Sätzen dient (und nach Chomsky der eigentliche Gegenstand der Linguistik sein soll).

Chomsky interessierte sich für die Sprachperformanz, also den tatsächlichen Sprachgebrauch nicht, weil dieser mit Fehlern belastet ist (daher kein grammatisches Ideal darstellt); daher blieb der pragmatische Gebrauchsaspekt der Sprache von Chomsky unbeachtet.

Obwohl sich Chomsky nicht zum FSU äußerte, wirkte sein Gedankengut auf den FSU inspirierend. Grucza (2007: 377) nennt Chomskys Sprachtheorie den entscheidenden Schritt in der Entwicklung der Linguistik, weil so der Schwerpunkt der Linguistik von der Sprache als einem Struktursystem zur Rekonstruktion der Sprache als Regelwerk, das die Menschen befähigt, Texte zu produzieren – auf den Menschen (als Produzenten und Empfänger, also Sprachbenutzer) verschoben wurde. Schwarz (2008: 9) nennt Chomskys Abwendung vom Behaviorismus die kognitive Wende.

Auch wenn das Modell der Sprachkompetenz von Chomsky ein sehr abstraktes linguistisches Modell war, zu abstrakt, um im FSU Anwendung zu finden, wurde es (*a contrario*) zum Ansporn für theoretische Überlegungen zu der auf Sprachgebrauch gerichtete Linguistik (ebenso für den FSU).

8. Die kommunikative Wende der 1970er Jahre entwickelte sich als Gegenreaktion zu Chomskys Hauptinteresse für die Sprachkompetenz und Vernachlässigung des Sprachgebrauchs. Es entwickelten sich zu Beginn der 1970er Jahre weltweit linguistische Richtungen, die auf wirklichen Sprachgebrauch abzielen, wie Pragmalinguistik, Soziolinguistik, Ethnolinguistik. So kam es zur sog. kommunikativen Wende in der Linguistik, folglich auch im FSU. Austin (1962) und Searle (1969) entwickelten die Konzeption der Sprechakttheorie, dessen Ziel es war, auf authentischen wirklichen, situationsadäquaten, handlungsorientierten Sprachgebrauch hinzuweisen. Sprache wird als soziale Handlungen aufgefasst; jedes Sprechen ist aktives Tun, gesellschaftlich geprägtes, intentional und zielorientiertes Handeln. In den Mittelpunkt des linguistischen Interesses werden folglich Sprechakte gestellt, bspw. *jn empfangen, begrüßen*, (Begrüßung), nicht grammatisch korrekte oder unkorrekte Wörter und Sätze.

Hymes (1972) entwickelte die Konzeption der kommunikativen Kompetenz (gegenüber Chomskys Sprachkompetenz und als Aufwertung der von Chomsky vernachlässigten Performanz). Ausgangspunkt sind dabei Relationen zwischen dem sprachlichen Zeichen und dessen Benutzern im Kommunikationsprozess: also das, was man mit Sprache machen kann (und nicht (nur) grammatische Korrektheit). Über die kommunikative Kompetenz der Gesprächsteilnehmer entscheiden gesellschaftliche und kulturdeterminierte sprachliche und nichtsprachliche Kommunikationsmittel, die situationsadäquat und intendiert eingesetzt werden.

In Deutschland entwickelte Habermas (1971) die deduktive Theorie der kommunikativen Kompetenz, die auf gesellschaftliche zwischenmenschliche Relationen

und auf subjektive Determinanten des Sprechens, wie die Möglichkeiten, Wissen, Können und Absichten der einzelnen Kommunikationsteilnehmer ausgerichtet ist.

Die linguistischen Einflüsse der Sprechakttheorie hatten gravierenden Einfluss auf die weitere Entwicklung innerhalb der Linguistik sowie auf die Priorität der Mündlichkeit im FSU. Für den FSU bedeutete die kommunikative Umwandlung – kommunikative Kompetenz im FSU zu vermitteln: die Lerner sollten im DaF lernen, mündlich zu handeln (nach Austin „Dinge mit Worten tun“), d.h. in Partner-, Gruppenarbeit, Rollenspielen gesellschaftlich adäquat, authentisch und spontan reagieren.

Der FSU wurde kommunikativ und handlungsorientiert: Lernen wurde nicht mehr (behavioristisch) als Verhaltensänderung durch natürlichen oder konditionierten Reiz mit dem Lerner als passives Unterrichtsobjekt aufgefasst, sondern ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens wurde der Sprach-produzierende und -empfangende Mensch mit seinen subjektiven Gegebenheiten (Wissen, Können, Absichten, Motivationen) gestellt, die den wirklichen Kultur-determinierten Sprachgebrauch ermöglichen.

Der Lerner wurde nicht mehr als passives Unterrichtsobjekt gesehen, sondern als aktives Unterrichtssubjekt, als verantwortungsbewusster Teilnehmer im gesellschaftlichen schulischen Interaktionsprozess (Lernerzentriertheit des FSU); der Lehrer wurde zum Helfer, Moderator, Erzieher, Wissensvermittler, der seinen Lernern Mengen von Handlungsmitteln für das Kommunizieren in der fremden Sprache optimal bereit stellt (nicht mehr Allwissender); es änderten sich die Sozialformen im Unterricht, der zunehmend auf Partnerarbeit, Teamarbeit, Projekten, Rollenspielen basierte (nicht mehr nur auf Frontalunterricht). Man begann von Bewusstheit und Autonomie im Lern- und Unterrichtsprozessen zu sprechen.

Das Ziel des FSU wurde nun auf Sprechakte, Sprechhandlungen gelenkt, also darauf, was und wie mit Sprache gemacht werden kann (nicht mehr auf bloße lexikalische und grammatische Sprache), wie man mit Sprache praktisch und zielgerecht umgehen (also kommunizieren) kann. Das Fremdsprachenlernen wurde zunehmend als handlungsorientierter Vorgang gesehen, in dem fremde Sprache im authentischen Gebrauch, sozial angemessen, geübt wird.

Mit der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im FSU kam es zunehmend zur Ausgrenzung der Grammatik und zur Entwicklung der (konzeptuellen) Mündlichkeit, die Vorrang vor Schriftlichkeit hat.

Der handlungsorientierte FSU erforderte neue Lehrpläne und Lehrwerke, wie Neuners et al. 1979 *Deutsch aktiv* (für DaF), als das bahnbrechende Beispiel für Umorientierung der Lehrwerke auf kommunikative Kompetenz für den Unterricht DaF, also auf Sprachhandlungen und Sprachfunktionen (anstatt auf Wortartengrammatik).

9. Der pragmatisch-funktionale Ansatz entwickelte sich in den 1980er Jahren, gestützt intensiviert und erweitert auf kommunikativem Handeln: sprechen *mit*

(interaktives Teilnehmen an gesellschaftlichen Relationen), und sprechen *über* (neue Textsorten werden verwendet, wichtig wird Erzählen, ebenso verschiedene (altersbedingte und dialektale) Sprachvarietäten – konzentriert auf Text-Verstehen und intendiertem Text-Produzieren von Äußerungen. Zunehmend kommt es zur Ausgrenzung der Grammatik gegenüber der authentischen mündlichen Kommunikation; Mündlichkeit hat Vorrang vor Schriftlichkeit.

Entwicklungen in der Linguistik der 1980er Jahre beruhten auf weiteren Forschungen der gesprochenen Sprache, die zur Unterscheidung zwischen medialer Mündlichkeit (Ausspracheschulung) und konzeptioneller Mündlichkeit (Gesprächsschulung) führten (Hirschfeld, Rösler und Schramm, 2016). Diese Unterscheidung erstreckte sich auch auf (mediale und konzeptionelle) Schriftlichkeit. All das fand seinen Niederschlag im FSU, der weiterhin Redemittel-orientiert verlief; Sprechhandlungen wie Erzählen, Beschreiben, Berichten, Erklären, Argumentieren wurden integrativ in ihrem funktionalen Zusammenhang (hauptsächlich mündlich) trainiert.

Dazu wurden Lehr-Lern-materialien auf die Auswahl und Sequenzierung von satz- und textbezogenen Grammatikphänomenen konzentriert. Dem folgten Lehrmaterialien des Europarats für DaF von Baldegger et al. (1981) *Kontaktschwelle für DaF*.

**10.** In den 1990er Jahren fanden Sprachlernstrategien und Kommunikationsstrategien ihren bewussten Einsatz sowohl in der Fremdsprachendidaktik als auch im alltäglichen FSU: Approximationen und nichtsprachliche Mittel als Ersatz für fehlende (sprachliche, kulturbasierte) Ausdrucksmittel werden explizit vermittelt.

**11.** Im Jahre 2001 wurde der *Gemeinsame europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* als normativer Wegweiser für institutionelles Fremdsprachenlernen herausgegeben. Der Titel weist darauf hin, dass die Primärposition dem Lernen zukommt, dem Unterrichten und ständiges Bewerten (lerner- und lehrerseite) folgt. Im Vordergrund stehen Redemittel für (monologische) Produktion und Rezeption sowie für (mündliche und schriftliche) Interaktion (also nicht mehr Entwicklung der vier Fertigkeiten: Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben).

Zusammenfassend ist festzuhalten, im FSU soll kulturdeterminierte Sprache, in ihren (geografischen und sozialen) Varietäten, begleitet von nichtsprachlichen kommunikativen Mitteln für monologische Perzeption und Produktion sowie ausgewogen integrative (sowohl mediale als auch konzeptionelle) Mündlichkeit und Schriftlichkeit für gesellschaftlich intendierte, situationsadäquate Interaktion für den allgemeinsprachlichen Gebrauch und/oder für den beruflichen und Fachsprachen-Gebrauch, vermittelt werden. All das unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeitsdidaktik (und für DaF die Position Deutsch nach Englisch als Fremdsprache, DnEaF) im Gefüge der Tertiärsprachendidaktik, mit dem Hinweis, die Erstsprache (Muttersprache) unter dem *Trans*-Aspekt der Sprachkontakte (Puppel, 2007) nicht zu vernachlässigen (Wiertlewska, 2010).

Und trotzdem Englisch momentan als Globalsprache im FSU die am meisten unterrichtete Sprache ist, wird DaF in Polen weltweit am meisten unterrichtet (Földes, 2016).

In den Jahrzehnte lang dauernden kognitivistisch-konstruktivistische Bemühungen um den kulturdeterminierten kommunikativen FSU, sollte der Unterricht sowohl auf mediale Mündlichkeit und Schriftlichkeit, als auch auf konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit konzentriert sein. Dies ist nur bei der individualisierten Zusammenarbeit des autonomen (*paido-* und *logotropen*) Lehrers mit dem autonomen Lerner, der bewusst und aktiv mitverantwortlich für den FSU ist. Dazu gehört u.a., eine bewusste Kenntnis von Lernstrategien für den Unterricht: der Lerner muss das Lernen bewusst erlernen (Kaniewska, 2016: 6).

## Bibliografie

- Austin, J.L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bühler, K. 1934. *Die Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: G. Fischer.
- Baldegger, M., Müller, M. und G. Schneider. 1981. *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Chomsky, N. 1959. „A review of B.F. Skinner's 1957 verbal behavior”. *Language* 1. 26–54.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Földes, C. 2016. „Position und Entwicklungsdynamik des Deutschen als Fremdsprache international – im Blick der angewandten Linguistik”. *Glottodidactica* 43.2. 13–38.
- Grucza, F. 1988. „O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych”. In: Grucza, F. (Hrsg.). *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. 17–67.
- Grucza, F. 2007. „Über den Status der Angewandten Linguistik”. In: Grucza, F. (Hrsg.). *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa: Euro-Edukacja. 349–370.
- Habermas, J. 1971. „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Kommunikativen Kompetenz”. In: Habermas, J. und N. Luhmann (Hrsg.). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 101–141.
- Hymes, D. 1972. „On communicative competence”. In: Pride, J.B. und J. Holmes (Hrsg.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. 269–293.
- Hirschfeld, U., Rösler, D. und K. Schramm. 2016. „Facetten der Mündlichkeit im DaF-Unterricht. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt”. *DaF* 3. 131–134.
- Jakobson, R. und M. Halle. 1960. *Grundfragen der Sprache*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Kaniewska, B. 2016. „Najważniejsze to nauczyć się uczyć”. *Życie Uniwersyteckie* 11. 6–7.
- Krumm, H.-J. 2001. „Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert-kombiniert-integriert”. *Fremdsprache Deutsch* 24. 5–12.
- Neuner, G., Schmidt, R. und H. Wilm. 1979. *Deutsch aktiv. Arbeitsbuch*. Berlin: Langenscheidt.
- Puppel, S. 2007. „Interlingwalizm czy translolingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w kontekście globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej”. In: Puppel, S. (Hrsg.). *Spoleczeństwo – kultura – język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 79–94.
- Rösler, D. 2016. „Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. Versuch einer Annäherung”. *DaF* 3. 135–149.

- Searle, J.R. 1969. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwarz, M. 2008. *Einführung in die kognitive Linguistik*. Tübingen: Francke.
- Trim, J., North, B., Coste, D. und J. Sheils. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat / Berlin/München: Langenscheidt KG.
- Viëtor, W. 1882. *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quosque Tandem*. Heilbronn: Gebr. Henning.
- Wiertelwska, J. 2010, *Ekolingwistyczne podejście do nauczania języków obcych na przykładzie języka angielskiego – wyzwaniem dla glottodydaktyki XXI wieku*. Toruń: UMK.
- Zabrocki, L. 1962. „Reorganizacja studiów neofilologicznych”. *Życie Szkoły Wyższej* 10.5. 43–51.
- Zabrocki, L. 1966. „Kodematyczne Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts“. *Glottodactica* 1. 3–42.
- Zabrocki, L. 1967. „Profil absolwenta neofilologii”. *Życie Szkoły Wyższej* 15.9. 54–64.
- Zabrocki, L. 1975. *Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation*. Wrocław: Ossolineum.





# **RODZINNA POLITYKA DWUJĘZYCZNOŚCI W POLSCE NA WYBRANYM PRZYKŁADZIE**

AGNIESZKA STĘPKOWSKA

## **1. Wstęp**

Pary dwujęzyczne w Polsce to zjawisko stosunkowo nowe. W ciągu ostatniej dekady, zwłaszcza po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej, par mieszanych przybyło. Choć same pary jak i rodziny dwujęzyczne występują w różnych kontekstach (np. Piller, 2002), to niewątpliwie kontekst polski można potraktować jako oryginalny element w ich opisie. Jeszcze do niedawna pary mieszane obywateli polskich i cudzoziemców znacznie częściej podejmowały decyzje o osiedleniu się poza Polską. Obecnie ta tendencja nie jest już tak oczywista. Według sondażu przeprowadzonego w 2015 roku przez Centrum Badania Opinii Publicznej, połowa pytanych zna przynajmniej jednego cudzoziemca mieszkającego obecnie w Polsce. Natomiast aż dwie trzecie respondentów z największych polskich miast przyznało, że w gronie swoich znajomych ma cudzoziemca.

Główną przesłanką niniejszego artykułu jest założenie, że świadomie prowadzona polityka rodzinna par mieszanych językowo przynosi pożądane skutki w zakresie pełnej dwujęzyczności ich dzieci. Co więcej, dzieci wychowywane w parach dwujęzycznych mają duże szanse nie tylko na aktywne opanowanie języków obydwu rodziców, ale również z powodzeniem przechodzą procesy społecznej socjalizacji i kulturowej adaptacji. Społeczna socjalizacja polega na zrozumieniu kulturowych wzorców i językowych zachowań. W szczególności zaś, to właśnie doświadczenie społeczne umożliwia nabycie wiedzy językowej, pragmatycznej i kulturowej, które łącznie kształtują kompetencje komunikacyjne. W opinii Paula

Garretta (2007: 233), socjalizacja językowa jest „procesem rozwoju człowieka, zgodnie z którym dziecko lub inny przybysz (w dowolnym wieku) nabywa kompetencje komunikacyjne, które pozwalają na sensowne interakcje z innymi i na udział w życiu społecznym danej wspólnoty”<sup>1</sup> (por. Garrett i Baquedano-López, 2002: 341).

Przedstawiony poniżej przykład rodziny dwujęzycznej skupia się na relacjach dotyczących codziennych praktyk komunikacyjnych mających na celu wychowanie dzieci w dwujęzyczności oraz do prawidłowego funkcjonowania w kulturach reprezentowanych przez obojga rodziców. Najważniejsze kwestie wspomnianych praktyk nawiązują do motywacji, osobistych doświadczeń oraz konsekwencji wynikających z przyjętej polityki językowej w obrębie dwujęzycznej rodziny. Wnioski zmierzają do podsumowania poziomu skuteczności wybranej strategii dwujęzyczności zastosowanej w przypadku wybranej rodziny.

## 2. Dwujęzyczność: objaśnienie znaczenia

Niniejsze rozważania opierać się będą na definicji dwujęzyczności sformułowanej przez François Grosjeana (2008: 10), który opisuje ją jako „regularne użycie dwóch lub więcej języków (lub dialektów)”, natomiast osoby dwujęzyczne to takie, które „używają dwóch lub więcej języków (lub dialektów) w codziennym życiu”<sup>2</sup>. Co więcej, Grosjean (2008) postuluje *holistyczną perspektywę dwujęzyczności*, według której osoba dwujęzyczna jest integralną całością, której nie da się podzielić na dwie osobne części. Innymi słowy, osoba dwujęzyczna nie jest sumą dwóch osób jednojęzycznych, ale raczej ma określoną i niepowtarzalną konfigurację językową. Ta całościowa perspektywa pozycjonuje osobę dwujęzyczną jako kompetentnego użytkownika języka z kompetencjami dopasowanymi do jego potrzeb. Grosjean (2008: 14) zauważa, że kompetencje komunikacyjne osób dwujęzycznych powinny być oceniane przez pryzmat ich całkowitych repertuarów językowych. Kompetencje komunikacyjne dwóch lub więcej języków rozwijają się w codziennym życiu w zależności od sytuacji i rozmówców. Korelacja między potrzebą językową a poziomem biegłości językowej ściśle się zazębia będąc jednocześnie zjawiskiem niestałym, podlegającym wpływowi wielu czynników. Zależność tę określa się mianem *zasady komplementarności*, według której, im większa potrzeba, tym wyższy poziom umiejętności językowych (Grosjean, 2008: 243).

<sup>1</sup> Cytat w oryginale: “the human developmental process whereby a child or other novice (of any age) acquires communicative competence, enabling him or her to interact meaningfully with others and otherwise participate in the social life of a given community” (Garrett, 2007: 233).

<sup>2</sup> Cytat w oryginale: “Bilingualism is the regular use of two or more languages (or dialects), and bilinguals are those people who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives” (Grosjean, 2008: 10).

Trzeba też pamiętać, że dwujęzyczność pary nie jest równoznaczna z dwujęzycznością obydwu partnerów, choć przynajmniej jedno z nich musi używać języka partnera, lub oboje mogą korzystać z języka trzeciego. Indywidualny repertuar językowy jest też wynikiem motywacji do nauki języka partnera, pozycją lub znaczeniem języka partnera w hierarchii globalnego systemu językowego, a także ogólnej świadomości językowej danej pary oraz kwestii związanych z dwujęzycznością dzieci. Pary dwujęzyczne podejmują decyzje o własnych wzorcach komunikowania się. Decyzje te są także wyrazem ich językowych postaw oraz zróżnicowanych poziomów świadomości własnych zachowań komunikacyjnych. W większości przypadków pary mieszane stanowią załączek określonego typu rodziny dwujęzycznej uzgadniając wspólnie dwujęzyczny rozwój swoich dzieci.

### 3. Rodzina dwujęzyczna: wprowadzenie do studium przypadku

Przykłady przeprowadzonych badań na temat dwujęzyczności w rodzinie (por. Lanza, 1990/2004) wzbudzają uzasadnione oczekiwania co do bogatego materiału jakościowego, skoncentrowanego na indywidualnych historiach życia w dwujęzyczności. Przypadek rodziny dwujęzycznej wybrany tutaj do analizy jest częścią większego badania jakościowego przeprowadzonego na parach dwujęzycznych zamieszkałych w Polsce. Struktura tematyczna wywiadu pogłębionego została zaplanowana tak, aby zebrać możliwie szeroki zakres relacji dotyczących różnych aspektów prywatnego kontaktu językowego, składających się na osobiste doświadczenia uczestników badania. Koncepcja badania ma na celu m.in. zgłębienie rodzinnej polityki dwujęzyczności prowadzonej wobec dzieci. Na bardziej szczegółowym poziomie, będzie to ustalenie źródeł informacji na temat dwujęzyczności dzieci i poziomu zaangażowania rodziców w dwujęzyczny proces wychowawczy oraz ocena konsekwencji, jakie wynikają z podejmowanych działań we wspomnianym zakresie. Badanie jest anonimowe, a imiona opisywanej pary zostały zmienione. Wywiad pogłębiony o zaplanowanej strukturze został nagrany, spisany w formie tekstu i zanalizowany m.in. przy pomocy najnowszej wersji oprogramowania do obróbki danych jakościowych (NVivo 11). Podjęta analiza korzysta z metodologii teorii ugruntowanej polegającej na podejściu indukcyjnym, generowanym przez nowe propozycje teoretyczne i hipotezy na podstawie zebranych danych (Glaser i Strauss, 1967).

Tematyka językowa nie jest na ogół uważana za osobistą i w sposób naturalny wzbudza zainteresowanie oraz chęć do zaangażowania się w rozmowę. Schemat wywiadu w połączeniu ze szczegółowymi pytaniami skierowanymi na rozbudowane odpowiedzi w praktyce przybrał formę naturalnej rozmowy z wybraną parą (por. Milroy i Gordon, 2003: 65). Uczestnicy badania byli świadomi swojej roli informatorów i byli przygotowani na poruszane przez mnie wątki wywiadu. Podczas rozmowy przyjąłem pozycję ucznia, kogoś o mniejszym autorytecie od moich rozmów-

ców, tym samym stosując „kontr-strategię socjolingwistycznego wywiadu”<sup>3</sup> sugerowaną przez Williama Labova (1984: 40). Zaangażowanie emocjonalne moich rozmówców sprawiło, że mniej świadomie formułowali swoje wypowiedzi, skupiając się raczej na tym, co mówili a nie, jak się wypowiadali. Były to momenty, które dowodziły zasadności nie tylko sugestii poczynionej przez Labova, ale także całego podjętego przeze mnie badania jakościowego.

## 4. Omówienie materiału badawczego

### 4.1. Metryka wybranej pary dwujęzycznej

Para, z którą przeprowadziłam wywiad, to Polka i Hiszpan mieszkający w jednym z największych miast w Polsce, liczącym powyżej pięćset tysięcy mieszkańców. W momencie badania, przez ostatnich trzynaście lat para mieszkała w Polsce, natomiast oboje poznali się piętnaście lat temu. W codziennym życiu para posługuje się w domu językiem hiszpańskim i jest aktywnie zaangażowana w dwujęzyczne wychowanie dwojga dzieci w wieku 10 i 4 lata. Poniżej, Tabela 1 ujmuje najważniejsze informacje wstępne dotyczące wybranej pary:

**Tabela 1.** Podstawowe informacje na temat pary dwujęzycznej wybranej do analizy.

Partner polski (wiek)	Partner cudzoziemiec (wiek)	Narodowość partnera cudzoziemca	Lata razem	Lata w Polsce	Język pary	Dzieci (wiek)
Maria (42)	Felipe (37)	hiszpańska	15	13	hiszpański	2 (10, 4)

W przypadku Marii i Felipe od samego początku znajomości ich komunikacja nie była problemem, gdyż w momencie poznania Maria była już absolwentką filologii hiszpańskiej. Obecnie, po ponad dekadzie w Polsce, Felipe potrafi porozumiewać się po polsku, choć nadal zмага się z polską gramatyką i wymową, uznając polską pisownię za barierę nie do pokonania. Kwesta opanowania języka partnera prowadzi też do pytań o znajomość innych języków w parze dwujęzycznej. Pominąwszy język hiszpański w przypadku Marii, opanowanie pozostałych języków u obojga partnerów plasuje się w okolicach poziomu średniego zaawansowania, nie przekraczając poziomu B2. Felipe uczył się angielskiego jako pierwszego języka obcego, a następnie francuskiego i w końcu polskiego. Wszystkie jego języki mieszczą się w granicach między B1 i B2. Z kolei Maria, po opanowaniu hiszpańskiego, zabrała się za naukę języka angielskiego, którą ukończyła na poziomie B2. Ponadto, do swojego

<sup>3</sup> Cytat w oryginale: “counter-strategy of the sociolinguistic interview” (Labov, 1984: 40).

repertuaru językowego zalicza ona jeszcze francuski oraz rosyjski i łacinę, czyli języki bardziej zapamiętane z zajęć szkolnych, aniżeli faktycznie opanowane. Stąd też ich poziom u Marii można uznać za bardzo podstawowy. Poniżej, Tabela 2 ilustruje repertuary językowe zarówno Marii jak i Felipe.

**Tabela 2.** Repertuary językowe omawianej pary dwujęzycznej.

Para	Język ojczysty	Poziom wiedzy językowej na podstawie samooceny		
		C1 / C2	B1 / B2	A1 / A2
Maria	polski	hiszpański	angielski	francuski, rosyjski, łacina
Felipe	hiszpański	–	angielski, francuski, polski	–

W kontekście repertuarów językowych, warto też zwrócić uwagę na angielski ze względu na jego globalną pozycję oraz na fakt, iż jest to najpopularniejszy język obcy nauczany w Europie i w wielu innych miejscach świata. Bezprecedensowe rozprzestrzenienie się angielskiego stanowi główną motywację do nauki wielu ludzi na całym świecie, co skutkuje zjawiskiem, które można określić jako *wielojęzyczność z angielskim* (por. Aronin i Singleton, 2008: 3). Jak widać w Tabeli 2, omawiana para wymienia angielski na pierwszym (w przypadku Felipe) i na drugim miejscu (w przypadku Marii). Nic też dziwnego, że niezależnie od innego języka partnera, potrzeba znajomości angielskiego jest przez obojga doceniana w równym stopniu, zarówno w odniesieniu do siebie, jak i do dzieci.

## 4.2. Prywatna polityka dwujęzyczności w rodzinie

### 4.2.1. Sposoby nabywania dwujęzyczności przez dzieci

Pojęcie dwujęzyczności w rodzinie, lub też *dwujęzyczność rodziny* (*family bilingualism*), które przyjął za Elizabeth Lanza (2007: 46), odnosi się do dwujęzyczności indywidualnej w rodzinie. Dla porównania, wspomniany wyżej Grosjean (2010: 205) postuluje szerszy zakres koncepcji ‘rodzina’ i włącza do niego również dziadków i dalszych członków rodziny, a nawet opiekunów. Niemniej, bliższy ogląd rodziny (tzn. rodzice i dzieci) daje możliwość zgłębienia kwestii, które sprzyjają dwujęzyczności w przypadkach takich jak w Polsce, gdzie język mniejszościowy nie uzyskuje wsparcia ze strony społeczności większościowej w odróżnieniu od kontekstów dwujęzycznych na poziomie społeczeństwa. Nabywanie języków przez dzieci w rodzinie może różnić się liczbą i kombinacją językową, ale zazwyczaj odbywa się w jednym z dwóch trybów: symultanicznym lub sekwencyjnym (por. Paradis, 2007).

I tak, dwujęzyczność symultaniczna, zwana też równoczesną albo współrzedną, zachodzi wtedy, gdy każde z rodziców mówi do dziecka w innym lub swoim ojczystym języku, np. ojciec mówi po hiszpańsku, a matka po polsku. Uważa się, że drugi język powinien zostać wprowadzony przynajmniej przed ukończeniem trzeciego roku życia przez dziecko. Według Grosjeana (2010: 178), ten typ dwujęzyczności dotyczy mniej niż 20 procent dwujęzycznych dzieci, a zatem występuje rzadziej niż dwujęzyczność sekwencyjna. Większość dzieci staje się dwujęzyczna właśnie w sposób sekwencyjny, zwany też dwujęzycznością sukcesywną albo podporządkowaną. Oznacza to, że dziecko uczy się pierwszego języka w domu, a następnie drugiego języka w szkole lub w społeczności, z którą ma do czynienia poza domem. Innymi słowy, język drugi nabywany jest przez dziecko jako kolejny, kiedy już wcześniej posługuje się ono językiem obojga rodziców, lub którym mówi się w domu. Sekwencyjny rodzaj dwujęzyczności skutkuje często tym, że dziecko może opanować język kraju przyjmującego lepiej aniżeli rodzice, co nie pozostaje bez wpływu na wzajemne relacje rodziców i dzieci. Opanowanie drugiego języka będącego językiem społeczności pozwala dziecku na identyfikowanie się ze społecznością, w której funkcjonuje.

#### 4.2.2. Rodzinna polityka językowa: język mniejszości w domu

Każda para dwujęzyczna staje przed językowym dylematem w kontekście wychowywania dzieci. Należy przy tym pamiętać, że takie pary różnią się świadomością językową, znajomością języków i determinacją w przekazywaniu dwujęzyczności swoim dzieciom. W swoich próbach nakierowanych na wyjaśnienie różnicowań w przyswajaniu języków przez dwujęzyczne dzieci, uczeni w sposób szczególny przyjrzeni się wzorcom czy też schematom użycia języków w domu. W oparciu o typologię opisaną przez Edith Harding i Philipa Riley (1986), Suzanne Romaine (1999: 64) zaproponowała sześć typów wyborów językowych w rodzinie, które różnią się m.in. ojczystymi językami rodziców, językiem lub językami danej społeczności, oraz strategią stosowaną przez rodziców wobec dzieci.

Każda strategia w nieco inny sposób promuje dwujęzyczność wśród dzieci, dlatego warto pokrótce je nakreślić. Strategia pierwsza, 'jeden rodzic – jeden język', jest bodaj najpopularniejsza w małżeństwach mieszanych, kiedy każde z rodziców używa swojego języka ojczystego w kontakcie z dzieckiem, ale też do pewnego stopnia znając język współmałżonka. Strategia druga, 'język mniejszości w domu', to przypadek, w którym małżonkowie mają różne języki ojczyste, ale oboje zwracają się do dziecka w języku mniejszości, wiedząc, że dziecko styka się z językiem większości poza domem. Strategia trzecia, 'język mniejszości w domu bez wsparcia społeczności', występuje kiedy rodzice mówią do dziecka tym samym językiem ojczystym, a język dominujący nie jest językiem rodziców. W strategii czwartej,

‘podwójny język mniejszości w domu bez wsparcia społeczności’, rodzice mają różne języki ojczyste, ale język dominujący społeczności nie jest językiem żadnego z rodziców. W strategii piątej, ‘język obcy rodziców’, jedno z rodziców zawsze zwraca się do dziecka w języku obcym, mimo że oboje rodzice mają ten sam język ojczysty, a język dominujący jest również ich językiem. Ostatnia strategia, ‘języki mieszane’, dotyczy dwujęzycznych rodziców, którzy zmieniają i mieszają języki w kontakcie z dziećmi.

Niektóre z przedstawionych w tym krótkim zarysie strategii wiążą się z określonym typem dwujęzyczności u dzieci. Dla przykładu, strategia ‘jeden rodzic – jeden język’ oznacza wprowadzenie dwujęzyczności symultanicznej, podczas gdy strategię, wedle której językiem mniejszościowym mówi się w domu, promują raczej dwujęzyczność sekwencyjną. Co więcej, Suzanne Quay (2001) nie wyklucza również, że obydwa typy dwujęzyczności zdarzyć się mogą jednocześnie tam, gdzie dziecko ma dwa języki w domu, a później kolejnym językiem posługuje się poza domem.

Wybrany do analizy przykład pary hiszpańsko-polskiej reprezentuje strategię ‘języka mniejszości w domu’. Według tej strategii, oboje rodzice mówią w języku mniejszościowym, czyli po hiszpańsku, języku ojczystym Felipe (Fragm. 1). Język dominujący, polski, jest językiem ojczystym Marii. Zatem, język dominujący jest językiem szerszej społeczności, natomiast drugi język – hiszpański – nie jest używany przez tę społeczność (por. Lanza, 2007: 46). Tabela 3 zawiera syntetyczny opis strategii z użyciem języka mniejszości w domu w formie podsumowania dla omawianego tutaj przykładu rodzinnej polityki dwujęzyczności.

**Tabela 3.** Wybrany przykład strategii stosowany przez rodzinę wychowującą dzieci w dwujęzyczności na podstawie typologii opracowanej przez Suzanne Romaine (1999; 2008)

Typ	Rodzice	Społeczność	Strategia
język mniejszości w domu ( <i>non-dominant home language</i> )	mają różne języki ojczyste	język jednego z rodziców jest dominującym językiem w społeczności	oboje rodzice mówią językiem mniejszości do dziecka, które jest w pełni wystawione na kontakt z językiem dominującym jedynie poza domem

Maria i Felipe rozmawiają z dziećmi po hiszpańsku i dotyczy to nie tylko sytuacji w domu, ale również każdej innej scenarii, w której rodzice znajdują się sami z dziećmi (l. 15–19). Ciekawym faktem do odnotowania jest to, że dzieci między sobą porozumiewają się wyłącznie po polsku (l. 6–9), czyli w języku dominującym poza domem. Kombinacje językowe zmieniają się również w kontakcie matki z czteroletnią córką (l. 21–30), która jest na etapie mieszania języków (l. 13–14).

*Fragment 1: „W domu jest hiszpański”*

- 1 Badaczka Czyli wy macie taką strategię, że w domu jest  
2 jeden język, a poza domem jest inny język?  
3 Maria Też nie. W domu jest hiszpański...  
4 Badaczka W ogóle ze wszystkimi? Wszyscy mówią po  
5 hiszpańsku? Dzieci też?  
6 Maria Nie. Dzieci między sobą nigdy nie mówią  
7 po hiszpańsku.  
8 Badaczka Dzieci mówią po polsku?  
9 Maria Mówią po polsku.  
10 Felipe Czasami ja powiem Arturowi, że on musi po  
11 hiszpańsku porozmawiać z małą, bo mała już teraz...  
12 Maria Z Sarą.  
13 Felipe Bo Sara teraz cały czas mówi po polsku, i mówi  
14 po hiszpańsku.  
15 Maria To znaczy my w domu mówimy płynnie. Kiedy  
16 się spotykamy przy kolacji czy innych posiłkach  
17 czy w weekend, gdy czas spędzamy razem, to  
18 mówimy po hiszpańsku między sobą, czyli jak  
19 jesteśmy gdzieś w czwórkę.  
20 Badaczka Ale dzieci też?  
21 Maria Tak, tak. Ale na przykład kiedy ja sama jestem z  
22 córką i ona chce ze mną grać w coś, to wtedy gramy  
23 po polsku, rozmawiamy po polsku, bawimy się po  
24 polsku. Zdarza się, że na przykład mamy domino to  
25 mówię, choć zrobimy to po hiszpańsku, jakoś tam  
26 powtórzmy, to ona nie do końca chce. Ale to myślę,  
27 że to może wpływa z tego, że tu bardziej jako  
28 nauczycielka podchodzę do tego i żeby sobie  
29 przypomnieć jakieś słówka czy poszerzyć. Bo  
30 ona jeszcze słabo mówi po hiszpańsku.

Charakterystyczne dla tej strategii jest to, że jest ona popularnym modelem funkcjonowania dla rodzin żyjących na emigracji. Rodziny te często używają pierwszego języka rodziców w domu, czyli języka mniejszości, podczas gdy dzieci poza domem i w trakcie edukacji szkolnej nabywają kolejny język, będący językiem większości, czyli społeczeństwa, w którym dana rodzina decyduje się żyć. Momentem przełomowym jest pójście dzieci do szkoły. Wówczas proporcje wystawienia na kontakt z obydwojema językami u tych dzieci stopniowo zmieniają się na korzyść języka dominującego, który za ich pośrednictwem zaczyna pojawiać się również w domu. Wtedy wyzwaniem dla rodziców staje się dalsze utrzymanie ich języka ojczystego w kontakcie z dziećmi, by te zbyt łatwo i nieświadomie nie przeszły wyłącznie na język większości.



### 4.2.3. Zaangażowanie w dwujęzyczność dzieci

Wychowanie dwujęzyczne stanowi nie lada wyczyn, jako że wymaga nie tylko podjęcia decyzji, ale przede wszystkim zaangażowania w realizację powziętego zadania. Sądząc po wysokim stopniu dwujęzyczności osiągniętej przez dzieci Marii i Felipe, można powiedzieć, że para odniosła w tym zakresie sukces. Oboje od początku mówią do dzieci po hiszpańsku, w wyniku czego dzieci mają aktywną znajomość hiszpańskiego i polskiego. Dzieci są w wieku 10 i 4 lat i już zdają sobie sprawę z różnych języków ojczystych swoich rodziców. Maria ma świadomość, że w przyszłości może będzie musiała zorganizować dzieciom lekcje hiszpańskiego, gdyż słusznie spodziewa się, że z biegiem lat język polski u dzieci stanie się silniejszy (Fragm. 2). Prawdopodobnie mówienie po hiszpańsku w domu nie wystarczy, by utrzymać językową równowagę. Obawy te sprawiają, że Maria wysła swojego 10-letniego syna na dwumiesięczne wakacje do jego dziadków w Hiszpanii, by jego hiszpański odzyskał rodzimą biegłość po całym roku szkolnym spędzonym w Polsce (l. 5–9). Maria relacjonuje to w ten sposób:

*Fragment 2: „Dlatego nasz syn spędza dwa miesiące w Hiszpanii”*

- 1 Maria Myślę, że gdybym ja mieszkała w Hiszpanii, to
- 2 język polski by coraz bardziej zanikał. Pewnie
- 3 bym bardzo się starała, żeby moje dzieci były
- 4 znowu dwujęzyczne, ale naprawdę jest to bardzo
- 5 trudne. Dlatego nasz syn kiedy spędza dwa miesiące
- 6 w Hiszpanii i jak wraca tutaj, to potrzebuje znowu
- 7 kilku tygodni, żeby się przestawić. (...) On mówi, że
- 8 sam czuje potrzebę, żeby się musi przestawić i na
- 9 początku nie chce mówić, nie? A teraz na przykład,
- 10 jak był sam na wakacjach bez nas, u dziadka był
- 11 miesiąc to za każdym razem, jak do nas dzwonił, to
- 12 mówił po hiszpańsku i w sumie ja jestem dumna z
- 13 niego, że tak łatwo przychodzi mu ten język.

Dla Marii mąż Hiszpan stanowi praktyczne wsparcie i wzbogacenie językowe dla niej samej jako nauczycielki hiszpańskiego. Natomiast w swoich różnych językach ojczystych oboje widzą potencjał do wykorzystania przede wszystkim w procesie wychowywania dzieci (Fragm. 3). Myśl o zmarnowaniu takiej szansy jest dla nich nie do zaakceptowania (l. 4–8). Dlatego też, wykazują się dużą determinacją w doprowadzeniu dzieci do pełnej dwujęzyczności, wzmocnioną negatywnym przykładem, o którym Maria opowiada tak:

*Fragment 3: „Nie dopuścimy do tego, żeby nasze dzieci znały tylko jeden język”*

- 1 Maria Faktycznie chodziło o dzieci, bo poznaliśmy takie
- 2 małżeństwo polsko-palestyńskie. Nasz dentysta był

3 Palestyńczykiem. Miał trójkę dzieci i jego dzieci nie  
 4 mówiły w tym języku w ogóle. I jak ta cała trójka  
 5 dzieci nie mówiła w tym języku, to my sobie  
 6 obiecaliśmy, że my nigdy nie dopuścimy do tego,  
 7 żeby nasze dzieci znały tylko jeden język. Więc na  
 8 początku kładliśmy dosyć duży nacisk na hiszpański.  
 9 No bo wiadomo, mały dopóki był z nami w domu to  
 10 nie było problemu, ale potem jak poszedł do  
 11 przedszkola czy do szkoły, no to preferował polski,  
 12 więc żeby był taki dwujęzyczny, że tak powiem 50  
 13 na 50 albo... to chcieliśmy jednak większy kłaść  
 14 nacisk na hiszpański. On nie ma z tym najmniejszego  
 15 problemu, bo my zawsze mówimy po hiszpańsku,  
 16 jesteśmy jakby konsekwentni w tym języku w domu.

Zaangażowanie rodziców w proces wychowywania dzieci w dwujęzyczności obejmuje też bardzo istotny etap przygotowania dzieci do dwujęzycznej formy funkcjonowania z szerszym otoczeniem poza rodziną (Fragm. 4). Przygotowanie to polega na uświadomieniu dzieciom ich sytuacji językowej, znajomości języków, możliwości związanych z tą wiedzą oraz sposobach radzenia sobie z ewentualnym brakiem zrozumienia wśród rówieśników (l. 4–9, 24–33). Dla dzieci w wieku szkolnym jakakolwiek forma wyróżniania się traktowana jest jako pewnego rodzaju obciążenie, czy też „inność”, która przeszkadza a nie pomaga. Dzieci dwujęzyczne niejednokrotnie próbują ukrywać ten fakt o sobie, co prowadzi do zamykania się w sobie na kontakt zewnętrzny. Dodatkowym i znacznie poważniejszym problemem jest odmienność wynikająca z innej rasy. Wówczas wygląd może stać się swego rodzaju stygmatem, szczególnie boleśnie odczuwanym przez dzieci (l. 12–19). Zbierając doświadczenia i zapoznając się też z przypadkami innych par mieszanych językowo, Maria i Felipe włożyli wiele wysiłku w przygotowanie syna do radzenia sobie ze wszystkimi efektami ubocznymi wynikającymi zarówno ze znajomości drugiego języka, jak i nietypowego wyglądu.

*Fragment 4: „My długo przygotowywaliśmy naszego syna”*

1 Maria       Znaczy my jak gdyby długo przygotowywaliśmy naszego  
 2               syna, bo on chodzi do malutkiej państwowej szkoły, gdzie  
 3               nie ma żadnego innego dziecka z innego kraju. On jest  
 4               jedyny. Z racji nazwiska wszyscy doskonale wiedzą, że  
 5               jest Hiszpanem, nawet ma takie przezwisko ‘Hiszpan’,  
 6               bo jak czasami idziemy i on gra w piłkę to wołają do  
 7               niego ‘Hiszpan’. Więc jakby musieliśmy go już  
 8               przygotować na to. Mówiliśmy, że powinien być  
 9               z tego dumny, że to jest...  
 10 Badaczka   I on sobie dał z tym radę.

- 11 Maria Oczywiście. To nie jest dla niego powód do...  
 12 coś negatywnego. Natomiast mamy też znajomą z  
 13 Japonii i ona ma dwójkę dzieci, dwóch synów. No  
 14 oczywiście te dzieci mają skośne oczy i z tego powodu  
 15 dzieci wyśmiewają się z nich.
- 16 Badaczka Wyglądają inaczej.
- 17 Maria Mówi, że jak je odwozi rano do szkoły, to tam pokazują  
 18 czy się wyśmiewają i jej jest z tego powodu bardzo  
 19 przykro. Jak oni sobie z tym radzą, tego nie wiem.  
 20 Natomiast my to wszystko chłoniemy co nam mówią inni,  
 21 doświadczenia i mi się wydaje, że to jest cenniejsze niż  
 22 książki i staramy się jakby...
- 23 Badaczka ...żeby dzieciom pomóc.
- 24 Maria Tak, żeby uprzedzić takie sytuacje i już podbudować, bo  
 25 jeżeli mój syn idzie do szkoły nowej i wie... znaczy jest  
 26 przygotowany na to, co go może spotkać, to jest inaczej  
 27 niż kiedy to będzie kompletne zaskoczenie. Bo ktoś może  
 28 powiedzieć 'Hiszpan' na zasadzie...
- 29 Badaczka ...żartu.
- 30 Maria Albo po prostu jak każde inne nazwisko. A może  
 31 powiedzieć w sensie negatywnym, tak jak może  
 32 powiedzieć 'czarnuch' czy nie wiem 'brudas',  
 33 'Arab' czy cokolwiek...
- 34 Badaczka To już jest obraźliwe.
- 35 Maria Tak, pejoratywne.

#### 4.2.4. Ocena wyników rodzinnej polityki dwujęzyczności dzieci

Zarówno znajomość języka jak i postawy językowe nabywane są w procesie wychowawczym przez dzieci od rodziców, oraz od członków dalszej rodziny, rówieśników i wychowawców szkolnych. Dlatego ważne jest, aby sytuacja dwujęzyczności kształtowała w dzieciach i rodzicach postawę otwartości i akceptacji dla siebie i dla innych. Wówczas możliwy jest szerszy obraz świata, dzięki któremu łatwiej o szacunek dla nowych kultur i o wzbogacenie emocjonalne. Jednym z najważniejszych czynników wpływających na rozwój wczesnej dwujęzyczności u dzieci są nie tylko wybory językowe dokonywane przez rodziców, ale także ich sposób interakcji z dziećmi (por. De Houwer, 1999). Naturalnie, językowe zachowania rodziców względem dzieci są bardzo zróżnicowane i można je brać za bezpośredni skutek przekonań i opinii rodziców, np. co do tego, jak dzieci mają przyswoić sobie język i roli rodziców w tym procesie, a także postaw rodziców wobec języków i wobec dwujęzyczności w ogóle, oraz konkretnych wzorców wyborów językowych

(De Houwer, 1999: 81). W związku z tym, w niniejszym artykule założyłam, że postawy i przekonania rodziców odnośnie rozwoju językowego dzieci są częścią bardziej ogólnych postaw oraz że zapatrywania rodziców na całościowy rozwój ich dzieci są różne. Poniżej, Fragment 5 prezentuje stosunek Marii i Felipe do różnorodności językowej i kulturowej. Maria mówi o własnym małżeństwie, że jest „dwunarodowe” (l. 1) niejako uzasadniając otwartość własną i męża na sprawy bardziej ogólne, takie jak np. przyjmowanie uchodźców z krajów objętych wojną (l. 4–6). Z wypowiedzi Marii i Felipe zgodnie wynika, że kluczem do postawy otwartości jest poznanie języka i kultury innych narodowości (l. 11–18).

*Fragment 5: „Nasze horyzonty się poszerzyły”*

- |    |          |  |
|----|----------|--|
| 1  | Maria    | Też przez to, że jesteśmy małżeństwem dwunarodowym           |
| 2  |          | nasze horyzonty się poszerzyły. Też staramy się, żeby        |
| 3  |          | nasze dzieci tak patrzyły na inne narodowości. Jesteśmy      |
| 4  |          | bardzo otwarci, jesteśmy oczywiście za przyjęciem            |
| 5  |          | uchodźców i za wszelkiego innego rodzaju pomocą              |
| 6  |          | dla innych narodowości. Też dla nas to, że dzieci mogą       |
| 7  |          | mieszkać w Polsce, w Hiszpanii, w każdym innym kraju,        |
| 8  |          | to nie będzie najmniejszy problem, bo tak staramy się        |
| 9  |          | nasze dzieci wychować, żeby były obywatelami świata,         |
| 10 |          | a nie patriotą Polski z flagą, szabelką czy...               |
| 11 | Badaczka | Czyli znajomość drugiego języka pomoże dzieciom              |
| 12 |          | być bardziej obywatelami świata.                             |
| 13 | Maria    | Tak, oczywiście. Tak, nam się wydaje. Dlatego                |
| 14 |          | chcemy, żeby mówiły tymi dwoma językami.                     |
| 15 | Felipe   | Ale też kultura jest ważna i inne rzeczy, a nie tylko język. |
| 16 | Maria    | Oczywiście, dlatego to przekazujemy.                         |
| 17 | Felipe   | To jest ważne, żeby przekazać to tam się robi,               |
| 18 |          | dlaczego się to robi.  |

Zatem widać, że oczekiwania wobec dzieci z mieszanych małżeństw są obecne i dotyczą umiejętności nabycia i rozróżniania istotnych cech charakterystycznych dla obydwu kultur reprezentowanych przez rodziców (por. Lambert, 1977: 20). Rodzice w analizowanej parze dwujęzycznej nie tylko wyrażają pozytywne poglądy na temat dwujęzyczności swoich dzieci, ale także podejmują określone działania i świadomie realizują wcześniej obrane językowe zachowania wobec swoich dzieci, polegające przede wszystkim na używaniu języka mniejszościowego w domu. Strategia ta już przyniosła oczekiwane skutki, choć proces nabywania przez dzieci dwóch języków nadal trwa (w przypadku ich 10-letniego syna), lub też dopiero co się rozpoczął (w odniesieniu do ich 4-letniej córki). Przypadek syna ilustruje Fragment 6, poniżej. Maria obserwuje językowe postępy syna, które ją zadowolają (l. 3), choć przyznaje, że synowi zdarza się jeszcze mieszanie języków (l. 8–12).

*Fragment 6: „Syn po polsku mówi lepiej niż ja”.*

- 1 Badaczka Ale syn po polsku mówi...
- 2 Felipe No mówi lepiej niż ja. (*śmiech*)
- 3 Maria Oczywiście, że lepiej. No chodzi do szkoły,
- 4 pisze dyktanda, ale preferuje...
- 5 Badaczka To znaczy, jak mówi, to tak jakby Polak mówił.
- 6 Felipe Tak, tak.
- 7 Maria To znaczy, nie ma akcentu, może dlatego, że
- 8 nigdy tam [w Hiszpanii] nie mieszkał. Mieszka
- 9 słowa czy wstawia jak nie zna. Jak mówi i zależy
- 10 mu na szybkości, żeby powiedzieć, to wstawia
- 11 słowa hiszpańskie z polską końcówką, czasowniki,
- 12 których na przykład nie ma w języku polskim.

W przypadku córki tej pary, sytuacja jest trochę inna niż z synem. Dziewczynka jest jeszcze mała, bo ma dopiero 4 lata, więc na tym etapie jej ogólnego rozwoju trudno mówić o w pełni wykształconej dwujęzyczności. Obecnie dziewczynka jest bardziej skłonna mówić po polsku, bo ma więcej kontaktu z tym językiem (l. 1–2). Maria śledzi ten proces i tłumaczy również, z czego wynika takie zachowanie córki (l. 2–9).

*Fragment 7: „My na pewno będziemy konsekwentni”*

- 1 Maria Ona... No czasami jest trochę oporna, nie do końca
- 2 chce. Woli mówić po polsku. Też jest trochę inna
- 3 sytuacja, że jednak ja dużo więcej pracowałam, kiedy
- 4 się urodził Artur i Felipe z nim był więcej. Natomiast
- 5 ja z Sarą spędzam więcej czasu, bo teraz on więcej
- 6 pracuje niż ja i ona ma więcej polskiego i w przedszkolu
- 7 i ze mną w domu. Więc jakby ten hiszpański nie ma
- 8 w tej chwili równego układu w domu. Ma jednak
- 9 więcej kontaktu z polskim. Czasami nie chce.
- 10 Badaczka Ale w sumie wasza strategia działa, to znaczy na
- 11 dzieci dobrze działa. Na przykład, mówię o waszym
- 12 synu. Generalnie ta dwujęzyczność jakby wychodzi.
- 13 Felipe Tak.
- 14 Maria Tak.
- 15 Badaczka To działa. I tak samo pewnie wyjdzie wam z córką.
- 16 Maria Pewnie tak. Znaczący, my na pewno będziemy konsekwentni.

Zatem widać, że motywacja i determinacja rodziców w doprowadzeniu dzieci do dwujęzyczności jest ważna (l. 16) i powiązana z użyciem języka poza domem i poza relacją rodzic–dziecko (l. 6–9). Ta determinacja u rodziców zależy też od stopnia poczucia czy też faktycznego wyizolowania bądź adaptacji ich dwujęzycznej rodziny w jednojęzycznym społeczeństwie polskim, w którym przyszło im żyć.

## 5. Podsumowanie

Podjęte studium przypadku dwujęzycznej rodziny w Polsce zostało przedstawione z perspektywy socjologii języka, która pozwoliła uwidocznic metajęzykową świadomość tej pary oraz jej indywidualne doświadczenia związane z rodzinną polityką dwujęzyczności wobec dzieci. Analizowana para Polki i Hiszpana przyjęła strategię komunikacji określaną jako 'język mniejszości w domu', według której cała rodzina mówi ze sobą po hiszpańsku. Dotychczasowa praktyka tej pary w tym zakresie przyniosła spodziewane dobre rezultaty, szczególnie widoczne na przykładzie ich 10-letniego syna. Ponadto, z powyższego omówienia wybranych fragmentów wywiadu pogłębionego z tą parą dwujęzyczną, można również wyprowadzić kilka uogólnionych wniosków:

- sytuacja rodziny dwujęzycznej, w której panuje pozytywne nastawienie do dwujęzyczności oraz silne przekonanie o roli sprawczej rodziców wobec dzieci w tym zakresie, stanowi wystarczające wsparcie dla zaistnienia aktywnej dwujęzyczności na wczesnym etapie rozwoju dzieci;
- postawy wobec języka i jego użytkowników, a także motywacja językowa, stanowią podstawowe czynniki w podtrzymaniu języka i w określonych zachowaniach językowych;
- wychowanie dwujęzyczne dzieci w przekonaniu rodziców poszerza horyzonty i zmienia dzieci w obywateli świata, otwartych i pozbawionych uprzedzeń wobec osób innych narodowości;
- u par dwujęzycznych występuje wyższy poziom świadomości językowej związanej z językową przyszlnością ich dzieci;
- na ogół pary dwujęzyczne wiedzą, jak wychowywać dzieci w dwujęzyczności i w ramach jasno przyjętej strategii językowej polityki rodzinnej odnoszą w dużej mierze sukces.

## Literatura

- Aronin, L. i D. Singleton. 2008. „Multilingualism as a new linguistic dispensation”. *International Journal of Multilingualism* 5. 1–16.
- De Houwer, A. 1999. „Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes”. W zbiorze: Extra, G. i L. Verhoeven (red.) *Bilingualism and migration*. Berlin: Mouton. 75–95.
- Garrett, P. 2007. „Language socialization and the (re)production of bilingual subjectivities”. W zbiorze: Heller, M. (red.) *Bilingualism: a social approach*. New York: Palgrave. 233–256.
- Garrett, P. i P. Baquedano-López. 2002. „Language socialization: reproduction and continuity, transformation and change”. *Annual Review of Anthropology* 31. 339–361.
- Glaser, B. i A. Strauss. 1967. *Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Adline.

- Grosjean, F. 2008. *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F. 2010. *Bilingual: life and reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Harding, E. i P. Riley. 1986. *The bilingual family*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov, W. 1984. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lambert, W. 1977. „The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences” W zbiorze: Hornby, P. (red.) *Bilingualism: psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press. 15–28.
- Lanza, E. 1990/2004. *Language mixing in infant bilingualism: a sociolinguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Lanza, E. 2007. „Multilingualism and the family”. W zbiorze: Auer, P. i L. Wei (red.) *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: Mouton. 43–67.
- Milroy, L. i M. Gordon. 2003. *Sociolinguistics: method and interpretation*. Oxford: Blackwell.
- Paradis, J. 2007. „Early bilingual and multilingual acquisition”. W zbiorze: Auer, P. i L. Wei (red.) *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: Mouton. 15–44.
- Piller, I. 2002. *Bilingual couples talk: the discursive construction of hybridity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Quay, S. 2001. „Managing linguistic boundaries in early trilingual development”. W zbiorze: Cenoz, J. i F. Genesee (red.) *Trends in bilingual acquisition*. Amsterdam: Benjamins. 149–199.
- Romaine, S. 1999. „Early bilingual development: from elite to folk”. W zbiorze: Extra, G. i L. Verhoeven (red.) *Bilingualism and migration*. Berlin: Mouton. 61–73.
- Romaine, S. 2008. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.





## WIZERUNEK FILOZOFA GRECKIEGO JAKO TRANSKOMUNIKATORA ZARZĄDZAJĄCEGO ZASOBAMI JĘZYKOWYMI I POZAJĘZYKOWYMI

KRYSTYNA TUSZYŃSKA

Na wstępie wymaga wyjaśnienia pojęcie „wizerunek” w moim szkicu zagadnień komunikacyjnych, z jakimi mamy do czynienia w działaniach greckich sofistów i filozofów okresu starożytności. Termin, jako taki, używany jest w języku polskim w trzech kontekstach komunikacyjnych<sup>1</sup>. Podstawowe znaczenie powiązane zostało ze sztukami plastycznymi i wyobrażeniem graficznym *kogoś*, co pozwala na mówienie o *podobiznie*, *upostaciowieniu*, *wyobrażeniu*, *portrecie*. Drugie znaczenie, które uznałam za najbliższe niniejszemu studium, oznacza *kreowanie na użytek publiczny wyobrażenia jakiejś osoby lub instytucji, zwłaszcza cieszącej się dużą popularnością*. Bliskoznacznym terminem jest w tym wariacie *obraz*, *image*. Trzecie znaczenie, najbardziej mimetyczne, przywołuje na myśl *odzwierciedlenie czegoś*, *odtworzenie czegoś*, wiąże się, więc bardziej z przedmiotem (*czymś*) niż z człowiekiem (*kimś*).

Jako hellenistka staram się znaleźć w języku greckim termin adekwatny do polskiego „wizerunku”. W tych poszukiwaniach należy wyjść od greckiego rdzenia słownego *eid*-<sup>2</sup>, służącego do tworzenia form czasownikowych, rzeczownikowych

<sup>1</sup> Definicje pojęcia „wizerunek” według Praktycznego Słownika Współczesnej Polszczyzny, tom 45, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2004, s. 418.

<sup>2</sup> W zasadzie mamy do czynienia z czasownikiem *idein* (pierwotnie: *Fidein*) – *widzieć*, który pierwotnie odnosił się do widzianego kształtu rzeczy i oznaczał „formę”. Od niego wzięła swój rodowód Platońska „idea”. Na temat znaczeń *idein* zob. Wstęp Kazimierza Leśniaka do: Arystoteles, *Dzieła*

i przymiotnikowych, których cechą wspólną jest „bycie widzianym”, „bycie postrzeganym” ze względu na kształt, formę, naturę, charakter, gatunek, wreszcie – urodę. Oto kilka przykładów czasowników, rzeczowników i przymiotników utworzonych od rdzenia *eid-*:

Czasowniki:

*eido* – widzieć, oglądać, doświadczyć, doznać, pass. być widzianym, wydawać się, zdawać się, upodobnić się;

*eido-poieo* – nadać kształt, charakteryzować;

*eidolo-poieo* – tworzyć w myśli, wyobrażać sobie, sportretować;

Rzeczowniki:

*eidōs* (neutrum) – kształt, postać, natura, forma, uroda, rodzaj, charakter, styl;

*eidolon* (neutrum) – widmo, widziadło, odbicie, wizerunek, wyobrażenie, twór imaginalny;

Przymiotniki:

*eido-poietikos*, *-e, on* – nadający cechy gatunkowe;

*eido-poiōs*, *-on* – specyficzny, tworzący odrębność<sup>3</sup>

Pozostanę w moim artykule w kręgu greckiego rdzenia *eid-* ze szczególnym wyczuleniem na przymiotnik *eidopoiōs* jako „specyficzny, tworzący odrębność”, bowiem, jak pokażę, możemy wyszczególnić kilka typów wizerunków sofistów i filozofów greckich w ich roli transkomunikatorów zarządzających swoimi zasobami językowymi i pozajęzykowymi, funkcjonującymi w hybrydowym połączeniu modalności wokorno-słuchowej oraz modalności wizualno-dotykowej<sup>4</sup>. Ponieważ „filozofowanie”, a dokładnie jego model, zależny jest od zmieniających się warunków życia społecznego, politycznego, kulturalnego, zawsze z symptomem chęci zaznaczenia swojej odrębności mentalnej i ambicjami jednostek uprawiających *philosophia*, wizerunek filozofa greckiego, w tym sofisty, odgrywającego szczególną rolę w przejściu z kultury oralnej do nowej technologii, jaką jest pismo, również ulegał przeobrażeniom na przestrzeni historii społeczeństwa greckiego. Zajmowanie się filozofią miało w Grecji różne cele, zawsze jednak powiązane z działaniem w obrębie pewnej niszy komunikacyjnej, jaką tworzyło audytorium, niekiedy wąskiego

*wszystkie: Metafizyka*, t. 2, PWN, Warszawa 1990, s. 611. Pierwotna digamma (F) zanikła, a fonetycznie oddawała ona polskie ‘w’.

<sup>3</sup> Wszystkie znaczenia według Słownika grecko-polskiego, tom 2 E-K, pod red. Zofii Abramowiczówny, PWN Warszawa 1960.

<sup>4</sup> Pojęcie „transkomunikatora” wprowadzone zostało przez Stanisława Puppla do wiedzy o modelu ludzkiego potencjału komunikacyjnego, jako osoby, *agensa* komunikacyjnego, posiadającego zdolność zarządzania swoimi zasobami językowymi i pozajęzykowymi i funkcjonującego przez hybrydowe połączenie potencjału modalności wokorno-słuchowej oraz modalności wizualno-dotykowej. Zob. Puppel, 2016. S. „The politics of performativity in transcommunication and its communicative/expressive fitness: towards a general outline”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XVI. 99–108.

grona uprzywilejowanych odbiorców, jak miało to miejsce w Akademii Platona czy szkole retorycznej Izokratesa<sup>5</sup>, rywalizujących w modelu formowania człowieka greckiego<sup>6</sup>, niekiedy zaś audytorium w postaci szerokiego i bardzo zróżnicowanego intelektualnie, społecznie i wiekowo zbiorowiska ludzkiego, z czym spotykamy się w działalności sofistów, Sokratesa lub cyników. Ta druga grupa transkomunikatorów stosowała planowo i świadomie techniki komunikacyjne obliczone na szeroki przekrój możliwości odbiorczych publiczności, specjalnie redukując swój potencjał językowy lub podając go w akceptowalnym przez audytorium wariacie.

W celu rozszerzenia interpretacji wizerunku sofisty i filozofa greckiego posłużę się rozumieniem pojęcia „wizerunek” w ujęciu Stanisława Puppela<sup>7</sup>. Wizerunek zasadniczo przyjmuje postać stereoskopowej diady wyglądu-oglądu, która z jednej strony wymaga nieustannego podejmowania wysiłków ze strony agensa wizerunku do jego wytworzenia i podtrzymania, za pomocą dostępnych mu zasobów, z drugiej strony środowisko, w którym następuje akt komunikacji, dokonuje weryfikacji wizerunku w wymiarze społeczno-kulturowym. Tym samym możemy powiedzieć, że wizerunek, jego posiadanie, skupianie się nad nim i pielęgnowanie go zawierają się w dynamice życia<sup>8</sup>, w przypadku mojego studium obecne są w wymiarze społeczno-kulturowym w obszarze wczesnych, klasycznych i hellenistycznych uwarunkowań uprawiania filozofii w Grecji.

Skupię się na kilku wybranych, i w mojej opinii, reprezentatywnych, wizerunkach filozofa greckiego: (1) z tzw. okresu presokratejskiego na wizerunku Pitagorasa, który określiłabym mianem „mistrza za zasłoną”, (2) wizerunku Heraklita z Efezu, który jest symbolem dobrowolnej separacji i wyalienowania z uwarunkowań społecznych i kulturowych, (3) w okresie przechodzenia kultury oralnej w kulturę słowa pisanego – na wizerunku sofisty, typowego komunikatora hybrydowego, operującego modalnością wokalnie-słuchową oraz wzrokowo-dotykową, wraz z wyko-

<sup>5</sup> Izokrates domagał się dla siebie miana filozofa, którego odmawiał mu Platon, i prowadził elitarną szkołę, w której nauczanie wymowy było równoznaczne z nauczaniem cnoty, *arete*, ponieważ, zdaniem Izokratesa, przemawianie w sprawach etycznie szczytnych czyni samego mówcę człowiekiem lepszym moralnie. Na temat celów stawianych sobie przez Izokratesa w procesie edukacyjnym zob. Hadot, P. 1984. *Arts liberaux et philosophie dans la pense antiqua*. Paris, s. 16–18.

<sup>6</sup> Z owej rywalizacji obronną ręką wyszła koncepcja Izokratesa, ponieważ stawiała przed uczniami zadania wykonalne i praktyczne, rozwijała umiejętność podejmowania decyzji, wyczuwanie intuicyjne w zawikłanym położeniu, umiejętność uchwycenia tych imponderabiliów, które kierują poglądami (*doksa*) i czynią je trafnymi. Kultura filozoficzna i kultura retoryczna są w wychowaniu greckim nie tylko dwiema rywalkami, ale też dwiema siostrami. Spór o model wychowania wzbogacił tradycję antyczną, nie naruszył jednak jej jednolitości. „Zmysł geometryczny” Izokratesa zwyciężył nad „zmysłem wysubtelnionym” Platona. Na temat rywalizacji dwóch modeli wychowania w starożytności zob. Marrou, H.I. 1969. *Historia wychowania w starożytności*, tłum. S. Łoś, Warszawa, s. 142–145.

<sup>7</sup> Zob. Puppel, S. 2016. „Kuznia Hefajstosa, czyli krótki zarys teorii wizerunku w komunikacji człowieka”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XVI. 109–124.

<sup>8</sup> Idem, s. 110.

rzystaniem wszystkich możliwych zasobów komunikacyjnych nastawionych na maksymalizację fortunności aktu komunikacji w zróżnicowanym obszarze publicznym, (4) na wizerunku Sokratesa, który upublicznił i sprowadził do oglądu masowego wizerunek filozofa, świadomy nowej roli filozofii w życiu społeczności greckiej oraz (5) na wizerunku cynika, który czuje się już obywatelem świata i z całą świadomością tego przedsięwzięcia uniezależnia się od opinii greckiej *polis*, kurczącej się pod naporem nowych sił politycznych, a tym samym, starannie i konsekwentnie buduje, jakby mimowolnie i na przekór, wizerunek filozofa-kosmopolity, nieobojętnego na niepokoje innych ludzi, pełniącego funkcję „lekarza dusz”.

### Wizerunek filozofa presokratejskiego

Pierwsi filozofowie greccy, tak zwani presokratycy, jawią się nam w dwóch postaciach –jońskiej i italskiej, co związane było z migracją myślicieli greckich przed naporem perskim na Jonię: wojny perskie spowodowały zniszczenie miast jońskich, przerwały rozkwit naukowy Jonii i zmusiły do szukania nowego środowiska dla nauki<sup>9</sup>. Oba nurty nieco rozchodziły się w pojmowaniu zadań filozofii: jońska nawiązywała w szerszym stopniu do umiejętności przedfilozoficznych, natomiast italska czerpała z wierzeń i mitów religijnych<sup>10</sup>. Stąd też narodziły się dwa nurty –joński bardziej empiryczny, italski – raczej spekulatywny. Możemy również, moim zdaniem, już na tym etapie rozwoju myśli greckiej, tzn. VII i VI wieku p.n.e., wyodrębnić dwa wizerunki filozofa greckiego – „mędrca jońskiego” oraz „kontemplatora italskiego”. Ten drugi typ filozofa mieści w swoim wizerunku także cechy „filozofa –autorytetu”. Obaj jednak wypracowali podobny wizerunek jako komunikatorzy – niedostępny dla szerokiego audytorium, wręcz przeciwnie – pielęgnujący wizerunek mędrca niedbającego o fortunność aktu komunikacji, niechętnego do przystosowywania języka wypowiedzi do średnich lub niskich rejestrów języka, a nawet świadomie utrudniającego próby zbliżenia między komunikatorem a odbiorcą.

Wizerunek „filozofa-autorytetu” zapoczątkował Pitagoras, a później kultywował pitagoreizm, jako całość ruchu naukowego, pozostający pod silnym wpływem wierzeń religijnych i misteriów orfickich. Pitagorasowi zawdzięczamy opisowe oddanie roli filozofa i filozofii jako sztuki kontemplacji. Ludzie – według Pitagorasa – dzielą się na trzy grupy ze względu na uprawiany styl życia, odpowiadające trzem katego-

<sup>9</sup> Filozofia narodziła się w Milecie, bogatym mieście na skrzyżowaniu szlaków handlowych z Egiptu, Fenicji i Cypru – na północ w kierunku Morza Czarnego oraz w kierunku zachodnim, prowadzącym do Grecji śródłądowej i na Kretę. Według Arystotelesa (*Metafizyka* 981 b, ks. A) było to miejsce właściwe dla narodzin umiejętności, które nie mają na celu ani przyjemności fizycznych, ani korzyści materialnych, a przeciwnie – służą wytchnieniu i mogą powstać tylko tam, gdzie obywatele dysponują wolnym od zajęć czasem i nie spędzają go na zabiegach związanych z utrzymaniem.

<sup>10</sup> Tatarkiewicz, W. 1978. *Historia filozofii* t. 1. Warszawa: PWN. s. 22.

riom osób biorących udział w igrzyskach olimpijskich: na najniższym poziomie stoją ci, którzy przychodzą na igrzyska kupczyć: sprzedać coś lub nabyć; drugą grupę tworzą ci, którzy biorą bezpośredni udział w igrzyskach, stając do rywalizacji; do trzeciej grupy należą ci, którzy przyszli tylko popatrzeć, widzowie przyglądający się igrzyskom, są to 'teoretycy' (od gr. czasownika *theaomai*, 'patrzeć', 'ogłądać', 'jasno pojąć', 'rozważać'). Ich rola jest analogiczna do roli filozofów. Jak przekazuje Diogenes Laertios: *podobnie jest w życiu: jedni są niewolnikami sławy, inni władzy, inni natomiast filozofami i szukającymi prawdy*<sup>11</sup>. Poszukiwanie prawdy łączy się w nauce pitagorejskiej z licznymi tabu i surowymi zasadami, których musieli przestrzegać uczniowie Pitagorasa, zrzeszeni w bractwie pitagorejskim, *thiasos*. Pojęcie to tłumaczone jest na język polski przez 'sekte', 'zakon', 'klub'<sup>12</sup>, zorganizowany według bardzo ścisłych reguł współżycia, w którym nauka jest wspólnym dobrem, strzeżonym jako sekret. Z dobra tego czerpali wszyscy adepci i starali się je powiększyć prowadząc wspólne poszukiwania i badania<sup>13</sup> szczególnie w dziedzinie matematyki. W gronie Pitagorejczyków wyłonić można dwie grupy: jedni przylgnęli to tradycji mistycznych i religijnych (reinkarnacja, oczyszczenie) i nazywali siebie 'akuzmatykami', drudzy oddali się nauce i nazwali się 'matematykami'<sup>14</sup>. Nie mniej jednak od obu odłamów pochodzi pojęcie *bios theoretikos*, czyli życie kontemplacyjne, zwane do dziś „życiem pitagorejskim”, które szuka oczyszczenia w kontemplacji prawdy, oparte jest na wiedzy, ascezie i poznaniu. Medyczne reguły oczyszczenia i ascetyczne reguły abstinencji miały na celu oczyszczenie ciała, po to, aby uczynić je uległym nieśmiertelnej duszy, dla której ciało jest tylko więzieniem<sup>15</sup>. Najistotniejsze jednak dla mojego studium są metody przekazywania wiedzy oraz komunikowania się mistrza z uczniami. Nowicjusze, po przyjęciu do bractwa/zakonu Pitagorejczyków, musieli jedynie milczeć i słuchać, co uważano za umiejęt-

<sup>11</sup> Laertios, D. 1982. *Żywoty i poglądy słynnych filozofów* (ks. VIII, 8), przekład Irena Krońska, Kazimierz Leśniak, Witold Olszewski, Bogdan Kupis. Warszawa.

<sup>12</sup> To ostatnie znaczenie używane jest przy charakterystyce związku aktorów w Grecji, którzy tworzyli *thiasos* pod wezwaniem Dionizosa, bóstwa opiekuńczego teatru. Zadaniem aktorów zrzeszonych w 'klubie' było przestrzeganie surowej diety w jedzeniu i napojach oraz dbanie o swoje głosy (aktorzy mieli sporo partii śpiewanych, także solo, tzw. monodii). Natomiast przywilejem aktorów było zwolnienie od płacenia podatków oraz służby wojskowej (piękny głos był bardzo cenny). Podobnie Akademia Platońska zorganizowana była na zasadzie *thiasos* pod wezwaniem boga Apollona, także szkoła dla panien na wyspie Lesbos, prowadzona przez Safonę, miała charakter *thiasos* pod wezwaniem bogini Afrodyty.

<sup>13</sup> Badania te dostępne były tylko dla zrzeszonych w związku pitagorejskim, traktowane jako sekret, co czyniło je niedostępnymi dla innych i było nowością w szkołach filozoficznych powstających w Grecji. Poza tym mówimy o 'związku', ponieważ nie można oddzielić samego Pitagorasa od uczniów: Pitagoras niczego nie napisał i bardzo mało informacji jest o nim potwierdzonych, natomiast według *Żywota Pitagorasa* zatracił cechy ludzkie w pojęciach uczniów i był czczony jako bóstwo, być może już w ostatnich latach swego życia.

<sup>14</sup> Por. Tatarkiewicz, W., op. cit., s. 54.

<sup>15</sup> Reale, G. 1993. *Historia filozofii starożytnej*, t. I. przełożył Edward Iwo Zieliński. Lublin, s. 121.

ności najtrudniejsze do przyswojenia. To znaczy, że w początkowej fazie „filozofowania” adepci pitagoreizmu zmuszeni byli ograniczyć swój potencjał komunikacyjny do modalności słuchowej. Dopiero, gdy opanowali tę umiejętność, mogli zadawać pytania, dowiadywać się o problemy dotyczące muzyki, arytmetyki, geometrii, a nawet zapisywać sobie to, czego się dowiedzieli. Tym samym włączała się sfera modalności wokalne. Hybrydowy zaś charakter komunikacji pitagorejskiej polega na tym, że modalność słuchowo-wokalna łączy się z modalnością wizualno-dotykową w momencie, gdy mistrz pitagorejski przekazuje wiedzę ukryty za zasłoną, jak gdyby symbolem oddzielenia wiedzy od osoby, która ją przekazywała, a przede wszystkim w celu wytworzenia układu hieratycznego. Formuła, przy pomocy której nauczający przekazywał wiedzę brzmiała: gr. *autos ephe*, łac. *ipse dixit*, ‘on sam powiedział’ (domyślnie: boski Pitagoras). Formuła ta stała się powszechnym symptomem komunikacji w pitagorejskim *thiasos*, a nauczany był zobowiązany do zachowania nauki w sekrecie<sup>16</sup>. Nietrudno zauważyć, że w obrębie ludzkiego potencjału komunikacyjnego mamy do czynienia z językiem idiosynkratycznym, wysoce zindywidualizowanym, właściwym osobie mistrza pitagorejskiego i strzeżonym przed niewtajemniczonymi.

Ten sam, idiosynkratyczny język, będący przejawem środowiska wewnętrznego w akcie komunikacji, obserwujemy w odgałęzieniu przedsokratejskiej filozofii jońskiej, w osobie najoryginalniejszego jej myśliciela, Heraklita z Efezu, do którego przylgnęło określenie „ciemnego filozofa”. Czesław Miłosz poświęcił wiersz Heraklitowi i jego silnie zindywidualizowanej syntaksie:

*Litował się nad nimi, sam godzien litości.  
Bo to jest poza wyrazami jakiegokolwiek języka.  
Nawet sintaxis, ciemna, jak mu zarzucano,  
Słowa tak ułożone że z potrójnym sensem,  
Niczego nie obejmą. [...]*<sup>17</sup>

W wierszu Miłosza nie brakuje również zabiegów syntaktycznych naśladujących „ciemny” styl filozofa z Efezu. Heraklit, znany z zagadkowych wypowiedzi, otrzymał przydomek *skoteinos* (‘ciemny’, ‘mroczny’), lub też *ainiktes*, ‘mówiący zagadkami’<sup>18</sup>. Jego dzieło ma jedyną w swoim rodzaju formę podawczą: trudnych do zrozumienia aforyzmów-orędzi. Mrok tej wieloznaczności rozjaśnia do pewnego stopnia okoliczność, że na dnie każdego prawie aforyzmu znajduje się myśl o jedności (tożsamości) przeciwieństw. Myśl tę Heraklit głosi w coraz to innych słowach, porównaniach, skojarzeniach, z entuzjazmem zbliżonym do fanatyzmu: *Nieśmiertelni śmiertelni, śmiertelni nieśmiertelni – żywi śmiercią tamtych, a życiem tamtych zmarli*

<sup>16</sup> Reale, G. *Historia filozofii starożytnej*, t. I, op. cit., s. 120.

<sup>17</sup> Początek wiersza Czesława Miłosza *Heraklit* wg wydania: Miłosz, Cz. 1983. *Poezje*. Warszawa: Czytelnik, s. 251.

<sup>18</sup> Por. Krokiewicz, A. 1971. *Zarys filozofii greckiej. Od Talesa do Platon*. Warszawa, s. 132.

(frg. B 62)<sup>19</sup>. Heraklit świadomie utrudniał czytelnikom zrozumienie swego dzieła. Z pewnością można go zakwalifikować w obrębie komunikatora charakteryzującego się syndromem Petroniusza, to znaczy administratora wysokiej jakości zasobów językowych, ale jednocześnie wykazującego niską zdolność, jako transkomunikator, do adaptacji środowiskowej<sup>20</sup>. Heraklit, przekonany o trafności swoich poglądów, spotkał się w Efezie z lekceważeniem. Znany, jako ‘dumny’ (*hyperoptes*)<sup>21</sup>, żywił głęboką pogardę dla pospólstwa, czego świadectwem jest zachowany fragment: *Najlepsi przynoszą jedno nad wszystko; wieczną sławę nad doczesne dobra, podczas gdy tłum lubuje się w sytym brzuchu na podobieństwo bydła* (frg. B 29). Konsekwentnie, zamierzał swoją naukę udostępnić tylko nielicznym, którzy się na jej głębi poznają. Kuł, zatem swoje aforyzmy, z których wiele ma charakter symboliczny, często wielowątkowo interpretowany, jak na przykład aforyzm: *do tej samej rzeki nie można wejść dwa razy* (frg. B 91): Jedni mówią, że Heraklit miał na myśli nieodwracalność ruchu, której polegały niezienne prawa i ład świata, i równocześnie wewnętrzną jedność wszystkiego, co istnieje. Inni twierdzą, płyciej, iż Heraklit miał na myśli zmienność zarówno ludzi, jak i rzeki toczącej wciąż nowe wody<sup>22</sup>. Czesław Miłosz cytując Diogenesa Laertiosa usiłuje wytłumaczyć zachowanie Heraklita, jako autora aforyzmów:

*„Nikt jak on nie był dumny i wzgardliwy”.  
Bo torturował siebie, wybaczyć nie mogąc,  
Że chwila świadomości nigdy nas nie zmienia.  
Litość dosięgła gniewu. Aż uciekł z Efezu.  
Twarzy ludzkiej oglądać nie chciał. Mieszkał w górach.  
Jadł trawę i listowie, powiada Laertius.*

Miłosz kończy wiersz refleksją:

*Pod stromym brzegiem Azji morze kładło fale  
(z wysoka fal nie widać, widać tylko morze).*

To podane w nawiasie dopowiedzenie stanowi poetycką interpretację całej filozofii Heraklita: naszym zmysłom dostępne są tylko pozory rzeczy, ich istota pozostaje ukryta. Heraklit posiadał świadomość znikomości ludzkiej mądrości, opartej na postrzeżeniach zmysłowych. Ostrzegał człowieka wyposażonego w dwa organy

<sup>19</sup> Cytat za Krokiewicz, A., op. cit., s. 132.

<sup>20</sup> Syndrom Petroniusza został wprowadzony do nauki o komunikacji przez Stanisława Pupplę w *The politics of performativity in transcommunication and its communicative/expressive fitness: towards a general outline*, op. cit., s. 106–107.

<sup>21</sup> Diogenes Laertios przekazuje, że „był wyniosły jak mało kto i pogardliwy”, jak to wynika z jego dzieła, w którym mówi, że „Nie wystarczy dużo wiedzieć, żeby być mędrcom; rozległa wiedza nie nauczyła mądrości ani Hezjoda, ani Pitagorasa, ani Ksenofanesa, ani Hekataiosa” (ks. IX, 1, 1) według przekładu Ireny Krońskiej.

<sup>22</sup> Interpretacje wg Krokiewicz, A., op. cit., s. 135.

poznania, zdolność zmysłowego postrzegania (*aisthesis*) i zdolność rozumnego myślenia (*logos*) przed ślełą wiarą w rzekomą prawdę ‘nierozumnych zmysłów’, kiedy pisał: *Złymi świadkami są oczy i uszy dla ludzi, jeśli mają barbarzyńskie dusze* (frg. B 107). Ludzki, osobniczy rozum nie jest kryterium prawdy, ale dusza ludzka ma łączność z otaczającym światem i rozumie jego mowę – człowiek uczestniczy we wspólnym i boskim rozumie (*koinos kai theos logos*). Rozum ten kieruje ładem całego świata i dopiero on stanowi kryterium prawdy<sup>23</sup>.

„Mowa” była również jednym z podstawowych symboli w filozofii Heraklita, wyrażającym zmienność i płynność pozorną, oraz niezmienną istotę: oto poszczególne wyrazy danego zdania (*epea*) „płyną” i kiedy słyszymy pierwszy, nie ma jeszcze dalszych, kiedy słyszymy środkowy, nie ma już poprzednich, a kiedy słyszymy koniec zdania, nie ma już ani jego środka, ani początku, ale tworzy się sens (*logos*) zdania. *Logos* jest jeden i chociaż tkwi w każdym z przemijających wyrazów, nie przemija wraz z nimi; podobnie „płynie” zmienna rzeczywistość zmysłowa świata i podobnie trwa jej sens niezmienny<sup>24</sup>.

Nawiązując do historii życia Heraklita, poetycko opowiedzianej przez Miłosza, jego gest ucieczki z Efezu, samotnego bytowania w górach i żywienia się roślinami i ziołami<sup>25</sup>, również uznać należy za akt komunikacji niewerbalnej, wzgardy wobec pospolitych mieszkańców Efezu.

Obaj przedstawiciele filozofii presokrateskiej, która ogniskowała swoje zainteresowania wokół kwestii epistemologicznych i ontologicznych, nadto wykształciła typ filozofa-samotnika z wyboru, jakim był Heraklit, czy filozofa (żyjącego wprawdzie w bractwie, *thiasos*, ale silnie zhierarchizowanym) – autorytetu i uprawiającego filozofię jako *sacrum*, ukrytego za zasłoną, która symbolicznie wyznaczała linię demarkacyjną między niedouczonym adeptem a mistrzem przekazującym wiedzę, reprezentują wizerunek filozofa-komunikatora z syndromem Petroniusza. Nadto sam *thiasos* gromadził „wybrańców”, którzy za osiągnięcie wtajemniczenia odpłacali życiem wypełnionym ascezą i wspólną pracą badawczą, zazwyczaj anonimową, której rezultaty objęto wspólną nazwą „filozofii pitagorejskiej”.

W przypadku filozofów presokratejskich łatwiej mówić o statycznym rozumieniu wizerunku, jako silnie rozwiniętej świadomości odnośnie własnej, indywidualnej

<sup>23</sup> Warto dodać, że założyciel szkoły stoickiej, Zenon z Kition oparł na tym twierdzeniu Heraklita całą swoją fizykę z boskim, choć materialnym *Logosem*, który kieruje całym światem (pierwszy system panteistyczny w filozofii europejskiej), a człowiek rozumny podporządkowuje swoje życie boskiemu *Logosowi*, uzyskując tak cnotę i szczęście, które są pojęciami synonimicznymi. Poprzez *pneumę*, która jest tworzywem duszy (dusza ludzka w stoicyzmie jest materialna) człowiek uczestniczy w boskim *Logosie*.

<sup>24</sup> Interpretacja fragmentu B 1 Heraklita za Adamem Krokiewiczem, op. cit., s. 135.

<sup>25</sup> Heraklit nabawił się w ten sposób puchliny wodnej, a próbując ją wypocić w ciepłym krowim gnoju, zmarł w wieku 60 lat. Zob. Laertios, D. *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, op. cit., ks. IX, rozdz. 1, 3.



tożsamości, trudniej natomiast o dynamiczne rozumienie wizerunku, zgodnie z którym filozof presokratejski podejmowałby różne działania interakcyjno-komunikacyjne, które miałyby na celu nieustanne wytwarzanie u odbiorcy określonych wrażeń<sup>26</sup>. Wydaje się, że wręcz przeciwnie, presokratykom nie zależało na interakcji ze społeczeństwem, inaczej mówiąc, z pospólstwem, którym gardzili i od którego separowali się bądź symboliczną zasłoną, bądź niezrozumiałą syntaksą wypowiedzi. Filozofia, zgodnie z porównaniem Pitagorasa, miała przeznaczenie teoretyczne, „oglądowe” i dotyczyła nielicznej grupy, która z jej uprawiania nie ciągnęła żadnych korzyści materialnych i strzegła jej niczym skarbu.

### Wizerunek sofisty

W V w. p.n.e. w Grecji, w nowych realiach politycznych, społecznych i kulturowych, pojawili się sofisci. Stopniowa demokratyzacja życia w Atenach, jako duchowej stolicy Hellady, sprawiła, że pojawił się popyt na wiedzę, nawet, jeżeli była to wiedza importowana, jak w przypadku sofistów pochodzących z różnych zakątków świata greckiego. Powszechny udział obywateli we władzach ustawodawczych i sądowniczych zaowocował koniecznością wyuczenia się technik komunikacyjnych, ułatwiających sprawowanie urzędów i gwarantujących odniesienie sukcesu politycznego. Filozofia w okresie tzw. oświecenia greckiego przestaje posiadać znamiona *sacrum* przede wszystkim za sprawą zmiany nastawienia jej dysponentów do obszaru komunikacji, który się upublicznia. W szeroko pojętym interesie sofistów leżało podejmowanie różnych działań interakcyjno-komunikacyjnych i wszelkich wysiłków w celu wytworzenia i utrzymania korzystnego dla siebie wizerunku. Nie będąc obywatelami miast, do których przybywali, i równocześnie posiadając wysokie ambicje oddziaływania na życie społeczne i kulturalne w tych miastach, korzystali ze wszystkich dostępnych im zasobów komunikacyjnych, aby uczynić swój wizerunek atrakcyjnym dla obywateli i łatwym w sprzedaży.

Należy powiedzieć o sofistach zarówno w kontekście niewerbalnych aktów komunikacji, jak i w kontekście komunikatora o pozornym tzw. syndromie Guliwera. Mam na myśli fakt, że sofisci, jako wędrowni i płatni nauczyciele mądrości, każdorazowo dostosowywali swoje zasoby językowe do konkretnego aktu komunikacyjnego. Proponowali dwie formy przekazu: wykład na ustalony z góry temat, ewentualnie temat podsunęty przez audytorium oraz metodę dyskusji z publicznością, czyli pytań audytorium i odpowiedzi sofisty. Musieli dysponować bardzo bogatym zasobem językowo-komunikacyjnym, skoro sofista Gorgiasz w Platońskim dialogu biorącym tytuł od jego imienia jest bardzo pewny swoich możliwości komunikacyjnych:

<sup>26</sup> Rozumienie „dynamizmu wizerunku” według koncepcji Stanisława Puppla w: *Kuźnia Hefajstosa*, op. cit., s. 111.

Chajrefont: [...] Powiedz mi Gorgiasie, czy prawdę mówi obecny tu Kallikles, który obiecał, że odpowiesz na każde pytanie, jakie ktokolwiek ci zada?

Gorgias: To prawda Chajrefontcie. Nawet w tej chwili mówiłem publicznie to samo, i dodam, że od wielu lat nikt nie zapytał mnie o coś, co byłoby dla mnie nowym<sup>27</sup>.

Syndrom Guliwera jest w przypadku sofistów, moim zdaniem, syndromem pozornym, przyjętym na potrzeby zaistnienia w greckich *poleis*, do których przybywali. Jako nie-obywatele nie mogli przemawiać na zgromadzeniach ludowych, nie mogli uczestniczyć w ateńskim sądzie ludowym, *heliai*, ich domeną pozostawały publiczne pokazowe występy (*public display lecture*), nacechowane teatralnością (*performance*), która przejawiała się w gestykulacji oraz w stroju. Sofiści przywdziewali na popisowe występy purpurowe szaty rapsoda, aby zasygnalizować swoje prawo do przejęcia w greckiej społeczności funkcji poety-aojdy, którego wiersze były memoryzowane przez społeczność i stanowiły wykładnię etyczną zachowań społecznych. Sofiści posiadali wysoką jakość zasobów komunikacyjnych, każdego z nich cechowały pionierskie badania. Gorgiasz zastąpił z zainteresowań *logosem* jako elementem nie tylko komunikacji, ale też podstawą rozwoju myśli ludzkiej przez coraz lepiej wyposażone w siłę perswazyjną argumenty, jest też twórcą iluzjonistycznej koncepcji sztuki, zgodnie z którą artysta wprowadza w odbiór sztuki element oszukaństwa, ułudy, który jednak wpisuje się we wszelką kreatywną działalność człowieka<sup>28</sup>, stworzył także artystyczną prozę grecką, bogato ozdobioną środkami ornamentacyjnymi zapożyczonymi z poezji. Nie jest to niezrozumiałym zabiegiem, biorąc pod uwagę powszechne w społeczeństwie greckim przekonanie o sile oddziaływania słowa poetyckiego, memoryzowanego przez audytorium i pełniącego funkcję zasobu wskazówek mówienia i działania. Gorgiasz, obserwując sukces epiki i tragedii, wyposażył artystyczną prozę grecką w figury retoryczne, nazwane od jego imienia *schemata Gorgieia*, zrytmizowane części wypowiedzi, rymy wewnętrzne, tzw. *homoioteleuta*, polegające na takim samym lub rymowanym zakończeniu okresów zdaniowych, *isokola*, czyli wymóg równej liczby sylab w okresie retorycznym. Wszystkie te zdobycze podyktowane były dbałością o eufonię i płynącą z niej przyjemność dla słuchacza<sup>29</sup>. Bez wątplenia możemy mówić w przypadku Gorgiasza o mistrzowskim wykorzystaniu modalności wokalno-słuchowej. Jego lingwistyczną kompetencję wspierały zasoby pozajęzykowe, do których w pierwszej kolejności należy zaliczyć przywdziewane na występy purpurowe szaty rapsoda<sup>30</sup>,

<sup>27</sup> Platon, *Gorgias. Menon*, przełożył, wstępem i komentarzem opatrzył Paweł Siwek, Warszawa 1991, s. 8 (447 d–448 a).

<sup>28</sup> Na ten temat zobacz: Tuszyńska-Maciejewska, K. 1989. „Gorgias APATE as an inevitable and justified error of man’s aesthetic activity”. *Acta Universitatis Scientiarum Debrecenensis XXV*. 19–22.

<sup>29</sup> Zob. Tuszyńska, K. 2016. *Oratorstwo i retoryka grecka z wyborem tekstów źródłowych. Od oralnej kultury retorycznej Homera do konceptualizacji retoryki przez Arystotelesa*. Poznań, s. 77–78 oraz 153–154.

<sup>30</sup> Kerferd, G.B. 1984. *The Sophistic Movement*. Cambridge, s. 29. Kerferd potwierdza fakt przywdziewania purpurowych szat rapsoda dla Gorgiasza i Hipiasza, powołując się na fragment 82 A9 Dielsa-Kranza, *Die Fragmente der Vorsokratiker*.

a także okoliczności publicznych wystąpień, to znaczy uroczyste igrzyska pytyjskie i olimpijskie oraz teatr ateński<sup>31</sup>. Podniosły nastrój tego rodzaju *self-presentation* współtworzył nielingwistyczną kompetencję komunikacyjną. Pojęcie wizerunku w tym miejscu należy pogłębić przez zaakceptowanie diady wygląd – ogląd<sup>32</sup>, ponieważ purpurowe szaty i miejsce występu epideiktycznego (gr. *epideiksis*, ang. *distinct type of performance, public display lecture*) stanowiły sygnał wysyłany przez sofistę na zewnątrz, ku obserwującej i słuchającej go publiczności.

Z kolei sofista Prodikos zyskał sławę jako inicjator badań nad synonimią, obrazowo przedstawionych w dyskusji Sokratesa z Prodikosem w Platońskim dialogu *Protagoras* (339 e–340 d). On też zdefiniował sofistów jako ‘na wespół filozofów, na wespół polityków’ (*methoria philosophou te andros kai politikou* (frg. B 6)<sup>33</sup>, ponieważ w domenie nauk udzielanych przez sofistów mieściły się zagadnienia, z którymi zmagala się filozofia wcześniejsza, to znaczy te o charakterze epistemologicznym, czy kosmogonicznym, podobnie jak pierwsze refleksje lingwistyczne, Heraklita, czy paradoksy szkoły eleackiej połączone były z dziedziną ontologiczną. W tym sensie sofisci uważali się za spadkobierców wcześniejszej myśli filozoficznej, co wszakże nie znaczy, że nie podchodzili do niej krytycznie, czy wręcz sceptycznie<sup>34</sup>. Natomiast w obrębie zainteresowań sofistów znalazły się również zagadnienia nowe dla filozofii, które dopiero torowały sobie miejsce w jej obszarze, a dotychczas należały do kwestii szeroko rozumianej polityki. Arystoteles nazwie człowieka w *Polityce* (1253 a 10) *zoon politikon*, czyli zwierzęciem społecznym, ponieważ żyjącym w ramach urządzeń społeczno-politycznych przyjętych przez grecką *polis*. Wśród nich istotną rolę odgrywał arsenał technik retorycznych, jako residuum oralne niezbędne w realizowaniu ambicji politycznych. Prodikos, zatem wskazuje na zainteresowania sofistów w dyscyplinach nowych w myśli filozoficznej, takich jak relacja na linii obywatel-państwo (jednostka-społeczeństwo), koncepcje wolności politycznej i równości ludzi, poszanowanie godności obywatelskiej, zagadnienie przywódcy państwowego, szeroko rozumiana antyteza *nomos-physis*<sup>35</sup>, prawo silniejszego,

<sup>31</sup> Ibidem, s. 28.

<sup>32</sup> Zob. Stanisław Puppel, *Kuźnia Hefajstosa...*, op. cit., s. 109. S. Puppel posługuje się terminem angielskim *etic-emic*, zaczerpniętym z prac K.L. Pike’a *A stereoscopic window on the world* (1957) oraz *Language in relation to a united theory of the structure of human behavior* (1967).

<sup>33</sup> Zob. Tuszyńska-Maciejewska, K. 1987. *Filozofia w retoryce Gorgiasza z Leontinoj*. Poznań, s. 8.

<sup>34</sup> Znamiona sceptycyzmu w europejskiej myśli filozoficznej znajdują się w traktacie Gorgiasza z Leontinoj *Peri tou meontos e peri physeos* (*O tym, co nie jest, czyli o naturze*), w tytule nawiązującym do traktatów presokratyków *Peri physeos*, czyli *O naturze*, wymierzonym przez Gorgiasza przede wszystkim przeciw szkole eleackiej. Poza tym sceptycyzm obecny jest w mowie epideiktycznej Gorgiasza *Pochwała Heleny*, kiedy Gorgiasz uzasadnia potęgę *logosu*, kreującego zgodnie z zamierzeniem autora najróżniejszego typu argumentacje, często sprzeczne między sobą, ale wyposażone w siłę perswazji (par. 13–14 *Pochwały Heleny*).

<sup>35</sup> Przeciwwstawienie prawa (*nomos*) i natury (*physis*) widoczne jest w wypowiedzi sofisty Hippiasza z Elidy w Platońskim dialogu *Protagoras*: *Ja was tu wszystkich, szanowni zebrani, uważam za krew-*

często interpretowane w ramach tej antytezy. To, co było żywiołem życia politycznego, znajdowało swoje miejsce w powstających, nowych obszarach badań filozoficznych. Wymagało to od sofistów skutecznego zarządzania zasobami komunikacyjnymi, a jednocześnie, w demokratycznych Atenach, przemawiało na korzyść fortunności tego typu aktów komunikacji ze względu na wielkie zainteresowanie nową tematyką *paidei*, przydatną w życiu społeczno-politycznym. Sofiści, aby utrzymać te warunki fortunności harmonijnie przystosowywali zarówno treść, jak i sposób przekazu do zmieniających się okoliczności kulturowych: dawne wychowanie muzyczne (*mousike paideia*) sofisci zastąpili wychowaniem obywatelskim, opartym na politycznej *arete*, implikowanej przez *logos*, z całą wieloznacznością tego greckiego terminu (mowa – myśl – rozum)<sup>36</sup>. Także urozmaicona forma podawcza: wykład, dyskusja ze słuchaczami, sprzyjały komunikacji między sofistą a audytorium. Najstarszy i najślynniejszy z sofistów, Protagoras, był zdania, że społeczeństwo dysponuje zasobem rozdzielania nagród i wymierzania kar i głosił optymistyczną tezę o zaszczepionemu człowiekowi poczuciu sprawiedliwości i rozsądku, które sprawiają, że *arete* obywatelskiej można każdego człowieka nauczyć<sup>37</sup>. Tym samym Protagoras realizował nowe cele wychowawcze, także w pojmowaniu wymiaru sprawiedliwości<sup>38</sup>, a głoszone przez niego hasła dostępności *arete* politycznej dla wszystkich obywateli, niezastrzeżonej już tylko dla warstwy dobrze urodzonych, gwarantowały sofistom atrakcyjność w społeczeństwie greckim i zapewniały powodzenie aktu komunikacyjnego. Sami zaś sofisci, będąc dysponentami bogatych zasobów komunikacyjnych, świadomie i celowo zrezygnowali z nich na

---

*nych, bliskich i współobywateli, nie wedle prawa (nomos), lecz z natury (physis). Bowiem istoty podobne są sobie pokrewne z natury, a tylko prawo (nomos), które tyranem jest między ludźmi, narzuca im wiele rzeczy przeciwnych naturze.* Platon, *Protagoras* 337 c. Przekład własny.

<sup>36</sup> W rezultacie proces wychowania, *paideuein*, rozszerzył swoje granice i doprowadził do rozumienia go jako formowania dorosłego człowieka – członka określonego kręgu społecznego, wyposażonego w umiejętności, które Rzymianie nazwą terminem *cultura*. Proces ten realizuje się w momencie uświadomienia sobie przez ludzi samej idei kultury i faktu, że świadomie działający duch ludzki potrafi poprawić i uszlachetnić naturę. Na ten temat szerzej zob. Jaeger, W. 2001. *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. przełożyli M. Plezia, M. Bednarek, Warszawa, s. 388–410.

<sup>37</sup> Protagoras w Platońskim dialogu biorącym tytuł od jego imienia opowiada Sokratesowi przypowieść (*mythos*) o wyposażeniu człowieka przez Prometeusza, za pomocą kradzieży u Hefajstosa i Ateny, w mądrość potrzebną do życia. Następnym etapem było udzielenie człowiekowi przez Zeusa mądrości politycznej, w skład której wchodziło poczucie sprawiedliwości (*dikaioσύνη*) oraz „wstyd” (*aidos*) polityczny. Te dwie umiejętności zostały przydzielone wszystkim ludziom, a społeczeństwo ma odpowiednie środki do ich wykorzystania i nagradzania, lub przeciwnie – do ich egzekwowania i karania jednostek, które nie respektują norm życia społecznego (*Protagoras* 321 c–323 e).

<sup>38</sup> W dawnej mentalności greckiej funkcjonowało przyczynowe pojęcie kary, jako boskiej odpłaty za przewinienia ciężące nie tylko na indywidualnym człowieku, ale na całym rodzie (jak w przypadku Edypa i klątwy nad rodem Labdakidów), tymczasem Protagoras głosił nowoczesną teorię kary pojmowanej celowo, jako środek zmierzający do poprawienia złoczyńcy i odstraszenia innych. Zob. Platon, *Protagoras* 324 a–b.

rzecz uplasowania się w syndromie Guliwera, ponieważ nagrodą było wejście w rolę duchowego przywódcy, inspiratora społecznego. Drugą, nie mniej ważną przyczyną zabiegania przez sofistów o zaistnienie komfortowych warunków aktu komunikacji, był wzgląd czysto materialny: sofista to płatny nauczyciel, ofiarujący usługi wychowawcze każdemu na zasadzie prywatnego porozumienia, za określoną zapłatą.

Doniosłość wykształcenia udzielanego przez sofistów, prawie z braku bezpośrednich wiadomości, możemy jednak ocenić na podstawie olbrzymiego wpływu, jaki wywarło ono na współczesnych i potomnych. Temu wykształceniu zawdzięczali współcześni mistrzostwo i świadomy kunszt w przemawianiu, układaniu dowodów i w każdej dziedzinie znajdowania słownego obrazu dla myśli, poczynając od najprostszych wypowiedzi a kończąc na wzbudzaniu najgwałtowniejszych emocji przy pomocy środków retorycznych, nad którymi wytrawny użytkownik języka potrafił zapanować niczym pianista nad klawiaturą<sup>39</sup>. Nie byłyby to sukcesy możliwe do odniesienia, gdyby aktualny pozostał wizerunek pitagorejskiego filozofa – mistrza za zasłoną lub „ciemnego filozofa” Heraklita.

Do kwestii dyskusyjnych w nauce należy pojawienie się Sokratesa na tle ruchu sofistycznego.

### Wizerunek Sokratesa

Wprawdzie między filozofią Sokratesa a poglądami sofistów, obarczonych sporą dawką relatywizmu poznawczego i subiektywizmu, najpełniej ujętego w aforystycznej formie przez Protagorasa, lidera ruchu sofistycznego, *Człowiek jest miarą wszystkich rzeczy (homo mensura)*, zauważyć musimy istotne różnice, jednak bezsprzecznie fenomen pierwszej sofistyki otwiera drogę filozofii sokratejsko-platońskiej. Ocena pierwszej sofistyki, szczególnie negatywna opinia wystawiona jej przez Platona<sup>40</sup>, zaczęła stopniowo ulegać przewartościowaniu, szczególnie za sprawą prac Wernera Jaegera (*Paideia. Formowanie człowieka greckiego*) oraz Georga Kerferda (*The Sophistic Movement*). Istotny dla zrozumienia powiązań między myślą sofistyczną a sokratejsko – platońską jest sąd W. Jaegera:[...] *sofiści są fenomenem tak samo koniecznym, jak Sokrates czy Platon, co więcej, tych ostatnich bez sofistów nie da się pomyśleć*<sup>41</sup>.

Wizerunek Sokratesa wymaga przywołania nielingwistycznej kompetencji komunikacyjnej. Jego wygląd zewnętrzny, niedbałe ubranie, bosa stopy są manifesta-

<sup>39</sup> Jaeger, W., op. cit., s. 405.

<sup>40</sup> W zasadzie dialogi Platona tzw. okresu wczesnego, w których głównym rozmówcą jest Sokrates wyrażający poglądy samego Platona, rozprawiają się z sofistyką, np. *Gorgiasz*, *Protagoras*, *Eutydem*, ale także późne dialogi, jak *Sofista* (tu szczególnie 231 d–e) przedstawiają sofistykę, jako zjawisko niebezpieczne, o zabarwieniu dysfunkcyjnym dla społeczeństwa.

<sup>41</sup> Werner Jaeger, op. cit., s. 380.

cją w celu zwrócenia uwagi na potrzeby intelektualne i duchowe człowieka. Sokrates doskonale wypełnia funkcję transkomunikatora, angażując w akt komunikacyjny modalność wizualno-dotykową oraz wokalnie-słuchową. Platon podkreśla, że zewnętrznej brzydocie Sokratesa towarzyszyło piękno duchowe: [...] *podobny jest do tych sylenów siedzących w kapliczkach, których snycerze robią z pozytywką albo fletem w rękę: sylen się otwiera, a w środku posążki bogów*<sup>42</sup>, takimi słowami Alkibiades wygłasza pochwałę Sokratesa w *Uczcie* Platona.

Równocześnie Sokrates miał dar intrygowania słuchaczy swoimi słowami. Niekiedy reakcja była bardzo pozytywna, jak relacjonuje to Alkibiades w Platońskim dialogu *Uczta*, wygłaszając pochwałę Sokratesa: [...] *kiedy ciebie kto słucha albo twoje słowa tylko słyszy z drugich ust, choćby je nawet drugi marnie opowiadał, to czy kobieta słucha, czy mąż, czy młody chłopiec, wszystkich nas twoja mowa bierze i porywa*<sup>43</sup>. Ale Sokrates potrafił też wywołać wściekłość audytorium, rzucano się na niego, bito po twarzy, szarpano za włosy<sup>44</sup>. Najczęściej jednak był przedmiotem drwin i pogardy, które znosił cierpliwie. Diogenes Laertios opowiada o sytuacji, kiedy Sokrates nie zareagował na kopniaka, którym go uruczono. A kiedy jeden ze świadków sceny zdziwił się spokojowi Sokratesa, ten odpowiedział: *A gdyby kopnął mnie osioł, czy pozwalam go przed sąd?*<sup>45</sup>. Oryginalną wartością filozofii Sokratesa jest troska o sprawy duchowe (*epimeleia tes psyches*). Sokrates wywoływał gwałtowne i nieprzychylnie reakcje, ponieważ odwracał skalę wartości greckich: dobra duchowe stawiał ponad dobrami fizycznymi i ponad tzw. dobrami zewnętrznymi, takimi jak sława, bogactwo, zaszczyty, co stanowiło zaprzeczenie popularnego wartościowania, przekazanego przez greckie *skolion*, piosenkę śpiewaną przy winie:

*Zdrowie – to pierwszy skarb śmiertelnych ludzi  
 Drugi – to rosłą postać mieć  
 Trzeci – wzbogacić się uczciwie  
 A czwarty – dobrej myśli być w przyjaciół gronie*<sup>46</sup>

Do tego ciasnego kręgu wartości cenionych przez człowieka greckiego przybywa za sprawą Sokratesa nowa koncepcja wewnętrznego ładu w człowieku: *arete*, o której mówi Sokrates, jest wartością duchową, określoną przez niego terminem *psyche*, dusza. *Psyche* Sokratejska nie ma jednak wymiaru religijnego, jaki my obecnie przypisujemy temu pojęciu, wychowani w kulturach monoteistycznych, ma raczej charakter intelektualno-moralny<sup>47</sup>. Ten aspekt rozumienia *psyche* widać rów-

<sup>42</sup> Platon, *Uczta* (215 b), przełożył Władysław Witwicki, Warszawa 1984.

<sup>43</sup> Ibidem, 215 d.

<sup>44</sup> Relacja Diogenesa Laertiosa w *Żywotach i poglądach słynnych filozofów*, op. cit., ks. II, rozdz. 5, 21.

<sup>45</sup> Ibidem, s. 88, ks. II, rozdz. 5, 21.

<sup>46</sup> *Skolion* pochodzi z Antologia Lyrica Graeca, t. II, s. 183.

<sup>47</sup> Pod koniec dialogu *Obrona Sokratesa* Platon wkłada w usta Sokratesa słowa o wydzwięku agnostycznym: *Otóż jednym z dwóch jest śmierć. Bo albo tam niejako nic nie ma i człowiek po śmierci nawet*

niez w metodzie majeutycznej Sokratesa, której towarzyszyło jego optymistyczne przekonanie, że nikt nie błądzi dobrowolnie (gr. *ouden hekos hamartanei*, łac. *nemo sua sponte peccat*). Człowiek sprowokowany do myślenia za pomocą zadawanych mu pytań i jego, coraz precyzyjniejszych odpowiedzi, „poprawia” swoje przekonania w sferze moralnej, co przekłada się na jego lepsze uczynki w życiu społecznym. To stanowisko nazywamy intelektualizmem etycznym, akcentując element rozsądku, *phronesis*, w etycznym postępowaniu człowieka. Sokrates przez pojęcie *psyche* nie zamierzał też przeciwstawiać sobie „duchowości” i „cielesności”: jego pojęcie duszy można zrozumieć, gdy traktuje się ją na tym samym planie, co ciało, ale widzi się w każdym z nich jedną z dwu różnych stron tej samej natury ludzkiej<sup>48</sup>. Jest to nowe spojrzenie na naturę, *physis*, które zaowocuje u ucznia Sokratesa, Antystenesa, stworzeniem podwalin nauki cynickiej. Zresztą także forma uprawiania filozofii przez Sokratesa, jego protreptyczne wypowiedzi, zachęcające obywateli do troski o duszę, dały początek popularno-filozoficznej diatrybie cynickiej.

Sokrates, przekonany o wartości głoszonych przez siebie opinii, gotów był narażać się nie tylko na zarzut śmieszności, ale nawet na upokorzenie procesem sądowym i karę śmierci. Dla pouczenia moralnego, ulepszenia człowieka, przyjmował w akcie komunikacji syndrom Guliwera: mówił językiem prostym i łatwym do zrozumienia, gdy rozprawiał z obywatelami ateńskimi na agorze czy w innych miejscach komunikacji publicznej. Jednym ze świadectw sposobu komunikowania się Sokratesa z mieszkańcami Aten są jego słowa przekazane przez Platona z początkiem *Obrony Sokratesa*: [...] usłyszycie słowa proste, wyrazy takie, jakie się nawiną. [...] jeżeli usłyszycie, że ja bronię się takimi samymi słowami, jakimi zwykle mówię i na rynku obok straganów, gdzie mnie niejedyn z was widział, i gdzie bądź indziej, nie dziwcie się i nie róbcie hałasów dlatego<sup>49</sup>. Nawet w obliczu kary śmierci, przewidzianej w przypadku zarzucanej mu bezbożności, Sokrates nie zdecydował się na zmianę sposobu wypowiedzi. Zrósł się on na zawsze z jego wizerunkiem i stanowi niejako znak rozpoznawalny Sokratesa jako filozofa. Metoda majeutyczna, która służyła „rodzeniu się” lepszych określeń i wypracowywaniu definicji<sup>50</sup>, podporządkowana była nadrzędnemu celowi – utrzymania więzi komunikacyjnej z „badanym” w dyskusji.

Sokrates posiadał także poczucie humoru oraz dystans do własnej osoby. Świadectwem tego jest przekazana przez Ksenofonta w dialogu *Uczta* relacja z konkursu

---

wrażen żadnych nie odbiera, albo jest to, jak mówią, przeobrażenie jakieś i przeprowadzka w inne miejsce (40 d). Przekład Władysława Witwickiego.

<sup>48</sup> Zob. Jaeger, W., op. cit., s. 595.

<sup>49</sup> Platon, *Obrona Sokratesa* (17 c) w przekładzie Władysława Witwickiego. Sokrates broni swojego sposobu komunikacji przed zarzutem braku ozdobności i manieryzmu retorycznego, do których przyzwyczajeni byli obywatele ateńscy w sądach ludowych.

<sup>50</sup> Arystoteles w *Metafizyce* (987 b) oraz Ksenofont we *Wspomnieniach o Sokratesie* (IV, 6, 1) poświadczają umiejętności dialektyczne Sokratesa i uznają jego zasługi w tworzeniu definicji pojęć.

piękności między Sokratesem a znanym z urody młodym Kritobulosem. Sokrates w konkursie tym przyjmuje kryterium sofistyczne „tego, co piękne” (*kallos*), jako „tego, co użyteczne”, to znaczy lepiej przystosowane do stawianych rzeczy zadań, sugerowane przez Kritobulosa<sup>51</sup>. W wyniku badania przeprowadzonego przez Sokratesa (*dialegesthai*) okazuje się, że wyłupiaste oczy Sokratesa, jako wystające z orbit, widzą nie tylko to, co przed nim, ale też z boku. Podobnie zadarty nos Sokratesa pozwala zewsząd chłonać zapachy, a nadto nie przegradza oczom pola widzenia. Usta zaś, grube i duże, umożliwiają nie tylko odgryzanie większych kęsków jedzenia, ale sprawiają też, że pocałunki Sokratesa są bardziej miękkie niż Kritobulosa. Dopełnieniem tej satyrycznej diagnozy jest przysunięcie lampy bliżej Kritobulosa, aby sędziowie konkursu nie popełnili omyłki. Sokrates przegrał w głosowaniu, a jego przegrana jest zarówno przegraną sofistycznego kryterium użyteczności, jak też wygraną metody dyskusji, której używa Sokrates i którą wciąga w badanie zagadnienia Kritobulosa oraz wszystkich uczestników biesiady. Jest to zwycięstwo Sokratesa jako transkomunikatora, posługującego się także środkami wizualno-dotykowymi, które towarzyszą i wspierają środki werbalne. Poza tym scenka przekazana przez Ksenofonta ujawnia poczucie humoru, jakie towarzyszyło Sokratesowi i jego gotowość do ośmieszenia zewnętrznego wizerunku, jeśli stawką jest weryfikacja wewnętrznego wizerunku. Sokrates korzysta w sposób w pełni świadomy z możliwości, jakie stwarza diada „wygląd-ogład”, a jego celem jest uświadomienie współczesnym mu Ateńczykom, że wewnątrz człowieka stanowi o prawdziwym jego pięknie i wartości.

Zarówno forma dialogowa, jak też doza humoru i ironii, jako narzędzia służące kreowaniu wizerunku, okażą się bardzo użyteczne dla metody kontaktu z audytorium reprezentatywnej dla cyników, których protoplastą jest Antystenes, uczeń Sokratesa, a symbolem filozof z beczki, czyli Diogenes z Synopy.

### Wizerunek cynika

Wraz z upadkiem greckiej *polis* pojawiły się w filozofii nowe problemy i kategorie pojęciowe. Aleksander swoją śmiałą wizją kosmopolitycznego mocarstwa położył kres istnieniu *polis* w sensie faktycznym i teoretycznym. Grek, który utożsamiał się z obywatelem i pojmował swoje obowiązki etyczne i polityczne w granicach miasta-państwa<sup>52</sup>, znalazł się w impasie moralnym. Z obywatela stał się zwykłym poddanym, a decyzje polityczne były podejmowane bez jego udziału.

<sup>51</sup> Kritobulos przytacza kryterium użyteczności na początku dyskusji z Sokratesem: [*Piękne są rzeczy*], jeżeli są tak dobrze wykonane, że służą celom, do jakich je posiadamy, albo jeśli z natury są znakomicie przystosowane do naszych potrzeb. Ksenofont, *Pisma sokratyczne*, przełożył i wstępem poprzedził Leon Joachimowicz, Warszawa 1967, *Uczta* 5, 4, s. 277.

<sup>52</sup> Dla Arystotelesa etyka stanowiła część polityki. Por. Reale, G., *Historia filozofii starożytnej*, t. II, s. 475: *Arystoteles nazywa nawet ogólnie 'polityką' naukę obejmującą ogół działań moralnych*



Filozofia nowych czasów umieszcza państwo i politykę w rzeczach neutralnych, obojętnych, albo nawet wśród rzeczy moralnie negatywnych, ponieważ są źródłem ambicji, namiętności, trosk i zbędnych niepokojów. Znika też optymizm poprzedniej epoki. W nowej rzeczywistości politycznej pojawiają się w filozofii tony pesymistyczne, sugerujące brak poczucia bezpieczeństwa, a jednak filozofia ta straciwszy dawne zainteresowania i horyzonty zyskała na zasięgu swojego oddziaływania. Filozofowie stają się lepszymi transkomunikatorami, ucząc na rozstajach dróg, jak cynicy uprawiający diatrybę, prozatorską moralistykę, silnie retoryzowaną, z użyciem charakterystycznych dla diatryby *loci*, typu *locus de divitiis* (topos bogactwa), *locus de fato* (topos przeznaczenia), *locus de morte* (topos śmierci) i wiele innych, interesujących dla silnie zróżnicowanego pod względem intelektualnym, wiekowym, społecznym audytorium. Z diatryby, czyli cynickiego wykładu moralizatorskiego, w założeniu komunikatora, powinna płynąć przyjemność słuchania (*delectatio*)<sup>53</sup>. Jednak zagadnienie jest o wiele bardziej złożone, ponieważ cynikami, jako transkomunikatorami, kierowała zasada wsparcia słuchaczy, wskazania im treści moralnych, nowych celów życia, dydaktyzm, ale nie nachalny, raczej „uzdrawiające duszę” leczenie za pomocą zarówno słowa, jak też dopełniającego go wizerunku zewnętrznego filozofa cynickiego. Cynicy przedstawiali sami swój ruch jako filozofię misjonarską<sup>54</sup>, co znajduje odzwierciedlenie w terminologii, którą określali swoją funkcję w przestrzeni publicznej: *paidagogos*, *didaskalos* („nauczyciel”, „wychowawca”), *iatros* („lekarz” domyślne: dusz), *archon* („przywódca”), *euergetes* („dobroczyńca”), *episkopos* („opiekun”). Wszystkie one mają odcień znaczeniowy przewodnika moralnego, którego celem jest nawrócenie na cynicką drogę życia, tzw. *kynikos bios*. W tekstach cynickich znajdujemy często wzmianki o tym, że filozofom tym towarzyszą rzesze uczniów, a oni sami ze swej strony ofiarują głęboką życzliwość, *philanthropia*<sup>55</sup> i wyświadczają tym, którzy chcą się nawrócić dobrodziejstwo (*euergesia*). Jest to świadectwem zamierzonego i celowego działania, potrzebnego w nowej kondycji ludzkiego losu. Cynicy negowali instytucje państwowe, pojęcia *patris*, *polis*, *politeia* (wszystkie związane z organizacją życia społeczno-politycznego) były w ich mniemaniu obrazem fałszywego *kosmosu*, któremu przeciwstawiali prawdziwy *kosmos* „cynickiego państwa”, które było po prostu państwem moralnym<sup>56</sup>. Cynik mógł żyć w każdym miejscu na „całej ziemi”, która była jego domem.

*ludzi, zarówno jako jednostek, jak i jako obywateli państwa; potem dopiero dzieli tak rozumianą „politykę” odpowiednio na etykę i politykę w sensie ścisłym (teoria państwa).*

<sup>53</sup> Sinko, T. 1947. *Literatura grecka*. Tom 2, część 1. Kraków, s. 18.

<sup>54</sup> Terminem *missionary philosophy* operuje w stosunku do cyników John Moles w artykule *Cynic Cosmopolitanism*, [w:] *The Cynics. The Cynic Movement in Antiquity and Its Legacy*, red. R.B. Branham and M-O. Goudet-Cazé, Los Angeles 1996, s. 114.

<sup>55</sup> Tuszyńska, K. 2013. *Dyskurs Diona z Prusy w „Mowach o królestwie”*. *Mariaż retoryki z filozofia*. Poznań, s. 83.

<sup>56</sup> John Moles, op. cit., s. 111.

Warunkiem wszakże niezbędnym było poddanie się trudom narzuconym przez naturę, zdolnym zahartować ciało oraz ćwiczeniom fizycznym i duchowym (*askesis*), których celem jest zapanowanie nad przyjemnościami, a nawet pogardzanie nimi, co w rezultacie gwarantuje człowiekowi wolność. [*Diogenes*] mówił, że w życiu w ogóle nie można nic osiągnąć bez ćwiczenia. Ćwiczenie zaś pomaga wszystko przewyciężyć. Ażeby żyć szczęśliwie, należy zamiast trudów niepotrzebnych wybrać tylko trudy zgodne z naturą: nieszczęście wynika tylko z braku rozumu<sup>57</sup>. Cynicki filozof realizował ideał *autarkii*, czyli wystarczania samemu sobie, niepotrzebowania niczego z dóbr materialnych, w czym cynik naśladował zwierzę.

Symbolem braku potrzeb materialnych jest zewnętrzny wizerunek filozofa cynickiego: jeden płaszcz, składany na dwoje, w celu posłania, torba, w której cynik miał chleb, podróżny kij, którym podpierał się w wędrówce w celu głoszenia nauki i nawracania słuchaczy na drogę *kynikos bios*<sup>58</sup>. Miernikiem wartości cynickiego życia było osiągnięcie wolności, która przejawiała się w wolności słowa (*parrhesia*). Wraz z szczerością w mówieniu Diogenes głosił szczerość (wolność) w działaniach (*anaideia*), niekiedy świadomie przejawiającą, celem pokazania czysto konwencjonalnego charakteru zwyczajów i obyczajów<sup>59</sup>.

Diogenes, który stał się symbolem ruchu cynickiego, zburzył klasyczny obraz człowieka greckiego, a nowy, który zaproponował, szybko uznany został za paradygmat. Jego słynne zdanie „szukam człowieka” wypowiedziane, gdy chodził z zapaloną latarnią w centrum miasta w dzień (Diogenes Laertios, ks. VI, 2, 41), oznaczało, że szuka człowieka i nie znajduje takiego, który żyje w zgodzie ze swoją najbardziej istotną cechą, to znaczy – w zgodzie ze swoją naturą, poza konwenansami narzuconymi przez społeczeństwo, nie bacząc na kaprysy losu i fortuny, szczęśliwy, bo rozumny, rozumny, bo cnotliwy.

Jak wspomniałam, filozofowie cynicycy byli twórcami nowego gatunku literackiego, diatryby, której odbiorcami był szeroki krąg słuchaczy. Wymienione, „miejsca wspólne”, *loci*, w ustnym przekazie cynika były decydujące dla nawiązania nici porozumienia między komunikatorem a zróżnicowanym audytorium. Definicja diatryby, w ujęciu Hermogenesa, brzmi: *rozwiniecie jakiejś krótkiej myśli moralnej w taki sposób, aby usposobienie mówcy utrwalić w duszach słuchaczy*<sup>60</sup>. Cytat ten wskazuje, że cynikom, jako filozofom, chodziło nie o proste dostarczenie przyjemności ze słuchania wykładu (wspomniane *delectatio*), ale o wytworzenie porozumienia o charakterze psychologicznym między nadawcą a odbiorcą. Cynicy dążyli swymi diatrybami do tego, aby słuchacz wyrobił sobie sąd moralny pokrywający się z sądem komunikatora. Cechą diatryby jest łączenie powagi z komizmem (gr. *spou-*

<sup>57</sup> Diogenes Laertios, op. cit., ks. VI, 70 I n.

<sup>58</sup> O wizerunku zewnętrznym Diogenesa z Synopy pisze Diogenes Laertios, op. cit., ks. VI, 22 i n.

<sup>59</sup> Reale, G. 1999. *Historia filozofii starożytnej*, tom III. przeł. E.I. Zieliński. Lublin, s. 48.

<sup>60</sup> Epiktet, *Diatryby, Encheiridion*, przełożył i opracował Leon Joachimowicz, Warszawa 1961, Wstęp, s. XIV.

*daiogelaion*), wplatanie anegdot, przykładów, złotych myśli, przysłów mądrości ludowej, dowcipów, ale także cytatów z poetów, filozofów, gier słownych, ironii, czy sarkazmu<sup>61</sup>. Szeroki wachlarz środków przekazu stwarzał cynikom możliwości komunikowania się na wysokim stopniu fortunności z różnymi grupami słuchaczy. Bardziej wyrobiony intelektualnie słuchacz docenił cytaty filozoficzne, poetyckie, grę słów, prosty odbiorca zainteresował się anegdotą, z satysfakcją odnalazł mądrość ludową lub przysłowie. Wszystkie elementy układanki, jaką jest diatryba cynicka, sprawiały, że komfortowość aktu komunikacji nie była ograniczona. Popularna diatryba cynicka wyklucza abstrakcję i teorię, opiera się na konkretach, rozmówca jest zazwyczaj fikcyjny, bliżej nieokreślony „ktoś”, kto zadaje pytania, na które odpowiada autor, co nadaje diatrybie charakter dialogu pozornego. Ten element stanowi spadek po filozofii Sokratesa. Podobnie, jak w wypadku Sokratesa, filozof – cynik świadomie przyjmował model Guliwera, realizując zasadnicze przesłanie filozofii nowych czasów – udzielenie wszystkim szukającym wsparcia duchowego, uwolnienie od niepokojów, zaproponowanie nowego modelu życia. W tym ostatnim zadaniu filozofa cynickiego dostrzegamy zadania społeczne, jakie zaczyna stawiać przed sobą filozofia, wcześniej głoszona „za zasłoną”, lub z udziałem świadomie wybranej ciemnej syntaksy, lub zamknięta za murami elitarnych szkół – Akademii Platona, Liceum Arystotelesa. Nawet, jeśli od okresu hellenistycznego począwszy, powstają szkoły filozoficzne, po pierwsze – dają one schronienie każdemu, kto o to prosi, po drugie – wprowadzają nauki w życie, a tym samym budują zupełnie osobliwą relację między filozofem, który naucza a słuchaczem, który przychodzi do niego jako jednostka prywatna, szukająca indywidualnego szczęścia<sup>62</sup>.

Z filozofii cyników wyrósł stoicyzm, również kierunek kosmopolityczny, którego idea pięknie uzewnętrznia się w słowach rzymskiego mówcy i filozofa, Cycerona: [...] *naturalna jest także powszechna życzliwość wzajemna pomiędzy ludźmi, tak iż człowiek – właśnie dlatego, że jest człowiekiem, nie może patrzeć na drugiego człowieka jako na coś obcego*<sup>63</sup>.

## Zakończenie

Z przedstawionych wizerunków filozofa greckiego wynika, że ulegał on zmianie, odpowiadał za oczekiwania, stosował się do wymogów czasu. Myśl filozoficzna nie powstaje w próżni, ale komentuje rzeczywistość, z której wyrasta. Każdy z wize-

<sup>61</sup> Ibidem.

<sup>62</sup> O nowym *ethosie* w szkołach hellenistycznych zob. Reale, G. *Historia filozofii starożytnej*, tom III, op. cit., s. 188.

<sup>63</sup> Cynceron, *De finibus bonorum et malorum (O najwyższym dobru i złu)* III, 19, 62 i n. w przekładzie W. Kornatowskiego. Cytat za Reale, G. *Historia filozofii starożytnej*, t. III, op. cit., s. 426.

runków filozofa jest obrazem transformacji duchowych człowieka greckiego w miarę rozwoju cywilizacji. Pierwsi filozofowie greccy pielęgnowali wizerunek mędrca (*sophos*), niechętnie stając się transkominatorami z syndromem Guliwera. Heraklit, czy Pitagoras świadomie pozostawali niedostępni dla powszechnego odbioru, z wyższością czy pogardą odnosząc się do „ciemnego ludu”. Nie schodził ze swego piedestału także Platon, który ustanowił hierarchię bytów: na czele Jedno i Diada<sup>64</sup>, następnie świat idei, potem poziom „bytów matematycznych” i na końcu świat zmysłowy, dla którego nie miał zrozumienia, jako dla niedoskonałego odbicia świata idei poznawalnego za pomocą dialektyki. O teorii zasad rozmawiał tylko w ścisłym kręgu uczniów, którzy po długim i intensywnym przygotowaniu matematyczno-dialektycznym byli zdolni przyswoić sobie naukę mistrza. W tym z pewnością, podobnie jak Heraklit, Pitagoras, wykazywał syndrom Petroniusza. Stając jednak do walki z sofistami, postanowił upublicznić swoją naukę. Arystoksenos opowiada anegdotę o wrażeniach, jakie odniosły szerokie koła słuchaczy, gdy przyszli oni wysłuchać Platońskiego wykładu *O Dobru: Każdy przyszedł, aby móc się dowiedzieć o jednej z tych rzeczy, które uważane są za dobre dla ludzi, jak bogactwo, zdrowie, siła, i w ogóle wspaniałe szczęście. Kiedy jednak okazało się, że wywody dotyczyły spraw matematycznych, liczb, geometrii i astronomii, a w końcu się twierdziło, że istnieje Dobro, Jedno, to sądzę, że wydało się to czymś zupełnie paradoksalnym. W konsekwencji niektórzy wykładem wzgardzili, inni go skrytykowali*<sup>65</sup>. Próba ogłoszenia wyników swoich badań w przestrzeni publicznej skończyła się w przypadku bezpośredniego kontaktu z odbiorcą porażką dla Platona. Podjął jednak jeszcze próbę literacką, tworząc nowy gatunek „dialog” i wprowadzając swego mistrza, Sokratesa, jako rozmówcę. Można powiedzieć, że tym samym Platon zrobił krok w kierunku komunikatora typu Guliwera, jednak w *Fajdrosie* i *Liście Siódmym* precyzyjnie zastrzegł, że pismu należy przypisywać tylko ograniczoną wartość, ponieważ jest jedynie środkiem przywoływania na pamięć rzeczy już znanych.

<sup>64</sup> Diada jest „nieokreśloną dwoistością”, zasadą i źródłem wielości bytów. Bez Diady nie może być pomyślna w świecie wielość. Jedno nie miałoby mocy twórczej bez Diady, ale w hierarchii Jedno stoi nad Diadą

<sup>65</sup> Anegdota opowiedziana za Reale, G. 1996. *Historia filozofii starożytnej*, tom II, przekład E.I. Zieliński, Lublin. s. 44.

# **LARVA, PUPA, IMAGO: PRÓBA REDEFINICJI POJĘCIA WIZERUNKU POLITYCZNEGO W UJĘCIU KOMUNIKOLOGICZNYM**

ARTUR URBANIAK

## **1. Uwagi wstępne**

Pojęcie wizerunku politycznego związane jest nierozłącznie z rozwojem mediów masowych i stopniową profesjonalizacją kampanii wyborczych i całego życia politycznego. Wzrost znaczenia mediów jako ogniwa pośredniczącego w przekazie politycznym wymógł na elitach politycznych podniesienie kwalifikacji w obszarze komunikowania międzypersonalnego, zwłaszcza zaś komunikowania za pośrednictwem mass mediów. Badacze komunikowania zwracają uwagę na symbiozę polityków z czwartą władzą, czyli środkami masowego przekazu. Jest to wynikiem urynkwienia polityki, charakterystycznego dla otwartych systemów demokratycznych. Wolny rynek oznacza konkurencję podmiotów politycznych, a ta wymaga od aktorów sceny politycznej zdobywania widoczności medialnej celem pozyskania głosów (zob. Dobek-Ostrowska, 2006: 273). Zatem zdobycie poparcia w wyborach demokratycznych w dużej mierze zależy od rozpoznawalności (widoczności medialnej) i wizerunku politycznego, czyli tego jak dany komunikator postrzegany jest przez odbiorców przekazu (wyborców).

Królowie, satrapowie, autokraci, dyktatorzy czy tyrani panujący autorytarnie nie dbali o to jak są postrzegani przez podwładnych. Natomiast współcześni politycy pretendujący do objęcia urzędów państwowych w otwartych systemach demokratycznych muszą nade wszystko zdobyć zaufanie wyborców. Obecnie komunikatora

politycznego, określanego także mianem aktora sceny politycznej (zob. Dobek-Ostrowska, 2006; 2009) charakteryzuje określony zespół cech, który nazywamy wizerunkiem politycznym. Samo pojęcie *wizerunek* (od łacińskiego *imago*), zgodnie z definicją należy rozumieć jako „sposób, w jaki dana osoba lub rzecz jest postrzegana i przedstawiana”<sup>1</sup>. Czasem zachodzi jednak sprzeczność między intencją nadawcy a sposobem postrzegania tegoż nadawcy przez odbiorcę. Innymi słowy, tak definiowany wizerunek polityczny stwarza szerokie pole do interpretacji przez odbiorcę, która może wcale nie pokrywać się z oczekiwaniami nadawcy. Sprzeczność ta została w naukach o komunikowaniu dokładnie omówiona już w pracy Lazarsfelda *et al.* (1948), w której autorzy podważyli zasadność modelu wszechmocy mediów (znanego także jako model podskórnej igły, ang. *Hypodermic Needle Model*). W ślad za badaczami amerykańskimi przyjmuje się, że nie można za pomocą mediów „wstrzyknąć” gotowego komunikatu do umysłu odbiorcy. Praca nad wizerunkiem politycznym jest nieprzerwanym, zaplanowanym ciągiem zdarzeń, zmierzających do wykreowania pozytywnego, spójnego obrazu w oczach odbiorców.

Pierwszoligowi politycy i partie polityczne mozolnie budują swoje wizerunki polityczne głównie w oparciu o komunikaty nadawane za pośrednictwem mediów masowych, przy istotnym wsparciu profesjonalnych agencji *Public Relations*. Pośrednictwo prasy, radia, telewizji oraz serwisów internetowych, a także udział opiniotwórczych „niezależnych” autorytetów oznacza, że wciąż obowiązuje zasada tyle wiemy o polityce, ile dowiemy się z mediów (por. Urbaniak, 2014: 171). Jednak dynamiczny rozwój nowych płaszczyzn komunikacji masowej, czyli portali i serwisów internetowych, które nie podlegają ścisłej kontroli określonych koncernów medialnych czy grup interesu stwarza nowe możliwości zaistnienia na scenie politycznej także komunikatorom z drugiego rzędu.

W świetle powyższego, przyjmuje się, że istnieją co najmniej dwa kanały komunikacji, które mogą zostać wykorzystane przez polityków do promowania się, podnoszenia swojej widoczności medialnej i tym samym pozyskiwania przychylności wyborców. Po pierwsze przez tradycyjne media o ugruntowanej pozycji na rynku politycznym, a zatem prasę, radio i telewizję oraz tzw. nowe media i po drugie przez nowe płaszczyzny komunikowania się, takie jak portale i serwisy internetowe oraz media społecznościowe. O ile w przypadku tradycyjnych mediów, ich dostępność dla aktorów sceny politycznej jest mocno ograniczona, ponieważ polityk musi zostać zaproszony do udziału w audycji lub programie, o tyle widoczność w nowych mediach zależy wyłącznie od inwencji oraz nasilenia działań przez polityka. Niektórzy aktorzy sceny politycznej, praktycznie niewidoczni w mediach tradycyjnych, zjednávają sobie poparcie w nowych mediach, które odgrywają coraz istotniejszą rolę

<sup>1</sup> Definicja za *Słownikiem języka polskiego*, źródło: <http://sjp.pwn.pl/sjp/2579940> [dostęp: 12.02.2017].

w procesach demokratycznych (zob. Himelboim et al., 2012), ponieważ docierają do rzesz nowych odbiorców. Dwa najbardziej jaskrawe przykłady polityków, którzy potrafią z sukcesem wykorzystać nowe media do wypromowania się na polskiej scenie politycznej to Janusz Kowin-Mikke (eurodeputowany) oraz Paweł Kukiz (poseł, przewodniczący ruchu Kukiz '15). Nulty, Theocharis, Popa, Parnet i Benoit (2016: 430) zauważają, że wyborcy odnaleźli w Internecie przestrzeń dla obywatelskiej aktywności. Niechęć społeczeństwa do przynależności do partii politycznych nie musi oznaczać całkowitego wyłączenia się z życia politycznego i zainteresowania tym obszarem życia społecznego. Obywatele komentują, „lajkują” (od ang. *like* lubić, tu: popierać) i „hejtują” (od ang. *hate*, nienawidzić) polityków i wydarzenia polityczne, a zatem wyrażają czynne poparcie lub dezaprobatę bieżących wydarzeń. Trudno byłoby zaprzeczyć, że Internet jako „barometr poparcia” ma zatem realny wpływ na kształtowanie się procesów politycznych.

Nowe możliwości niosą z sobą nowe zagrożenia. Potencjał jaki ukryty jest w szybkim, bezpośrednim komunikowaniu się z odbiorcą za pomocą mediów społecznościowych, takich jak Twitter, Facebook czy serwisów internetowych takich jak YouTube, pociąga za sobą ogromne ryzyko popełnienia błędu, zaliczenia wpadki czy choćby popełnienia lapsusu językowego, który może później zaważyć na wizerunku polityka. Należy bowiem pamiętać, że w dobie szybkiego dostępu do informacji, co wiąże się z ogromną ilością danych przetwarzanych przez nas każdego dnia, komunikacja polityczna ma zdecydowanie charakter powierzchowny. A zatem wizerunek polityka w oczach odbiorców często budowany jest w oparciu nie tyle o rzetelną, fachową wiedzę o działalności na rzecz społeczeństwa, a raczej w oparciu o krótkie, wyrwane z kontekstu wypowiedzi, które za pomocą mediów przedostają się do świadomości odbiorców. Na wizerunek polityczny wpływają polityczne skandale, drobne przejęzyczenia i przejściowe kryzysy. Dlatego też konsekwentne podnoszenie kwalifikacji oraz poszerzanie kompetencji komunikacyjnych, rozumianych jako umiejętność wykorzystania zasobów językowych i niejęzykowych w komunikowaniu się zdecydować mogą o tym, czy polityk z danej potyczki wyjdzie z tarczą czy na tarczy.

W dalszej części artykułu zaproponowano nowy cykl rozwoju kompetencji komunikacyjnych komunikatorów politycznych oparty na cyklu życiowym motyla. Od stadium larwalnego poprzez gąsienicę do pełnego rozkwitu kompetencji komunikacyjnych w stadium *imago*. Zakładając, że polityk musi zaistnieć w mediach, żeby zdobyć poparcie wyborców, przyjmuje się, że musi on zbudować lub wypracować spójny wizerunek polityczny. Według autora wizerunek polityczny buduje się w oparciu o wysokorozwinięte kompetencje komunikacyjne, na które składają się zarówno elementy werbalne jak i niewerbalne komunikowania. Stąd też podejście komunikologiczne, a nie *stricte* językoznawcze, wydaje się najwłaściwszą perspektywą badawczą dla omawianych tu zjawisk.

## 2. Perspektywa komunikologiczna a językoznawcza w badaniach nad komunikacją polityczną

Sformalizowane badania nad komunikacją mają ugruntowaną tradycję akademicką sięgającą lat 30-tych XX wieku (por. Sokołowski, 2010: 39). Przyjmuje się, że podstawową dziedziną akademicką tradycyjnie utożsamianą z prowadzeniem badań nad językiem jest oczywiście językoznawstwo. Jednak badania nad komunikacją sensu *largo*, włączając zarówno komunikację werbalną, jak i niewerbalną, a zatem podejście całościowe, holistyczne, transkomunikacyjne należałoby umieścić w domenie komunikologii lub nauki o komunikacji (zob. Puppel, 2008; 2011). Etymologicznie termin *komunikologia* wywodzi się od łacińskiego *communicatio* (dzielenie, czynienie wspólnym), oraz greckiego λόγος, [logos] oznaczającego słowo, rozum, myśl. Wprowadzenie tegoż terminu przypisuje się Wendellowi Johnsonowi (1958) oraz Franklinowi H. Knowerowi (1962). Z kolei za najgorliwszych propagatorów idei stworzenia holistycznej nauki o komunikowaniu na światową skalę uważa się Viléma Flussera (1973), Josepha A. DeVito (1978) i Richarda L. Lanigana (1992). Warto odnotować, że w 2000 roku został założony Międzynarodowy Instytut Komunikologii (ICI), który zrzesza sympatyków tej dziedziny, organizuje konferencje naukowe oraz prowadzi badania empiryczne.<sup>2</sup>

Komunikologia (lub nauka o komunikowaniu) zdaje się być właściwą dziedziną do prowadzenia badań nad komunikowaniem politycznym również dlatego, że scala wszystkie dziedziny badawcze orbitujące wokół zagadnień związanych ze sposobami komunikowania się aktorów sceny politycznej z odbiorcami, otwierając przed badaczami szerokie możliwości wielowymiarowego spojrzenia na ten rodzaj komunikacji. Dobek-Ostrowska (2006: 23) zwraca uwagę na interdyscyplinarny charakter nauki o komunikowaniu, wymieniając osiem dyscyplin naukowych, z których się ona wywodzi, takich jak psychologia, prawo, politologia, socjologia, językoznawstwo, nauki techniczne, ekonomia i filozofia. To dziedziny przez pryzmat których badacze wycinkowo zajmują się komunikowaniem politycznym. Komunikologia stanowi ich wspólny mianownik. Warto odnotować, że Puppel (2008: 18–19) zwraca szczególną uwagę na praktyczny – stosowany – charakter nauki o komunikacji, wymieniając aż pięćdziesiąt obszarów badawczych, mieszczących się w zakresie zainteresowań komunikologów. Rozciągają się one od zbieżności zasobów komunikacyjnych z kontekstem sytuacyjnym, poprzez reklamę, zaburzenia w interakcji aż do teorii perswazji (por. Lanigan, Connolly i Craig, 2005). Syntetyzując podejście *stricte* lingwistyczne i komunikologiczne, przyjmuje się, że językoznawstwo i komunikologia nie wykluczają się, a jedynie ta druga stanowi szersze spojrzenie na zagadnienie komunikowania, włączając poza środkami werbalnymi również nie mniej ważne – niewerbalne.

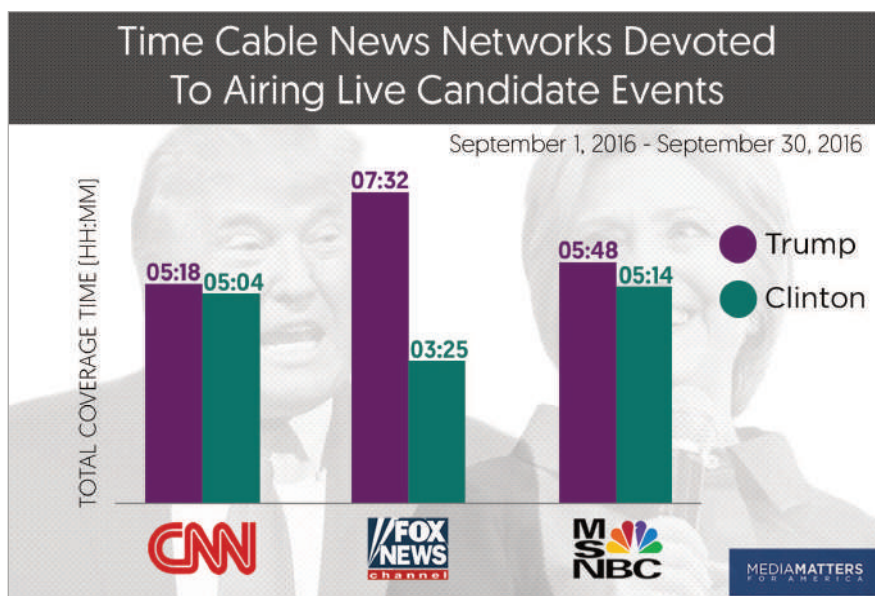
<sup>2</sup> Więcej informacji na temat rozwoju dziedziny można uzyskać pod adresem: <http://www.communicationology.org/content/%E2%8C%98-pr%C3%A9cis-communicology> [dostęp: 13.02.2017].



### 3. Wizerunek polityczny a wiarygodność

Machiavelli (1513) uważał, że większość ludzi postrzega politykę raczej w kategoriach powierzchownego, ulotnego przekazu, a nie esencji czy istoty rzeczy. Rozumieć należy to w taki sposób, że odbiorcy raczej skupiają uwagę na formie, czyli na tym w jaki sposób komunikator mówi, a nie analizują treści przekazu. Stąd też wytrawni komunikatorzy polityczni dokładają tak wiele staranności, aby sposób komunikowania się korespondował z zawartością merytoryczną komunikatu. Ponadto prekursor badań nad efektami mediów, Lipman (1922), zwrócił uwagę, że w znakomitej większości przypadków ludzie nie obcuja bezpośrednio z polityką, czyli nie uczestniczą w debatach, tworzeniu prawa i ustaw, a jedynie ustosunkowują się do przekazów na tematy polityczne podanych im przez media. Warto nadmienić, że pluralizm mediów masowych oznacza dostęp do informacji interpretowanych na różne sposoby. Zawsze jednak jest to przekaz zapośredniczony przez media masowe, z uwzględnieniem rosnącej roli Internetu, a zwłaszcza mediów społecznościowych jako nośnika informacji politycznej (zob. Himelboim et al., 2012: 92–93). Warto w tym miejscu podać przykład tego, w jaki sposób media mogą wpływać

**Tabela 1.** Ilustracja czasu antenowego poświęconego na transmisje na żywo z wydarzeń z udziałem kandydatów na urząd prezydenta USA w 2016 roku w trzech wybranych stacjach telewizyjnych<sup>3</sup>



<sup>3</sup> Źródło: <http://www.mediamatters.org/blog/2016/10/06/study-compared-msnbc-and-cnn-fox-news-devotes-more-time-trump-events-and-less-time-clinton-events/213578> [dostęp: 14.02.2017].

i kształtować wizerunek polityka choćby poświęcając danemu komunikatorowi więcej uwagi. Badania ratingowe przeprowadzone przez Media Matters w kontekście wyborów prezydenckich w Stanach Zjednoczonych w roku 2016 pokazują jasno, że stacja Fox News poświęciła znacznie więcej uwagi kandydatowi Donaldowi Trumpowi niż kandydatce Hillary Clinton (w samym wrześniu 2016 stosunek wyniósł: 7,32 do 3,25 godz. transmisji na żywo z wydarzeń z udziałem kandydatów, włączając konferencje prasowe i wiece wyborcze). W dłuższej perspektywie czasowej, różnica ta tylko się pogłębiła (od 1. czerwca do 30. września 2016: Trump: 25,25 a Clinton: 13,52 godz.)<sup>4</sup>.

Podobnie jak w przypadku komunikatów o treści związanej z polityką, wizerunek polityczny także jest przekazem zapośredniczonym. Przyjąć należy za Nimmo i Savagem (1976), że „wizerunek polityczny to subiektywny konstrukt mentalny, który formuje się [w umyśle odbiorcy – przypis A.U.] w nawiązaniu do przekazu medialnego” (w: Hacker, 2008: 322). Interpretować należy to w taki sposób, że większość obywateli czerpie wiedzę o politykach z mediów, a niewiele osób zna na przykład posłów na Sejm ze swojego okręgu wyborczego osobiście. To jak wyborcy postrzegają danego polityka, zależy w dużej mierze od tego jaki obraz udało się danemu komunikatorowi zbudować w świadomości społecznej za pomocą mediów.

O tym jak istotną rolę w kształtowaniu wizerunku politycznego odgrywają media społecznościowe dowodzą najnowsze badania (zob. Nulty et al., 2016; Dalton i Welzel, 2014; Himelboim et al., 2012). Warto odnotować, że w nauce o komunikowaniu przyjmuje się współlistnienie aktywnych i pasywnych ogniw (za: Dobek-Ostrowska, 2006). Wyborcy przez lata zaliczani byli do ogniw pasywnego z uwagi na to, że spadało zarówno zainteresowanie polityką, jak i zaangażowanie w politykę po stronie odbiorców. Jednak obserwuje się ożywienie aktywności obywateli. Internet, a zwłaszcza media społecznościowe zdają się pozytywnie wpływać na proces aktywizacji wyborców. Nulty et al. (2016: 430) piszą, że „kampanie wyborcze w zasadniczej części polegają na komunikacji” (tłumaczenie: A.U.), co wymusza na elitach politycznych dostosowanie się do nowych warunków i wykorzystanie nowych cyfrowych mediów. Himelboim et al. (2012: 92) sugerują, że „obywatele zyskują nowe możliwości na uczestnictwo w życiu politycznym poprzez przyłączanie się do grup zainteresowań [w mediach społecznościowych – przypis A.U.], interakcję z instytucjami politycznymi, kandydatami oraz wymianę poglądów i dyskusję na tematy polityczne z innymi obywatelami” (tłumaczenie: A.U.). Partycypacja w życiu politycznym w Internecie rośnie roku na rok. Dane przytoczone przez Himelboima et al. (2012) pokazują, że w USA w wyborach z roku 2008 aż 55% dorosłych obywateli wykazywało jakiś rodzaj zaangażowania politycznego w mediach cyfro-

<sup>4</sup> Szczegółowy wgląd w metodologię badań i ich wyniki znajduje się pod adresem: <http://www.mediamatters.org/blog/2016/10/06/study-compared-msnbc-and-cnn-fox-news-devotes-more-time-trump-events-and-less-time-clinton-events/213578> [dostęp: 14.02.2017].

wych. A w roku 2010 zaobserwowano wzmożoną aktywność w kampanii wyborczej, w której 22% dorosłych obywateli zaangażowało się politycznie na Twitterze i innych stronach społecznościowych. Analizując te dane należy skonkludować, że politycy muszą zadbać o widoczność medialną i swój wizerunek polityczny również w mediach cyfrowych, co wymaga od nich nabycia umiejętności formułowania choćby krótkich werbalnych (tekstowych) przekazów. Należy zatem przyjąć, że współczesny tarnskomuniakator, czyli komunikator w stadium rozwoju określanym *imago*, powinien *ex vi termini* korzystać ze wszystkich najnowszych urządzeń i aplikacji służących komunikacji z odbiorcami.

#### 4. Rozwój kompetencji komunikacyjnych: Imago

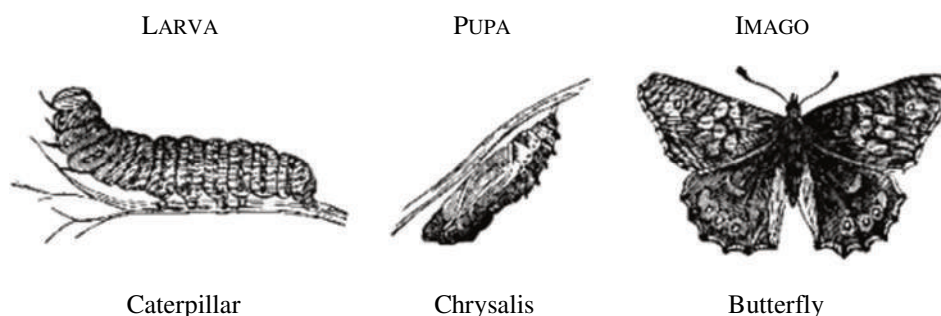
W dobie marketingu politycznego świadomy komunikator polityczny powinien zdawać sobie sprawę z konieczności nieprzerwanego doskonalenia swojego warsztatu komunikacyjnego, czyli rozwijania swoich kompetencji komunikacyjnych, zarówno w sferze werbalnej jak i niewerbalnej. W myśl łacińskiej maksymy *poeta nascitur, orator fit* (poetą się rodzisz, mówcą stajesz) zawodowi komunikatorzy polityczni dostrzegli potrzebę doskonalenia w sferze komunikacji, co nietrudno zauważyć porównując choćby spoty wyborcze partii politycznych z pierwszych po drugiej wojnie światowej wolnych wyborów parlamentarnych z roku 1991 ze spotami wyborczymi z roku 2015. Spostrzec można nie tylko rozwój środków technicznych, lepszą jakość materiałów audiowizualnych, dostęp do mediów społecznościowych i innowacje w technologiach cyfrowych (zob. Nulty et al., 2016: 430), ale przede wszystkim widać zmianę w sposobie komunikowania się polityków z odbiorcami. W sferze elementów werbalnych nastąpiło wyjście ze sfery politycznego *sacrum*, które charakteryzowało się specyficznym skostniałym, partyjno-urzędniczym językiem, pustosłowiem, czyli mową rozwlekłą lecz pozbawioną treści (zob. Laskowska, 2004; Bralczyk, 2007). W dobie konkurencji politycznej, w otwartych systemach demokratycznych, komunikaty polityczne adresowane są do konkretnych grup odbiorców-klientów, a zatem muszą być krótsze i bardziej precyzyjne, „dopasowane” (od ang. *tailored*). W sferze oddziaływań niewerbalnych także daje się odczuć profesjonalizacja rynku politycznego i kampanii wyborczych. Komunikatorzy czynią użytek z całego garnituru zachowań niewerbalnych (za: Allhoff i Allhoff, 2006), takich jak gesty, postawa ciała, prozodia, dystans międzyosobowy, a także ubiór, fryzura czy odpowiedni makijaż.

Kompetencje komunikacyjne, w odróżnieniu od kompetencji językowych, to dobór środków i oddziaływań w sferze werbalnej i niewerbalnej zgodny z określonym kontekstem sytuacyjnym (por. Urbaniak, 2015: 227). Komunikator hybrydowy, transkomunikator, to polityk, który potrafi dopasować i dostosować środki wyrazu do sytuacji, w której się znajduje. Modelowa egzemplifikacja zaproponowana przez

Puppla (2004) w pełni odzwierciedla typy komunikacyjne charakterystyczne dla komunikowania politycznego. Pierwszy typ to Oskar, wzorowany na bohaterze powieści G. Grassa „Błaszany bębenek”. Ten typ komunikatora charakteryzuje się tym, że operuje wyłącznie na najniższych zasobach językowych i niezdolny jest do wejścia na wyższy poziom komunikowania. Drugi typ, Guliwer, noszący imię bohatera powieści J. Swifta „Podróże Guliwera” posiada niezwykle zdolności adaptacyjne i potrafi dostosować się do środowiska komunikacyjnego; raz jest duży a raz mały. Petroniusz z kolei, bohater powieści H. Sienkiewicza „Quo vadis”, stanowi przeciwległy biegun w stosunku do omówionego powyżej Oskara. Petroniusz, klasyczny retor, bazuje zawsze wyłącznie na najwyższych zasobach językowych i nie skalałby się wyjściem poza strefę językowego *sacrum* (zob. Puppel, 2004; Urbaniak, 2014). Omówiona tu typologia zaproponowana przez Puppla odnosi się do istniejących w przestrzeni publicznej bytów politycznych i opisuje posiadane przez nich kompetencje komunikacyjne. Spośród wymienionych typów komunikacyjnych to Guliwer wydaje się być optymalnym komunikatorem politycznym, ponieważ wykazuje najdalej rozwinięte zdolności adaptacyjne. Proponowany przez autora w dalszej części artykułu cykl rozwoju komunikatora politycznego, od larwy do *imago* jest niczym innym, jak dążeniem do stania się właśnie optymalnym politycznym transkomunikatorem.

Założyć należy, że celem do którego dążą komunikatorzy polityczni jest osiągnięcie takiego poziomu rozwoju kompetencji komunikacyjnych, który umożliwiłby skuteczne, wydajne i zoptymalizowane, czyli właściwe i zgodne z kontekstem sytuacyjnym komunikowanie się z odbiorcami. Taki stopień rozwoju kompetencji komunikacyjnych proponuję określić mianem stanu *imago*. Termin ten zaczerpnięty z entomologii, pochodzący od łacińskiego *imago* (obraz) oznacza ostateczne stadium w rozwoju osobniczym owadów. Co więcej, termin ten określa owada doskonałego, w pełni rozwiniętego, dorosłego, który nie podlega już dalszym przeobrażeniom i który to osobnik zdolny jest do rozrodu. Przenosząc terminologię z nauk przyrodniczych do nauki o komunikacji, *imago* to komunikator polityczny o wykształconych kompetencjach komunikacyjnych, określanych także jako kompetencje polityczne (zob. Dobek-Ostrowska, 2006: 279), które *de facto* są tożsame z kompetencjami komunikacyjnymi (Urbaniak, 2014: 71). Ten wysoko wykwalifikowany typ komunikatora cechują błyskotliwość, umiarkowanie, rzeczowość i racjonalność w działaniu, wykształcone na drodze doświadczenia nabytego na scenie politycznej i podczas pełnienia funkcji publicznych. Ponadto, *imago* posiada zdolność do inspirowania kolejnych pokoleń komunikatorów politycznych. Jest to więc stan doskonały, *super politicus*, najwyższe stadium rozwoju transkomunikatora.

Cykl rozwojowy owadów, w tym motyli, określane mianem *holometabolia* to przeobrażenie zupełne, a zatem z uwzględnieniem stadium poczwarki. Aby osiągnąć stan *imago*, komunikator polityczny winien przejść cykl życiowy podobny do motyla. Faza pierwsza, *larva* (gąsienica) to początek kariery politycznej, nierzadko zwią-

Rys. 1. Stadium rozwoju owada na przykładzie motyla<sup>5</sup>

zany z poszukiwaniem przez komunikatora właściwej sobie ścieżki kariery. Pod względem komunikacji w sferze elementów werbalnych, początkujący aktor sceny politycznej przejawia tendencję do pochopnego wyrażania osądów i używania językowych zasobów komunikacyjnych nieliczących z kontekstem sytuacyjnym. Stadium larwalne charakteryzuje też brak umiejętności prowadzenia sporu, uleganie niekontrolowanym emocjom, nieumiejętność prowadzenia dialogu, sięganie po ataki *ad personam* zamiast po rzeczowe argumenty, a nade wszystko brak umiejętności przekonywania do swojej racji. Polityk, który nie potrafi zjednać sobie zwolenników nie ma szans na powodzenie w warunkach urynkowanej walki politycznej, z jaką mamy do czynienia w systemach demokratycznych. Taka osoba nie jest bowiem w stanie przekonać wyborców do swojego „produktu”, czyli programu politycznego. Kolejne stadium rozwoju motyla to *pupa* (poczwarka). Komunikator polityczny na tym etapie rozwoju posiada pewne, ograniczone kompetencje komunikacyjne, jednak niewystarczające do zapewnienia sobie stabilnego poparcia i uutorowania drogi do rozkwitu kariery politycznej. Stadium poczwarki to polityk co najwyżej drugoliniowy, potrafiący wprawdzie wyróżnić się na tle konkurencji politycznej, ale niebędący w stanie prowadzić polemiki politycznej z w pełni ukształtowanym aktorem sceny politycznej. *Pupa* to stadium przejściowe, co oznacza, że polityk na tym etapie rozwija się, podnosi swoje kompetencje komunikacyjne i dąży do osiągnięcia stadium finalnego. Jednak stadium przejściowe nie może trwać w nieskończoność. Komunikator polityczny, który przestaje się rozwijać i nie osiąga stadium *imago* prędzej czy później utraci wiarygodność i zostanie zdominowany, przyćmiony i zdyskredytowany przez konkurencję polityczną. Zatem rozwój kompetencji komunikacyjnych zdaje się być imperatywem, w rozumieniu nakazu niepodlegającego dyskusji, dla komunikatorów politycznych aspirujących do najwyższych urzędów w państwie.

<sup>5</sup> Źródło: <http://imagomfg.com/imago> [dostęp: 12.02.2017].

## 5. Uwagi końcowe

Na wizerunek polityczny komunikatora, czyli sposób w jaki postrzegany jest on przez wyborców ma wpływ wiele czynników, zarówno zależnych jak i niezależnych od samego nadawcy komunikatu. Zaproponowane w niniejszym artykule stadium *imago*, a zatem najwyższy etap rozwoju kompetencji komunikacyjnych komunikatora politycznego może stanowić przepustkę do kariery politycznej dla osób aspirujących do objęcia najwyższych funkcji w państwie. Przyjmuje się, że komunikator, który w pełni nie rozwinął kompetencji komunikacyjnych i nie osiągnął stanu *imago*, nie posiada umiejętności zjednywania sobie wyborców i nie potrafi poradzić sobie w sytuacjach trudnych i kryzysowych. Jednak wiarygodność polityka to nie tylko słowa. To także gesty i kontakt wzrokowy. Warto przypomnieć, że badania nad komunikowaniem pokazały, że jeżeli przekaz werbalny nie jest spójny z przekazem niewerbalnym to nadawca komunikatu wydaje się w oczach odbiorcy mało wiarygodny (zob. Mehrabian, 1972). Co się z tym wiąże, polityk taki ponosi straty wizerunkowe, które mogą kosztować go nawet utratę urzędu. Praktyka komunikacyjna pokazuje, że na wizerunku politycznym mogą zaciążyć nawet błahe, pozornie nieistotne wydarzenia, pomówienia czy bezpodstawne oskarżenia, jeśli komunikator polityczny nie potrafi się z nimi zmierzyć. Wniosek nasuwa się sam: nieumiejętne wykorzystywanie zasobów komunikacyjnych może w prosty sposób prowadzić do utraty wiarygodności w oczach wyborców. A utrata wiarygodności może przekładać się na spadek poparcia wyrażony przy urnach wyborczych.

Debata polityczna może przesądzić o wyniku wyborów. Ten komunikator, który będzie lepiej przygotowany do prowadzenia dysputy ma większe szanse na zyskanie przychylności wyborców. Poza przygotowaniem merytorycznym, znajomością wymiernych liczb, faktów w polityce liczą się subiektywne – niemierzalne – wrażenia. *Imago* to komunikator, który dzięki w pełni rozwiniętym kompetencjom komunikacyjnym potrafi wpływać na wyborców, przekonywać ich do swojej racji, zapanować nad tokiem rozmowy, kiedy trzeba, umie zaatakować rozmówcę w sposób kulturalny a dotkliwy i zawsze wychodzi z potyczek słownych z tarczą, a nie na tarczy.

## Bibliografia

- Allhoff, D.W. i W. Allhoff. 2006. *Rhetorik und Kommunikation: ein Lehr- und Übungsbuch*. Monachium: Reinhardt.
- Bennett, W.L. i S. Iyengar. 2008. „A new era of minimal effects? The changing foundations of political communication”. *Journal of Communication* 58. 707–731.
- Boulianne, S. 2009. „Does internet use affect engagement? A meta-analysis of research”. *Political Communication* 26. 193–211.
- Bralczyk, J. 2007. *O języku propagandy i polityki*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.

- Dalton, R. i C. Welzel. 2014. *The civic culture transformed: from alegant to assertive citizens*. Nowy Jork: Cambridge University Press.
- DeVito, J.A. 1978. *Communicology: an introduction to the study of communication*. Nowy Jork: Harper and Row Publishers.
- Dobek-Ostrowska, B. 2009. *Porozumienie czy konflikt? Politycy, media i obywatele w komunikowaniu politycznym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dobek-Ostrowska, B. 2006. *Komunikowanie polityczne i publiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dobek-Ostrowska, B. (red.). 2003. *Media masowe w systemach demokratycznych. Teoretyczne problemy i praktyczny wymiar komunikowania politycznego*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Druckman, J.N. i T.J. Leeper. 2012. „Learning more from political communication experiments: pre-treatment and its effects”. *American Journal of Political Science* 56.4. 875–896.
- Gibson, R. 2013. „Party change, social media and the rise of ‘Citizen-initiated’ Campaigning”. *Party Politics*. 21.2. 183–197.
- Hacker, K. 2008. „Political image”. W zbiorze: Kaid, L.L. i Ch. Holtz-Bacha (red.). *Encyclopedia of political communication*. 322–325.
- Himmelboim, I., Ruthann Weaver, L., Tinkham, S.F. i K.D. Sweetser. 2012. „Social media and online political communication: the role of interpersonal informational trust and openness”. *Journal of Broadcasting and Electronic Media* 56.1. 92–115.
- Kaid, L.L. i Ch. Holtz-Bacha (red.). 2008. *Encyclopedia of political communication*. Tom 1 i 2. Londyn: Sage Publications Inc.
- Lanigan, R.L. 1992. *The human science of communicology: a phenomenology of discourse in Foucault and Merleau-Ponty*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Laskowska, E. 2004. *Dyskurs parlamentarny w ujęciu komunikacyjnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Lazarsfeld, P., Berelson, B. i H. Gaudet. 1948. *The people's choice: how the voter makes up his mind in a presidential campaign*. Nowy Jork: Columbia University Press.
- Lippmann, W. 1922. *Public opinion*. Nowy Jork: Macmillan.
- Machiavelli, N. 1513/1964. *The prince*. Nowy Jork: St. Martin's Press.
- Mehrabian, A. 1972. *Nonverbal communication*. Chicago: Aldine-Atherton Publishing Co.
- Nimmo, D. i R.L. Savage. 1976. *Candidates and their images: concepts, methods, and findings*. Pacific Palisades, CA: Goodyear.
- Nulty, P., Theocharis, Y., Popa, S.A., Parnet, O. i K. Benoit. 2016. „Social media and political communication in the 2014 elections to the European Parliament”. *Electoral Studies* 44. 429–444.
- Puppel, S. 2016. „Kuznia Hefajstosa czyli krótki zarys teorii wizerunku w komunikacji człowieka”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XVI. 109–124.
- Puppel, S. 2011. „The universal natural language preservation mechanism: an ecological approach”. W zbiorze: Puppel, S. (red.). *Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 91–99.
- Puppel, S. (red.). 2011. *Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.
- Puppel, S. 2008. „Communicology: remarks on the reemergence of a paradigm in communication studies”. W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). *New pathways in linguistics 2008*. 11–22.
- Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). 2008. *New pathways in linguistics 2008*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.

- Urbaniak, A. 2014. *Rola elementów werbalnych i niewerbalnych w komunikacji politycznej końca XX i początku XXI wieku na podstawie analizy wybranych wystąpień medialnych polskich polityków*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.
- Urbaniak, A. 2016. „Kompetencje komunikacyjne: czy polska scena polityczna jest gotowa na swojego Jesse ‘the Body’ Venture?”. *The Journal of Linguistic and Intercultural Education (JoLIE)* 9.2. 193–205.



## **PRAWA JĘZYKOWE A EMPIRYCZNE UNIWERSALIA JĘZYKOWE**

BOGDAN WALCZAK

Choć bliskie pojęciu prawa zagadnienie prawidłowości (regularności) w rozwoju językowym pojawiło się w dziejach refleksji nad językiem już w starożytności, w III–II wieku p.n.e., w postaci sporu analogistów (filologów aleksandryjskich) z anomalistami (filozofami ze szkoły stoickiej Chryzypa z Soloi), z których pierwsi, jak wiadomo, byli zwolennikami zbyt wprawdzie rygorystycznie traktowanej i deklarowanej regularności rozwojowej języka, natomiast drudzy protestowali przeciw absolutyzowaniu tej regularności, powołując się na przykład różnych i licznych wyjątków (Milewski, 1976: 31–32), jednak *stricto sensu* pojęcia prawa głosowego (*Lautgesetze*) pojawiło się dopiero w siatce pojęciowo-terminologicznej szkoły lipskiej i jej głównego teoretyka, Hermanna Paula. Paul *expressis verbis* do rangi bezwyjątkowych praw głosowych podniósł ograniczone pod względem czasowym i przestrzennym zmiany językowe (Paul, 1880), odkrywane i formułowane już od czasów Kristiana Raska i Jakuba Grimma oraz jego *Deutsche Grammatik* (Grimm, 1819–1837), choć „prawami” nazywane zwykle dopiero później (na przykład o prawie Grimma mówił dopiero w drugiej połowie XIX wieku teoretyk i sanskrytolog Max Müller).

W *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego*, najważniejszym polskim ogóln językoznawczym leksykonie encyklopedycznym, jej redaktor, jeden z najwybitniejszych polskich teoretyków języka, obok tak (tzn. na sposób młodogramatyczny) rozumianych praw językowych („Prawa językowe różnią się od praw przyrodniczych tym, że ich działanie jest ograniczone czasem i przestrzenią, tzn., że działają one tylko w określonym czasie i na określonym obszarze” – (Polański, 1993: 419)) obejmuje mianem prawa językowego także regularności uniwersalne,

właściwe wszystkim językom i wszystkim okresom ich historii: „Językoznawcy podejmowali także próby formułowania p<raw>, które działają w jęz<yku> zawsze i wszędzie, tzn. niezależnie od czasu i przestrzeni. Przykładem takiego p<rawa> jest → p<rawo> najmniejszego wysiłku” (Polański, 1993: 419).

*Expressis verbis*, wprowadzając bardzo tu przydatne rozróżnienie terminologiczne między regułą a prawem, pisał na ten temat Witold Mańczak:

Zacząć trzeba od zwrócenia uwagi na fakt, że wielu językoznawców nie zdaje sobie sprawy z fundamentalnej różnicy, jaka zachodzi między prawem a regułą. Reguła dotyczy jednego języka, natomiast prawo odnosi się do wszystkich lub co najmniej większości języków świata. Innymi słowy, reguła do prawa ma się tak jak 1 : 3000, jako że co najmniej tyle ma być języków na kuli ziemskiej<sup>1</sup>. Tak więc można mówić tylko o regule, a nie o prawie Vernera, gdyż ta reguła odnosi się tylko do języka pragermańskiego, natomiast można mówić o prawie rozwoju analogicznego, zgodnie z którym analogia polega daleko częściej na usuwaniu alternacji niż na ich wprowadzaniu, ponieważ prawo to dotyczy wszystkich języków świata. Podobieństwo zaś reguły do prawa polega na tym, że zarówno pojęcie reguły i wyjątku, jak i pojęcie prawa i wyjątku są pojęciami ilościowymi: reguła lub prawo jest tym, co częste, natomiast wyjątek jest tym, co rzadkie. W tym stanie rzeczy statystyka pozwala odróżniać prawa i reguły prawdziwe od fałszywych. Nie brak językoznawców, którzy, formułując reguły lub prawa, poprzestają na zilustrowaniu ich paroma przykładami. Należy z naciskiem podkreślić, że tych reguł i praw nie można uznać za prawdziwe, dopóki się ich nie skonfrontuje ze znacznie większą ilością przykładów i nie ustali się stosunku liczbowego zachodzącego między wypadkami potwierdzającymi daną regułę lub prawo, a wypadkami obalającymi daną regułę lub prawo (Mańczak, 1996: 16–17).

O definicję prawa językowego pokusił się, o ile mi wiadomo jako jedyny w polskiej literaturze przedmiotu, Marek Ruszkowski. Według kieleckiego lingwisty prawo językowe to:

Regularna relacja zachodząca między elementami językowymi, która obejmuje zdecydowaną większość faktów będących przedmiotem obserwacji, która występuje w wielu językach reprezentujących różne rodziny językowe (Ruszkowski, 2010: 18).

<sup>1</sup> Jak wynika z tego zdania, Mańczak przyjmuje, że na świecie jest około 3 000 języków. Wprawdzie tak właśnie szacuje liczbę języków świata Adam Weinsberg (Weinsberg, 1983: 7, 63), jest to jednak liczba z jednej strony minimalna, a z drugiej – trochę już nieaktualna. Inaczej szacują tę liczbę nowsze opracowania. By się ograniczyć tylko do polskiej literatury przedmiotu: Marian Jurkowski (Jurkowski, 1999: VII) szacuje liczbę języków świata na ponad 8000, Witold Maciejewski (Maciejewski, 1999: 3) na 6000–7000, natomiast Alfred Franciszek Majewicz (Majewicz, 1999: 96) – na około 6500–7000. Majewicz, najlepszy polski znawca zagadnienia, uwzględnia w swojej opinii dane nowych wielkich syntez językoznawstwa porównawczego (Asher, Simpson, 1993; Moseley, Asher, 1994), jego opinia wydaje się więc najbardziej wiarygodna.

Z drugiej strony należy się przyjrzeć refleksji lingwistycznej na temat uniwersaliów językowych. Wspomniana już *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* definiuje je bardzo krótko: są to, zdaniem jej redaktora: „Cechy wspólne wszystkim jęz<ykom> świata” (Polański, 1993: 573). Według Polańskiego: „Do u<niwersaliów>, których nikt nie kwestionuje, można zaliczyć takie, jak konwencjonalny charakter jęz<yka>, jego → dwuklasowość czy → podwójna artykulacja [...]” (Polański, 1993: 573).

Wyszczególnione wyżej cechy języka: konwencjonalność (a ściślej szerzej: arbitralność: wbrew dość rozpowszechnionemu przekonaniu arbitralność i konwencjonalność to bynajmniej nie synonimy), dwuklasowość czy Mairnetowska *double articulation du language* wynikają po prostu z jego definicji (kod arbitralny, dwuklasowy, fonemowy). Można więc powiedzieć (co usilnie podkreśla Adam Weinsberg (Weinsberg, 1983: 66–67), który je odróżnia jako uniwersalia definicyjne od właściwych empirycznych), że takie uniwersalia definicyjne rozumieją się same przez się – są konieczne w tym sensie, że kodu, który by ich nie wykazywał, po prostu nie uznamy za język ludzki. Do naszej wiedzy o języku jako takim i o różnych językach świata nic one nie wnoszą. Takim uniwersaliom definicyjnym przeciwstawiają się właściwe, *stricto sensu* uniwersalia językowe, czyli uniwersalia empiryczne. Nie wynikają one z definicji języka – z punktu widzenia tej definicji mogłoby ich nie być. Do ich sformułowania dochodzimy przez empiryczne badania języków świata<sup>2</sup>.

Gwoli ścisłości należałoby w tym miejscu dodać, że przy formułowaniu uniwersaliów empirycznych bywa też stosowane rozumowanie dedukcyjne. W jego wyniku otrzymuje się tzw. uniwersalia implikacyjne, które za Josephem Greenbergiem (Greenberg, 1966) tak definiuje Kazimierz Polański:

[...] wynikają [one] z innych cech jęz<yka> i które określa się w kategoriach implikacji: jeśli w danym jęz<yku> występuje cecha  $\alpha$ , to występuje w nim także cecha  $\beta$ . Np. jeśli w jakimś jęz<yku> występuje liczba podwójna, to musi w nim także występować liczba mnoga. [...] Greenberg w swoich rozważaniach o u<niwersaliach> starał się wykorzystać pojęcie → nacechowości: jeśli w jęz<yku> wystę-

<sup>2</sup> Problemem jest tutaj fakt, że z jednej strony termin *uniwersalia* zakłada uniwersalność, powszechność, tzn. odniesienie do wszystkich języków świata, z drugiej zaś – nasza znajomość języków świata jest wciąż jeszcze dalece niesatysfakcjonująca. Według Waltera Onga (Ong, 1992) rozwinięte odmiany pisane ma zaledwie 78 języków. Według Alfreda Franciszka Majewicza „[...] obecnie dla nie więcej niż 5% języków (ok. 350) istnieje stosunkowo pełny ich opis (słowniki jednojęzyczne i dwustronne dwujęzyczne, gramatyki, podręczniki), dla nie więcej niż 20% (ok. 1300) języków funkcjonuje opis cząstkowy (np. mały glosariusz, listy wyrazów, opis systemu fonologicznego czy jakiegoś fragmentu struktury morfologicznej itp.), zaś mniej niż 30% (ok. 2000) języków ma jakkolwiek dokumentację materiałową (zapisy tekstów). O co najmniej 70% języków wiadomo niewiele ponad to, że w ogóle istnieją” (Majewicz, 1999: 104). W tej sytuacji świadectwo kilkudziesięciu języków stanowi w praktyce wystarczające potwierdzenie uniwersalności cechy językowej.

puje jakaś kategoria, która jest nacechowana, to jęz<yk> ten posiada także jej odpowiednik nienacechowany. Np. we wszystkich jęz<ykach> występują samogłoski ustne (nienacechowane), natomiast tylko w niektórych samogłoski nosowe (nacechowane), tzn. że jeśli w jakimś jęz<yku> występują samogłoski nosowe, to jęz<yk> ten musi mieć także samogłoski ustne (Polański, 1993: 573).

Takie uniwersalia implikacyjne można by określić mianem quasi-empirycznych. Jeśli je wyłączymy, tak jak uprzednio wyłączyliśmy uniwersalia definicyjne, pozostaną *stricto sensu* uniwersalia empiryczne, które można określić jako ustalone na podstawie badań empirycznych możliwie jak największej liczby języków cechy wspólne języków świata. Tu jednak powstaje pytanie, czym takie uniwersalia empiryczne różnią się od praw językowych (uniwersalnych, nie reguł ograniczonych czasem i przestrzenią). Jeśli rzecz rozpatrzeć na przykładzie najlepiej chyba opisanego – w polskiej literaturze naukowej – prawa Behaghla (podobnie jak Witold Mańczak posługując się formą dopełniacza *Behaghla*, według wzoru *Hegel – Hegla, Schlegel – Schlegla, Wackernagel – Wackernagla* itd.), stanowiącego o tym, że szyk równorzędnych (wzajem wobec siebie współrzędnych) członów zdania polega na tym, iż jeśli nie wchodzi w grę względy natury rzeczowej, człon krótszy na ogół poprzedza dłuższy, to znaczy, że mówimy *błędy i wypaczenia, dziad i baba, esyfloresy, krótko i węzłowato, ład i porządek, ten i tamten, wóz albo przewóz* itd., a nie odwrotnie (Behaghel, 1909; Mańczak, 1996: 30; Ruszkowski, 2003; 2015; Walczak, 2017), trzeba stwierdzić, że różnicy nie widać – a w każdym razie ja jej nie widzę. Regularność zaobserwowaną przez Behaghla można, moim zdaniem, równie dobrze (równie zasadnie) określić mianem prawa językowego (powtórzmy jeszcze raz: prawa językowego *stricto sensu*, nie reguły czy młodogramatycznej *Lautgesetze*) jak i uznać za jedno z uniwersaliów empirycznych, czyli regularności właściwych – teoretycznie – wszystkim językom świata. Należałoby zatem oczekiwać, że ktoś z teoretyków języka albo *expressis verbis* utożsami prawa językowe z językowymi uniwersaliami empirycznymi, albo jednak wskaże między nimi różnicę, której ja nie widzę. Stan obecny, gdy to samo (moim zdaniem) zjawisko występuje w literaturze naukowej pod dwoma różnymi nazwami, uważam za nieuzasadniony i niepożądany.

## Bibliografia

- Asher, R.E. i J.M.Y. Simpson. 1993. *The encyclopedia of language and linguistics*. Tom 1–10. Oxford: Pergamon Press.
- Behaghel, O. 1909. „Beziehungen zwischen Umfang und Reihenfolge von Satzgliedern”. *Indogermanische Forschungen* 25. 110–142.
- Greenberg, J. 1966. *Language universals, with special reference to feature hierarchies*. The Hague: Mouton.
- Grimm, J. 1819–1837. *Deutsche Grammatik*. Tom 1–4. Göttingen: Dieterich.

- Jurkowski, M. 1999. „Przedmowa”. W zbiorze: Kostrzewski, A. (red.). *Wielka encyklopedia geografii świata*. Tom XIV. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.
- Maciejewski, W. 1999. „Świat języków”. W zbiorze: Kostrzewski, A. (red.). *Wielka encyklopedia geografii świata*. T. XIV. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.
- Majewicz, A.F. 1999. „Języki wymierające i zagrożone – stan i perspektywy”. W zbiorze: Kostrzewski, A. (red.). *Wielka encyklopedia geografii świata*. T. XIV. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz. 95–109.
- Mańczak, W. 1996. *Problemy językoznawstwa ogólnego*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Milewski, T. 1976. *Językoznawstwo*. Wyd. 6. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Milewski, S., Kaczorowska-Bray, K. i B. Kamińska (red.). 2017. *Studia logopedyczno-lingwistyczne. Księga jubileuszowa z okazji 70-lecia urodzin Profesora Edwarda Łuczyńskiego*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Moseley, Ch. i R.E. Asher. 1994. *Atlas of the world's languages*. London-New York: Routledge.
- Ong, W. 1992. *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*. Przekład: J. Japola. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Paul, H. 1880. *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Halle: Niemeyer.
- Polański, K. (red.). 1993. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ruszkowski, M. 2003. „Prawo językowe Behaghela”. *Polonica* 22/23. 117–121.
- Ruszkowski, M. 2010. „O pojęciu prawo językowe”. *Poradnik Językowy*. 10. 12–20.
- Ruszkowski, M. 2015. „Próba statystycznej weryfikacji prawa językowego Behaghela”. *Język Polski*. 4. 333–341.
- Walczak, B. 2017. „O prawach językowych”. W zbiorze: Milewski, S., Kaczorowska-Bray, K. i B. Kamińska (red.). 391–403.
- Weinsberg, A. 1983. *Językoznawstwo ogólne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.



# **UNCOVERING THE MULTIDIMENSIONAL IDENTITY OF THE HUMAN SELF**

ELŻBIETA MAGDALENA WĄSIK

## **Introduction**

This article discusses the multidimensionality of communicative identity of human selves which finds manifestations in their interpersonal encounters and intersubjective understandings. Therefore, its subject matter is the distinction between personal and social identity types considered in terms of conscious states of human selves, resulting from their sense of uniqueness, sameness in time, awareness of separateness from other individuals, and, at the same time, sharing similarities with other members of different social, cultural, or ethnic groups to which they belong. Psychic faculties and/or mental competences of human selves as thinking subjects in perceiving and memorizing or remembering, contemplating and imagining, reasoning and concluding, appraising and valuing, which proceed along with their semiotic performances as communicating persons, are regarded as prerequisites for the growth of their multiple identities, depending altogether on language and culture.

## **Multiple selves as a result of multidimensional identity perception**

The knowledge about the self, or the self-awareness, includes mental propositions, i.e., intelligible judgments, convictions or beliefs of the individual – realizing his or her distinctiveness and position in relation to others – who is able to formulate concrete, sensorially perceivable statements about him- or herself. One can, however, obtain a complete image of the self only then when one looks into complex reactions of its organism to itself and its environment at a certain moment. In order to

understand the human individual, one has to study his or her involvement in the actual communicative situation. For this purpose, worth considering is the theoretical contribution of Joseph Samuel Bois (*The Art of Awareness* 18–23), who proposed a phenomenological approach to the nature of man, having been earlier developed by Alfred Korzybski, an American scholar of Polish origin, in his book *Science and Sanity*. What constituted a novelty in comparison to the traditional definition of man as a rational animal was Korzybski's interdisciplinary outlook on the psychobiological complexity of human beings. Pursuant to Korzybski's and Bois' depiction of man as the so-called semantic reactor, the human organism as a whole continuously responds to stimuli of all kind. Therefore, man, reconstituted later by Joseph A. DeVito (*The Interpersonal Communication Book* 63–79) as the human self within the framework of communication theory, has to be seen as a set of psychosomatic activities of four kinds, such as (1) electrochemical activities, (2) self-moving activities, (3) feeling activities, and (4) thinking activities, involving symbolization. Constituting a complex and integrated living system, it consists of the closely related intraorganismic and extraorganismic activities in question, understood as its semantic reactions to the inside and outside world, and, as such, should be investigated and described.

Assuming that the identity of man is the product of his self-consciousness, it is right, in agreement with Korzybski's viewpoint, to approach the self in terms of the semantic reactor, that is, the activities which together make a person. In fact, they jointly create the man's conception of himself in relation to the others, while determining his subjective emotional experiences, sense of individuality, self-image and self-esteem. As it results from Korzybski's and Bois' reasoning, self-perception and self-identity of the individual are environmentally conditioned. However, the self exerts also impacts on his or her environment having physical, social, psychic and cultural dimensions. The self, as the initiator and responder, operates in a place or situation of social life, in a friendly or hostile atmosphere, in the face of prevailing value systems, codes of behaviors, and in relation to time. Its functioning is significantly influenced by its past experiences and the future that it anticipates. Being a product of its past and imagined, planned future, the self is continuously in the state of becoming; it constantly develops from its experiences and expectations as

a unique being. Accordingly, at least seven aspects of the self, important for its sense of identity, can be concluded on the basis of its depiction as the semantic reactor, that is, its physical, emotional, social, cultural, present, past, and future aspects.

For the purposes of the theory of communication, Larry Barker (*Communication* 109–133, cf. especially 111) points out that the individual usually discovers many of his or her selves, sometimes contradictory, conflicting, and/or competing that result from its miscellaneous experiences gathered in different times and situations. The self as a subject is responsible for the unity of its mental states that result from its experiences gained from the first-person perspective, and may radically differ from



one another. In agreeing with the depictions of the self as presented by Barker, it is right to distinguish such its dimensions, as (1) experiencing of singularity and individuality of its own body as an object localized in space and time, (2) experiencing of oneself in relation to others and through the eyes of others, i.e., under the influence of the picture of self that it assumes that others have of it, (3) experiencing of its own ever-changing drives and needs as well as feelings and emotions, (4) experiencing of its own thoughts and reflections in the form of internal, verbally conducted monologs that refer to events taking place in its individual life, (5) experiencing of the dynamics of its own action, performed, on the one hand, in accordance with repeating patterns, but, on the other, determined by the specificity and changeability of the (social) situations, (6) experiencing of its own public self – being the result of self-presentation and the opposite of the private self as not known to others – that is, of such an image of self that is single-handedly and deliberately projected by itself to others, (7) the sense of durability and stability of its own corporeal and spiritual existence over time, closely related to memory, especially its ability to recall its own emotional, volitional and cognitive experiences (and states), as (8) continuity of the own past and present selves, and (9) tensions (conflicted states of the ego) between the present (current) and future selves. In view of the multidimensionality of the individual and social selves, researchers of human communication focusing on human individuals face the challenge of coping with the issues of stability of their identities experienced in spite of the changeability of the states of their ego in changeable contexts and situations.

### **Identification in the development of signifying and communicating behavior of man**

Identity as a topic of anthropological studies, dealing with the emergence of language as a species-specific property of mankind, was discussed in the light of the evolution of human abilities to communicate with use of verbal symbols. In the view of anthropologists (whose articles are included in the *Handbook of Human Symbolic Evolution*, edited by Andrew Lock and Charles R. Peters), the use of verbal signs, in the same way as nonverbal signs, is for interpersonal communicators something more than to signify objects from the environment. In truth, labelling objects, including oneself, amounts to the identification of them according to some of their categorical properties. While alluding to Leonard Rolfe (“Theoretical Stages in the Prehistory of Grammar” 779–784), the argument has to be provided for supporting the hypothesis of the emergence of (proto)language along with the development of social relationships. As Rolfe maintained, appropriate means of expression, preserved, *inter alia*, in grammatical patterns, must have been elaborated on different stages of evolution, that is, in the course of evolving the dialogic system of communication.

In his argumentation pertaining to identification acts through giving names, Rolfe has stated that language facilitates thanks to its communicative functions (1) to formulate semantic and pragmatic contents and (2) to voice mental representations and communicative intentions. First of all, getting in touch with members of the own species necessitates a whole range of behaviors, which include the sequence of activities, such as addressing, attending, soliciting, complying, or refusing, acknowledging, and closing-out, narrating or expressing the opinions about public, objective, and generalized knowledge with the elimination of, at least to some degree, the subjective viewpoint of the speaker. The communicative behavior, which takes place between the forms of address and narration –involving ostension, as a simple form of deixis (demonstration or reference), identification and thematization – results, as Rolfe believes, from a variety of communicative needs. These kinds of behavior are motivated by intentions of communicators, leading first and foremost to the creation of interpersonal collectivities. Such groupings as clusters or networks of people arise when individuals as interpersonal communicators externalize verbally their intentional states through: (1) ostension, pointing to perceivable objects in non-verbal gestures and spatial, temporal, or directional deixis, (2) identification, naming objects of perception and thought, as well as (3) thematization, voicing subjective assessments, associations, and relations that exist between objects, experienced by themselves as the first and second persons engaged in a given action, and the third person(s) who remain(s) in various relations to a narrated communicative event. Admittedly, ostension is speaker-oriented, but the addressee, thanks to his or her intersubjective abilities, is able to understand what is pointed at as being seen from the place or position of the speaker. Therefore, it has to be acknowledged that the process of labelling, or exactly saying, identification and naming, builds on ostension. In the evolution of communication, ostension must have been undoubtedly reworked into labelling in order to produce a more symbolic form of reference, mainly when far-distant indication could no longer be supported by inferences drawn from the situation of the dialog. In the light of hypotheses regarding the formation of communicative abilities of humans, the sense of individual identity is an effect of creating social meanings and coming to attach labels to oneself as an object among the other objects in the world.

From the evolutionary point of view, the emergence and development of language has also contributed to significant changes in the life of humans and social order, described, *inter alia*, by Andrew Lock and Kim Symes (“Social Relations, Communication, and Cognition” 222–223), such as, firstly, the centralization of social power, secondly, the creation of social codes of conduct governed by social pressure, thirdly, the differentiation of society and specialization of roles, fourthly, the development of more explicit forms of communication in effect of decrease in the number of presuppositions shared by group members, and finally, the increase in the number of problems removed in space and time from immediate circumstance.

The growth of language must have also strongly influence self-perception and self-understanding among members of primitive speech communities, who, in the face of the increase of social awareness and societal transformations, must have paid more and more attention to the effectiveness of communication, in order to improve their self-presentation, and to better articulate the self.

Reflecting on communicative functions of language from the times of its emergence, Lock and Symes ("Social Relations, Communication, and Cognition" 204–235, especially 222) accept the view, according to which the sense of identity and the ways of conceptualization of one's self are constructed and contained in behavioral and linguistic resources of collective practices within which individuals are socialized. In fact, what is being referred to through language has itself been created, similarly to the development of self-identity in effect of social encounters, through pragmatics of social communication. Apparently, there are no such cross-cultural studies which would facilitate the comparison of the conceptions of self and identity in the languages of the world, for example, with reference to the social structure or other environmental factors. Nonetheless, some samples of peculiarities, which are cited by Lock and Symes, testify that the understanding of the self who functions in interpersonal relations and the conceptualization of the identity in relation to the distinctiveness and uniqueness of individual selves across cultures are not the same. What is known from linguistic data is the fact that the speakers of Eskimo languages, using specific suffix-systems to express relationships between self and others, do not have a very strong sense of personal identity. On the contrary, Wintu Indians of Northern California think about the identity of the self in terms of grammatical categories provided by their language to express interpersonal relations and otherness, while defining it as a concentration of gradually fading features which give place to the features of the other. As the discussed authors prove, the Indians of the Wintu tribe sometimes perceive as the self what the speakers of European languages recognize as other.

By and large, Lock and Symes classify different conceptions of self in human cultures with reference to two orthogonal dimensions, such as (1) internal versus external, and (2) in control versus under control. Examples of the peoples having at disposal incompatible conceptualizations of the first person are the Dinka of the Sudan, who consider themselves, in terms of the self, as being under the control of external agencies, and the Māori, the Polynesian people of New Zealand, whose individual members perceive themselves as beings controlled by internal, inherent agencies. A comparison of the ways in which the first person is conceptualized in different languages of the world, in relation to the second and third persons defined by the roles of communication participants, would probably provide convincing evidence of how a given language can influence the development of self-consciousness of its individual speakers.

### The linguistic concepts as mental signs of self-identification

Despite the fact that some linguistic and cognitive abilities are common to all humans, there are social and cultural differences in the perception of reality and the expression of mental contents, including the perception of self in relation to others as well as the manifestation of one's own distinctiveness and consistency. Mental processes involved in language acquisition, language attrition, language production and language comprehension have been scrutinized and described enough that it is possible to conclude, among the other things, about the linguistic mechanisms of (self-)identification. In allusion to this question, experimentally inclined philosophers and psychologists, such as Franz Brentano (*Psychologie vom empirischen Standpunkt*) and Karl Bühler (*Theory of Language*), have provided evidence that the human mind is accessible only in an indirect way through the examination of the significative and communicative behavior of individuals and/or its products. On the opposite pole, there are cognitive psychologists of present times who claim that they are able to arrive at mental schemata of some clearly detached entities as psychic representations of extralinguistic reality. In their studies, cognitivists, following, *inter alia*, the investigative postulates put forward by Ulric Neisser (*Cognitive Psychology*), deal with concepts and images as mental signs of concrete and abstract objects that constitute for them cognitive units of human perception and memory.

The subject matter of Neisser's scholarly interests in the domain of cognitive psychology is the human self with respect to the origin of knowledge as an auto-specifying information. For Neisser ("Five Kinds of Self-Knowledge" 36–54), the self being an object of perception and thought emerges due to certain mechanisms of assembling knowledge which enable human individuals to recognize themselves. A coherent and indivisible self is experienced in effect through an amalgamation of one's own knowledge coming from (1) perceptions of bodily relationships with the physical environment (i.e., the ecological self), (2) perceptions of immediate unreflective interactions with other persons (i.e., the interpersonal self), (3) memorizations and anticipations of actual and potential inter-actions and/or -relations (i.e., the extended self), (4) appreciations of the unavailability of conscious experiences to other people (i.e., the private self), and (5) assumptions, pertaining to human nature and differences between people, their social roles, individual attributes, etc., resulting from human abilities of conceptualization, derived from social life and culture.

Bearing in mind the fact that mental phenomena are traces of experienced contents fixed in the minds of human individuals, Neisser (*inter alia*, "Five Kinds of Self-Knowledge" 52–56; "Concepts and Self-Concepts" 3–4) deals with the conceptual self which is a mental representation of what comes to mind when one thinks about oneself. Even though it has at least five cognitively different aspects, ecological, interpersonal, extended, private and conceptual, it is coherent because it draws its meaning from the conceptual network preserved in language. Bearing in mind the

nature of language, Neisser points out that: (1) self-concepts are never fully congruent with the self, especially as real things are distinct from the concepts that refer to them, though not independent, (2) particular cultures induce different kinds of self-concepts and, to some extent, support the development of different selves, (3) the self-concepts of humans most probably reflect, in the first instance, their properties as active embodied agents in natural and social environments, that is, their ecological and interpersonal selves, (4) the conceptual selves must be understood in contexts, (5) the self-concepts are practically sets of beliefs about oneself, but there are differences between what people say about themselves and what they in reality believe.

Practitioners of cognitive sciences analyze the nature of thought processes within the mind of individuals in connection with their experiential and mental abilities to perceive and memorize certain observable properties and aspects of reality. They depart from the assumption that perception and memory are, on the one hand, dependent on linguistic aptitudes and skills of human beings to communicate with one another through externally produced verbal means and, on the other, influenced by internal states of their minds experienced at every particular moment, motivated by their beliefs, desires, etc. A successive diversification of investigative objects and investigative perspectives in the study of mind, language and cognition causes that some representatives of language studies are forced to exceed the investigative domains of psychology. The argument that the human mind is constantly engaged in making mental representations of cognized objects from observable reality, with which human individuals interact and with which they indispensably establish relationships, has inspired, *inter alia*, cognitive linguists. Hereto belong studies, initiated by George Lakoff and Mark Johnson (*Metaphors We Live By*), George Lakoff "Cognitive Models and Prototype Theory"; *Women, Fire and Dangerous Things*) and Ronald Langacker (*Concept, Image, and Symbol; Foundations of Cognitive Grammar*), which have been acclaimed as making bridges and interfaces with multifarious disciplines, such as philosophy, anthropology, sociology and education sciences, neurology and artificial intelligence, collectively termed as cognitive sciences. Their discoveries, conclusions and presumptions can be useful to ponder upon, *inter alia*, how the individuals as members of societies subjectively perceive and intersubjectivity create the social world and thereby their individual identities.

For the study of self-related concepts, the awareness is indispensable, in accordance with Neisser's ("Concepts and Self-Concepts" 11) belief, that (1) the experience of the self is inseparably intertwined into the structure of language and contained in the self-description, (2) the self is conceptualized in different ways depending on culture, and that (3) there is a phenomenological variability in the ways how the self is experienced by particular individuals. The fact that the self is always defined by its history and culture is also stressed by Lakoff ("The Internal Structure of the Self" 92–93). According to him, cognitive linguistics cannot explain

who particular human individuals are; it can, however, demonstrate how the internal structure of the self is conceptualized. Lakoff notices that, thanks to the Western philosophical tradition, there is a conventional system of conceptual metaphors that characterizes how the self is conceptualized in European languages. In conformity with the distinction between the self as subject and object, the essence of who the human individual is, as Lakoff (“The Internal Structure of the Self” 92) emphasizes, constitutes a “locus of consciousness and rationality”, or “a radically free transcendental ego that is separate from and ‘transcends’ the physical body with its desires, passions, and needs”. It is thus “the locus” of the subjectivity of the individual, referred to as “the subject”, who does not have any physical substance, is free to reason, especially as the reason is universal and transcendent, not bound to bodies, and/or cultures. The body is in view of that an object that functions in conformity with the laws of nature.

Lakoff (“The Internal Structure of the Self” 92–110) analyses selected everyday expressions in which conceptual metaphors describe different states or properties of the self as subject and object. As he argues, a person can be divided, while the subject can be objective, what the following sentences exemplify: *step outside yourself*, *take a good look at yourself*, *you should see yourself as others see you*, etc. Analogously, the self can lose itself in some activity, or cease to be in control of doing something, what follows from the sentences: *I lost myself in dancing*, or *I don’t know what possessed me to do that*, and also *he was possessed by the devil* or *he’s in the grip of his past*. People, as the split selves, sometimes experience two or more inconsistent sets of values, that cannot be satisfied simultaneously and/or immediately, hence they produce such constataions as: *I keep going back and forth between my scientific self and my religious self*, or *he’s at war with himself over whom to marry*, etc. People sometimes experience the lack of satisfaction with the kind of life they are leading, or try to realize some of their aspects, as it may be concluded on the basis of the statements: *he found himself in writing*, or *I’m trying to get in touch with myself*, etc. Similarly, people sometimes apologize for acting inconsistently with their real selves, for example, *I wasn’t myself yesterday*. Experiencing the two inner selves means to refrain from expressing one’s own true feelings for fear that they hurt or offend another person, what is communicated in the sentences: *You’ve never seen what he’s really like on the inside* and *She’s sweet on the outside and mean on the inside*. People are sometimes faced with a dilemma to betray themselves or to be true to themselves, when they say: *I let myself down*, *I disappointed myself*, or instruct somebody: *be true to yourself*, etc. There are also expressions that point out a lack of normal conscious self-control of the self (the absent self), for example, *he’s spaced out*, *I kept floating off in lecture*, *I’m on cloud nine*, *I’m high as a kite*, etc., or to different aspects of the self, attending to different concerns (the scattered self), for example, *he’s all over the place*, *he’s not focused*, etc. Admittedly, there are also conceptualizations of the imposition of the own judgments and

values on other persons (*If I were you, I'd hate me/myself*), metaphors for comprehending and expressing empathy (*If I were you, I'd be depressed too, I know just how you feel*), conceptualizations of subject and person as two people in the same body (*I talk things over with myself before I do anything important*), etc. As Lakoff suggests, a huge number of conceptual metaphors of two kinds – the divided person metaphors and metaphors that conceptualize the lack of a single unified self-concept – are used in everyday communication. What has to be stressed, even conceptions of the self, which are disseminated only in the Western culture, appear to be partially inconsistent and contradictory in terms of relation between subject and object. Therefore, on the basis cognitive linguistics investigations, “one single monolithic, self-consistent, correct cultural narrative” of what a person is cannot be devised.

### **On selected philosophical approaches to self-consciousness and identity**

Anyhow, the abilities of conceptual thinking and categorization typical of humans, allowing them (self-)identification, result from the nature of the human self. The notional scope of the term *self* is specified in conformity with the assumption that each human being is a source and, at the same time, an object of his or her own consciousness. In philosophy and psychology, this term refers also to dispositional properties of a self-conscious subject who emotionally and intellectually experiences his or her outside world.

The notions of human personal identity and human self have been addressed by philosophers in terms of internal causality, the first person experience, biological conditionings and embodied existence, bodily continuity and psychological continuity, reflection, introspection, (self-)perception, (self-)interpretation in narratives, etc. Philosophical debates on personal identity go back to the attempts to fathom the nature of the human person made by the European thinkers from the early Middle Ages, through the periods of Reformation and Enlightenment to the twentieth century, discussed, for example, by Charles Taylor (*Sources of the Self*), Shaun Gallagher (“Introduction: A Diversity of Selves” 1–29, especially 12–16), John Barresi and Raymond Martin (“History as Prologue: Western Theories of the Self” 33–56). In their meditations on the relationships between self and identity, they have mostly paid attention to the unity of the self and its temporal extension, or duration in time. Thus, being influenced mainly by the beliefs of Plato (429–347 B.C.), for whom the self was the highest entity or immaterial substance able to survive bodily death, St. Augustine of Hippo (354–430) assumed the formation of the primordial identity of the soul out of its existence (cf. also Kehr “The Doctrine of The Self in St. Augustine and in Descartes”). Taking this particular viewpoint implies, according to Matthew Drever (*Image, Identity, and the Forming of the Augustinian Soul*, e.g., 24–25),

that the identity is given to the immaterial, intelligible soul, inside of which it is shaped through an imaginary awareness of God's presence in the world. Hence, the identity of the soul is not equal to the identity of material things, based on likeness or similarity between them. In turn, the evaluation of daily life in relation to man as the center of universe in the Renaissance caused a change in the mentality of mankind and resulted in the awakening of the responsibility of individuals for their actions and, accordingly, the understanding of their identities (as discussed insightfully by Taylor (*Sources of the Self* 211–218)). The Enlightenment conceptions of the human being and its place in the world were connected with the realization of the role of senses in providing data for perception, sensual impressions for the constitution of ideas, and reflection and reasoning for the understanding of the complexity of thought and for coming into being of the individual mind. Philosophers have developed the ideas of John Locke (1632–1704) for whom the so-called punctual self, endowed with radical reflexivity, is able, as described by Taylor (*Sources of the Self* 171–172), to objectively monitor and even manipulate its own conscious thoughts, longings and inclinations as if they were extrinsic to it. In Locke's view (cf. *An Essay Concerning Human Understanding*), the self, extended in time, is understood as a process of constantly changing psychic-emotional, rational and physical elements co-related to one another through the succession of developmental stages uniting the past to the present and future. This view implies that reasoning as a mental process or procedure, involving consciousness and memory, allows the human individual to make sense not only of the external world, but also even of his or her own mind.

One owes to the Western philosophical tradition approaches to and views of personhood, the self and identity, which may be shortly summarized as follows. The identity of a person in time, at different stages of his or her life, is determined rather by his or her relatedness to other persons and/or things than the physical or psychological relatedness of stages or states in his or her development to one another. Taking into account Derek Parfit's argumentation, namely that there are no appropriate criteria for self-identification (cf. *Reasons and Persons, On What Matters*; "The Unimportance of Identity" 419–441), it is right to point out that the personal identity is explainable in terms of what primarily matters in survival of human individuals when they face the menace of ceasing to exist. The question arises then whether they would be willing to count on finding extensions of themselves in other persons while appreciating the continuation of their original personality as much as they value their own existence (cf. especially Barresi and Martin "History as Prologue: Western Theories of the Self" 41–42). In conformity with Parfit's reasoning – that he conducted to some extent on the basis of thought experiments – the upholding or sustaining their personal identity, not reducible to brain and body, would mean for most people their wish to preserve themselves through the future existence of another person rather than to survive without psychological continuity and connectedness with immediate family, closest friends, objects of immediate surroundings, etc.



The topic of environmental immersions of the corporeal self is still taken up by philosophers in sometimes intriguing manners, maybe because of its significance for someone's sense of personal identity. The issue of the bodily self immersed in the physical environment has been raised by Bas C. van Fraassen ("Transcendence of the Ego ..."), who supports his argumentation through fictitious, paradoxical illustrations. Depicting, for example, an imaginary knight who has no body, but a horse and an armor, and his squire who, being unable to distinguish himself from his material surroundings, feels like a prisoner of the physical world, van Fraassen ("Transcendence of the Ego ..." 458–459) claims that, firstly, someone who has no body does not exist and, secondly, the human individual who exists is, as a rule, faced with the necessity to realize his or her existence. The awareness of one's own body must be thus considered equal to the awareness of one's own existence, especially as it leads to self-preservative reactions or behavior. Similarly, the sense of self-preservation of the individual can be concluded on the basis of his or her behavior.

Accordingly, as van Fraassen ("Transcendence of the Ego ..." 458) argues, the body is the most obvious thing seen by people who look at it, and, at the same time, human existence is embodied, simply because the human person has a material body that seems in some way indistinguishable from the material surrounding. Since the human person lives in the material world, the problem of the demarcation between his or her body and the rest of nature arises. It amounts to the question of *what in the world is my body?*, usually discussed with regard to physical, phenomenological, psychological criteria as well as criteria of social construction.

Having distinguished between *manifestation* and *identity*, van Fraassen ("Transcendence of the Ego ..." 464–465) explains that there is in fact only a graduated and nuanced relation between human individuals and the things, whether physical, psychological, or social, they call theirs. He himself appreciates the importance of the body for answering the question – literally – *what I am?* As a matter of fact, as one expresses him- or herself bodily through posture, motion, speech, writing, and other work and art, as well as through parts of body in the extended sense, that is, clothes, employed artifacts, utensils and vehicles, places of residence and living space, properties and possessions, an unambiguous definition of what the self is seems to be difficult. Quite another question – formulated as *how do I relate to my body?* – concerns incarnate forms of expression and revelation of the self. Ultimately, one has thus to realize the importance of bodily features and movements, bearing in mind above all that the interaction between natural and social environments, as well as mutual interactions between particular selves, take place through their physical comportment. Self-expression takes place in language in a very broad sense, including body language and at the same time, cultural manifestations of individual communication forms and styles that are possible only in a community being cemented as such by the interpersonal function of language. Hence, one can rightly say that self-expression has always social aspects.

In consequence, the fact that there is a continual relationship between the empirical self and its environment does not mean that the rational self is not able to transcend the reality which is given to it in a direct experience. Indeed, the self as a whole always manifests in nature, not only through its body but also its movements, words, decorating and clothing activities, artistic endeavors and literary output, passions, tantrums, etc.

### **Personal vs. social identity of human selves**

The importance of someone's individual history, memories and also unconscious states for the sense of its individual identity was particularly accentuated by psychologists, who conducted analyses of the human psyche. From among them, Sigmund Freud (1856–1939) and Erik H. Erikson (1902–1994) have to be exposed here as pioneers of psychoanalysis and personality theories. Freud's observations of his patients have contributed to the strengthening of the view that the self-identity of an individual grows up from biological forces as it is indispensable for the motor coordination and self-preservation as a living organism. Its emergence in early childhood is, however, according to Freud (*The Ego and the Id*), grounded in conscious and unconscious states of individual mind and its sense is subordinate to the conscience of the particular human being. In Erikson's (cf. *Identity and the Life Cycle; Identity, Youth, and Crisis*) view, identity formation, even though most significantly stimulated by personal experiences lived in adolescence, takes place, from infancy to late adulthood. It is thus a lifelong process that influences the personality of the individual.

Psychologists take for granted that cognitive and behavioral processes of humans, including attention and memory, are substantially dependent on their affects and emotions, attitudes, needs, purposes and desires, expectations and ambitions, values, etc. The multiple states of the self are, in accordance with Abraham H. Maslow's ("A Theory of Human Motivation" 370–371; cf. also *Motivation and Personality*) depiction, linked to its goals which can be either unconscious, as basic goals, or conscious as well as to secondary motivations, learned as resultant from its own life's experiences. For Maslow, internal states of self-awareness and behavior of human selves, dependent on their particular needs and goals, are decisive for their sense of identity. Moreover, one of the basic needs human individuals have is the need for a sense of identity. In his theory of human motivation, the individual as a biological organism, psychic being and an integrated whole is treated as determined by biological, cultural and situational factors. Maslow's approach to human nature implies that organismic states of humans, either motivated or motivating, are decisive for the states of their conscious appreciation. Since each behavior leads to a simultaneous expression and/or satisfaction of several fundamental and also higher

needs, it is usually guided by more than one reason or purpose. In conformity with a humanistic psychology that exposes personal inclinations for self-discovery and self-actualization, the individual self searches for his or her identity in contacts with other people. As social beings, humans define themselves in terms of how others view them.

In the phenomenological approach of Carl Rogers (cf., *inter alia*, *Client-Centered Therapy, On Becoming a Person*), who was particularly interested in how humans realize their potential, the individual is to be considered as an experiencing person who always strives to maintain and enhance his or her organism. Being able to exert an internal control over his or her feelings and behavior, the individual grows and matures in a supportive environment. Focusing on the notion of self-actualization, Rogers (cf., e.g., *On Becoming a Person* 232–240) pays attention to the changing self-perception of the individual who, over time, becomes oneself in the ever-changing environment. A necessary condition for the personal development is, for Rogers, the possession of the ideal self that serves the individual as a reference point in making choices pertaining to him- or herself and his or her life. Human individuals act thus under the guidance of their idealized self-images, that is, perfect selves they aspire to be, and/or believe they are expected to become.

As far as, from a phenomenological point of view, individual identity finds support and expression in bodily activities of the self, for sociologists, it is principally a result of the life of an individual in society, the impacts of social environment, or forces, and his or her activities as members of social groups. It is thus considered in terms of group membership, social positions which individuals possess in society and culture, interpersonal relations as well as roles they play in societies, regarded as pivotal for their identification with social, cultural, ethnic, religious groups. The belief that the meaning of identity is negotiated implies that it arises as social roles are adopted, or learned by individuals who adjust to social situations. Correspondingly, the social identity is understood as such a collection of group membership that defines its individuals in particular.

In the argumentation of Douglas T. Kenrick, Steven L. Neuberg and Robert B. Cialdini (*Social Psychology* 394–396), the self-image of an individual depends not only on his or her personal identity but also on social identity resulting mainly from their beliefs about and attitudes towards communities with which they identify. As the psychologists maintain, it is important to be aware that belonging to a given group significantly influences the attitudes towards oneself as an insider as well as towards the members of one's own group and other groups as outsiders. In social identity theories, following the studies conducted by Henri Tajfel and John C. Turner ("The Social Identity Theory of Inter-Group Behavior"), the matters of showing preference toward one's own group and prejudice against alien groups are submitted for consideration.

Since the issues of intrinsic motivation have riveted attention of psychologists from Maslow's times on, one has to separately comment on the results of contemporary research into economic decision making, conducted, for example, by Vladas Griskevicius and Douglas T. Kenrick ("Fundamental Motives: How Evolutionary Needs Influence Consumer Behavior" 372–373). As social psychologists, they are almost certainly right while concluding, on the basis of consumers' behavior, that humans, regardless of time and place, have inherited psychological adaptations for solving some ancestral challenges, such as evading physical harm, avoiding disease, making friends, attaining status, acquiring and keeping a mate, and caring for the family. This implies that deep-seated evolutionary motives influence the behavior of modern man as well, sometimes in an unconscious way. The investigative framework proposed by Griskevicius and Kenrick seems, in their opinion, empirically very fruitful, especially as the analysis of preferences, behaviors, and decision processes of the individual, inferred from his or her behavior and decisive for their sense of individual identity, change in predictable ways depending on which of the fundamental motives are active at a particular moment.

### **Identity as the result of time-binding activities of the human self**

Describing the human organism, being engaged in thinking, feeling, self-moving, and electrochemical activities as continuous transactions with its space-time environment, it seems crucial – in the context of deliberations on how to form and express its identity – to go back to the definition of man as a "time-binding class of life". Being devised by Korzybski in his book *Manhood of Humanity* (60, 66–92), this definition is an original contribution to the understanding of individual and social identities as products of culture expressed through language and other social codes. In order to figure out what Korzybski meant by his depiction of man, one has to rethink his divagations pertaining to the meaning of the word *to bind* that refers to a process or operation, not equal to a mere addition of some elements, in effect of which a completely new quality or structure comes into being. Korzybski believed, as indicated by Bois (*The Art of Awareness* 180–188), that the capacity to bind together elements of a very different nature is characteristic of all forms of life. Thus, plants, the lowest form of life, are binders of chemicals. Animals, the next higher form of life, are binders of elements scattered in space, in brief, space-binders, because they are capable of moving to find food or water and gathering materials from its surroundings to build a nest or storehouse. But exclusively man as a time-binder, in addition to two abilities of lower-order forms of life, to bind chemicals and to bind space, knows how to select and put together elements that belong to different periods of time into new products or creations. Man combines elements available to him, transforms them, making out of them what did not exist before, and conse-

quently, lives in the world created through his activities. The following quotation excerpted from the book *The Art of Awareness* by Bois deserves here special attention, as it depicts man as a member of a culture or society, and an ensemble of idiosyncratic traits:

“I am all of this at the same time, as if I were made of many concentric shells that have grown within an outer shell, until the center of my personal ego takes shape within the inherited environment – physiological, mental, affective, spiritual – that is an integral part of my total self. I can see myself as a cumulative cluster of experiences, structured in a unique manner, that exists nowhere else in space-time, that never existed before, and that will never be duplicated exactly at any other time in the totality of the ongoing cosmos. In a sense, I can say that I constitute a miniature world of my own, a world that I could destroy if I wanted to, a world that I can possibly modify and transform by my own initiative and decision to the degree that is probably beyond what I have learned to believe.” (cf. Bois *The Art of Awareness* 191)

As one may deduce from Korzybski’s and Bois’ reasoning, the human self is to be regarded as a unique integrative set of characteristics which develops in the course of its search for understanding, explaining or interpreting its existence modes as a whole organism. Similarly, its mental activities of perceiving, thinking, remembering, planning, evaluating, feeling, etc., which depend on organismic processes being responsible for both the accumulation of its experiences and the intergenerational transmission of knowledge, might be seen as prerequisites of its sense of individuality and identity.

### **Continuity, integration, identification, and differentiation as dimensions of identity**

The question what it practically means for the individual to have identity, has led social psychologists to the interpretation of human behavior which takes place in communicative events determined by concrete social situations. In keeping with John P. Hewitt’s (*Dilemmas of the American Self* 152) statement that the individualities of selves as persons are socially constructed, one can ponder human identity as resultant from at least three abilities: (1) to maintain a balance between similarity and difference in the face of the growth of the individual and ever-changing social circumstances, (2) to be an integrated person who does not split into roles, but remains true to oneself, and (3) to maintain continuity and integrity in spite of the participation in a versatile social life. Importantly, identity, either conscious or unconscious, is featured by such dimensions, as continuity, integration, identification, and differentiation resulting from the objectifications of self in relation to specific aspects of its existence.

Among particular features of identity, continuity is the impression that what a person is doing, thinking or feeling is temporally related to his or her past and future experiences, and integration is the conviction that his or her activities, thoughts and feelings constitute a certain coherent whole. Furthermore, identification, in this particular context, is the perception of oneself as a member of a certain group of community, in which he/she occupies a certain place among others, with whom he/she shares his/her thoughts, feelings, and actions. Ultimately, differentiation is a sense of noticing boundaries between self and others and some independence from others, connected with the ability to perceive differences between self and others. To conclude, one can agree that individuals who have a strong identity, knowing principally who they are and what they have to do, act decisively without a high degree of self-consciousness, that is, without having consciously to formulate their sense of individuality or group membership.

Having viewed identity within the systems of meaning created by human individuals, Hewitt (*Dilemmas of the American Self* 153–154) subsequently considers it as an internally motivational force, a combination of impulsive responses of the individual to external objects and events, or an organization of his or her sensitivities to the outside world without which no activity could proceed. Human beings have, as Hewitt maintains, no direct consciousness of their identities because in fact they do not have direct consciousness of any other aspect of their mental organization. They become conscious of identity only then when they have the possibility to realize consequences of their behavior and/or attempt to direct it. Nevertheless, becoming conscious of themselves through acting within particular situations, human individuals have explicit feelings of wholeness, continuity, identification, and differentiation.

In this sense, identity is a product of self-consciousness that emerges as an internally realized feeling just then when the individual becomes aware of his or her lived experience of existential relationality. Following Hewitt's reasoning, identity can sometimes be problematic for all people, and particularly for those living in the modern world. There are, however, situations and acts which do not evoke special feelings of identity, allowing individuals to remain conscious of self within a taken-for-granted identity. Examining human individuals as social selves who act within single, collectively defined situations, such as a baseball game, a family dinner, etc., social psychologists eventually assume that identity is both a necessary condition for action and a product of the situation itself. In real-life situations, the self is experienced because it is more or less equivalent to the role it plays; it is given continuity because the single situation provides a context for the duration of interaction, and, this way, sustains an identity. Hence, the concept of role, defined according to the behavioral expectations attached to a social position (or status) of a particular participant of a specified communicative event, is the key to the so-called situational identity (cf. especially Hewitt *Dilemmas of the American Self* 151–164).

Accordingly, human individuals as communicators can create, maintain and/or challenge their identities in the face of the following circumstances. Firstly, social interaction sometimes entails going beyond the own perspective in order to see the situation from the perspective of the other. Secondly, the individual engaged in a given activity within a given social situation is sometimes constituted by this kind of activity so that he or she is in consequence fully concentrated on being this particular person and not another. Hence, the social role is a perspective that makes the individual at least temporarily a whole, integrated person. Thirdly, events, in a defined situation, occur and make sense sequentially; as such, they confer upon the person their temporal logic. Fourthly, in social situations, human beings can face problems related to their identities, because of three main reasons, such as an inescapable evaluation of their conduct by self and by others, a constant exposition of their identity to challenge, and permanent tensions between identification and differentiation, occurring even in those situations where common goals are clear and all accept them. One has to be aware that human individuals who have the capacity for negation and/or refusing to adopt, sometimes conceive self-interests as opposed to the interest of the group. Moreover, their conduct mostly takes place in communicatively defined situations, none of which is fully unproblematic. In reality, some episodes may interrupt ongoing activities and in effect, rather improve the identities of individuals then reveal their character. Just all these circumstances accompany the transformation of the consciousness of self into the consciousness of identity, or of one of its dimensions. To be added is that, fifthly, situated identity is tied to the maintenance of a defined situation in its usual and routine course; when participants sustain the situation then, their identities are not in question. And, finally, when a situation becomes problematic, the identities it contains become problematic as well.

While summarizing the achievements of social psychologists to the understanding of individual identity, it is right to stress, after Hewitt (*Dilemmas of the American Self* 163), that social interaction generates consciousness of both self and identity. The conduct of communication participants is controlled through role-taking guarantees, if they are conscious of themselves in their roles. Through the imagination of their appearances and possible actions from the positions of others, they objectify themselves; the objects they become to themselves are principally shaped by their roles. And because individuals may fail in their role performances, because there is a tension between identification with and differentiation from others, and because the definition of the social situation can fail or be transformed, self-consciousness is sometimes determined by personal integration, continuity, identification, and differentiation. In sum, the sense of individual identity is problematic not only because the social life involves many different situations and roles; also the transition from one situation to another may pose a challenge to the identity of the individual.

### A hypostatic approach to multiple aspects of identity

In order to enrich the discussion about the multiple-identity dimensions of the human self, one should additionally mention the conception of a hypostatic personality, offered by Codrin Ștefan Țapu, a Romanian psychologist, for therapeutic purposes. In view of the multiaspectual character of personality, Țapu proposes to treat the mental acts of human individuals as the processes of self-identification in which they construe themselves in terms of hypostases. By reference to the specialist term *hypostasis*, which means, in mathematical logic, an abstractive objectification or reification of relational properties of concrete objects which constitute their essence not existing in reality, Țapu aims at providing a potential explanation of how to approach the multi-attributive individuality and uniqueness of humans as persons (cf. Țapu *Hypostatic Personality* 13). Even though Țapu did not specify his predecessors or sources of inspiration, it was undoubtedly Charles Sanders Peirce (1839–1914), an American philosopher, logician and mathematician, the founder of pragmatism, who introduced the definition of the hypostatic abstraction as a concept of formal logic (cf. CP 4.235, „The Simplest Mathematics” of 1902, in *Collected Papers*, CP 4.227–323). According to Peirce, objects of thought are subjectively formed through logical operations, known as hypostasis, where the predication about a relational property is transformed into its substantivization; to be more exact, in linguistic terms, it is the process of grammatical converting of adjectives into substantives. Therefore, the personality of the individual, or his or her identity, is a hypostatic object of thought or talk. Worth adding is here the statement of Thomas L. Short, a renowned expert of Peirce’s semiotics (cf. *Peirce’s Theory of Signs*), that it was just this American pragmatist in question who “held that we have no direct knowledge of ourselves (or, as he said, of ‘the inner world’) but know ourselves only by ‘hypothetical reasoning from our knowledge of external facts’” (cf. “Hypostatic Abstraction in Self-Consciousness” 289).

Even though Țapu has aimed at defining and systematizing the notions which pertain to relations between mind and behavior rather than proposing an academic approach to the subject, his work opens new insights into integrative, synthetic and holistic studies of individual personality factors within a person. In Țapu’s opinion (*Hypostatic Personality* 16–23), personality is continuously formed under the pressure of environmental conditionings. Factors that influence the doings and ways of being made of the human individual, such as (1) language, (2) cognition, (3) action, and (4) motivation, are examined, as components of personality correlated to appropriate systems in the brain, in terms of patterns of traits. They are treated as probably highly independent of the cultural background.

In accordance with Țapu’s reasoning, the complex and multidimensional personality of each individual arises in effect of combination or interaction of its four



components, which result from corresponding behaviors, such as (1) the cognitive activity of the individual, managed by its language and cognition, (2) the practical activity of the individual, managed by his or her language and action, (3) the affective activity of the individual, managed by cognition and motivation, and/or (4) the expressive activity of the individual, i.e., from facial expressions, gestures, tone of voice and other signs of emotions. The multidimensional self, described in terms of personality, takes shape between the processes of regulation, as it is coordinated by language and motivation, and the processes of adaptation, as it is coordinated by cognition and action. In other words, it functions in-between psychic events taking place between regulation and adaptation processes of the individual.

From the viewpoint of Țapu's (*Hypostatic Personality* 13–21) psychological theory and practice, the individual is approached as an omni-hypostatic aggregate, or an entity embracing all possible hypostases of an ensemble. Hypostases are defined as ways in which persons relate to the world, or forms of concrete manifestations of their personalities in their various dimensions, or specific existential modes of humans. In order to know, or discern, who, or how he or she is, or can eventually become, one has to take into account ways in which the individual presents him- or herself in lots of aspects, depending on the internal and external realities to which he or she relates.

The hypostatic approach allows to realize the multiplicity and complexity of the self as a person whose behavior changes depend on its biological and psychic states and social factors, and who may be viewed by others in different ways depending on changing contexts. Many of his or her properties and aspects are only seemingly invariable and well-balanced, which means that people are not one-sided, but rather are a combination of conflicting features and may unexpectedly transform depending on situations and multifarious conditions. People are and present themselves differently at different moments being determined by their biological states and the situation or environment, that is, other people and things surrounding them. In this context, one speaks about the hypostatic relations of the human mind, or the hypostatic nature of consciousness, bearing in mind that the contents of consciousness are mental representations of different aspects of the identity of particular individuals, which however have a tendency to overlap or to compete with one another.

Bearing in mind the unity of experiences as a defining feature of selfhood and a prerequisite of identity, one should specify circumstances that make the human individual to understand who he or she is. These are: (1) as a social actor, the individual performs roles in the presence of others, displaying, at the same time, his or her curtains traits, (2) his or her behavior is motivated by his or her internal desires and personal goals, values, and attitudes, and as such, future-oriented, (3) taking the first-person perspective, the individual becomes the creator of the autobiographical story about his or her life, encompassing the past, present, and future.

### **Final remarks on identity within the framework of communication studies**

To summarize the whole discussion featuring the content of particular subparts of the paper, the identity of human selves as communicating individuals may be approached solely through an assumptive description of their subjective awareness, i.e., arriving at their introspective reflection in relation to their environments but in abstraction from the subjectivity of other individuals. In fact, identity results from the human ability to perceive one's own uniqueness with respect to one's own bodily conditions, experiences and habits, purposes and intentions, relations to the physical and cultural environments, place in time and space, etc. Having an identity means for the individual to possess a sense of unity of his or her own intellectual, emotional and volitional acts as reinforced through the continuity of his or her own recollections of the past with the consciousness of the present and the anticipated future. Deliberately or not, human individuals manifest their identities – which primarily find reflections in their thoughts – in speech, writing, gestures, etc., as observable aspects of complex semantic reactions of their organisms to all sorts of stimuli. At any rate, however, the sense of identity is for the individual selves a consequence of subjective meanings of their personal experiences, which constantly develop as objects of their thought and speech, finding their expression in mental and concrete acts of inner and outer communication.

While speaking about the forms of its expression through concrete behavior in communicative situations, the question arises how far the identity determines the patterns of interaction, and *vice versa*, how far the patterns of interaction may determine the identity of the individual. Bearing in mind the uniqueness and distinctiveness of human individuals as mental subjects and the multidimensionality of their personalities, one has to highlight the importance of intersubjective and interpersonal contacts, in which individuals learn how to view themselves, or how to form and change their identities in relation to others. One has to remember that they can reinforce or modify their identities at different levels of communication, especially as they choose to acquire and/or rethink certain contents, ignoring or overlooking a number of related facts and events. As communication involves impression management and self-presentation, individuals sometimes intentionally convey a reliable image of themselves to others. Since the sense of identity implies the unification or integration of human individuals in their existence, the distinctiveness and changeability of their personalities may become visible only in the course of their collective life when they create interpersonal and intersubjective relationships and form communities of different kind. Assuming that complex and multifaceted identities arise thanks to personal experiences gained through group membership and social practices, it is difficult to judge whether identity influences communication or whether it results from communication. Nevertheless, it is true that identities

are negotiated, managed, or manipulated in specific social encounters and communicational settings. At any rate, identities are grounded on interpersonal and intersubjective relations. As such, they can be discovered and described in relational terms showing the mechanisms of social power in terms of interpersonal communicators' perceptions.

## References

- Barker, L.L. 1978. *Communication*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barresi, J. and M. Raymond. 2011. "History as prologue: Western theories of the self". In: Gallagher, Sh. (ed.). *The Oxford handbook of the self*. New York: Oxford University Press. 33–56.
- Bois, J.S. 1966/1972. *The art of awareness: a text on general semantics and epistemics*. Second edition. Dubuque, IA: W.C. Brown.
- Brentano, F. 1874. *Psychologie vom empirischen Standpunkt*. Leipzig: Duncker and Humblot.
- Bühler, K. 1934/1990. *Theory of language. The representational function of language*. Trans. Donald Fraser Goodwin. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins (Foundations of Semiotics 25). [*Sprachtheorie. Die Dastellungsfunktion der Sprache*. Jena: Gustav Fischer.].
- DeVito, J.A. 1976. *The interpersonal communication book*. New York, (etc.): Harper and Row.
- Drever, M. 2013. *Image, identity, and the forming of the Augustinian Soul*. Oxford: Oxford University Press.
- Erikson, E.H. 1959. *Identity and the life cycle. Selected papers with a historical introduction by David Rapaport*. New York: International University Press.
- Erikson, E.H. 1968. *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton.
- Fraassen, B.C. van. 2005. "Transcendence of the ego (The non-existent knight)". In: Strawson, G. (ed.). *The Self?* Malden, MA; Oxford, UK; Carlton, VIC: Blackwell Publishing. 87–110.
- Freud, S. 1923/1960. *The ego and the id*. Trans. Joan Riviere. New York: W. W. Norton and Company, [*Das Ich und das Es*. Leipzig, Wien, Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag].
- Gallagher, Sh. 2011. "Introduction: a diversity of selves". In: Gallagher, Sh. (ed.). *The Oxford Handbook of the Self*. Oxford: Oxford University Press. 1–29.
- Griskevicius, V. and D.T. Kenrick. 2013. "Fundamental motives: how evolutionary needs influence consumer behavior." *Journal of Consumer Psychology* 23.3. 372–386.
- Hewitt, J.P. 1989. *Dilemmas of the American self*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kehr, M.W. 1916. "The doctrine of the self in St. Augustine and in Descartes." *The Philosophical Review* XXV.4. 587–615.
- Kenrick, D.T., Neuberg, S.L. and R.B. Cialdini. 1999/2002. *Social psychology. unraveling the mystery*. Boston: Allyn and Bacon.
- Korzybski, A. 1923/1995. *Manhood of humanity*. Lakeville, Conn. International Non-Aristotelian Library.
- Korzybski, A. 1933/1994. *Science and sanity. an introduction to non-Aristotelian systems and general semantics*. New York: International Non-Aristotelian Library.
- Lakoff, G. and M. Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago, London: Chicago University Press.
- Lakoff, G. 1984/1987. "Cognitive models and prototype theory". In: Neisser, U. (ed.). *Concepts and conceptual development. Ecological and intellectual factors in categorization*. New York, Cambridge: Cambridge University Press. 63–100.
- Lakoff, G. 1997. "The internal structure of the self". In: Neisser, U. and D.A. Jopling (eds.). *The conceptual self in context. Culture, experience, self-understanding*. Cambridge: Cambridge University Press. 92–113.

- Lakoff, G. 1987. *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago, London: Chicago University Press.
- Langacker, R. 1990. *Concept, image, and symbol: the cognitive basis of grammar*. Berlin, New York, NY: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. 1987/1999. *Foundations of cognitive grammar*. Vol. I. *Theoretical prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lock, A. and K. Symes. 1996/1999. "Social relations, communication, and cognition". In: Lock, A. and Ch.R. Peters (eds.). *Handbook of human symbolic evolution*. Oxford, UK: Clarendon Press / New York, NY: Oxford University Press / Oxford, UK, and Malden, MA: Blackwell Publishers. 204–235.
- Locke, J. 1960/1975. *An essay concerning human understanding*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Maslow, A.H. 1943. "A theory of human motivation". *Psychological Review* 50. 370–396.
- Maslow, A.H. 1954/1970. *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Neisser, U. 1997. "Concepts and self-concepts". In: Neisser, U. and D.A. Jopling (eds.). *The conceptual self in context. Culture, experience, self-understanding*. Cambridge: Cambridge University Press. 3–12.
- Neisser, U. 1988. "Five kinds of self-knowledge." *Philosophical Psychology* 1. 35–59.
- Neisser, U. 1967. *Cognitive psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Parfit, D. 2011. "The unimportance of identity". In: Gallagher, Sh. (ed.). *The Oxford Handbook of the Self*. Oxford: Oxford University Press. 419–442.
- Parfit, D. 2011. *On what matters*. Vol. I and II. Oxford: Oxford University Press.
- Parfit, D. 1984. *Reasons and persons*. Oxford: Oxford University Press.
- Peirce, Ch.S. 1902. "The simplest mathematics". In: Hartshorne, Ch. and P. Weiss (eds.). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*, vols. 1–6, 1931–1935; and In: Burks, A.W. (ed.). vols. 7–8, 1958. Cambridge, MA: Harvard University Press. 227–323 (abbreviated as CP 4.227–323).
- Rogers, C.R. 1951. *Client-centered therapy. Its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C.R. 1961. *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rolfe, L. 1996/1999. "Theoretical stages in the prehistory of grammar". In: Lock, A. and Ch.R. Peters (eds.). *Handbook of human symbolic evolution*. Oxford, UK: Clarendon Press / New York, NY: Oxford University Press / Oxford, UK, and Malden, MA: Blackwell Publishers. 776–792.
- Short, T.L. 1997. "Hypostatic abstraction in self-consciousness". In: Brunning, J. and P. Foster (eds.). *The rule of reason: the philosophy of Charles Sanders Peirce*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Short, T.L. 2007. *Peirce's theory of signs*. New York, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. and J.C. Turner. 1979/1986. "The social identity theory of inter-group behavior". In: Worchel, S. and W.G. Austin (eds.). *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall. 7–24.
- Țapu, C.Ș. 2001. *Hypostatic personality: psychopathology of doing and being made*. Ploiești: Editura Premier.
- Taylor, Ch. 1999. *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

# NATURAL AND CULTURAL LAYERS OF COMMUNICATING SELVES IN THE DISCURSIVE BECOMING OF LANGUAGE

ZDZISŁAW WĄSIK

## 1. Introduction

The subject matter of this chapter constitutes an evolutionary approach to individual/collective dimensions of language as a property of its speakers/learners viewed from the perspective of its discursive becoming in ecologically determined collectivities through transgenerational transmission of inborn speech faculties and conventionally established verbal signs. Therefore, it will start with an introduction into the observable and inferable modes in which language exists through: (1) externalized speech products, (2) internalized thought products, (3) concrete processes of articulation and audition, (4) mental aptitudes of sign-creation and sign-interpretation, (5), relationships between verbal signs, their meaning, and use, (6) mental associations between verbal signs, (7) observable links between interpersonal collectivities, (8) assumable links between intersubjective collectivities, (9) physiological and intellectual endowments of human individuals, and (10) genetic codes transmitted in the evolution of human species.

In the next point of discussion, a synchronic view of language as a system of signs, known from Ferdinand de Saussure's lectures of 1916 (*Cours de linguistique générale*), will be juxtaposed with two diachronic conceptions, pertaining to the kinship relationships among languages according to August Schleicher's theory of genealogical tree published in 1850 (*Die Sprachen Europas in systematischer Über-*

sicht), and a wave theory of Johannes Schmidt from 1872 (*Verwandschaftsverhältnisse der indogermanischen Sprachen*). Against the background of divergent evolutionism and convergent diffusionism, stating that languages have a mixed character while splitting up both into new branches, and while influencing each other through the dissemination of changes, this paper, aiming at the explanation of language variability, will investigate the applicative value of the metaphor of *rhizome* proposed by Gilles Deleuze and Félix Guattari in 1976 (*Rhizome*) along with the metaphor of *assemblage* created as a parallel term in 1980 (*Mille Plateaux*).

In keeping distance to original definitions of terms, the author will understand the notion of rhizome as a conflation, or a set of binary relations, formed by multiplicity of interconnected points, or positions; whereas the notion of assemblage, he will specify as an aggregation, or arrangement, of any kinds of heterogeneous things and states of affairs, being thematically concatenated with human expressivity manifested in the intentional production and utilization of verbal signs, referring to virtual, or actual, things and states of affairs, which form the signified and communicated reality of everyday life.

As regards the speaker-centered view of the becoming of a given language, the question will be posed how it comes into being due to its discursive realization through collective assemblages of enunciations. Accordingly, discourse will be referred to expressions/utterances that link communicating individuals taking part in group interactions as physical persons and psychical subjects into interpersonal and intersubjective collectivities when they create and interpret the meanings embodied in material meaning-bearers.

The rhizomatic layers of discourses are seen here as potential owing to an innate speech faculty localized in the genetically specialized neuronal centers of human brains to communicate by using the verbal means of signification through the implementation of certain physiological techniques. Such layers might have emerged as a result of evolutionary adaptations of animal/human organisms to their natural and artificial surroundings through the extension of their communicational abilities preexisting in their genetic memory.

## 2. Observable and inferable existence modes of language

On account of concrete and mental, static and dynamic, substantial and relational manifestations of language as a property of human beings, the object of linguistic study, reconstituted in agreement with the principles of hard-science linguistics by Victor Huse Yngve (*From Grammar to Science*), may be specified in terms of at least one of six separate existence modes (cf. Wąsik, *Epistemological Perspectives on Linguistic Semiotics*: 35, and *From Grammar to Discourse*: 84).

- (1) Language manifests itself in socially accepted patterns of vocal sound waves, which are articulated by speakers and segmented by hearers as the verbal means of individual signification and interindividual communication;
- (2) Language sustains itself in the consciousness of speakers/hearers as the mental equivalents of vocal sound waves, which are processed and interpreted as verbal means of individual signification and interindividual communication;
- (3) Language recurs in the concrete speaking and hearing activities of individuals who possess physiological endowments for the production and reception of vocal sound waves as the significative means of interindividual communication;
- (4) Language endures in the mental sign-processing and sign-interpreting activities of individuals who possess communicational abilities, which allow them to create and recognize vocal sound waves, and their surrogates, as significative means being distinguishable from each other, grammatically correct, semantically meaningful and pragmatically appropriate to respective contexts and situations;
- (5) Language is deducible from the socially abstracted networks of relational values of significative means, which are externalized by individual communicators in their concrete speaking and hearing activities;
- (6) Language is assumable from the networks of associations between mental equivalents of significative means and their relational values, which are internalized by individual communicators in their sign-processing and sign-interpreting activities.

It has to be noticed that all above enumerated six existence modes of language constitute intra-organismic and extra-organismic properties of communicating individuals. In opposition to speech processes, thoughts or networks of associations, which depend upon the physiological and mental capabilities or competencies of individual communicators, only the sets of externalized patterns of verbal products, as well as their relational properties, become independent from the will of particular members of certain collectivities when they function as a means of social communication.

But in the real world, language as a property of collectivity does not constitute a set of empirical data. It may be only assumed as a theoretical construct consisting of the interindividual means and contents of communication that are typified from observable changes in individuals when they are engaged in communicating activities. What can concretely be singled out are no more than referential behaviors of communicators, and their interpretational practices have to be mentally inferred from the shared knowledge of communication participants (cf. Wąsik, *From Grammar to Discourse*: 85–86).

Thus, in the physical dimension, communicating individuals are linked with other each interpersonally other through sound waves and energy flow carried out in their sending and receiving activities, and in the logical dimension, intersubjective links come into being through the mutual understanding of people when communicating individuals negotiate and confirm the meaning of verbal means through interpretative practices and referential behavior on the basis of internally concluded commonalities of experience or knowledge about the same domain of reference.

Considering the role of language in the formation of interpersonal collectivities of those who speak and listen to each other and intersubjective collectivities of those who communicate with and understand each other, one can distinguish on the basis of observable and concluded similarities in their referential behavior and their interpretational activities, two additional existence modes of language where: In the first dimension, communicating individuals are linked externally by sound waves and energy flow, and in the second, they are united internally by commonalities of experience or knowledge about the same domain of reference.

- (7) Language unites people in concretely observable dynamic interactions when the communicating individuals produce, emit, perceive and receive meaning bearers in the form of sound waves and their surrogate codes through a respective physical channel;
- (8) Language can be deduced from the intersubjective linkages that occur between individual communication participants when they understand or interpret received meaning bearers in the same way, referring them to the common extralingual reality known to each other separately.

Apart from the interpersonal links related to the use of language that come into being through the exchange of energy flow being sent and received and the intersubjective domain of reference being inferred by communication participants, there are also inter-organismic links to be taken into consideration, namely the linguistic faculties inherited genetically.

Therefore, alluding to the ascertainments of biological anthropologists one is entitled to assume that language exists also in the generational memory of organisms in form of cultural memes. Worth mentioning is a hypothesis of Edward Sapir and Benjamin Lee Whorf that the perception of extralingual reality is determined by the structure a given language (cf. Whorf *Language, Thought, and Reality*).

To be exposed is also the claim about the innateness of language resulting from the genotype-phenotype interplay in the genetic code of organisms suggested by Marc D. Hauser, Noam Avram Chomsky and W. Tecumseh Fitch ("The Faculty of Language"), and the presence of primitive patterns in the *lingua mentalis*, advocated by Anna Wierzbicka (*Semantic Primitives* and *Lingua Mentalis*). These conceptions allow formulating a statement about additional two existence modes of language.

- (9) Language is possible due to the innate speech faculty localized in genetically specialized neuronal centers of human brains to communicate by



using vocal systems of verbal means with threefold duality patterns structure and sequential segmentation while implementing complex physiological techniques of articulation and audition.

- (10) Language has emerged as a result of evolutionary changes of animal organisms adapting to their natural and artificial surroundings through the extension of their communicative abilities preexisting in their genetic memory as a set of primitive and more developed verbal means (cf. Wąsik, *From Grammar to Discourse*: 86).

### 3. Languages as assemblages of enunciation in natural and cultural reality

#### 3.1. Assemblage theory in Gilles Deleuze and Félix Guattari's works

The subject matter of this subpart constitutes the existential modes of assemblages considered in terms of how they are formed as semiotic objects in the environments of animals and humans. The term *assemblage* known from the English translations and very often misinterpreted will be explained in relation to the original French term *agencement*, which means an arrangement of concrete elements and relational aspects. [cf. Gilles Deleuze's and Félix Guattari's discussion of the relationships between an assemblage as, on the one hand, "a machinic assemblage of bodies, of actions and passions, an intermingling of bodies reacting to one another", and, on the other, "a collective assemblage of enunciation, of acts and statements, of incorporeal transformations attributed to bodies" (Deleuze and Guattari, *A Thousand Plateaus*, 2005/1987: 88)].

When Deleuze asks "What is an assemblage?" he answers that it is "a multiplicity which is made up of heterogeneous terms and which establishes liaisons, relations between them", stressing that its "only unity is that of a co-functioning ... It is never filiations which are important, but alliances, alloys; these are not successions, lines of descent, but contagions, epidemics, the wind" (Deleuze and Parnet, *Dialogues II*, 2002: 69).

What is an assemblage? It is a multiplicity which is made up of many heterogeneous terms and which establishes liaisons, relations between them, across ages, sexes and reigns – different natures. Thus, the assemblage's only unity is that of co-functioning: it is symbiosis, a "sympathy". It is never filiations which are important, but alliances, alloys; these are not successions, lines of descent, but contagions, epidemics, the wind. (*Dialogues II*: 69)

First, in an assemblage there are, as it were, two faces, or at least two heads. There are states of things, states of bodies (bodies interpenetrate, mix together, transmit affects to one another); but also statements, regimes of statements: signs are

organized in a new way, new formulations appear, a new style for new gestures (the emblems which individualize the knight, the formulas of oaths, the system of “declarations”, even of love, etc.) (*Dialogues II*: 70–71]):

Only one side of the assemblage has to do with enunciation or formalizes expression; on its other side, inseparable from the first, it formalizes contents, it is a machinic assemblage or an assemblage of bodies. Now contents are not ‘signifieds’ dependent upon a signifier in any way, nor are they ‘objects’ in any kind of relation of causality with the subject. They have their own formalization and have no relation of symbolic correspondence or linear causality with the form of expression: the two forms are in reciprocal presupposition, and they can be abstracted from each other only in a very relative way because they are two sides of a single assemblage. (Deleuze and Guattari, *A Thousand Plateaus*, 2005: 140–141)

Compare the English translated from French originals quotations, in which *assemblage* is treated as a liaison of heterogeneous objects:

Taking the feudal assemblage as an example, we would have to consider the interminglings of bodies defining feudalism: the body of the earth and the social body; the body of the overlord, vassal, and serf; the body of the knight and the horse and their new relation to the stirrup; the weapons and tools assuring a symbiosis of bodies – a whole machinic assemblage. (*A Thousand Plateaus*: 89)<sup>1</sup>

We would also have to consider statements, expressions, the juridical regime of heraldry, all of the incorporeal transformations, in particular, oaths and their variables (the oath of obedience, but also the oath of love, etc.): the collective assemblage of enunciation. On the other axis, we would have to consider the feudal territorialities and reterritorializations, and at the same time the line of deterritorialization that carries away both the knight and his mount, statements and acts. (*A Thousand Plateaus*: 89)

We must therefore arrive at something in the assemblage itself that is still more profound than these sides and can account for both of the forms in presupposition, forms of expression or regimes of signs (semiotic systems) and forms of content or regimes of bodies (physical systems). This is what we call the abstract machine, which constitutes and conjugates all of the assemblage’s cutting edges of deterritorialization. (*A Thousand Plateaus*: 140–141)

What is more Assemblages are specified as sets of enunciations and bodies:

The assemblage has two poles or vectors: one vector is oriented toward the strata, upon which it distributes territorialities, relative deterritorializations, and reterritorializations;

<sup>1</sup> “Un exemple, l’agencement féodal. On considère a les mélanges de corps qui définissent la féodalité : le corps de la terre et le corps social, les corps du suzerain, du vassal et du serf, le corps du chevalier et celui du cheval, le nouveau rapport dans lequel ils entrent avec l’étrier, les armes et les outils qui assurent les symbioses de corps – c’est tout un agencement machinique.” (Deleuze & Guattari, *Mille Plateaux*: 112).

the other is oriented toward the plane of consistency or destratification, upon which it conjugates processes of deterritorialization, carrying them to the absolute of the earth. It is along its stratic vector that the assemblage differentiates a form of expression (from the standpoint of which it appears as a collective assemblage of enunciation) from a form of content (from the standpoint of which it appears as a machinic assemblage of bodies); it fits one form to the other, one manifestation to the other, placing them in reciprocal presupposition. But along its diagrammatic or destratified vector, it no longer has two sides; all it retains are traits of expression and content from which it extracts degrees of deterritorialization that add together and cutting edges that conjugate. (*A Thousand Plateaus*: 145).

Furthermore, one has to bear in mind the territorial differentiation of enunciative assemblages:

Taking the feudal assemblage as an example, we would have to consider the interminglings of bodies defining feudalism: the body of the earth and the social body; the body of the overlord, vassal, and serf; the body of the knight and the horse and their new relation to the stirrup; the weapons and tools assuring a symbiosis of bodies – a whole machinic assemblage. We would also have to consider statements, expressions, the juridical regime of heraldry, all of the incorporeal transformations, in particular, oaths and their variables (the oath of obedience, but also the oath of love, etc.): the collective assemblage of enunciation. On the other axis, we would have to consider the feudal territorialities and reterritorializations, and at the same time the line of deterritorialization that carries away both the knight and his mount, statements and acts. (*A Thousand Plateaus*: 89).

### 3.2. Understanding the language as an assemblage of enunciation

In interdisciplinary studies, scientists collect various linguistic data, aiming to support those scientific disciplines, the main object of which belongs to functional environments of languages. As an alternative for strictly linguistic studies, the subject matter of which was language in itself, practitioners of language sciences switch their interest sphere to studies conducted from a perspective of neighboring disciplines.

Linguists exhibiting the social and abstract character of language usually defined it either as (1) the set of mental signs composed of concepts and sound patterns that are shared by all members of a particular speech community, as postulated by Ferdinand de Saussure (*Cours de linguistique générale*), or (2) the set of concrete types of verbal means of signification that are used for communicating about the extralinguistic reality, following the functionalist principles of Leon Zawadowski (*Lingwistyczna teoria języka*) and Karl Ludwig Bühler (*Sprachtheorie*).

In the approaches of isolationists, natural languages were reduced to “stages” and stages identified with “systems”. Integrationists, in turn, postulated to investi-

gate actual speakers, as they cooperate communicatively and interactively with other members of social groupings, such as inter-individual, public and mass aggregations of local or global, national or international communities connected by blood kinship or ethnic descent, common profession or confession, and shared means of signification or cognition.

In such an integrational and interdisciplinary context, the pragmatic position of Gilles Deleuze and Félix Guattari (*A Thousand Plateaus*, 2005: 89) to language as a “collective assemblage of enunciation” is worth exposing as fruitful and innovative.

The notion of language as an assemblage of enunciation is placed in the context of social discourses. Furthermore it is also discussed in relation to constitutive elements of particular realization of speech acts composed of signs.

## **4. Rhizomatic layers of human nature and culture in discursively determined languages**

### **4.1. On the notion of rhizome in nature and culture**

To recapitulate the whole survey of singular views of discussed authors, Deleuze and Guattari, with reference to the original definition of the term, we have specified the notion of rhizome as a conflation, or a set of binary relations, formed by multiplicity of interconnected points, or positions, in short, as a network of interrelated features; whereas the notion of feature means both a prominent or conspicuous part or characteristic of a perceivable object.

The concept of the rhizome as developed by Deleuze and Guattari in *A Thousand Plateaus*:

Let us summarize the principal characteristics of a rhizome: unlike trees or their roots, the rhizome connects any point to any other point, and its traits are not necessarily linked to traits of the same nature; it brings into play very different regimes of signs, and even nonsign states. The rhizome is reducible to neither the One or the multiple. It is not the One that becomes Two or even directly three, four, five etc. It is not a multiple derived from the one, or to which one is added ( $n+1$ ). It is comprised not of units but of dimensions, or rather directions in motion. It has neither beginning nor end, but always a middle (milieu) from which it grows and which it overflows. It constitutes linear multiplicities with  $n$  dimensions having neither subject nor object, which can be laid out on a plane of consistency, and from which the one is always subtracted ( $n-1$ ). When a multiplicity of this kind changes dimension, it necessarily changes in nature as well, undergoes a metamorphosis. Unlike a structure, which is defined by a set of points and positions, the rhizome is made only of lines; lines of segmentarity and stratification as its dimensions, and the line of flight or deterritorialization as the maximum dimension after which the multiplicity undergoes metamorphosis, changes in nature. These lines, or lineaments, should not be confused with lineages of the arborescent type, which are merely

localizable linkages between points and positions. Unlike the tree, the rhizome is not the object of reproduction: neither external reproduction as image-tree nor internal reproduction as tree-structure. The rhizome is an antigenealogy. It is a short-term memory, or antimemory. The rhizome operates by variation, expansion, conquest, capture, offshoots. Unlike the graphic arts, drawing, or photography, unlike tracings, the rhizome pertains to a map that must be produced, constructed, a map that is always detachable, connectable, reversible, modifiable, and has multiple entryways and exits and its own lines of flight. In contrast to centered (even polycentric) systems with hierarchical modes of communication and preestablished paths, the rhizome is an acentered, nonhierarchical, nonsignifying system without a General and without an organizing memory or central automaton, defined solely by a circulation of states. (Deleuze and Guattari, *A Thousand Plateaus*, 1987: 21)

#### **4.2. Discursive manifestations of enunciative assemblages**

In this part, the term *assemblage* will be specified from an interdisciplinary perspective in the light of discursivism. Special attention then will be paid to the formation of discursive assemblages in the lifeworld of human subjects as participants of social communication.

Since languages manifest themselves in individual and collective forms of existence as sets of extraorganismic and intraorganismic properties of their speakers and learners they should be viewed from an evolutionist perspective according to their becoming in discursively determined domains of human life-worlds. These linguistic properties of humans are transgenerationally transmitted through epigenetic inheritance of inborn speech faculties of individuals and through cultural tradition of conventionally established verbal signs of social groupings.

In view of the enunciative formation of discursive assemblages in the lifeworld of human subjects as participants of social communication, primary attention should be devoted to semiotic codes and processes that link communicating individuals, taking part in group interactions as observable persons and inferable subjects, into interpersonal and intersubjective collectivities when they create and interpret the inferable meanings which are embodied in material bearers forming the nonverbal or verbal means and modes of human understanding.

#### **4.3. Language as a discursively becoming phenomenon**

Since languages manifest themselves in individual and collective forms of existence as sets of extraorganismic and intraorganismic properties of their speakers and learners they should be viewed from an evolutionist perspective according to their becoming in discursively determined domains of human life-worlds. These linguistic

properties of humans are transgenerationally transmitted through epigenetic inheritance of inborn speech faculties of individuals and through cultural tradition of conventionally established verbal signs of social groupings.

Discourse in a more general sense refers to the relational properties of *meaning-bearers* or *meaning-processing* activities determined by the social roles of communication participants and culture. Linguists and theoreticians of literature, refer the term *discourse* to socially and culturally determined properties of the types of *texts* or *text-processing* activities characterizing the domains of language use in human communication.

Seen, however, from the perspective of cultural and communicational sciences, discourse is specified in terms of semiotic codes and processes that link individual communicating selves, taking part in group interactions as observable persons and inferable subjects, into interpersonal and intersubjective collectivities when they create and interpret the inferable meanings, which are embodied in material bearers forming the nonverbal or verbal means and modes of human understanding.

Correspondingly, semiotic objects are regarded as the realization of language and culture in various domains of human communication, determined by the functional circles, interest spheres, or thematic preferences of people. Thus, on account of various forms of interactions, the communicational collectivities might be examined within the scope of discursive communities in relation to their constitutive elements as parts of communicational systems, individuals playing certain roles of participants in group communication, nonverbal and verbal means, channels and communicational settings.

In the domain of communicational sciences, it is important to consider a distinction between two kinds of linguistic and discursive groupings, namely linguistic collectivities and linguistic communities, and discursive collectivities and discursive communities. The boundaries of linguistic communities are determined by the use of one and the same language. Discursive communities, however, may exist even if communication participants use different varieties of the same language or even different languages functioning as mutually translatable for the tasks of communicating selves.

Semiotic properties of communicating individuals participating in discursive communities are changeable, depending on biological, psychical, social, cultural, and other ecological conditionings, which co-determine the modes of their functioning and the direction of their development. Because the discursive communities of a lower order are situated within the communities of a higher order, the autonomy principle refers here to the self-government of a small-group, applying its own laws, and functioning within the larger structures of a particular discursive community.

When the theorists of linguistics state that a determined language and a determined culture have autonomized themselves by establishing a unified system of meaning-bearers, they mean that it is only a relative autonomy. While acquiring

a state of autonomy, a determined language and a determined culture, or rather their standard varieties, as opposed to sublanguages and subcultures, become independent from their individual members as shared means of (inter)lingual and (inter)cultural communication.

What has been recognized and shared as a standard state in a determined language or in a determined culture is imposed upon the members of linguistic or cultural communities by virtue of social sanctions. The pressure of society expressed, for instance, in rejection and acceptance, punishment and reward, or stigma and charisma, makes individual participants in communication adjust themselves to common rules without being authorized to introduce any changes in the collective character of the semiotic system formed by conventions of discursive communities.

The factor of relativity explains the occurrence of multilingualism and multiculturalism contributing to the differentiation of linguistic and cultural communities because particular languages and cultures are subjected, in their genesis and functioning, to collective customs and conventions. It depends upon the agreement of individuals and communities, situated on various societal strata, who contribute to the development of a shared means of signification and communication in the domains of human life proportionally to the degree of their standardization and codification.

Language and culture as communicational systems must be detached from individuals, in order to provide patterns of standard realizations, which have to be followed by descendants of those participants in linguistic or interlingual and cultural or intercultural communication, who have given rise to its origins and development. The fact that a determined foreign language or a determined culture can become the property of many discursive communities, speaks also in favor of the idea of separating languages and cultures from individuals and social groups.

In determining the autonomous status of language and culture as human-centered discourses, the most important problem lies in the selection of an appropriate perspective concerning their existence modes. On account of concrete and mental, static and dynamic, substantial and relational manifestations, the semiotics of language and culture may be subsumed under at least one of the six existence modes of discourses:

- (1) Discourses manifest themselves in collectively accepted patterns of sensible meaning-bearers which are transmitted by source meaning-creators and received by target meaning-utilizers as the non-verbal and verbal means of intersubjective signification and inter-personal communication;
- (2) Discourses sustain themselves in the individual consciousness of source meaning-creators and target meaning-utilizers as the mental equivalents of sensible meaning-bearers, being processed and interpreted as nonverbal and verbal means of intersubjective signification and interpersonal communication;

- (3) Discourses recur in the concrete sign-transmitting and sign-receiving activities of communicating persons, who possess physiological endowments for the production and reception of sensible meaning-bearers as the significative means of interpersonal communication;
- (4) Discourses endure in the mental sign-processing and sign-interpreting activities of communicating persons, who possess communicational abilities which allows them to create and recognize sensible meaning-bearers as significative means of interpersonal communication being distinguishable from each other, formally correct, semantically true and pragmatically adjusted to respective contexts and situations;
- (5) Discourses are deducible from the socially abstracted networks of the relational values of significative means which are externalized by individual communicators in their concrete sign-transmitting and sign-receiving activities;
- (6) Discourses are assumable from networks of associations between the mental equivalents of significative means and their relational values which are internalized by individual communicators in their sign-processing and sign-interpreting activities.

In fact, all the enumerated six existence modes of language and culture – in the products of nonverbal and verbal meaning-creation and meaning-utilization, in the processes of sign-transmission and sign-reception, in the processing and interpreting of nonverbal and verbal products as meaning-bearers, in the relational values of nonverbal and verbal products being realized in communicative performance and memorized through associations in communicative competence – constitute extraorganismic and intraorganismic properties of communicating selves as observable persons and inferable subjects

In opposition to communicative performance, communicative competence or networks of associations, which depend upon the physiological and mental capabilities of individual communicators, only the sets of externalized patterns of nonverbal and verbal products, as well as their relational properties, become independent from the will of particular members of determined collectivities when they function as a means of social communication.

But in the real world, language and culture, as properties of collectivity, do not constitute sets of observable data; they may be only imagined as consisting of the means and contents of interpersonal communication and intersubjective signification that are typified from observable changes in individuals when they are engaged in communicating activities.

What can concretely be singled out are no more than referential behaviors of communicators, and their interpretational practices have to be mentally inferred from the shared knowledge of communication participants. Thus, in the physical dimension, communicating selves are linked with each other as persons through



sensible meaning-bearers carried out in their sending and receiving activities. In the logical dimension, intersubjective links come into being through the mutual understanding of people when the communication participants negotiate and confirm the extrinsic meaning of nonverbal and verbal means through interpretative practices and referential behavior on the basis of internally concluded commonalities of experience or knowledge about the same domain of reference.

Considering the role of semiotic means in the formation of discursive communities, on the basis of observable and inferable similarities in the referential behavior of human beings and their interpretational activities, one can, in consequence, subsume language and culture under two additional existence modes of discourse, where:

- (7) Discourses unite the communicating selves into concretely observable, dynamic interpersonal groupings that become realized between members of discursive communities when they produce, emit, perceive and receive sensible meaning-bearers through a respective physical channel;
- (8) Discourses can be deduced from the intersubjective groupings that arise between members of discursive communities when they understand or interpret received meaning-bearers in the same way, referring them to the common extrasemiotic reality known to each communicating individual separately.

In keeping with the assumption that there are also interorganismic links due to not only linguistic faculties but also cultural faculties inherited genetically, according to the ascertainments of biologically and anthropologically inclined semioticians, one may be entitled to assume that discourses exists also in the generational memory of human organisms in the form of mental memes or biosemiotic texts (cf. Dawkins' *The Extended Phenotype* and *The Selfish Gene*), Dennett's *Consciousness Explained*; *Darwin's Dangerous Idea*; and *Kinds of Minds*), Blackmore "Imitation and the Definition of a Meme" and *The Meme Machine*, with special reference to Kull's "Copy Versus Translate, Meme Versus Sign" and "Organisms Can Be Proud to Have Been Their Own Designers").

As far as this viewpoint is concerned:

- (9) Discourses are possible due to an innate semiotic faculty localized in genetically specialized neuronal centers of human brains to communicate by using both nonverbal and verbal means of signification through the implementation of physiological techniques based on five main senses, as sound, sight, touch, smell, and taste.
- (10) Discourses have emerged as a result of evolutionary changes of animal organisms adapting to their natural and artificial surroundings through the extension of their communicational abilities preexisting in their genetic memory as a set of primitive and more developed nonverbal and verbal means.

It could be assumed that a participant of social communication as such must be able to simultaneously and interchangeably function in various discursive environments. While paraphrasing the metaphor of polyglotism applied to culture, one could finally state that the communicating individual as a “cultural polyglot” must be able to cope with texts coming from different cultures, i.e., he/she must know how to communicate in and understand a “multiplicity of cultural languages”. Hence, he/she must be described as possessing so-called intercultural competence.

To conclude, the rhizomatic layers of discourses may be found in the enunciative aptitudes of human organisms inherited generationally through genetic codes of nature and transmitted through semiotic codes of culture. Such layers of biological and anthropological rhizomes might have developed genetic memory due to the cultural evolution of languages.

## **5. Appreciating the rhizome-oriented conception of language change**

The evolution of languages and changes in languages were discussed in historical linguistics from the perspectives of different theories, such as, for example, genealogical tree theory, wave theory, stratal theory, cultural transfers and linguistic interferences, the metaphor of roofing languages in contact situations. Against their background, one might pose a question: “What is new and productive in the rhizomatic conception of language change?”

### **5.1. The genealogical tree theory**

The so-called theory of genealogical tree of languages dealing with the kinship of Germanic and Indo-European languages was elaborated in August Schleicher’s *Zur vergleichenden Sprachgeschichte* and *Die Sprachen Europas in systematischer Übersicht*). Explaining the grounds of divergence occurring between cognate languages which are genetically related, it made “use of a metaphor comparing languages to people in a biological family tree, or in a subsequent modification, to species in a phylogenetic tree of evolutionary taxonomy”.

### **5.2. The wave theory of language change**

And the second one, the so-called “wave theory” (German Wellentheorie) was presented by Johannes Schmidt in his work *Die Verwandtschaftsverhältnisse der indogermanischen Sprachen*), explaining the convergence between remote languages. The wave theory presented “a model of language change in which a new

language feature or a new combination of language features spreads from a central region of origin in continuously weakening concentric circles, similar to the waves created when a stone is thrown into a body of water”.

### 5.3. The stratal theory of language evolution

The term *substrate* (cf. Lat. *stratum* ‘a cover’, ‘a surface’) was applied, at first, by Graziado Isaia Ascoli (1829–1907), in “Lettere glottologiche”, *Rivista di filologia e d’Istruzione Classica* X, 1881–1882, to explain the changes, which took place in the Latin language spoken in various parts of the Roman Empire. It was accepted in linguistics with the sense: “an original language, upon which the language of invading peoples was superposed” (cf. also Ascoli. *Una lettera glottologica*; “Del posto che spetta al ligure nel sistema dei dialetti italiani”; and *Due recenti lettere glottologiche e una poscritta nuova*).

The name *superstrate* used in the sciences of language has been referred to the language of peoples invading a given territory. It was proposed by Walter von Wartburg (1888–1971) in his lecture („Die Ursache des Auseinanderfallens der Galloromania in zwei Sprachgebiete: Französisch und Provenzalisch”) on the cause of the split of Galloromania into two language territories: French and Provençal, delivered at the session of the Saxon Academy of Sciences on May 18, 1932 in Leipzig. The term *adstrate* in turn, the use of which was initiated (in the same year) by Marius François Valkhoff (1905–1980) in his work of 1932 *Latijn, Romaans, Roemeens*, pertains to the acculturation of elements by a given language from a foreign one.

### 5.4. Cultural transfers and linguistic interferences

Cultural transfers and linguistic interferences occurring in language contact situations. The notification about phenomenon of verbal interference is a heritage of Uriel Weinreich’s work of 1953, entitled as *Languages in Contact*. It was Robert Lado (*Linguistics Across Cultures*) who popularized since the year 1957 the notion of interference in the context of applied linguistics. While cultural transfers are outcomes of collective intercourses and borrowings, interferences have a solipsistic character, as far as they occur in mental spaces of individuals.

Linguistic interferences occurring in the mind of second-language learners are based on the reduction of image schemata, composed of concepts and sound patterns, to their equivalents from the first language previously acquired in a natural way. In short, interference can be described as an influence of the first-language patterns upon the patterns which are processed mentally and physiologically in the second language.

Linguistic interferences may be considered in terms of positive or negative transfers. The latter is the source of errors in the acquisition of a foreign language. However, verbal interference takes place not in the system of a language but in the text-processing activities of communicating individuals who transfer mental patterns of meaning-carriers and their interpretations as meaning-bearers from the competence of one language to the performance of another, from the discursive patterns of one language to the discursive practices of another one.

### 5.5. The metaphor of roofing languages in contact situations

Another term for interrelationships between languages and their varieties was the metaphor of “roof”. It was a German sociologist of language, Heinz Kloss (1904–1984) who utilized in his work *Die Entwicklung neuer germanischen Kultursprachen seit 1800* the roof-related metaphors, according to which certain languages or dialects can cover other languages or dialects and certain others appear in the role of being covered (cf. Kloss, 20–22).

Kloss distinguished between: (1) “hedged” (Germ. *gehegt*) or “roofed” dialects (*überdacht*) and (2) “wild” dialects (*wild*), which should be recognized as “not-roofed” (*dachlos*). Cultivated languages develop within the borders of a hedge in the garden (*im Gehege*) determined by a given written language. Their bearers use a written variety of cultural languages as a superordinate language in relation to given dialects.

Wild dialects are deprived of this cultivating influence of a cultural language closely related to them by birth. Their users utilize at the same time a written language being to a lesser degree cognate or totally non-cognate with dialects they speak in the everyday communication.

Non-roofed means exchanged in verbal contacts tend to accept foreign borrowings, or spontaneous innovations of individual character. They become less and less similar to the written language being related from a linguistic point of view, including also its further varieties.

## 6. Concluding remarks regarding novelties in the rhizomatic view of language change

Reassuring, against the background of various theories of language evolutions, one can undoubtedly recognize an added value in the conception of the rhizomatic development of language as an assemblage of enunciation. From such a viewpoint, the changeability and variability of languages may be appreciated as depending upon the differentiation of humankind in phylogenesis and ontogenesis and the evolution of human lifeworld in natural and cultural dimensions.

## References

- Ascoli, G.I. 1886. *Due recenti lettere glottologiche e una poscritta nuova*. Roma: E. Loescher.
- Ascoli, G.I. 1881. *Una lettera glottologica*. Torino: E. Loescher. ("Lettere glottologiche". *Revista di Filologia e d'Istruzione Classica* X (1881–1882). 1–71).
- Blackmore, S.J. 1998. "Imitation and the definition of a meme". *Journal of Memetics – Evolutionary Models of Information Transmission* 2.2. 159–170.
- Blackmore, S.J. 1999. *The meme machine*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bühler, K. 1934/1965. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Zweite Auflage (Second edition). Stuttgart: Gustav Fischer Verlag, 1965 / Jena: Gustav Fischer Verlag, 1934.
- Dawkins, R. 1982. *The extended phenotype*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dawkins, R. 2006. *The selfish gene*. 30<sup>th</sup> Anniversary edition. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dawkins, R. 1989/1976. *The selfish gene*. New edition. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Deleuze, G. and C. Parnet. 2002/1987. *Dialogues II*. Trans. by Tomlinson, H. and B. Habberjam. London: The Athlone Press. / New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. and F. Guattari. 2005/1987. *A Thousand Plateaus*. Trans. by Massumi, B. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. and F. Guattari. 1976. *Rhizome*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Dennett, D. 1991. *Consciousness explained*. Boston, MA: Little, Brown and Co.
- Dennett, D. 1995. *Darwin's dangerous idea: evolution and the meanings of life*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Dennett, D. 1996. *Kinds of minds: toward an understanding of consciousness*. New York, NY: Basic Books.
- Hauser, M.D., Chomsky, N.A. and W.T. Fitch. 2002. "The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve". *Science* 298.5598. 1569–1579.
- Kloss, H. 1978. *Die Entwicklung neuer germanischen Kultursprachen seit 1800*. Zweite Auflage. Düsseldorf: Schwann.
- Kull, K. 2000. "Copy versus translate, meme versus sign: development of biological textuality". *European Journal for Semiotic Studies* 12.1. 101–120.
- Kull, K. 2000. "Organisms can be proud to have been their own designers". *Cybernetics and Human Knowing* 7.1. 44–55.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Saussure, F. de. 1922. *Cours de linguistique générale*. Publié par Charles Bally et Albert Sechehaye. Avec la collaboration de Albert Riedlinger. Deuxième édition. Paris: Payot.
- Schleicher, A. 1850. *Linguistische Untersuchungen*. 2. Teil: *Die Sprachen Europas in systematischer Übersicht*. Bonn: H.B. König.
- Schleicher, A. 1848. *Sprachvergleichende Untersuchungen. Zur vergleichenden Sprachgeschichte*. Bonn: H.B. König.
- Schmidt, J. 1872. *Die Verwandtschaftsverhältnisse der indogermanischen Sprachen*. Weimar: H. Böhlau.
- Valkhoff, M. 1932. *Latijn, Romaans, Roemeens*. Amersfoort, UT: Valkhoff and Co.
- Wartburg, W. von. 1932. „Die Ursache des Auseinanderfallens der Galloromania in zwei Sprachgebiete: Französisch und Provenzalisch. Vortrag gehalten in der Sitzung der Philologisch-Historischen Klasse der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig vom 18. Mai 1932“. *Forschungen und Fortschritte* 8.21. 268–269.
- Wąsik, Z. 2003. *Epistemological perspectives on linguistic semiotics*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wąsik, Z. 2016. *From grammar to discourse: towards a solipsistic paradigm of semiotics*. Poznań: Adam Mickiewicz University Press.

- Weinreich, U. 1974. *Languages in contact. Findings and problems*. The Hague/Paris: Mouton.
- Whorf, B.L. 1956. *Language, thought, and reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Wierzbicka, A. 1980. *Lingua mentalis: the semantics of natural language*. Sydney/New York, NY: Academic Press.
- Wierzbicka, A. 1972. *Semantic primitives*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Yngve, V.H. 1986. *From grammar to science. New foundations for general linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Zawadowski, L. 1966. *Lingwistyczna teoria języka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

# DOCTOR-PATIENT COMMUNICATION: TOWARDS AN OUTLINE OF MEDICAL ENGLISH DIDACTICS

JANINA WIERTLEWSKA

## 1. Introduction

ESP (English for Specific Purposes, including Medical ESP) is characterized by Hutchinson and Waters as an approach to foreign language didactics (see: Donesch-Jeżo, 2013; Hutchinson and Waters, 1987). The following citation comprises the substance of ESP:

ESP is not a special kind of a given language or a methodology, either a special mode of teaching material. To be precise – it is an approach to a foreign language teaching based on the requirements of the students. The basis of ESP is formed by a simple question: “What does a given person learn that language for?”. [...] ESP is an approach to foreign language teaching, in which all the decisions concerning the contents and teaching methods are built upon the reasons for which the formerly every person is learning the foreign language (Donesch-Jeżo, 2013: 17, after Hutchinson and Waters, 1987: 19, English transl. J.W.).

In the last 20 years the analysis of the academic discourse had to pave its way for the field of medical training of future doctors. Following Donesch-Jeżo’s (2013) reasoning and her definition of the academic discourse which is cited as follows: „The notion of academic discourse is associated with the mode of thinking and use of the (English) language in the academic community (see: Hyland, 2004; 2009; 2011), and with the idea of the language in question going far beyond the structure of a single sentence and providing an elaborate communication act between a sender

and a receiver of a given message” (Donesch-Jeżo, 2013: 7; Paltridge, 2013 – English transl. J.W.). A lecturer of the ESP (medical English) may come to the conclusion that structuring the course for medical students demands a very thoughtful choice on his/her part: whether to teach the practical discourse (mainly doctor-patient communication) or rather choose the academic writing which, in turn is necessary in unveiling research either in a form of a written text or a multi-media presentation. It is extremely important to analyse the goals and needs of the students and future doctors before preparing the syllabus for medical English tutorials, as English became lingua franca or “lingua globalis” (Puppel, 2014: 142) of all professionals, including medical professionals who are involved in medical research starting early in their lives, still as students of medicine. In my work with medical students I structure the course in such a way that 75% of the tutorials are devoted to doctor-patient verbal and non-verbal communication and 25% – to academic writing.

## 2. Some remarks on communication

Investigations of human communication became an important scientific field in the USA as well as in the West European countries after the World War II. In Poland this issue appeared as a research problem in the so-called transformation period at the end of the 1980s and the beginning of the 1990s of the twentieth century and presently it constitutes a dynamically developing multidisciplinary scientific field. Fiske (1998) in his work entitled “Introduction to Communication Studies” formulates a general definition of communication which he determines as “...a sort of social interaction through transmission of messages” (Fiske, 1998, Polish 2<sup>nd</sup> edition, 2008: 16; Wiertelwska 2012; 2014 – Engl. transl. J.W.). Since that time many definitions of communication have been constructed. The definition of communication that conforms to my notion of communication is presented in the follow-up citation and was phrased by three co-authors: Frey, Botan and Kreps (2000): “Communication is a process of information organizing aiming at creation of meaning. The key terms constituting the definition of communication are: *messages, organizing and meaning*” (Morreale, Spitzberg and Bange, 2007: 37, Wiertelwska, 2014; 2017a in press. – Engl. transl. J.W.). Looking at a communication process from a generalized perspective the following components: Participants of a communication process: Sender and Receiver, Messages, Channel and Feedback are distinguished. Fiske (1994, see: *Good Practice*, 2008 9) presents a different from the formerly mentioned one model of communication which he established especially for the professional space of doctor-patient communication. The chart below presents the five components of doctor-patient communication according to Fiske (verbal and non-verbal communication, vice management, active listening, cultural awareness): (1994, Mc Cullagh and Wright, 2008: 9).





**Chart 1.** The five components of medical communication according to Fiske (1994; cited in McCullagh and Wright, 2008: 9).

## 2. Ecology of language (ecolinguistics)

The word “ecology” is derived from the following Greek words: “oikos” – meaning “home”, a place to live in and “logos” meaning – investigating or studying. It was coined in 1866 by a German biologist, Ernst Haeckel (see: “Stanford Encyclopaedia of Philosophy Online”, 2017). Ecology can be described following Odum’s concept (2000) in such a way that it comprises investigating and studying the structure and functions of nature and its environment. “Structure” in Odum’s reasoning means patterns of arrangement and an enormous number of organisms, while “function” refers to interactions occurring between populations among which the following processes can be mentioned: competition, symbiosis and cycles of energy exchange. The notion of “environment” in the previously mentioned context comprised the fields of culture, society, politics, economics and biology. The term “environment” of a given organism includes physical properties which may be described as a sum of biotic and abiotic factors characteristic for a given area such as climate, geological factors and also other organisms inhabiting the same habitat. Ecology is considered to be a multidisciplinary field of science as in its investigations it takes into consideration higher levels of organization of various forms of life on earth as well as the mutual relations taking place between organisms and their environments. Ecology is based on numerous branches of science, particularly on geology, geography, meteorology, chemistry and physics. Thus it becomes a science of a holistic character, being ranked higher than the older disciplines (e.g. biology); biology, in turn becomes a scientific sub-discipline making its contribution to the extensive ecological knowledge (see: Krebs, 1972; 2006; Wiertelwska, 2014; 2017 in press). The term “ecosystem” is one of those which characterize ecology. Some researchers

consider this notion to be of the fundamental importance in ecology. Ecosystem constitutes a basic ecological unit consisting of a biotic community and environment surrounding it. The main doctrine of ecology is expressed in the fact that every living organism remains in a continuous relationship with every component of the environment that a given organism inhabits. Ecosystems are not separated from each other but are rather associated with one another (Smith, 1996; Puppel, 2007; Wiertelwska, 2014). The term ecosystem has also been used in the field of linguistics. Ecology of language (or ecolinguistics) is a multidisciplinary and a particularly new notion in linguistics which is linked with different fields of human life such as: economics, sociology, politics, geography, anthropology and education. Many scholars including: Hymes (1964), Gumperz (1964), Haugen (1966), Lennenberg (1967), Mackey (1980), Weinrich (1990), Schultz (1992), Berman (1994) and Harris (2001) participated in the delineation of assumptions of ecolinguistics by pointing out the correlations occurring between a language and its environment. Ecology of language or ecolinguistics appeared as a new branch of science in the 1990s of the 20<sup>th</sup> century. It took into consideration not only the social context in which the languages were embedded but also the ecological context in which the whole societies functioned. M.A.K. Halliday's (1990) article entitled "New ways of meaning: the challenge to applied linguistics" was recognized as an absolutely innovative work which gave the linguists an impulse for investigating languages in the ecological perspective. The challenge which Halliday posed in front of linguists aimed at causing linguistics to start developing in the direction essential for the 21<sup>st</sup> century issues, that is – an enormous destruction of ecosystems. Since the time when Halliday presented his opinions, the scientific field of ecolinguistics has developed markedly and lately it has been applied both in education and in the fight for linguistic sustainability (see: Wiertelwska, 2014; 2016; 2017a in press). Ecolinguistics is divided into two following fundamental sections:

- ecology of language
- eco-critical discourse analysis (see: Fill, 1996; Steffensen, 2007; Wiertelwska, 2014).

Einar Haugen, a Norwegian linguist, the professor of Harvard and Wisconsin Universities, who investigated the Scandinavian languages is considered to be the pioneer in the field of ecology of language. Ecology of language or ecolinguistics uses the metaphor of the word ecosystem in order to describe associations and interactions occurring between various languages that are spoken in the world and also between groups of people which use these languages. The so-called "healthy ecology of language" including an enormous amount of various linguistic forms is perceived as an essential issue in the "healthy ecosystems", as the knowledge concerning local ecological systems builds into local language diversities (see: Mühlhausler, 1995; Wiertelwska, 2014). In Haugen's opinion every language can be best understood in its social context. Such a context is necessary for determining conditions for the first language acquisition by a little child. Moreover, the social context specifies

situations in which the application of certain linguistic forms is more or less suitable. The formerly mentioned view of the issue of ecology of language determines relations between speech and a written form of a language and the circumstances of occurrence of discourse. Haugen's definition of ecology of language in which the author distinguishes environmental interactions refers to external relations between a language and its environment which is well expressed in the following citation:

A part of language ecology is psychological in its nature – these are the interactions with other languages taking place in minds of bi- and multilingual individuals. Another part of it is sociological: this is constituted by the interactions within the society in which the language functions as a means of communication. (Haugen cited in: Fill and Mühlhau-sler, 2001: 57)

By introducing the notion of ecology of language with reference to mutual relations occurring between various languages in human minds living in multilingual societies, Haugen connects linguistics with psychology and sociology which is very important in the perspective of doctor-patient communication didactics. The aim of ecolinguistic investigations is to deliberate on language both in its spoken and written forms in accordance with what Haugen (1970) calls intra-relations, inter-relations or extra-relations. Ecolinguists assume that language is not an autonomic field and that is why they do not examine it as a system. They present the opinion that there exist mutual relations between linguistic structures (units) as well as between these units and their environments which leads to the formation of external linguistic relations perceived as being dynamic and globally acting ones. Environment in ecolinguistics occupies a very high-rank position. The notion of environment which goes far beyond the field of biology has been extended markedly in the recent years and presently it comprises the following: pollution, endangerment, biological diversity, technology and many others. The mutual relations occurring between particular languages and the environment enabled establishing the remedial programmes for endangered languages and combination of language and sociology caused that ecolinguistics started to be considered as a life science (see: Bang and Door, 2000; Wiertelwska, 2014) as human beings, not speaking machines or animals are considered to be the subjects of investigations. Before starting the analysis of doctor-patient communication from the ecolinguistic point of view it is necessary to centre upon the eco-critical discourse analysis. Discourse analysis, being a multidisciplinary field of investigations constitutes the branch of science which takes into consideration linguistic and socio-cultural aspects of texts in order to determine how the meaning of a given text is constructed (see: Duszak, 1998; Wiertelwska, 2014). Eco-critical discourse analysis (i.e. ecolinguistic discourse analysis) in turn, comprises the application of critical discourse analysis in order to reveal the fundamental ideologies referring to the texts oriented to environment (see: Harre et al., 1999; Stibbe, 2005; 2006; Wiertelwska, 2014). The formerly mentioned type of analysis

centres not only on potentially destructive ideologies but also seeks a discourse that could contribute to the maintenance of the possibly greatest number of ecological environments. The ecolinguistic perspective of looking at a language by taking into consideration the social conditions of functioning of a given language and its environment gives possibilities of investigating everything that is associated with a given language in a precise and integrated way (see: Wiertelwska, 2014).

### 3a. Translingualism versus interlingualism

In the research field of ecolinguistics two perspectives are distinguished: translingualism and interlingualism. The author of this article follows (after Puppel, 2007) the translingual perspective which is precisely described in the following citation:

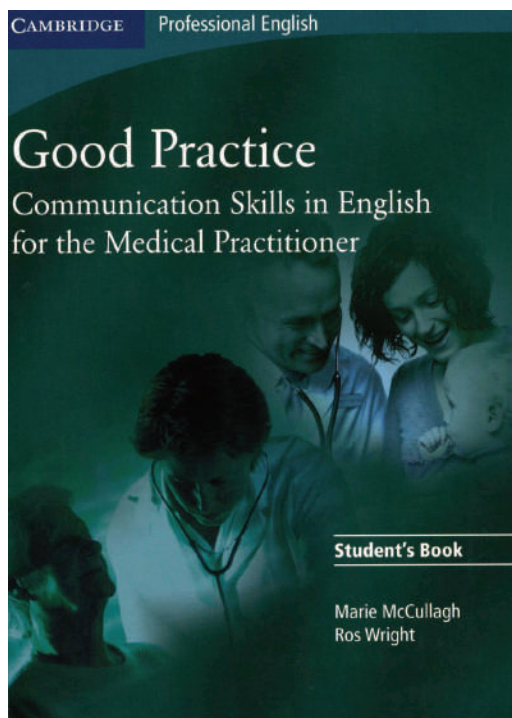
The linear placement of two languages may be described as “INTER” – as it allows the possibility of occurrence of competition between the native language (L1) and the second language (L2). The competition often gives a result in a form of ascribing the latter the conscious status of a substratic language by native communicators of a given language (see: Puppel and Puppel, 2005), while the second language achieves the superstratic status... It is harmful to the native language which often, as a result of the external linguopressure on the consciousness level of native communicators, both individual as well as collective is downgraded by them, more or less consciously to the role of a communicative tool of a subordinate status in relation to L2 which is an “invading” language. The negative results of the “INTER”-perspective could possibly be prevented by the application of the “TRANS”-perspective which allows the language contact of a more “characterized” type which means that the latter takes into account participation of less or more developed cultural-linguistic-communicative awareness of native speakers of a given language. The formerly mentioned awareness, should, first of all, comprise the positive attitude of native speakers of any language to this language and to their own cultural-language-communicative community. It is worth stressing that the existence of such a community cannot be established in advance – it has to be intentionally generated “vis a vis” the second language (L2)...so that it could enable the initiation and maintenance at least a minimal programme of the native language use, the so-called “language loyalty use” (Puppel, 2007: 57 – Engl. transl. J.W.).

The Comparison of the two formerly mentioned perspectives is presented below:

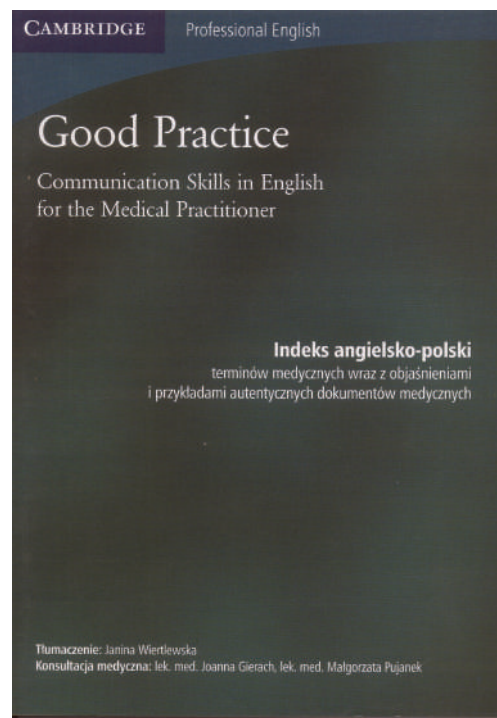
1. The “INTER”-perspective puts emphasis on language-communicative skills of the dominant language.
2. The “INTER”-perspective allows the marginalization of a given native language (L1) in the consciousness of native speakers of this language.
3. The “INTER”-perspective does not create favourable conditions for linguistic diversity maintenance.

4. The “TRANS”-perspective helps the native communicators of a given language to acquire the highest possible level of the cultural-language-communicative competence in the scope of L2 and simultaneously it requires from the native communicators the improvement of cultural-linguistic-communicative competence and skills in the scope of L1 – the native language.
5. The “TRANS”-perspective leads to multilingualism on the level of individual native speakers as well as the whole national and ethnic communities.
6. The “TRANS”-perspective creates an opportunity for ecological sustaining of the highest possible number of natural languages.

In my opinion the handbook written by Marie McCullagh and Ros Wright (2008) “Good Practice. Communication Skills in English for the Medical Practitioner” is the best example of how to teach and learn doctor-patient communication in English in the ecolinguistically sustainable perspective. I analyzed the formerly mentioned handbook from the point of view of an ecolinguist and a tutor of medical English at Collegium Medicum in Bydgoszcz, Nicolaus Copernicus University in Toruń, and present the outcomes of my investigations below.



**Chart 2.** The cover of “Good Practice” student’s book (Mc Cullagh and Wright, 2008)



**Chart 3.** The cover of the Polish-English glossary Indeks angielsko-polski accompanying “Good Practice” handbook (Wiertelwska, 2008)

The course “Good Practice” consists of the student’s book accompanied by the English-Polish glossary book and the teacher’s book. Two audio-cassettes and a DVD are also available with this course. I happen to be the interpreter of the glossary book. After a few years of teaching experience with this book I came to the conclusion that the vocabulary contained in the glossary should be extended in order to make it more comprehensible to the students and also – to make it more ecolinguistically balanced in order to protect linguistic sustainability.

#### 4. Ecolinguistic sustainability

The issue of ecolinguistics is closely related to the notion of ecolinguistic sustainability. One of the scholars who explain it plainly is Bastardas-Boada (2014). According to Bastardas-Boada (2014):

The concept of sustainability comes... from the tradition of thinking that criticises the perspective of economic development that overlooks almost totally the natural environment – the precise context where this development takes place and which thus leads it to a final end devoid of resources and clearly harmful for the life of human beings... Against this economic view, some academic and activist enclaves have proposed the perspective of “sustainable development” or “lasting development” (Bastardas-Boada, 2014: 135).

Bastardas-Boada (2014) states that sustainability emphasizes safeguarding of the natural environment from the ecological point of view. As we follow the formerly mentioned academic’s reasoning, we may come to the conclusion that linguistic sustainability incorporates both the expansion of the dominating languages and maintenance of the linguistic diversity. As the scholar says: “An ecological perspective on linguistic diversity would have aim to stop and reverse expansionist and dominating ideologies. Passing into another historical phase of humankind where predominant vision would be one of recognising equal dignity of all languages and linguistic groups (Bastardas-Boada, 2014: 137). Accepting fully Bastardas-Boada’s mode of reasoning associated with the presently discussed problem I cite after the distinguished scholar that: “The ecology of languages should be of socio-cognitive holistic approach based on cultural ecosystems and relations among these ecosystems, because the basic unit is not language but always “the language in context” (Bastardas-Boada, 2014: 139). In relation to the formerly mentioned concept of ecolinguistic sustainability selected exercises from the handbook “Good Practice” (McCullagh and Wright, 2008) which contain very specific vocabulary have been chosen as from the point of view of a tutor/ecolinguist they ought to be translated into Polish in order to avoid ambiguity and actively protect linguistic sustainability.

The arrangement of the environment in doctor's office is ecological when looking at the picture on page 15 in Student's book of the "Good Practice" course (seating arrangements) which visualizes establishing the initial contact between the doctor and the patient. The example taken from the formerly mentioned handbook is presented below.

### Establishing initial contact

The setting for the patient encounter is very important.

**4a** ▶ 1.1 You're going to hear a communications expert talk about the importance of seating arrangements in a consulting room. Listen and choose the best seating arrangement: 1, 2 or 3.



Chart 4. "Good Practice, Student's Book", McCullagh and Wright (2008: 15)

The seating arrangement shown in picture 3 is the most appreciated one and may be called ecological. The language used in this exercise for expressing specific medical issues is also ecological. I dare say that all the discourse contained in this handbook may be described as eco-critical and is characterized by the following features:

- the language used by doctors of all specialties expresses their full acceptance of their patients and it shows how they respect the patients,
- doctors do their best to understand their patients' speech which sometimes is slurred, not precise, filled with specific jargon or dialect,
- doctors treat their patients as partners asking them if they agree to the proposed treatment; they do not impose the treatment on their patients,
- the vocabulary the doctors use while interviewing patients and explaining them the choice of treatment is adapted to the patients' and their families' intellectual levels.

Some examples of translation (my own translation) of specific vocabulary contained in certain exercises of "Good Practice" handbook are presented below. The translation exemplifies the form of linguistic sustainability "in practice".

## UNIT 8 Dealing with sensitive issues

Ex. 15/ p. 8. (drug taking) Students are recommended to do the exercise in the following way:

“You might also hear these expressions to describe effects of certain drugs. With a partner *circle* language used to describe negative effects and underline language used to describe positive effects.”

Students do what they are asked to do but before they start doing anything the tutor ought to equip them with the Polish translation of the English vocabulary, as it is done in the examples below:

- **bombed** (intoxicated by drink or drugs) – zatruty alkoholem lub narkotykami (“nawalony”)
- **come down** (get sick) – rozchorować się, wymiotować
- **crash** (enter uninvited) – wpaść do kogoś bez zaproszenia
- **have a bad trip** (mentally or psychically horrifying drug-taking experience) – przeżyć coś przerażającego w sensie umysłowym albo psychicznym w związku z przyjęciem narkotyków
- **have the shakes** (to shake) – mieć dreszcze
- **on a high** (to feel excitement, pleasure, awesomeness and chilling) – być podekscytowanym, odczuwać przyjemność i strach/grozę jednocześnie wraz z odczuwaniem dreszczy
- **spaced out** (not completely conscious after taking drugs) – nie być w pełni przytomnym po zażyciu narkotyków
- **stoned** (under the influence of narcotics) – być pod wpływem narkotyków
- **wasted** (drunk or intoxicated) – pijany lub “naćpany”
- **wrecked** (very drunk) – być bardzo pijanym

Ex 16/p. 85

Students are asked to do the following:

“What do the following words refer to in drug culture?” Again, it is advisable that the tutor gives the Polish meaning before the students start doing the exercise.

- **kick the habit** – pozbyć się nałogu
- **detox** – detoksykacja, odtruwanie organizmu
- **clean up** – umyć kogoś
- **dry out** – wytrzeźwieć
- **go cold turkey** – całkowicie zaprzestać używania szkodliwej substancji

## 5. Conclusions

Concluding, the author of this article would like to stress that ecolinguistically sustainable approach to doctor-patient communication didactics is evolving at a rapid pace presently. Communication between doctors and patients occupies inter-



est of medical professionals, linguists as well as psychologists. It has become a field of holistic type of research. While concentrating on doctor-patient communication in medical English tutors and lecturers have to take into account the manifold perspective that comprises not only the medical theoretical knowledge but also the cognisance of the individual characteristic of patients which will lead to treating every patient as every doctor's partner (Wiertelwska, 2017b in press).

## References

- Bang, Ch. and J. Door. 2000. "Ecology, ethics and communication". *Dialectical Linguistics*. Odense. University of Odense, Denmark. 53–84.
- Bastardas-Boada, A. 2014. "Linguistic sustainability for a multilingual humanity". *Sustainable Multilingualism* 7. 134–163.
- Begon, M., Harper, J.L. and C.R. Townsend. 2006. *Ecology: from individuals to ecosystems*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Berman, T. 2001. "The rape or mother nature. Women in the environmental discourse". In: Fill, A. and P. Mühlhäusler (eds.). *The ecolinguistic reader: language, ecology and environment*. New York: Continuum. 258–269.
- Bugajski, M. 2006. *Język w komunikowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Definition of "Communication". *Business Dictionary.com*. 2011:1–3, Retrieved from: <http://www.businessdictionary.com/definition/communication.html> [last access: 3 Nov. 2016].
- Donesch-Jeżo, E. 2013. *Akademicki dyskurs medyczny w językach angielskim i polskim w ujęciu lingwistycznym i metodycznym: Artykuł naukowy i jego abstrakt*. Kraków. Fundacja Zdrowia Publicznego – Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”.
- Fairclough, N. 2006. *Language and globalization*. London/New York: Routledge.
- Fill, A. 2001. "Ecolinguistics: state of the art 1998". In: Fill, A. and P. Mühlhäusler (eds.). *The ecolinguistic reader: language, ecology and environment*. New York: Continuum. 43–53.
- Fiske, J. 1994. *Introduction to communication studies*. London: Routledge.
- Griffin, E. 2001. *A first look at communication theory*. New York: McGraw Hill Companies.
- Gordon, T. and W.S. Edwards. 1995. *Making the patient your partner*. Westport/Connecticut/London: Auburn House.
- Halliday, M.A.K. 1990. "New ways of meaning: The challenge to applied linguistics". *Journal of Applied Linguistics* 6. 7–36.
- Hutchinson, T. and A. Waters. 1987. *English for specific purposes: a learning centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. 2004. *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Hyland, K. 2009. *Academic discourse. English in a global context*. London/New York: Continuum Publishing Group.
- Hyland, K. 2011. "Academic discourse". In: Hyland, K. and B. Paltridge (eds.). *Continuum companion to discourse analysis*. New York: Continuum.
- Haugen, E. 1996. *Language conflict and language planning: the case of modern Norwegian*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Haugen, E. 2001. "The ecology of language". In: Fill, A. and P. Mühlhäusler (eds.). *The ecolinguistic reader: language, ecology and environment*. New York: Continuum. 57–66.

- Lennenberg, E.H. 1967. *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.
- McCullugh, M. and R. Wright. 2008. *GOOD PRACTICE. Communication skills in English for the medical practitioner*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morreale, S.P., Spitzberg, B.H. and J.K. Barge. 2007. *Komunikacja między ludźmi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Paltridge, B. and S. Starfield (eds.). 2013. *The handbook of English for specific purposes*. Boston: Wiley-Blackwell.
- 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 Posnaniensia* 7. 55–59.
- Puppel, S. 2007. „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy trankomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia 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. 79–94.
- Puppel, S. 2014. “Multis vocibus de lingua anglica: towards an outline of an emotional profile of English as a major globalizing natural language of today”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* 10. 139–148.
- Stanford Encyclopaedia of Philosophy. Ecology of language*. Retrieved from: <https://www.qz.com> [last access: 11 Jan. 2017].
- Wiertelwska, J. 2008. *Indeks angielsko-polski – a companion to: good practice. communication skills for a medical practitioner*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiertelwska, J. 2012. “Communication in the ecological perspective”. In: Koszko, M., Kowalewska, K., Puppel, J. and E. Wąsikiewicz-Firlej (eds.). *Lingua nervus rerum humanarum*. Poznań. Wydawnictwo Naukowe UAM. 395–409.
- Wiertelwska, J. 2014. *Ekolingwistyczne podejście do nauczania języków obcych na przykładzie języka angielskiego – wyzwaniem dla glottodydaktyki XXI wieku*. Toruń/Bydgoszcz: UMK w Toruniu, Collegium Medicum im. L. Rydygiera w Bydgoszczy.
- Wiertelwska, J. 2016. “Linguistic sustainability: an experiment performed on Polish teachers of English measuring their attitude to English, Polish and other foreign languages”. In: Bielak, M. and J. Taborek (eds.). *A dialogic contribution to determinants of glottodidactic space*. Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. S. Staszica. 155–163.
- Wiertelwska, J. 2017a (in press). “Linguistically sustainable ESP/Medical English English teaching on the example of Nicolaus Copernicus University, Collegium Medicum in Bydgoszcz”. *Kwartalnik Neofilologiczny*.
- Wiertelwska, J. 2017b (in press). “Is it possible for doctors to treat their patients and communicate with them as if they were their partners?” In: Wiertelwska, J. (ed.). *Komunikacja. Dydaktyka języka obcego w szkole wyższej*. Toruń/Bydgoszcz: Dział Wydawnictw Collegium Medicum w Bydgoszczy, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu.

# W STRONĘ CYFROWEJ DYDAKTYKI AKADEMICKIEJ XXI WIEKU. PRÓBA ROZPOZNANIA

MIROSŁAW WOBALIS

## Wprowadzenie

W niniejszym artykule podnosi się kwestię złożoności szeroko ujętego współczesnego środowiska nauczania w zakresie kształcenia humanistycznego obejmującego uwarunkowania technologiczne i przemiany społeczno-kulturowe<sup>1</sup>. Wymienia się dwie sprzeczne postawy wobec technologii i przemian cywilizacyjnych oraz postuluje się przyjęcie trzeciego, realistycznego i pragmatycznego stanowiska. Hu-

---

<sup>1</sup> Wykształcenie humanistyczne, postawę humanistyczną, rolę i miejsce humanisty w społeczeństwie rozumiem tak, jak zdefiniowała je Teresa Kostkiewiczowa w artykule *Czy świat potrzebuje humanistów?* Jest więc to kształcenie filologiczno-historyczne przygotowujące do realizacji trzech ważnych zadań: a) dbałości o zachowanie i utrwalanie w świadomości zbiorowej przekazu tradycji; b) odpowiedzialności za sferę wartości w obszarze ludzkiego bytowania; c) czuwania nad stanem języka, jako podstawowego narzędzia komunikacji społecznej oraz sposobami jego użytkowania (Kostkiewiczowa, 2014). Szerzej o kształceniu humanistycznym (zwłaszcza w kontekście współczesnych przemian) piszą m.in. P.M. Markowski w książce *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki* (Markowski, 2013), Anna Czubanowska-Wróbel w artykule *Czy naprawdę wiemy, gdzie jesteśmy? Uniwersyteckie kształcenie humanistyczne w kontekście socjologicznym* (Czubanowska-Wróbel, 2014), H.G. Gadamer w tekście *Prawda w naukach humanistycznych* (Gadamer, 2008). Kompetencje humanistyczne i wężej polonistyczne, szeroko dyskutowane były w trakcie ogólnopolskiego I Kongresu Dydaktyki Polonistycznej w Krakowie w roku 2013 (*Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, 2014), kompetencje zawodowe przynależne wykształceniu humanistów (w ramach filologii polskiej i z uwzględnieniem wymagań współczesnego rynku pracy) omawiane były w trakcie ogólnopolskiej konferencji *Polonista na rynku pracy* w roku 2015 w Poznaniu (*Polonista na rynku pracy*, 2015).

manistyczną edukację akademicką postrzega się szeroko i kontekstowo (w powiązaniu z etapami poprzedzającymi, kontekstem społecznym, kontekstem technologicznym) z uwzględnieniem szeregu zagrożeń cywilizacyjnych i demograficznych. Zwraca się uwagę na istotną rolę tego etapu edukacji oraz jego niezagrożone miejsce, jako przestrzeni tworzenia elit nowoczesnego społeczeństwa sieciowego. Zwraca się uwagę, że cyfrowa dydaktyka akademicka nie może istnieć w oderwaniu od tradycji kształcenia, celów formacyjnych społeczeństwa sieciowego i kompetencji XXI wieku oraz głównych nurtów psychologii nauczania: behawioryzmu, konstruktywizmu, kognitywistyki i aktualnych ustaleń neurodydaktyki<sup>2</sup>.

### **Postawy wobec technologii: optymistyczna, pesymistyczna i pragmatyczna**

Funkcjonujące w przestrzeni społecznej opinie i komentarze dotyczące współczesnych zmian i tendencji cywilizacyjnych (wiązanym z szeroko pojętymi zjawiskami tworzenia się społeczeństwa informacyjnego, lub sieciowego, lub opartego na wiedzy) pozwalają na wyodrębnienie dwóch postaw, które prezentują odmienne podejście do technologii, nowych mediów, nauczania, wychowania, szkoły a nawet – idąc najdalej, do przyszłości cywilizacji technologicznej.

Jedną z tych postaw charakteryzuje się szeroko pojętym optymizmem. To przestrzeń entuzjasty nowoczesności, miłośnika dynamiki i wszelkich nowinek technologicznych. Entuzjasta charakteryzuje się zachwytem nad zmianami cywilizacyjnymi (dzięki którym np. nasza egzystencja staje się coraz dłuższa, a nowoczesna medycyna znacznie lepiej radzi sobie z coraz liczniejszą grupą chorób), nowymi możliwościami jakie daje technologia informatyczna (natychmiastowa komunikacja i nieograniczony dostęp do informacji), nowymi sposobami życia codziennego (dzięki, któremu nasze ciała i umysły są znacznie dłużej sprawne). Dla entuzjasty nasze

<sup>2</sup> Zagadnienie kompetencji związanych ze współczesnymi oczekiwaniami wobec człowieka, definiowanymi przede wszystkim uwarunkowaniami społecznymi i rynkowymi, jest w ostatnim czasie bardzo często poddawane redefiniowaniu i modernizowaniu w zależności od przyjętej perspektywy i oczekiwań. Określenie „kompetencje XXI wieku” pochodzi z wydanej w ramach OECD międzynarodowej publikacji *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce* z roku 2013 (*Istota uczenia się*, 2013). Ta z kolei publikacja szeroko korzysta z ustaleń amerykańskich stowarzyszeń edukacyjnych (m.in. *Partnership for 21st Century Skills*, 2004, *NCREL 21st Century Skills: Literacy In the Digital Age*, 2003). W oficjalnym dokumencie programowym Unii Europejskiej pt. *Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie* (będącym jednocześnie zaleceniem dla wszystkich krajów członkowskich UE) korzysta się z pojęcia „kompetencji kluczowych dla rozwoju człowieka” (UE, 2007). W polskiej literaturze programowej związanej z nauczaniem (podstawy programowe wraz z komentarzami) warto zwrócić uwagę na działania Macieja M. Sysła, który propaguje (i dostosowuje do warunków polskich) zarówno koncepcje amerykańskie jak i europejskie [online], <http://www.informatykaplus.edu.pl/infpl.php/syslo.html> [dostęp: 30.01.2017].

bezpośrednie otoczenie staje się coraz bardziej przyjazne (bo technologia gwarantuje bezpieczeństwo), czyste (jeszcze nigdy tak wiele nie mówiło się o ekologii) i dostępne (bilet lotniczy można zarezerwować w minutę, tanie linie dostępne są dla każdego, świat otwarty jest dla turystów). Technologia jest w tej wizji przyjacielem człowieka i codziennym (czasami intymnym) jego towarzyszem. Mówimy tutaj o dziesiątkach urządzeń, dzięki którym śpimy i budzimy się, jemy, pracujemy, podróżujemy, komunikujemy się, uczymy. Technologie diagnozują choroby, przechowują i pomnażają nasze oszczędności, ułatwiają zakupy i realizację spraw urzędowych, bawią, wzruszają, mogą sprawdzić poziom smogu w naszej okolicy, zamówić taksówkę a nawet umówić na szybką randkę. Wystarczy tani smartfon, połączenie z internetem, konto na „Facebooku” oraz „Google+”, by szybko i „od razu” (efekt kultury „instant”) mieć dostęp „do wszystkiego” (efekt konwergencji mediów cyfrowych) i „wszędzie” (efekt globalizacji)<sup>3</sup>. Technologie cyfrowe oferują odbiorcom dokładnie to, czego oni sobie życzą, bowiem, jak mawiają specjaliści w tej dziedzinie, nowe media stały się dzisiaj „spersonalizowane”<sup>4</sup>. Co więcej, już niedługo dzięki rozwojowi sztucznej inteligencji, technologie „pozycjonowanie konsumenta” oraz „kreowania popytu” będą coraz bardziej efektywne<sup>5</sup>. Odpowiedni algorytm, na pod-

<sup>3</sup> Na pierwszym spotkaniu ze studentami, w trakcie prowadzonych przeze mnie od roku 2012 zatyłowanych „Laboratorium mediów” (2 rok, drugiego stopnia studiów, na kierunku „Media interaktywne i widowiska” na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM), wyjaśniam, że nasze zajęcia nie odbywają się w pracowni komputerowej gdyż wszyscy znajdujący się w sali mają przy sobie komputerowe urządzenie multimedialne (laptop lub smartfon), dzięki któremu można profesjonalnie tworzyć, edytować i publikować cyfrowe komunikaty. Nie zdarzyło się do tej pory, by któryś ze studentów nie zgodził się z tym oczywistym faktem – co więcej zdecydowana większość z ulgą przyjmuje informację, że praca odbywać się będzie na ich własnych urządzeniach. Odwołując się do porządków komunikacyjnych Stanisława Puppela studenci ci to w pełni świadomi komunikatorzy hybrydowi (Puppel, 2008).

<sup>4</sup> Tak zwane profilowanie odbiorcy na podstawie analizy wyników wyszukiwania w popularnych wyszukiwarkach, analiza odwiedzanych stron, analiza czasu spędzanego w określonych serwisach to najbardziej „niewinne” metody analizy użytkownika sieci. W roku 2015 wielki rozgłos zdobył film wideo prezentujący twórcę serwisu Facebook, korzystającego z laptopa z zasłoniętą wbudowaną kamerą internetową (nowoczesne komputery posiadają już funkcję mechanicznego zasłaniania takiej kamery). Specjaliści zajmujący się bezpieczeństwem w sieci z uporem godnym Don Kichota ostrzegają przed wbudowanymi kamerami (przez które można swobodnie podglądać zarówno użytkownika komputera jak i jego mieszkanie), mikrofonami (dzisiaj nie trzeba zakładać podsłuchu – wystarczy włączyć się do urządzenia posiadającego mikrofon), lokalizatorami GPS (sprawdzającymi aktualne miejsce pobytu użytkownika).

<sup>5</sup> Krytycy technologii całkowicie słusznie widzą tu dwa ważne aspekty: wszechobecną komercjalizację wraz z powszechną inwigilacją, użytkownik technologii jest w tej wizji celem („target”) działań komercyjnych czyniących z niego wyłącznie konsumenta. Nieprzypadkowo bardzo wiele urządzeń w dzisiejszych czasach jest rozdawanych za darmo lub oferowanych za bardzo niską cenę – wszystko po to, by „pozyskać” kolejnego użytkownika, czyli potencjalnego konsumenta. Warto zwrócić uwagę, że nie wszystkie grupy potencjalnych użytkowników wykazują podobne zainteresowanie sprzedawców dóbr, interesujące są bowiem wyłącznie te, które w przewidywalnej perspektywie czasowej zagwarantują zwrot poniesionych nakładów oraz oczekiwane zyski.

stawie danych pochodzących ze śladów internetowych użytkownika komputera lub urządzenia mobilnego, wykorzystujący olbrzymie bazy danych dotyczących statystyki zachowań użytkowników w sieci, posiłkując się milionami istniejących profili zakupowych internautów, zaproponują osobie marzącej o wyprawie w Himalaje zakup ciepłych butów, czekanów, haków, taniego biletu do Nepalu wraz z mapą gratis<sup>6</sup>. Wysilek intelektualny związany z pozyskiwaniem przez odbiorcę informacji (lub rozrywki) stanie się w tej wizji zbędny, choć oczywiście nie będzie zabroniony. Technologia będzie zdolna już bowiem „myśleć” za odbiorcę i już dzisiaj chętnie się tymi umiejętnościami chwali<sup>7</sup>. Relacja z technologiami i oferowanymi przez nie dobrami w coraz większym stopniu staje się przyjazna, by nie powiedzieć radosna i bezgranicznie wciągająca. W takiej wizji kultury, jako technologicznej pan-encyklopedii, po wpisaniu do popularnej wyszukiwarki internetowej hasła „Dylan” znajdziemy listę zawierającą, w pierwszej kolejności, liczne strony odwołujące się do znanego pieśniarza, poety i noblisty, w drugiej kolejności znajdziemy sporo stron nawiązujących do znanego aktora młodego pokolenia zaś na dalszych pozycjach odnajdziemy kilka skromnych stron, dotyczących genialnego walijskiego poety, który do tego stopnia zainspirował tego pierwszego na liście wyszukiwań, że ten sam stał się Dylanem.

Dla nauczyciela, będącego entuzjastą nowoczesności, w optymistycznej wizji współczesności technologia jest jego sprzymierzeńcem w nauczaniu (automatyzuje czynności, umożliwia korzystanie z multimedialności) oraz w samorozwoju (umożliwia dostęp do internetowych baz, publikacji, szkoleń, materiałów dydaktycznych). Technologia jest także sprzymierzeńcem (by nie powiedzieć przyjacielem) ucznia, który w szkole wykorzysta nowoczesne urządzenia do nauki, a w domu do samorozwoju – obie te czynności będą zaś tak „naturalne” i „przyjemne”, że nauka stanie się zabawą<sup>8</sup>. Dzięki technologii nauczyciel może „miło” i „przyjemnie” stworzyć materiały dydaktyczne na lekcje lub zajęcia, uczeń dzięki technologii może w „przyjaznej” i „miłej” atmosferze uczyć się czego chce i kiedy chce (lub z informacji zamieszczonej na profilu swojej grupy na tzw. „fejsie” poznać tematy egzaminacyj-

<sup>6</sup> To oczywiście przykład niezwykle prostego „pozycjonowania” konsumenta i „kreowania” jego przyszłych potrzeb: wystarczy prześledzić wyszukiwane strony (w tym przypadku związane z podróżami w góry) oraz przeanalizować dokonywane w ostatnim czasie zakupy (np. książki o górach, mapy, wycieczki itd.).

<sup>7</sup> Zapamiętując nasze hasła, podpowiadając poprawienie błędów, automatycznie tłumacząc cyfrowe media na języki obce, sugerując zakupy ulubionych przez nas produktów w najniższych cenach, oferując wycieczki w ulubione przez nas miejsca itd.

<sup>8</sup> Moda na „rozdawanie” uczniom różnorodnych urządzeń mobilnych ma wymiar ogólnoświatowy i nie dotyczy tylko najbogatszych państw. Podobny pomysł pojawił się również kilka lat temu w naszym kraju. Por. Manfred Spitzer *Dla każdego ucznia po laptopie* (Spitzer, 2013: 65-68). Warto zauważyć, że w dużej grupie informacji marketingowych dotyczących technologii cyfrowych używa się określeń związanych z przyjemnością, zabawą i komfortem – tak jakby praca już nigdy nie miała być ciężka, zmusna i męcząca.

ne)<sup>9</sup>. Postawa technologicznego entuzjazmu rodzi niechęć do tradycyjnej wiedzy, niechęć do tradycyjnych koncepcji nauczania i, co w tym kontekście oczywiste, niechęć do celowej, zinstytucjonalizowanej szkoły powszechnej oraz państwowej uczelni wyższej. Entuzjaści mogą zapytać: skoro wszystko jest w „Google” i w „Wikipedii” to po co się jeszcze uczyć w szkole/na uniwersytecie<sup>10</sup>?

Symbolicznymi i wciąż żywotnymi reprezentantami tego spojrzenia są dwa wizjonerskie teksty, których odbicia znajdziemy w większości głosów prezentowanych przez entuzjastów: *As we may think* Vannevara Busha (Bush, 1945) oraz *From computer lib/dream machines* Teda Nelsona (Nelson, 1974). Pierwszy z tekstów zawierał wizję Sieci jako nieograniczonej encyklopedii, dzięki której ludzkość stanie się lepsza i szczęśliwsza, drugi przedstawiał wizję hipertekstu (i jego wiele odmian jak hipergramy, hipermapy, rozgałęziające się filmy itd.) jako nowatorskiego modelu komunikacji, który usprawni dotychczasowe sposoby komunikowania się oraz relacje między ludźmi. Warto dodać, że liczną grupę entuzjastycznych wizji (bliskich zaprezentowanych powyżej) zebrali w roku 2012 Anderson i Rainie w badaniu *Przyszłość internetu* przeprowadzonym przez Pew Research Center w Waszyngtonie wśród tysiąca dwudziestu jeden ekspertów od internetu z całego świata (Anderson i Rainie, 2012: 2–3).

Druga z typowych postaw wobec cyfrowych mediów cechuje się pesymizmem i czarnowidztwem. Symbolicznymi tekstami dla tego nurtu są wydane jeszcze w roku 1932 (lecz promieniujące przez dziesięciolecia) *Brave new world* Aldousa Huxleya (Huxley, 1932) oraz *Technopoly. The surrender of culture to technology* Neila Postmana z roku 1993 (Postman, 1993)<sup>11</sup>. W pierwszej z wymienionych pozycji wiedza, nauka oraz technologia służą zniewoleniu społeczeństwa masowego w celu stworzenia nowego porządku świata premiującego wspólność, identyczność i stabilność w odróżnieniu od przestarzałego chaosu miłości i cierpienia, piękna i brzydoty oraz indywidualizmu. W drugiej z książek (a warto dodać, że Postman nie ukrywał swojej fascynacji powieścią Huxleya) definiuje się społeczeństwo, jako miejsce w którym najważniejszym, o ile nie jedynym, celem ludzkiej pracy i myśli jest wydajność, gdzie standardowe procedury, wyliczenia, testy oraz oparte na technologii mierniki statystyczne są pod każdym względem lepsze od oceny ludzkiej.

<sup>9</sup> Na jednej z konferencji poświęconych nowym technologiom w nauczaniu prelegentka „entuzjastka” zaprezentowała wizję możliwości obejrzenia przez studentów wykładu on-line „nawet w kapturach” co, nie ukrywam, wcale się mi (jako nauczycielowi akademickiemu) nie wydało inspirujące.

<sup>10</sup> Niektórzy z entuzjastów zadają takie pytania i bardzo często sami znajdują odpowiedzi polegające na tworzeniu nowych modeli kształcenia. Chcąc jednak uniknąć wchodzenia w dyskurs dotyczący czarnej lub świetlanej przyszłości edukacji (lub post-edukacji) świadomie nie podaję źródeł opisanych w tej części postaw. Są one jednak dość łatwe do odnalezienia w... Google. Szczególnie wartym „polecenia” w tym kontekście jest np. „konektywizm”.

<sup>11</sup> Warto w tym miejscu wspomnieć też o innej ważnej w tym kontekście książce Postmana *The end of education. Redefining the value of school* (Postman, 1995).

W tak postrzeganym świecie to, czego nie można zmierzyć lub zweryfikować albo nie istnieje, albo nie ma wartości. Obie z zaprezentowanych propozycji niezwykle silnie wpłynęły na pesymistyczne postrzeganie rozwoju współczesnych społeczeństw postkapitalistycznych, stały się także inspiracją dla wielu innych autorów – w tym licznych reprezentacji pop-kulturowych.

W pesymistycznej wizji przemian, których jesteśmy świadkami i bezwolnymi uczestnikami, cywilizacja właśnie upada pod ciężarem konsumpcjonizmu (premiującego wyłącznie produkt oraz konsumenta), globalizacji (zacierającej różnice między kulturami), popkultury (premiującej kulturę niską kosztem wysokiej) i liberalizmu światopoglądowego (niszczącego tradycyjne wartości). Wszystkie te niepokojące zjawiska mają jeden wspólny mianownik: jest nim technologia i media masowe, które od czasu oszałamiającej kariery radia wykorzystują zdobycze psychologii i socjologii, by manipulować, oglupiać, a w efekcie degenerować tak jednostki jak całe społeczności. U podstaw obu leży źle wykorzystywana nauka, która tworzy rozwiązania daleko wykraczające poza naturalne potrzeby człowieka (biotechnologia, nanotechnologia, neuroinżynieria, sztuczna inteligencja). Ważnymi cechami nowych, cyfrowych i globalnych mediów są **immersja, fragmentaryczność, konwergencja i iluzja partycypacji** (Manovich, 2001; Jenkins, 2007). Ta pierwsza oferuje obezwładniającą zmysłowość i namacalną realność sztucznej rzeczywistości, która angażuje współczesnego użytkownika mediów cyfrowych w stopniu głębszym niż rzeczywistość aż do zatracenia w uzależnieniu<sup>12</sup>. Druga z cech sprawia, że nowe media cyfrowe skupiają się na prezentowaniu wybranych i wyselekcjonowanych (pod względem użytkowym lub komercyjnym) fragmentów rzeczywistości utrudniając lub nawet uniemożliwiając budowanie spójnych całości. Trzecia wykorzystuje wynalazek hipertekstu do tworzenia iluzji obecności użytkownika w przebogatej sieci informacji gwarantującej dostęp do wszystkiego (pan-encyklopedyzm) zaś czwarta (będąca produktem kultury Web2.0) tworzy iluzję bycia czynnym podmiotem i twórcą internetu nie zaś biernym odbiorcą i odtwórcą przekazu medialnego.

Ratunkiem przed tym nowym, wspaniałym cyfrowym światem miałby być powrót do dawnych wartości, powrót do korzeni choćby miało to oznaczać ujednolicenie poglądów, rezygnację z wolności (uznawanej za fałszywą), eliminację treści szkodliwych i powrót do cenzury. Pęd rozwoju należy zahamować a technologię okiełznać. W kontekście nauczania oznaczać to ma różnorodne „powroty”: powrót do dawnego systemu nauczania, powrót do jednego scentralizowanego programu nauczania, jednego podręcznika, jednego i w jak największym stopniu instytucjonalnego modelu kształcenia.

<sup>12</sup> Zagadnieniu „cyfrowej demencji” (określenie sformułowane przez koreańskich psychiatrów dla opisania pacjentów ciężko uzależnionych od mediów cyfrowych) i wpływowi mediów cyfrowych na funkcjonowanie mózgu poświęcone są m.in. dwie głośne książki Martina Spitzera (Spitzer, 2013; 2015) oraz Nicholasa Carra (Carr, 2007).



Do obu wizji mam stosunek krytyczny, co nie oznacza oczywiście, że przedstawiciele obu postaw, przynajmniej w części swoich stanowisk, nie mają racji. We wspomnianym wyżej amerykańskim badaniu *Przyszłość Internetu* (Anderson i Rainie, 2012: 2–3) opinie badanych specjalistów na temat wpływu mediów cyfrowych na rzeczywistość rozkładały się prawie równo po połowie: 55% badanych stanowili entuzjaści, 42% pesymiści zaś reszta nie potrafiła jednoznacznie określić swojego stosunku<sup>13</sup>. Moje spojrzenie na przyszłości technologii sytuuje się gdzieś pośrodku obu przedstawionych powyżej (chętnie nazwałbym je „złotym środkiem” choć prawdę mówiąc nie wiem, gdzie tenże środek tak naprawdę umieścić). Wizje optymistów są niezwykle kuszące (nawiązanie do „Fausta” Goethego przyszło w tym miejscu zupełnie nieprzypadkowo), co rodzi we mnie naturalną nieufność i skłania ku wizjom pesymistycznym. Pobieżny nawet przegląd tematów badawczych, którymi zajmuje się współczesna nauka, zapiera dech w piersi (od możliwości konstruowania nanorobotów naprawiających organizm na poziomie komórkowym do cyfrowej telepatii). Lęk budzi jednak śledzenie wiadomości ze świata, w których przedstawia się nowoczesne technologie wykorzystywane do niszczenia planety, do eliminacji ludzi i manipulowania społeczeństwami. Zdaję sobie jednak równocześnie sprawę z tego, że przyjęcie jednej z postaw nie ma żadnego znaczenia dla przyszłości, gdyż TA rewolucja cywilizacyjna już się dokonała, zmiany (również na poziomie neuronalnym) właśnie się utrwalają (o ile w nowych pokolenia cyfrowych dzieci już się nie utrwały) i są dla pokolenia „cyfrowych tubylców” nieodwracalne (Carr, 2007; Spitzer, 2013). Niezależnie od pragnień buntu pokolenia „cyfrowych imigrantów” (Prensky, 2001) odejdą w ciszy i z książką w rękę, a żadna nowa rewolucja ludystów, postawa offline lub palenie komputerów nic nie dadzą. Nie ma się także co łudzić, że obserwowane zmiany spadły na nas, pokolenia „ciszy, skupienia i narracji” jak grom z jasnego nieba. Ta zmiana rozpoczęła się i stała się nieodwracalna wraz z wynalezieniem pisma, nabrała dynamiki dzięki wynalazkowi maszyny drukarskiej a nabrała wymiaru globalnego wraz z upowszechnieniem się komputerów i internetu<sup>14</sup>. Nie wiemy jak te zmiany potoczą się dalej, jak będzie

<sup>13</sup> Nieco inaczej przedstawia się analiza postaw wobec przyszłości rozwoju technologii i ich wpływu na ludzi w prowadzonych przeze mnie od roku 2010 badaniach w grupie 677 studentów filologii polskiej. W roku 2016 w grupie badanych studentów 20% stanowili optymiści, 30% pesymiści zaś 50% nie mogło jednoznacznie określić swojego stosunku. Co warto odnotowania w roku 2010 liczba pesymistów i optymistów była prawie równa zaś liczba ocen neutralnych najwyższa ze wszystkich badanych lat. Oznacza to, że wraz ze zwiększaniem się ekspansji nowych mediów zwiększa się subiektywna ocena ich negatywnego wpływu na ludzi (Wobalis, 2016: 120).

<sup>14</sup> W tym kontekście warto poczynić jeszcze jedną uwagę o wymiarze dość zasadniczym: rzeczywistość polskiej rewolucji technologicznej, polskich mediów i nowych mediów oraz profil polskich cyfrowych tubylców tylko w ograniczonym stopniu przystają do rzeczywistości krajów Europy Zachodniej a zwłaszcza USA. Media masowe i multimedia znane są tam od dziesiątków lat (a przynajmniej miały tam miejsce dwie ogólnospołeczne fale masowych mediów – radia w latach 30-tych i telewizji w latach 60-tych) a internet pod różnymi postaciami istnieje od lat 80-tych. Mitem zatem jest mówienie w Polsce

wyglądało życie jednostek i życie społeczeństw za lat 25, 50, 100. Obserwujemy zmieniającą się rzeczywistość niczym pasażer pędzącego samochodu wpatrzony w przestrzeń z nosem przyklejonym do bocznej szyby. Tak: wiemy, że rzeczywistość pędzi, dziki pęd sprawia, że obraz zamazuje się i zlewa, staje się niewyraźny i męczący, nie wiemy w jakim kierunku jedziemy i po co. W dodatku nie możemy przerwać jazdy i wysiąść. W wypowiedziach technologicznych entuzjastów jak i technologicznych pesymistów odnaleźć można podobne zagubienie, niepewność i powracające pytania dotyczące przyszłości. Czy świat stanie się jeszcze bardziej wirtualnie-nierealny? Czy sztuczna inteligencja zastąpi ludzką? Czy roboty powszechnie zastąpią ludzi? Odpowiedzi na te pytania, jak śpiewał wspomniany wcześniej Bob Dylan „zna wiatr”, odnajdzie je jednak i zrobi z nimi użytek pokolenie „cyfrowych tubylców”.

### W poszukiwaniu miejsca edukacji

Próbując, w tej dość niespójnej wizji świata, dostrzec przyszłość edukacji instytucjonalnej (szkoły powszechnej oraz szkolnictwa wyższego) związanej z wykształceniem humanistycznym przede wszystkim nie przyjmuję wizji radykalnych, wieszczących koniec tradycyjnej szkoły (patrz: Neil Postman, *The end of education. Redefining the value of school*, 1995) takich m.in. jak ta zeprezentowana przez Jana Hartmana:

„Mam nadzieję, że ciągu tego stulecia obowiązkowe szkoły powszechne znikną. Szkoły staną się dobrowolne i zmienią się w instytucje samo uczenia się pod kierunkiem nauczycieli pomagających dobrać odpowiednie środki i materiały tym, którzy uczyć się pragną i mają po temu jakieś predyspozycje (a z pewnością nie jest to większość ludzi)”<sup>15</sup>.

Co więcej mam głębokie przekonanie, że akurat nauczanie w takiej formie jaką my sami znamy najlepiej (tj. celowej, instytucjonalnej, w jakiejś formie opresyjnej i skoszarowanej) nie ulegnie w ciągu najbliższych dziesięcioleci żadnym istotnym zmianom. Dotyczyć to będzie zarówno kształcenia powszechnego, zawodowego jak

---

o społeczeństwie informacyjnym, sieciowym oraz opartym na wiedzy w kategoriach dokonanych. Powszechny dostęp do Facebooka nie stworzy społeczeństwa sieciowego, powszechne posiadanie smartfonów nie uczyni z Polaków społeczeństwa informacyjnego a zamontowane w niektórych szkołach i uczelniach tablice multimedialne nie przyczyniają się w żaden sposób do stworzenia społeczeństwa opartego na wiedzy.

<sup>15</sup> Nie ukrywam jednak, że rozumiem i podzielam zaniepokojenie autora – rozwiązanie widzę jednak nie w wymyśleniu edukacji na nowo ale w jej głębokim przemyśleniu od nowa. J. Hartman, „Umarła klasa”, *Magazyn Gazety Wyborczej*, 11.05.2013.

i akademickiego<sup>16</sup>. Nie zmieni się gdyż taki model edukacji jest właśnie w dzisiejszych czasach paradoksalnie najbardziej potrzebny – stanowi bowiem jedną z kilku (wraz z kulturą wysoką, dobrym wychowaniem, tradycyjnym normom społecznym i wartościami humanistycznymi) ważną przeciwwagę dla świata opisanego w wizjach pesymistów, ważną kotwicą gwarantującą nam kontakt z przeszłością, bez której ani teraźniejszość, ani przyszłość nie mają racji bytu. Jak słusznie zauważa Hannah Arendt, w odniesieniu do współczesności:

„problem edukacji [...] polega na tym, że w z samej swojej natury nie może ona wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, ale musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja” (Arendt, 1994: 231).

Jeśli świat nowych mediów jest rozedrganą mgławicą wirtualnych pseudo-bytów, siecią lub labiryntem prowadzącym świadomie lub nieświadomie na manowce, nadmiarem wszystkich zmysłów (przesytem agresywnych barw, dźwięków i interakcji) to szkoły i uniwersytety, ze szczególnym uwzględnieniem przedmiotów szkolnych oraz kierunków akademickich związanych z kształceniem humanistycznym, powinny stanowić dla zmęczonych cyber-wędrowców oazą skupienia, koncentracji, refleksji, selekcji i żmudnej analizy<sup>17</sup>. W realiach bardzo dynamicznych procesów cywilizacyjnych istotną cechą rzeczywistości jest nieustająca i coraz szybsza zmiana, która sprawia, że zmienia się technologia, zmieniają się media, relacje, kultura, edukacja, systemy polityczne oraz oczywiście struktura przemysłu i hierarchia pożądaných przez pracodawców kompetencji zawodowych. Zmiany odbywają się

<sup>16</sup> O współczesnym kształceniu akademickim Polsce, jego przemianom oraz najbardziej prawdopodobnym kierunkom zmian wyczerpująco pisze Marek Kwiek w swojej książce *Uniwersytet w dobie przemian* (Kwiek, 2016).

<sup>17</sup> „Ów nadmiar informacji obrazowych – wydaje się, że przede wszystkim chodzi właśnie o nadmiar umożliwiony przez technologię – rodzi poczucie obojętności, z której wyrwać może tylko jeszcze silniejszy bodziec: w nowych mediach skorelowany z innymi doświadczeniami percepcji: audialnością czy taktylnością.” „Kultura słyszenia, o której, o której mówi się coraz częściej w odniesieniu do zjawisk nowych mediów, przejawia się poprzez charakterystyczną dla niej audytywność doświadczeń, które nakładają się na siebie, krzyżują, kontaminują itp. Zjawisku temu towarzyszy charakterystyczny nadmiar i wszechobecność dźwięków (oraz innych bodźców zmysłowych, którymi atakuje kultura nowych mediów), czego efektem jest utrata uroczystego charakteru wydarzenia kulturowego na rzecz codziennego doświadczenia, nieauratycznego (...), bezceremonialnego, mieszającego to, co przypadkowe, z celowością przekazu. Co więcej, wszechobecność bodźców we współczesnej kulturze staje się problemem za sprawą emitujących ją mobilnych urządzeń. Można mówić wręcz o dokonywaniu swego gwałtu na ludzkich zmysłach. Ucho, wystawione na działania zewnętrznych bodźców, na ataki, wydaje się wręcz bezbronne. Otaczające i sączące się zewsząd akustyczne fajerwerki, wizualne podnieity, bodźce zapachowe itp. Prowadzą do kulturowej <głuchoty> lub przynajmniej do stępienia wrażliwości. Nadmiar bodźców powoduje, że współczesny odbiorca <nie słyszy> już konkretnego przekazu, wszystko co go otacza, tworzy bowiem rodzaj szumu wypełniającego środowisko życia człowieka”. Oba cytaty *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, 2015: 118–120.

tak szybko, że wiedza nabyta w szkole lub na uczelni niejednokrotnie jest już przestarzała i niewystarczająca, gdy uczniowie i studenci wkraczają w dorosłe życie zawodowe. W coraz większym stopniu dla sukcesu życiowego jednostki ważna nie jest raz nabyta wiedza, ale „umiejętność uczenia się przez całe życie” (*Nauczanie i Uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Biała Księga Komisji Europejskiej*, 1997) – **zdolność zmiany osobistej podążającej za zmianą globalną**<sup>18</sup>. Współczesna społeczność nie może być wyłącznie postkapitalistycznym „społeczeństwem opartym na wiedzy” (Toffler, 1997), a w coraz większym stopniu musi się stawać społecznością uczącą się i zdolną do szybkiego, samodzielnego przyswajania nowej wiedzy i nowych kompetencji. W tym kontekście istnienie stabilnych i trwałych instytucji edukacyjnych (systemów edukacyjnych) ma znaczenie fundamentalne zaś pojawiające się w tych systemach niedopasowania, błędy lub zapóźnienia skłaniają raczej do korekty niż burzenia. Nie burzy się przecież domu, gdy przecieka dach.

W tym skomplikowanym cywilizacyjnie obrazie, w kontekście miejsca i zadań uniwersytetu w realiach społeczeństwa informacyjnego, uwidoczniły się dwie istotne kwestie – a jednocześnie zadania dla uniwersytetu. Po pierwsze jest to opisane wyżej społeczne miejsce kształcenia instytucjonalnego jako przeciwwagi do „szalejących technologii” i dynamicznych zmian społeczno-gospodarczych i umiejscowienie uniwersytetu w roli instytucji korygującej, stabilizującej i normalizującej. Po drugie istotnym zdaniem jest zachowanie i pieczołowite dbanie o status uniwersytetu jako miejsca, w którym pojmowanie i interpretacja zmian (w tym obraz przeszłości, teraźniejszości i przyszłości) poddawana jest naukowej refleksji i chłodnemu, analitycznemu oglądowi. Nie może się to jednocześnie wiązać z wycofaniem się (zwłaszcza kształcenia humanistycznego) na pozycje elitarnego i zamkniętego skansenu w opozycji do nowoczesnych technologii. Refleksja naukowa w realiach społeczeństwa sieci musi koniecznie być nowoczesna a więc korzystająca z najnowszych technologii informatycznych i możliwości jakie dają nowe media. Nie da się bowiem skutecznie analizować rzeczywistości technologicznej bez technologii tak jak nie da się kształcić nauczycieli dla cyfrowych tubylców bez drobiazgowej dekonstrukcji cyfrowej rzeczywistości i języka nowych mediów.

Rolą uniwersytetu, w kontekście nowych mediów, jest więc stała dbałość o modernizację warsztatu, narzędzi i oferty dydaktycznej zwłaszcza, że dzisiejsi studenci to pokolenia dzieci urodzonych w latach 90-tych, którzy nie znają świata sprzed internetu. Ten fakt otwiera jeszcze jeden ciekawy aspekt związany z technologiami:

---

<sup>18</sup> Technicy lub jak nazywa ich Peterr Drucker „ludzie wiedzy” („knowledge workers”) muszą spełniać określone wymagania, po pierwsze w ich przypadku wykonywanie pracy wymaga przyswojenia sobie konkretnej wiedzy, czyli jest związane z rzetelnym formalnym wykształceniem, po drugie wymaga zdolności do zastosowania nabytej wiedzy i po trzecie wymaga świadomości, że proces uczenia jest procesem ciągłym (Drucker, 2002: 447).

uczniowie i studenci, wychowani z nowymi technologiami sami stają się nośnikami kompetencji cyfrowych. Bardzo często to właśnie od dzieci i młodzieży starsze pokolenia uczą się, jak korzystać z narzędzi nowych technologii. W tym kontekście uniwersytet doskonalący cyfrowe kompetencje przyszłych nauczycieli wpływa na rozprzestrzenianie się tych kompetencji w społecznościach lokalnych – tak może się tworzyć nowa cyfrowa elita. Aby tak się stało przyszli nauczyciele (ale też wydawcy, dziennikarze, tłumacze, animatorzy kultury i inni specjaliści kształceni na kierunkach humanistycznych) powinni opanować kompetencje cyfrowe w takim stopniu, by mógł się stać dla nich dalszego narzędzia doskonalenia się. Ich kompetencje powinny obejmować co najmniej bardzo dobrą wiedzę o specyfice języka nowych mediów i specyfice działania nowoczesnych narzędzi dydaktycznych. Absolwenci powinni także znać dobrze realia społeczne, w których przyjdzie im działać i znać swoją rolę jako lokalnego przekaziciela nowoczesnych kompetencji cyfrowych.

Kolejną istotną umiejętnością absolwenta powinna być umiejętność tworzenia lokalnych społeczności lub ich przekształcania – w kierunku dostosowania się tych społeczności do realiów społeczeństwa obywatelskiego, informacyjnego i sieciowego. Jak słusznie zauważa Andrzej Nowak, autor wprowadzenia do książki *Szkola w dobie Internetu*:

„W sumie umożliwienie nauczycielom spełnienia takich oczekiwań wymaga wyjścia poza myślenie w kategoriach szkolenia i przejście do myślenia w kategoriach **zmiany społecznej**. Zmiany, dzięki której nauczyciel nie tylko zdobędzie nową wiedzę i umiejętności, lecz również nauczy się używać tych kompetencji w pracy z uczniami i w innych swych działaniach. Zmiany, która obejmie nie tylko pojedynczych nauczycieli, ale również szkoły i środowiska lokalne.” (*Szkola w dobie Internetu* 2009: 9).

Uniwersytet kształcący nowoczesnych humanistów to w końcu miejsce budowania wrażliwości humanistycznej dla społeczeństwa, ale i dla rynku pracy.

„Humanistyczne kształcenie ogólne to właśnie sfera tego rodzaju pytań i postaw, które napędzają ludzką ciekawość i prowadzić mogą doprawdy w najróżniejsze strony, co niekoniecznie odpowiada granicom wyznaczanym przez tradycyjnie pojmowane przedmioty szkolne. Wskazuje za to wiele możliwych przestrzeni i kierunków, które mogą w perspektywie prowadzić także do tak dziś pożądanej specjalizacji. Ogólna edukacja humanistyczna oznacza budowanie świadomości życia w jakimś naturalnym otoczeniu, które w oczywisty sposób jest równocześnie naznaczone kulturowo, i poszukiwania odpowiedzi na pytanie o to, czym się te wzajemnie przenikające elementy otoczenia odznaczają oraz o możliwość refleksji nad tym, jak dalece są one przy-swojone, jak dalece uznaje się je za własne, a jak mogłaby się przeciwstawiać z niewielkiego choćby dystansu. A także, jak się one mają w stosunku do innych kulturowo światów i zamieszkujących je Innych” (*Edukacja w czasach cyfrowej zarazy* 2015: 139).

Nauka i wykształcenie nadal są potrzebne modne, a przykład krajów znacznie wyżej rozwiniętych jasno pokazuje, że dobrze umocowane społecznie i gospodar-

czo, dobrze zarządzane kształcenie akademickie jest przez społeczeństwo pożądane, jest niezbędne dla dobrobytu ekonomicznego i innowacji, zaś dla decydentów jest gwarancją rozwoju ich kraju.

Mimo tak silnej ekspansji nowych cyfrowych mediów i wartości społeczeństwa masowego nagroda Nobla wciąż ma znacznie większe znaczenie od nagrody Grammy za najlepszą piosenkę roku.

## W poszukiwaniu dydaktyki cyfrowej

Thomas Edison, wynalazca m.in. żarówki, fonografu i kinematografu, pisał na początku ubiegłego wieku, „na fali” pierwszej gorączki kina, że:

„Książki w szkołach staną się w najbliższym czasie przestarzałe. Uczniowie będą się uczyć poprzez zmysł wzroku. Dzięki ruchomym obrazom możemy im przekazywać informacje o wszystkich obszarach ludzkiej wiedzy. System szkolnictwa całkowicie zmieni się w przeciągu najbliższego dziesięciolecia” („The New York Dramatic Mirror”, 1913 July 9)<sup>19</sup>.

Wypowiedź ta jest dla mnie wyjątkowym symbolem stosunku technologicznych entuzjastów do edukacji – a dokładniej do wyznaczania im wyjątkowej roli i miejsca w nauczaniu. Larry Cuban w tekście *Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920* jednoznacznie wykazał, że wszystkie próby edukacyjnego wdrożenia (lub może nieudolnych prób praktycznego zastosowania) większości najważniejszych dwudziestowiecznych wynalazków i rozwiązań w realiach dydaktycznych zakończyły się mniejszym lub większym fiaskiem (Cuban, 1986). Od wspomnianego kinematografu w latach dwudziestych, poprzez radio od lat trzydziestych i czterdziestych, telewizję edukacyjną w latach pięćdziesiątych, pierwsze komputery i nauczanie programowane z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, po wideo i multimedia w latach osiemdziesiątych. Żadna z technologii, choć wszystkie zapowiadano jako rewolucję w nauczaniu, rewolucją się nie stała i przeszła drogę od ciekawej nowinki do zakurzonego starocia. Przyglądając się ekspansji i wpływowi na edukację licznych „rewolucji technologicznych” XX wieku jasno widać, że **edukacja jest na technologię niezwykle oporna** (można powiedzieć odporna). W późniejszej pracy (Cuban, 2001) badacz do listy edukacyjnych porażek dołącza najnowsze rozwiązania związane z technologiami informacyjnymi (zwłaszcza komputery przenośne i internet), stwierdzając, że

<sup>19</sup> Tekst oryginalny: „Books will soon be obsolete in the schools. Scholars will soon be instructed through the eye. It is possible to teach every branch of human knowledge with the motion picture. Our school system will be completely changed in ten years” (tłumaczenie własne- M.W.).

„Każdy cykl rozpoczyna się od wielkich obietnic naukowców i wynalazców nowych technologii. W szkołach akceptacja nowych narzędzi jest raczej niewielka, w związku z czym trudno mówić o prawdziwym postępie naukowym. To z kolei prowadzi często do tych samych spekulacji, w kwestii brakujących środków finansowych, oporu kadry nauczycielskiej albo opieszałości zbiurokratyzowanego systemu szkolnictwa. Jednak nikt nie kwestionuje tego, co wygłaszają prekursorzy nowych technologii, a że obiecanych efektów postępu wciąż nie widać, ostatecznie odpowiedzialnością za niepowodzenie obarcza się maszyny. Wkrótce potem szkołom sprzedaje się najnowsza generację sprzętu technicznego i tak rozpoczyna się kolejny intratny cykl tego procesu”<sup>20</sup>.

W podobnym duchu wypowiadał się także Paul Seattler w książce *The evolution of american educational technology* (Seattler, 1990) również wskazując, że żadna z nowatorskich technologii (edukacyjne programy telewizyjne, nauczanie za pomocą komputera, interaktywne systemy multimedialne, inteligentne systemy kształcenia indywidualnego), mimo szumnych zapowiedzi, nie zrewolucjonizowała szkoły i nie dokonały przełomu w edukacji.

Mamy więc z jednej strony „niezmordowanych technologicznych optymistów” promujących kształcenie technologiczne zaś z drugiej „zagorzałych pesymistów”, a nawet wrogów technologii w nauczaniu głoszących, że:

„Z wszelkich dostępnych dziś rozpoznań naukowych wynika, że komputer jest potrzebny do nauczania tak samo jak rower do nauki pływania albo aparat rentgenowski do przy mierzania butów (...) Komputery nie sprzyjają bowiem kształceniu młodych ludzi, lecz są dla procesu edukacji raczej przeszkodą lub (...) w najlepszym razie nie wywierają na niego żadnego wpływu” (Spitzer, 2013: 25).

Ponownie można stwierdzić, że obie te przeciwstawne postawy, mimo głoszenia z obu stron słusznych argumentów, dalekie są od pragmatycznego „złotego środka”. Bo o ile brak rzetelnych i wiarygodnych dowodów na istotne zwiększanie się efektywności dydaktycznej dzięki technologiom (Cuban, 2001; Mayer, 2005; Spitzer, 2013<sup>21</sup>) to trudno nie zauważyć, że każda z nowoczesnych technologii wprowadza rozwiązania istotnie wspierające prowadzenie dydaktyki – dzięki obrazowaniu, automatyzacji, tworzeniu, przetwarzaniu i udostępnianiu informacji. W dodatku każda z tych technologii, przez sam fakt obecności w codziennym życiu uczniów i studentów, sama w sobie jest i powinna być przedmiotem edukacyjnego namysłu a ich specyficzny język (nawiązując do Manovicha) powinien być traktowany jako istotny element kompetencji komunikacyjnych człowieka.

<sup>20</sup> Cytat za (Spitzer, 2013: 81).

<sup>21</sup> W trakcie moich badań nad podręcznikiem multimedialnym języka polskiego do liceum (Wobalis, 2011) wykazałem, że w strategii samodzielnego wykorzystania przez ucznia narzędzia informatycznego w domu spadek efektywności w zakresie symbolicznego odczytania zadanych tekstów kultury wynosi od 30% do nawet 50% w porównaniu do pracy z tymi samymi tekstami w szkole wraz z nauczycielem.

Jedynym sensownym i praktycznie uzasadnionym powodem wprowadzania technologii w obszar nauczania **nie jest więc ich hipotetyczna rola narzędzia zwiększającego efektywność dydaktyczną** lecz rzeczywista i pragmatyczna **rola narzędzia codziennej pracy, nauki i zabawy poza szkołą**. Takie postrzeganie technologii całkowicie zmienia dotychczasowy paradygmat bezowocnego stosowania technologii wiążąc ją ściśle ze szkołą i znajduje dla niej zastosowanie bliskie człowiekowi i jego potrzebom. Te zaś związane są z tym, co absolwent robić będzie po zakończeniu nauczania, szczególnie z jego prawdopodobną ścieżką kariery zawodowej.

Biorąc pod uwagę istniejące uwarunkowania cywilizacyjne społeczeństwa informacyjnego istnieje bardzo duże prawdopodobieństwo, że absolwenci kierunków ścisłych, technicznych, przyrodniczych, w ramach swojej ścieżki zawodowej, będą mieli częstszy kontakt z technologiami informatycznymi (związanymi z komputerami) niż absolwenci kierunków humanistycznych, społecznych lub artystycznych. Ci zaś najpewniej znacznie częściej korzystać będą w swojej pracy zawodowej z technologii informacyjnych (związanymi z mediami) niż informatycznych. Nikt nie podważa faktu, że uczniowie profili matematyczno-fizycznych mają częściej zajęcia z matematyki niż uczniowie profili humanistycznych – ci zaś częściej uczą się języka polskiego i historii. Takie podejście do zagadnienia wychodzi od studenta i jego potrzeb, nie zaś od procesu dydaktycznego i jego uwarunkowań wraz z technologią i jej hipotetycznymi możliwościami (lub rzeczywistymi ułomnościami).

### **Psychologiczne i neurobiologiczne podstawy kształcenia cyfrowego**

Nabywaniu kompetencji, które na wstępie ujęliśmy mianem umiejętności XXI wieku, jak zauważyliśmy wyżej, powinno uwzględniać zarówno obraną ścieżkę zawodową studenta (i wynikające z tego kompetencje zawodowe) oraz odbywać się w triadzie trzech powiązanych grup kompetencji podstawowych dla wszystkich uczących się: kompetencji komunikacyjnych, językowych oraz informatycznych/informacyjnych (cyfrowych). Projektowanie zajęć powinno także uwzględniać ustalenia psychologii poznawczej (w tym behawioryzmu), konstruktywizmu (w ujęciu Jeana Piageta oraz konstrukcjonizmu w ujęciu George'a Kelly'ego) a zwłaszcza ustaleń neurobiologii i neurodydaktyki (w stopniu zasadniczym). Zaczynając od ostatniej z wymienionych, współczesna neurobiologia dość jednoznacznie potrafi wskazać nie tylko „jak” i „kiedy” człowiek się najefektywniej uczy (zapamiętuje informacje i przetwarza je na wiedzę) ale również, co być może jest w przypadku relacji technologii i nauczania istotniejsze, kiedy człowiek się na pewno nie uczy. Wyniki licznych badań neurobiologicznych zebranych i opublikowanych przez Nicholasa Carra (Carr, 2007) a zwłaszcza Manfreda Spitzera (Spitzer,



2001; 2013; 2015) jasno wskazują, że bezkrytyczne wykorzystywanie narzędzi cyfrowych nie tylko nie poprawia jakości i efektywności kształcenia a może nawet prowadzić do skutków odwrotnych. Nadmiar bodźców zwykle prowadzi nie do zwielokrotnienia przyswajania informacji ale do obniżenia procesu zapamiętywania. Łączone z nowymi mediami wielozadaniowość, wielowątkowość, interaktywność i polisensoryczność prowadzą wyłącznie do rozproszenia uwagi i spadku efektywności zapamiętywania (Spitzer, 2013: 193–203). Kolejnym ważnym elementem jest fakt, że ludzki mózg przystosowany jest do pracy w realnym działaniu (naturalnym a nie wirtualnym środowisku) oraz w ramach interakcji z żywymi ludźmi w tym szczególnie w ramach pracy grupowej. W związku z tym wszelkie próby zastąpienia „żywego” kształcenia kształceniem zdalnym lub kształceniem prowadzonym przez maszyny jest z góry skazane na porażkę. Kolejną istotną kwestią podnoszoną przez neurobiologów jest fakt, że człowiek znacznie efektywniej uczy się poprzez ciężką pracę i realne wyzwania (i realne nagrody) w świecie rzeczywistym niż poprzez zabawę, przyjemność i wirtualne symulacje. Dotyk i realne odczuwanie rzeczywistości przyrody zawsze przewyższy kliknięcie w obrazek i obrócenie wirtualnego drzewa. Dzieje się tak dlatego, że mózg znacznie łatwiej koduje informacje związane z realnymi emocjami, prawdziwymi wyzwaniami i komunikacją w ramach pracy w grupie innych uczących się.

Te ustalenia bliskie są założeniom psychologii konstruktywistycznej i kognitywnej, które zwracają uwagę na duże znaczenie samodzielnej/własnej pracy intelektualnej uczącego się, który sam (lub z pomocą nauczyciela – przewodnika) konstruuje własną wiedzę. Im bardziej ta praca zbliżona jest do modelu badawczego, eksperymentalnego i związanego z rozwiązywaniem rzeczywistych problemów zwłaszcza w ramach pracy grupowej tym lepiej. Bardzo interesujące i praktyczne rozwinięcia tych ustaleń, zwłaszcza w obszarze kształcenia kompetencji cyfrowych, zaproponował pod koniec XX wieku Seymour Papert, który jednoznacznie uznawał, że:

„Uczniowie tworzą nowe idee szczególnie skutecznie wtedy, gdy są aktywnie zaangażowane w konstruowanie różnego rodzaju artefaktów – może to być robot, poemat, zamek z piasku, program komputerowy lub cokolwiek innego, czym można się podzielić z innymi i co może być przedmiotem wspólnej analizy i refleksji.” (Walat, 2007: 8).

Według tej koncepcji uczeń nie jest wyłącznie odbiorcą ale przede wszystkim jest twórcą (za przedstawicielami konstrukcjonizmu powiedzielibyśmy: konstrukto-rem) swojej wiedzy. Wychodząc na przeciw rozwojowi społeczeństwa sieciowego, powstaniem nowych cyfrowych kompetencji i próbując stworzyć uniwersalną wykładnię efektywnego kształcenia cyfrowego Papert stworzył w roku 2005 osiem zasad skutecznego uczenia się w nowej rzeczywistości cywilizacyjnej. Pierwszą wielką ideą jest uczenie się przez tworzenie, druga idea dotyczy technologii jako tworzywa, trzecia idea to idea nauki jako zabawy (w oryginale „ostrej zabawy” –

„hard fun”). Czwarta to idea uczenia się jak się uczyć, piąta głosi: daj sobie czas odpowiedni do zadania, szóstą ideą (uznaną za najważniejszą ze wszystkich): jest zasada, że nie ma sukcesu bez niepowodzeń, siódma odnosi się do pracy nauczyciela i głosi: praktykuj sam, co zalecasz uczniom. Ósma wielka idea jest podsumowaniem i głosi: wkraczamy w cyfrowy świat, w którym znajomość technologii cyfrowej jest równie ważna, jak czytanie i pisanie. Tak więc uczenie się o komputerach jest kluczowe dla przyszłości naszych uczniów. Ale najważniejszym celem jest używanie ich TERAZ do uczenia się innych przedmiotów (Walat, 2007: 9).

Wiedzę najpełniej przyswajają się dzięki interakcji z rzeczywistym światem otaczającym uczącego się (określanym w literaturze przedmiotu „środowiskiem uczenia się”) co w żaden sposób nie wyklucza a nawet uzasadnia potrzebę wykorzystywania w ramach tego procesu narzędzi technologicznych<sup>22</sup>. O ile rzeczywiście ma to uzasadnienie w realnym życiu – do czytania najlepiej bowiem nadaje się papier i książka a nie ekran komputerowy, do pisania elektronicznego klawiatura nie zaś rysik i tablet zaś do kwerendy bibliotecznej komputer z dostępem do Internetu zamiast przeglądania szufladek z papierowymi fiszkami. Nie potrzebujemy jednak komputera i Excela, by dokonać prostych obliczeń – wystarczą nam nabyte w szkole umiejętności, kartka papieru oraz długopis. Istotny jest bowiem kontekst nauczania czyli rzeczywiste ramy środowiska, w jakim uczymy.

Na fali mody na interaktywne multimedia w latach osiemdziesiątych badacze chętnie podkreślali atrakcyjność polisensoryczności i interaktywności tych mediów. Dane o wysokiej efektywności multimediów<sup>23</sup> były później wielokrotnie powielane mimo (o czym już wspomnieliśmy wyżej) braku jednoznacznych wyników badań potwierdzających wysoką efektywność dydaktyczną multimediów. Wspomniane wyżej ustalenia badań neurobiologicznych jednoznacznie wskazują, że polisensoryczność i interaktywność multimediów przyczynia się do spadku koncentracji i uwagi uczącego się a tym samym przyczynia się co najmniej do zmniejszenia efektywności dydaktyki prowadzonej poprzez multimedia i interaktywne media cyfrowe – szczególnie silnie angażujące gry i interaktywne zabawy komputerowe. Na identyczne, negatywne skutki „przemęczenia” umysłu uczącego się bodźcami medialnymi wskazują badacze edukacyjnych mediów interaktywnych (Sweller, 1993; Mayer, 2013)<sup>24</sup>. Z tego też względu, we współczesnych podejściu do dydaktyki

<sup>22</sup> Wagę kontekstu środowiskowego w nauczaniu wprowadził Lev Wygotski, przedwcześnie zmarły (w roku 1932) rosyjski psycholog „odkryty” dla współczesnej teorii nauczania przez amerykańskich kognitywistów w latach siedemdziesiątych XX wieku

<sup>23</sup> Zob. Bernard Steinbrink, 1993, *Multimedia. U progu XXI wieku*, Wrocław, s. 51, Józef Bednarek, 2006, *Multimedia w kształceniu*, Warszawa, s.16.

<sup>24</sup> Sweller (1993) wprowadził interesujące w tym kontekście pojęcie „przetwarzania zbędnego”, które oznacza niepotrzebne lub zakłócające obciążenie poznawcze w trakcie uczenia się. Zazwyczaj spowodowane jest złym połączeniem materiałów dydaktycznych, złą ich prezentacją. Z tym zjawiskiem bardzo często mamy do czynienia w przypadku multimediów, które właśnie ze względu na swoją polin-

cyfrowej dominuje pogląd, że w kształceniu z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi należy łączyć teorie behawioralne, poznawcze i konstruktywistyczne w pierwszym rzędzie w celu **ograniczenia** negatywnego wpływu mediów cyfrowych na uczących się. Nie oznacza to oczywiście rezygnacji z używania technologii cyfrowych ale takiego ich powiązania z procesem, by po pierwsze nie zakłócać samego procesu nauczania zbędnym i nic nie wnoszącym użyciem narzędzi, oraz po drugie, by opracować metody efektywnego włączania nowych technologii do procesu nauczania.

Amerykański badacz edukacyjnych mediów interaktywnych Richard E. Mayer, opierając się na wynikach badań neurologicznych oraz korzystając z dokonań psychologii poznawczej i kognitywistyki zaproponował pięć zasad eliminowania zbędnego oddziaływania mediów cyfrowych. Są to następujące zasady:

1. Spójności – nakazująca zmniejszanie ilości zbędnego materiału,
2. Sygnalizowania – oznaczająca podkreślanie ważnego materiału
3. Redundancji – sugerująca unikanie dodawania do wyświetlanego na ekranie tekstu do animowanej narracji
4. Sąsiedztwa przestrzennego – nakazującej umieszczanie drukowanego tekstu obok odnośnego materiału graficznego
5. Sąsiedztwa czasowego – podkreślającej wagę jednoczesności prezentowania narracji wraz ze stosowną animacją.

Te proste zasady odnoszą się do typowych metod prezentowania materiału dydaktycznego, obecnego na każdym etapie kształcenia, z akademickim włącznie. Dotyczą takich technik jak prezentacje Power Point (lub inne tego typu), podręczniki elektroniczne (m.in. w rodzaju plików PDF), komputerowe programy multimedialne, platformy e-learningowe. Są uniwersalne i w skrócie można je sprowadzić do następujących generalnych zaleceń: mniej zamiast więcej, wolniej zamiast szybciej, dokładniej zamiast „atrakcyjniej”. Ten sam badacz zaproponował również trzy zasady zarządzania przetwarzaniem koniecznym (tj. podstawowym przetwarzaniem poznawczym koniecznym do tego, by mentalnie odzwierciedlać prezentowany materiał dydaktyczny) sugerujące potrzebę **segmentacji** materiały dydaktycznego (dostosowanie modułów do możliwości poznawczych uczących się), **treningu wstępnego** (związanego z zapewnieniem uczącym się podstawowych informacji o komponentach nauczania), **modalności** („wymaga prezentowania słów w formie dźwiękowej, dzięki czemu część przetwarzania koniecznego może zostać przerzucona z drogi wizualnej na werbalną”<sup>25</sup>).

sensoryczność, poprzez zbyt nagromadzenie informacji powoduje przekroczenie możliwości poznawczych ucznia. Jak opisuje to zjawisko Richard Meyer: „W przypadku złego zaprojektowania przekazu lub informacji zawierającej zbędny materiał uczeń musi angażować siły w bezcelowe przekształcanie, więc nie wystarczy już mu energii ani możliwości do podjęcia przetwarzania koniecznego lub twórczego, które są ważne w procesie uczenia się” (Meyer, 2014: 297).

<sup>25</sup> Mayer, 2013: 301.

W ten właśnie sposób łącząc „nowoczesne” z „tradycyjnym” oraz korzystając z prostych zasad zarządzania cyfrowymi narzędziami najnowsze zdobycze technologii mają realną szansę nie tylko efektywnie funkcjonować w rzeczywistości edukacyjnej ale także jej nie zakłócać.

### Podsumowanie

W niniejszym artykule wskazano na złożoność i niejednorodność zmieniającej się rzeczywistości, która wpływa na pojawianie się skrajnych opinii dotyczących przyszłości technologii oraz edukacji humanistycznej. Uznano jednak, że pomimo pojawiających się głosów o kryzysie współczesnej edukacji instytucjonalnej ma ona niezagrożoną pozycję we współczesnej przestrzeni społecznej. Ma także istotną do spełnienia misję w zakresie ochrony kultury, języka i wartości humanistycznych. Mimo wykazania trudnych relacji między technologią i edukacją oraz podkreślenia braku jednoznacznych wyników badań dotyczących istotnego wzrostu efektywności kształcenia z wykorzystaniem technologii informatycznych i mediów cyfrowych uznano, że powinny one mieć stałą reprezentację w procesie kształcenia. Uznano, że technologie informatyczne i media cyfrowe będą odgrywać coraz większą rolę w codziennym życiu ucznia oraz studenta (zwłaszcza w kontekście ich zakładanej kariery zawodowej). W związku z tym kształcenie nie może pomijać technologii jednak powinno one być wykorzystywane w powiązaniu z zakładanymi celami kształcenia oraz w triadzie trzech najważniejszych w tym kontekście kompetencji: komunikacyjnych, językowych oraz informatyczno/informacyjnych. Zwrócono uwagę, że nowoczesne kształcenie cyfrowe powinno respektować założenia psychologii poznawczej, konstruktywizmu z kognitywizmem i ustaleniami nowoczesnej neurodydaktyki.

\* \* \*

Podobnie jak nauczanie zawsze osadzone jest w konkretnym kontekście, tak i niniejszy artykuł również ma swój własny kontekst. Jest nim Jubileusz Profesora Stanisława Puppla oraz okrągła (bo 15) rocznica powstania Katedry Ekokomunikacji na Wydziale Neofilologii UAM w Poznaniu.

Gdybyśmy chcieli poszukać praktycznej realizacji zaprezentowanej w powyższym tekście pragmatycznej postawy wobec przemian cywilizacyjnych, zmian w edukacji oraz zdrowego podejścia do relacji między technologią a nauczaniem to bezdyskusyjnie odnajdziemy ją w filozofii Katedry Ekokomunikacji UAM oraz w postawie życiowej i naukowej prezentowanej przez Szanownego Jubilata. W tej postawie, bardzo mi bliskiej, uniwersytet (a raczej Universitas) wciąż jest elitarnym miejscem spotkania z drugim Człowiekiem, miejscem kontaktu z uporządkowaną

i zdystansowaną do chaosu Wiedzą, jest w końcu przestrzenią, gdzie „pracownik naukowo-dydaktyczny” nadal jest przede wszystkim Badaczem, zaś dla swoich studentów Mistrzem. I oby nigdy się to nie zmieniło.

Z życzeniami wielu kolejnych lat aktywności naukowej, nowych pomysłów i nieustającego szczęścia do ludzi dedykuję powyższy tekst Profesorowi Stanisławowi Pupplowi.

## Bibliografia

- Anderson, J. i L. Rainie. 2012. „Millennials will benefit and suffer due to their hyperconnected lives”. *Pew Research Center’s Internet and American Life Project* online: <http://www.pewinternet.org/2012/02/29/millennials-will-benefit-and-suffer-due-to-their-hyperconnected-lives/> [dostęp: 30.01.2017].
- Arendt, H. 1994. *Między czasem minionym a przyszłym*. Warszawa: Wyd. Aletheia.
- Bednarek, J. 2006. *Multimedia w kształceniu*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Komisja Europejska*. 1997. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Biedrzycki, K., Bobiński, W., Janus-Sitarz, A. i R. Przybylska (red.). 2014. *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*. Tom 1–3. Kraków: Universitas.
- Bush, V. 1945. „As we may think”. *The Atlantic Monthly* 176. 101–108.
- Carr, N. 2010/2013. *The shallows: what the Internet is doing to our brains/ Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Helion.
- Cuban, L. 1986. *Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Cuban, L. 2001. *Oversold and underused. Computers in the classroom*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Czabanowska-Wróbel, A. 2014. „Czy naprawdę wiemy, gdzie jesteśmy? Uniwersyteckie kształcenie humanistyczne w kontekście socjologicznym”. W zbiorze: Biedrzycki, K., Bobiński, W., Janus-Siarz, A. i R. Przybylska (red.). *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*. Tom 1. Kraków: Universitas. 25–31.
- Drucker, P. 1993/1999. *Post-capitalist society/Społeczeństwo postkapitalistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Drucker, P. 2002. *Mysli przewodnie Druckera*. Warszawa: Wyd. MT Biznes.
- Dumont H., Instance, D. i F. Benevides (red.). 2010/2013. *Educational research and innovation. The nature of learning: using research to inspire practise/Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań we praktyce*. Warszawa: Wolters Kulwer Polska.
- Huxley, A. 1932/1946. *Brave new world*. New York: Bantam Books.
- Jenkins, H. 2006/2007. *Convergence culture: where old and new media collide/Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Koskiewiczowa, T. 2014. „Czy świat potrzebuje humanistów?”. W zbiorze: Biedrzycki, K., Bobiński, W., Janus-Siarz, A. i R. Przybylska (red.). *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*. Tom 1. Kraków: Universitas. 32–42.
- Kron, F.W. i A. Sofos (red.). 2003/2008. *Mediendidaktik: Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen/Dydaktyka mediów*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiek, M. 2015. *Uniwersytet w dobie przemian*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Latoch-Zielińska, M., Morawska, I. i M. Potent-Ambroziewicz (red.). 2015. *Edukacja a nowe media*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Manovich, L. 2001/2006. *The language of new media/ Język nowych mediów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Mayer, R. 2013. „Uczenie się z wykorzystaniem technologii”. W zbiorze: Dumont H., Instance, D. i F. Benevides (red.). 277–307.
- Mayer, R. (red.). 2005. *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mischke, J. (red.). 2005. *Akademia on-line*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Naisbitt, J. 1997. *Megatrendy*. Poznań: Rebis.
- Nelson, T. 1974. „From computer lib/ dream machine”. *The New Media Reader*. 331–338.
- Nowak, A., Winkowska-Nowak, K. i L. Rycielska (red.). 2009. *Szkola w dobie Internetu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Postman, N. 1993/1995. *Technopoly: the surrender of culture to technology/Technopol: triumf techniki nad kulturą*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie MUZA.
- Postman, N. 1995. *The end of education: redefining the value of school*. New York: Knopf.
- Prensky, M. 2001. „Digital natives, digital immigrants”. *On the Horizon* 9. 1–6.
- Puppel, S. 2008. „The Internet and the Web: a universal tool and a global resource for tailoring customized foreign language learning toolkits”. W zbiorze: Myczko, K., Skowronek, B. i W. Zabrocki (red.). *Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Seattler, P. 1990. *The evolution of American educational technology*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Spitzer, M. 2002/2012. *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens/Jak uczy się mózg*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Spitzer, M. 2012/2013. *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen/Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Słupsk: Wyd. Dobra Literatura.
- Spitzer, M. 2015/2016. *Cyberkrank!: Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert jetzt kamfen Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*. Słupsk: Wyd. Dobra Literatura.
- Steinbrink, B. 1993. *Multimedia. U progu XXI wieku*. Wrocław: Wyd. Robomatic.
- Sweller, J. 1993. *Instructional design in technical areas*. Camberwell: ACER Press.
- Toffler, A. 1997. *Trzecia fala*. Warszawa: PiW.
- Trow, M. 2010. „Problems in transition from elite to mass higher education”. W zbiorze: Burrage, M. (red.). *Twentieth-century higher education. Elite to mass to universal*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press. 86–142.
- Walat, A. 2007. „O konstrukcjonizmie i ośmiu zasadach skutecznego uczenia się według Seymoura Paperta”. *Meritum* 4. 8.
- Wobalis, M. 2011. „Multimedia i ich wpływ na edukację i uczenie się”. W zbiorze: Kwiatkowska-Ratajczak, M. (red.). *Innowacje i metody. Tom 1. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 237–248.
- Wobalis, M. 2011. *Multimedia w nauczaniu polonistycznym. Opis modelu hybrydowego e-podręcznika języka polskiego do liceum i badanie jego efektywności dydaktycznej w szkole*. Poznań: Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”.
- Wobalis, M. 2016. „Kompetencje informatyczne studentów filologii polskiej w latach 2010–2016”. *Polonistyka. Innowacje* 4. 109–124.

## EKOLOGICZNO-JĘZYKOWE ASPEKTY KŁAMWSTWA I MANIPULACJI

WŁADYSŁAW WOŹNIEWICZ

Kłamstwo, jak wiadomo, jest zjawiskiem powszechnym i codziennym. Jak stwierdzają badacze tego zjawiska, człowiek kłamie przeciętnie dwa–trzy razy dziennie. Kłamstwo ma różne oblicza: kłamstwo jako półprawda, jako oszustwo, łgarstwo i inne synonimiczne oznaczenia, np. skalowanie, fałsz, postprawda. Kłamstwo jako działanie nieetyczne, niemoralne było poświadczane już w przekazach biblijnych i utożsamiane z hipokryzją mitycznego szatana ucieleśnionego w wężu i kuszącego Adama i Ewę (*Będziecie jako bogowie...*), w dekalogu (*Nie mów fałszywego świadectwa przeciw bliźniemu swemu*). W czasach późniejszych Platon traktował kłamstwo jako zbrodnię przeciw filozofii, a Sokrates głosił pochwałę szczerości, naganność i brzydotę kłamstwa. W czasach nowoczesnych I. Kant zgodnie z wiadomą jego sentencją „*Niebo gwiazdziste nade mną i moralność we mnie*”, stwierdza kategorycznie, iż twierdzenie fałszywe (fałsz), kłamstwo jest czynem niemoralnym. Jeśli kłamstwo „(...) zdefiniujemy jako złożoną rozmyślnie nieprawdziwą deklarację, nie trzeba już dodatku (którego żądają w swej definicji juryści), że musi ono komuś wyrządzić krzywdę, nawet jeśli nie komuś w szczególności, to zawsze ludzkości w ogóle, jako że czyni ono źródło prawa czymś bezużytecznym”. (...) *Być prawdomównym (szczerym) we wszystkim, co wypowiadamy, jest zatem świętym obowiązkiem i bezwarunkowym nakazem rozumu, nakazem, którego nie można ograniczać żadnymi konwenansami*” (Kant, 2002: 166–167).

We współczesności traktowanie pojęcia treści znaczeniowej kłamstwa przez filozofów, psychologów, lingwistów, socjologów i osób w teraźniejszym teatrze życia jest zróżnicowane i zrelatywizowane. Czyżby ów relatywizm wynikał z tolerowanego w przypadku kłamstwa woluntaryzmu, powszechniejącego we współ-

czesnych czasach przyzwolenia? Dlaczego dzieci, adolescenty, dorośli, osoby czynne w sferze edukacji, medycyny, biznesu i szczególnie polityki, a także w takich sferach jak: naukowa, religijna, jurystyczna i in. kłamią, mówią półprawdy, deklarują fałszywe obietnice, manipulują? Jakie są konsekwencje i odczucia adresatów kłamstwa? Jak zapobiegać kłamstwu, kłamaniu w ogóle, a w sferze edukacyjnej w szczególności?

Przytoczone wyżej pytania i związane z nimi inne kwestie dotyczące m.in. definicji kłamstwa i jego rodzajów/form, środowiskowych i osobowościowych uwarunkowań kłamania składają się na problematykę tego artykułu. Ze względu na zakres i wieloaspektowość problematyki kłamstwa/kłamania ograniczę się do rozważenia wybranych kwestii kłamstwa/kłamania oraz manipulacji tylko w sferze edukacyjnej i tylko w aspekcie ekologiczno-językowym.

Przyjęta metoda celu badawczego uwzględnia:

- analizę i zreferowanie ogólnie uznawanych ustaleń dotyczących definicji kłamstwa i jego form/rodzajów;
- retrospektywne konstatacje wynikające z wieloletnich obserwacji zachowań komunikacyjnych, wypowiedzi nauczycieli, wykładowców, uczniów, studentów zawierających półprawdy, kłamstwa w tym wypowiedzenia nieszczerze, kamuflujące prawdę;
- osobiste refleksje związane z odbiorem treści tekstów publicystycznych, przekazów medialnych i internetowych.

Zanim przejdę do analizy przedmiotu artykułu przytoczę treści definicji kłamstwa i manipulacji oraz rodzajów/form kłamstwa formułowanych w odnośnej literaturze. W różnych definicjach kłamstwa i manipulacji przyjmowane są przez ich autorów najczęściej takie konstytutywne kryteria/wyznaczniki jak:

- świadomość nieprawdziwości komunikowania treści i zachowania,
- intencja powiedzenia nieprawdy, wprowadzenia w błąd,
- zachowania niewerbalne, np. gesty, mimika, ekspresja głosu i in.,
- konsytuacje komunikowania nieprawdy, np. unikanie mówienia prawdy terminalnie choremu (tzw. kłamstwo usprawiedliwione), unikanie prawdy ze względu na grzeczność (tzw. kłamstwo grzecznościowe) itp.

Wymienione kryteria/wyznaczniki stanowią podstawę definiowania i pojmowania pojęcia kłamstwa przez wielu autorów (Antas, 2000; Chudy, 2003; Ekman, 2007; Puzynina, 1981; Stępnik, 2013 i in.). Niżej przytaczam wybrane przykłady określeń kłamstwa i jego form.

P. Ekman (2007: 40) określa kłamanie jako intencjonalne wprowadzenie w błąd drugiej osoby przez:

- ukrywanie, zatajanie prawdziwej informacji,
- fałszowanie, czyli przekazywanie fałszu jako prawdy,
- przekazywanie półprawdy, czyli ujawnianie części prawdy, aby zataić to, co jest ukrywane.



Z kolei J. Antas (2000: 166) stwierdza, iż „... kłamstwo (kłamanie), to złożony akt pragmatyczny i zarazem strategia językowa, której cechą zasadniczą jest stan podwójnej świadomości mówiącego, a co za tym idzie, taki rodzaj procesowania semantycznego, który można nazwać „nieprawdziwym komunikowaniem”, komunikowaniem opartym na naruszeniu podstawowych maksym konwersacyjnych, regulujących naturalnej rzetelnej komunikacji”.

Wymienione wyżej kryteria/wyznaczniki definicji kłamstwa oraz przytoczone wyżej dwa przykłady definicji wskazują, że ze względu na płynny charakter jego treści znaczeniowej i uwarunkowania konsytuacyjne niekoniecznie owe kryteria są w pełni uwzględniane. Nie zawsze, jak przyznają niektórzy autorzy (np. cyt. wyżej Ekman, 2007; Kucharski, 2014: 93–95), kłamstwo jest spowodowane intencją wprowadzenia w błąd. Jak stwierdza J. Puzynina: „Niezgodne nawet z uzusem w języku współczesnym jest rozszerzenie pojęcia kłamstwa na wszelkie typy zachowań mających na celu wprowadzenie w błąd” (Puzynina, 1981: 110). Np. trudno uznać, że na pewno intencją ucznia było wprowadzenie w błąd nauczyciela, któremu oznajmił, iż jego kolega jest chyba chory.

Współczesny rosyjski uczony, psycholog, wprowadza trzy rodzaje/kategorie kłamania/kłamstwa jako bliskoznaczne pojęcia:

- Oszustwo/oszukaństwo (*obman*) jako kategoria znaczeniowo bardziej szeroka, rozumiana jako świadome, egoistyczne dążenie do ukrycia prawdy. Oszustwo jest formą zamaskowanego manipulowania;
- Łgarstwo (*wran’je*) jako komunikacyjny fenomen wykorzystywany do nawiązania pożądanych relacji z partnerem (partnerami). Łgarstwo nie ma na celu go oszukać, okłamać, czy poniżyć, wyrządzić krzywdę;
- Kłamstwo (*łoż’*) to umyślne zniekształcenie sensu prawdy (*istiny*) w celu wprowadzenia w błąd innych osób.

Kłamstwo, oszustwo, hipokryzja (*licemierije*) zawsze wywołują u ofiary odczucie niezasażonego poniżenia. Są one obraźliwe i napełniają człowieka uczuciem bezsilności i krzywdy oraz destruktywnie oddziałują na wzajemne relacje (więcej zob. Kunicyna, Kazarinowa i Pogolsza, 2002: 398–401).

**Ekologiczno-językowy aspekt kłamstwa.** W kolejnej części rozważań przytoczę wybrane stwierdzenia znanych autorów dotyczące pojmowania konceptu ekologii oraz zaburzeń ekologicznej równowagi przez przekazy wypowiedzeń kłamliwych w sferze psychicznej w ogóle i negatywnych skutków u osób działających w sferze edukacyjnej.

Współcześnie ekologia jest interdyscyplinarną dziedziną badań naukowych dotyczących ochrony żywych obiektów w otaczającym środowisku, aby zapewnić im naturalną, sprzyjającą egzystencję i funkcjonowanie. Wybitny rosyjski uczony, współtwórca subdziedziny ekologii – noosfery G.A. Wiernadskij (Aksienow, 1994: 423–425), którą łączył m.in. z dobrostanem i duchowością człowieka, twierdząc, iż „(...) intelekt człowieka to przede wszystkim ekologia duszy. Niezależnie od wszel-

*kich doznań, których doświadczyłeś, pozostań człowiekiem, troszcz się o swoją duszę”* (1994: 423). Z kolei N. Wolański stwierdza, iż ekologia „*Jest to nauka interdyscyplinarna, która bada dynamiczne procesy biologiczne i społeczne zachodzące między ludźmi (jednostkami, populacjami i społecznościami) oraz środowiskiem, w jakim żyją (totalnym), to jest przyrodniczym, społecznym, technicznym i kulturowym*” (Bołoz, 2007: 17).

Przytoczone wyżej ogólne konstatacje dotyczące pojmowania konceptu ekologii i przedmiotu jej badań zakończę konkluzją zawartą we wcześniej opublikowanym tekście, w której stwierdziłem, iż „*Ekologiczna refleksja nad tym, co i dlaczego (według jakich reguł) ludzie coś robią, zachowują się, działają i jak to wszystko odczuwają i przeżywają stała się przedmiotem badań interdyscyplinarnych również w naukach humanistycznych – w antropologii, psychologii, socjologii, w szeroko rozumianej komunikacji, w pedagogice i innych dyscyplinach np. w glottodydaktyce, ekologii języka. Tak więc koncept komunikowania/się ekologicznego wpisuje się w antropocentryczny paradygmat współczesnych badań naukowych, których przedmiotem refleksji badawczej jest wielowymiarowy człowiek z jego właściwościami osobowościowymi – przyrodzonymi i nabywanymi w procesie socjalizacji, przewijającymi się w jego postawach propozycjonalnych<sup>1</sup> (A. Zaporowski, 2006, s. 22), percypowania realiów rzeczywistości, w jego działaniach w tym również w działaniach, zachowaniach komunikacyjnych nieekologicznych i destrukcyjnych*” (Woźniewicz, 2012: 448).

Po tych wstępnych, wprowadzających rozważaniach na temat kłamstwa jako ekologicznego dysonansu przejawiającego się destruktywnie w psyche adresata kłamstwa, przejdę bezpośrednio do opisu ważniejszych kwestii kłamstwa, jego rodzajów i różnorakich uwarunkowań kłamania w sferze edukacyjnej. Wyodrębnienie i ograniczenie się do sfery edukacyjnej może wydawać się zabiegiem sztucznym, gdyż, jak wiadomo, kłamstwo/kłamanie jest zjawiskiem powszechnym we wszystkich sferach komunikowania/się. Jednak komunikowanie/się w sferze edukacyjnej wyróżnia się swoistą specyfiką, którą cechują m.in. takie negatywne czynniki jak:

- 1) asymetryczność w pedagogiczno-dydaktycznych relacjach nauczyciel-uczeń/ /podopieczny ze względu na status nauczyciela – służbowy, osobisty związany z jego kompetencjami, uprawnieniami;
- 2) przewaga komunikacji pionowej (wertykalnej – „z góry do dołu”, od nauczyciela do ucznia/podopiecznego, co nierzadko prowadzi do przedmiotowego traktowania ucznia;
- 3) ograniczona lub maskowana funkcja fatyczna komunikowania/się i inne związane z nią elementy komunikowania niewerbalnego (body language), które blokują nawiązanie i podtrzymywanie konstruktywnych więzi między-

---

<sup>1</sup> Na postawy propozycjonalne, jakie człowiek zajmuje w relacjach komunikacyjnych, składają się przekonania, wartości, poglądy, pragnienia, oczekiwania i inne właściwości osobowościowe.

- osobowych i tworzenie przyjaznego klimatu psychologicznego dla szczerých interakcyjnych działań komunikacyjnych i zachowań;
- 4) ograniczona wiedza nauczyciela/pedagoga o uczniach/podopiecznych;
  - 5) nierzadko występujące w grupie/klasie niskie poczucie afiliacji, asertywności i empatii uczniów skutkujące brakiem zaufania, szczerości i prawdomówności;
  - 6) pojawiające się w komunikowaniu pedagogicznym błędy atrybucji, tj. przypisywanie przez nauczyciela swoim uczniom negatywnych właściwości, wymogów, ocen itp. Por. np. wypowiedzenia: *Masz robić, postępować jak ci kaziałem. Bierz przykład z Jacka. Nie bądź uparty jak osioł.*
  - 7) ignorowanie, tolerowanie odstępstw od przyjętych norm, przepisów, wspólnie podzielanych zasad prawdomówności, uczciwości i przyzwoitości regulujących pożądane relacje międzyosobowe i zachowania w klasie/grupie (więcej na ten temat zob. Janowski, 1995: 59).

Koncept ekologiczno-językowy aspekt kłamstwa w sferze edukacyjnej wpisuje się w takie nurty i dyskursy naukowe jak ekoetyka, ekologia człowieka, ekologia społeczna. Podstawowa teza, która stanowi zasadniczy przedmiot rozważań w tym artykule zawiera się w formule: kłamstwo w środowisku szkolnym, zależnie od konsytuacji kłamania w większym lub mniejszym stopniu deprecjonuje wpajane wartości, uszczupla poczucie ekologicznej odporności i równowagi adresata kłamstwa, a także w określonym stopniu samego kłamcy, ponieważ:

- 1) wywołuje w świadomości okłamanego dysonans, dotkliwą rozbieżność pomiędzy wpojonymi zasadami moralno-etycznymi a odczuwaniem okłamania;
- 2) nierzadko wywołuje uczucie przykrości i cierpienia;
- 3) burzy zaufanie do najbliższych osób, wychowawców we wzajemnym współdziałaniu;
- 4) sprzyja powstawaniu nastawień agresywnych, nonkonformistycznych, społecznych oraz skłonnościom manipulacyjnym;
- 5) skutkuje, jak stwierdza H. Muszyński (1962: 209) zanikiem, brakiem odwagi i poczucia odpowiedzialności, „(...) gdyż każdy człowiek o rozwiniętym poczuciu osobistej godności powinien mieć odwagę przyznać się do własnych postępów i ponieść za nie konsekwencje”.

Kumulacja wymienionych wyżej i innych destruktywnych doznań okłamania powoduje postępujące zaniżanie poczucia dobrostanu okłamywanej osoby.

Pojęcie/termin dobrostan jest w literaturze naukowej eksplikowany w pracach psychologicznych J. Czapińskiego (1992), P. Boskiego (2009) oraz w pracach z dziedziny komunikacji międzyosobowej, pedagogiki i in. Na podstawie zawartych w niej konstatacji przytoczę te komponenty znaczeniowe pojęcia dobrostanu, które łączą się z postulatami ekologicznego komunikowania się w sferze pedagogicznej. Są to między innymi:

- pozytywna ocena własnego Ja – samoakceptacja, poczucie własnej wartości i godności, swojego wizerunku, image'u;

- satysfakcja z poczucia ciągłego rozwoju wiedzy i umiejętności;
- dobre relacje z innymi, przyjaźń, uznanie i zaufanie;
- zadowolenie z życia rodzinnego i szkolnego;
- poczucie bycia szczęśliwym.

Jeśli jednak nie jest to kłamstwo incydentalne a powtarzające się zwłaszcza ze strony kilku kłamców, to staje się ono przyczyną postępującej redukcji poczucia dobrostanu okłamywanego, a więc do zakłócenia jego ekologicznej równowagi. W przypadku małej odporności na kłamstwa, w szczególności na kłamstwa z rodzaju bezczelnych, bezwstydných, może ona skutkować traumatycznie jako przejaw przemocy psychicznej. Świadczą o tym opisywane przypadki z życia szkolnego zwłaszcza w środowisku młodzieżowym.

Stwierdzenia E. Goffmana w jego teorii odgrywania ról w teatrze życia: „*my wszyscy odgrywamy teatr*” (nawiązanie do Szekspirowskiej tezy, że „*świat jest teatrem, aktorami ludzie, którzy kolejno wchodzą i znikają*”) oraz stwierdzenia, że w tej przestrzeni świata istotnymi komponentami jest fasada, czyli różne elementy przestrzeni funkcjonowania osób oraz fasada osobista (strój, płeć, wiek, image, mimika, gesty, zachowania i sposób bycia w tym komunikowania prawdziwego, szczerego, uczciwego lub celowo fałszywego, kłamliwego) są aktualne i we współczesnym teatrze życia, w tym w teatrze życia szkolnego (więcej zob. Goffman, 1981). Współczesny świat uszczuplający poczucie dobrostanu wielu uczniom w szkole i w pozaszkolnym teatrze życia opisali m.in. R. Woźniak (2012), Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red. 2010), H. Retter (2005). Jako ekologicznie negatywne czynniki, które ograniczają poczucie dobrostanu, zakłócają konstruktywne relacje wśród uczniów i młodzieży oraz wzmagają skłonności do działań, zachowań kłamliwych wymieni a także inni badacze traktują takie właściwości osobowościowe i nauczyciela i uczniów oraz związane z tymi właściwościami werbalne i niewerbalne formy zachowań jak:

- 1) egocentryzm i egoizm,
- 2) anomia jako stan zamętu normatywnego, „niedopasowania” jednostki do funkcjonujących norm społecznych, co skutkuje obniżonym poczuciem przynależności do wspólnoty w klasie/grupie, alienacją oraz skłonnością do osiągnięcia celów w sposób aspołeczny (oszustwo, kłamstwo, pomówienie, szantaż itp.),
- 3) różne rodzaje niepedagogicznych postaw nauczyciela, deprymujących działań i zachowań, jego bezrefleksyjności przewijające się m.in w takich objawach jak:
  - deficyty pedagogiczno-dydaktyczne w zakresie wiedzy i umiejętności, działania ukierunkowane głównie na przekaz treści nauczania i ich kontrolowane zapamiętanie, opanowanie przez uczniów, szkolna testomania itp.,
  - werbalna agresywność nauczyciela – jawna lub ukryta, niesprawiedliwe ocenianie, nieasertywne zachowania wobec uczniów, sarkastyczne reagowanie itp.,

- brak troski o właściwy klimat psychologiczny w klasie, o jej spójność i przeciwdziałanie zjawiskom dezintegracyjnym,
- niepedagogiczne działania i zachowania nauczyciela oraz nieodpowiednie reagowanie na zachowania uczniów w szkole/klasie i poza szkołą, np. na złośliwe plotkowanie wśród rówieśników, na werbalne poniżanie koleżanek, kolegów z powodu ich właściwości psychofizycznych, wizerunku, ubóstwa, ograniczonych zdolności itp.

Wymienione cechy osobowościowe niektórych nauczycieli i uczniów przejawiające się w niepożądanych działaniach i zachowaniach oraz wyszczególnione wyżej negatywne czynniki specyfiki komunikowania w sferze edukacyjnej tworzą rozmaite konksytuacje prowokujące kłamanie, oszukiwanie, mównie półprawd, nieszczerłość oraz różnego rodzaju manipulacje.

Jak wiadomo, zjawisko manipulacji jest powszechne w różnych sferach życia, nie wyłączając sfery edukacyjnej. Spośród wielu określeń manipulacji większość z nich łączy się ze znaczeniem oddziaływania zazwyczaj negatywnego w egoistycznych celach. Jak dowodzi W.N. Kunicyna i współautorki (2002: 178–182) wyznacznikami manipulacji są:

- ukryty, utajony charakter zamierzeń manipulatora, wykorzystanie innego jako środka osiągnięcia własnych celów;
- dążenie do podporządkowania swojej woli innego, uzyskać osobistą korzyść;
- rujnujący osobowość efekt oddziaływania zarówno na samego adresata jak i w pewnym stopniu na manipulatora.

Z kolei M. Golka stwierdza, iż „(...) *manipulacje to wszelkie skryte, celowe, rozmyślne oddziaływania na odbiorców przez wywieranie na nich wpływu i dążenie do zmiany ich postaw (a w efekcie zachowań) – w sytuacji, gdy sami odbiorcy tych oddziaływań sobie nie uświadamiają, gdy z jakiegoś powodu mają „wyłączony krytycyzm”*” (2008: 112).

W tym miejscu dodam, iż w środowisku szkolnym podatność dzieci i młodzieży na oddziaływania manipulacyjne rówieśników, nauczycieli oraz na indoktrynowane perswazyjnie ujęte treści kształcenia zawarte w programach nauczania, podręcznikach niektórych przedmiotów jest spowodowana przez takie czynniki jak właściwa dzieciom uległość, łatwowierność, niedomiar wiedzy, emocjonalna wrażliwość itp.

W ostatniej części rozważań przejdę do bardziej szczegółowego rozpatrzenia zasygnalizowanych na początku kwestii dotyczących kłamstwa w sferze edukacyjnej. W szczególności będzie podjęta próba odpowiedzi na następujące pytania:

Jaki jest stosunek dzieci i młodzieży do kłamstwa?

Co najczęściej powoduje kłamanie i jakie rodzaje kłamstwa dominują w środowisku szkolnym?

Jakie są odczucia kłamców i okłamywanych?

W jakim stopniu możliwe jest zapobieganie kłamstwu i działaniom manipulacyjnym?

Jak wiadomo, kłamstwo, manipulacja jest zjawiskiem socjo-kulturowym, nacechowanym po części etnicznie. Zmieniający się świat i kultura, w tym technologia, nowe środki przekazu w cyberprzestrzeni oraz relatywizacja niektórych wartości z powodu „wybujanego Ja” w różnych kontekstach ogólnego permissywnizmu powodują, iż kłamstwo i manipulacja również i w środowisku szkolnym są oceniane mniej rygorystycznie. Dlatego odpowiedzi na powyższe pytania były by w mniejszym stopniu hipotetyczny, gdyby zastały zweryfikowane empirycznie w nieodległym czasie. Dostępne inne badania pochodzące z drugiej połowy XX wieku są ogólnie cenne poznawczo, np. praca H.E. Malewskiej, H. Muszyńskiego *Kłamstwo dzieci* (Warszawa 1962).

Zawarte w nich wyniki badań są wartościowe i aktualne w aspekcie merytoryczno-przedmiotowym, lecz za pewne mniej aktualne w aspekcie szacunkowym (procentowym) wyników badań ze względu na sygnalizowane wyżej zmiany w nowym, aktualnym świecie życia. Dlatego niżej będą przytaczane rezultaty badań głównie w aspekcie merytoryczno-przedmiotowym.

**Stosunek dzieci i młodzieży do kłamstwa i manipulacji** jest determinowany przez wiek, postawy moralne kłamiących, motywy kłamania i pozycję społeczną osoby okłamywanej oraz charakter osobistych relacji z nią. Dzieci starsze i młodzież w większości oceniają kłamstwo w zależności od tego, jakimi motywami kierował się kłamca. A więc nie każde kłamstwo może być uznane za złe. Mniej lub bardziej negatywnie oceniane jest okłamywanie osób zajmujących w oczach uczniów i młodzieży niektóre prestiżowe pozycje społecznie lub osoby związane z nimi emocjonalnie. Nieoczekiwanie nauczyciel, przyjaciel, a nawet ojciec w przytoczonych na s. 84 wymienionej pracy plasują się na niskiej pozycji w stosunku do duchownego.

**Powody kłamania i rodzaje kłamstwa w środowisku szkolnym** są w literaturze naukowej mniej lub bardziej wyczerpująco opisywane i egzemplifikowane. Oto ważniejsze powody i rodzaje kłamania dzieci i młodzieży najpełniej opisane w monografii H.E. Malewskiej, H. Muszyńskiego, które do dziś są aktualne oraz powody wymieniane przez innych autorów w pracach i artykułach z ostatnich lat.

– Lęki i obawy przed różnego rodzaju karami, przez utratą przyjaznych uczuć, czyjś zaufania, przed możliwością fizycznych reakcji okłamywanego, np. bicia, znęcania się czy innych dolegliwości.

– Wszelkiego rodzaju przypadki uzyskania osobistej korzyści, ale i również zaspokajania rozmaitych potrzeb właściwych dla młodszych i starszych dzieci oraz adolescentów. Jak wiadomo, zakres tych potrzeb w zależności od środowiska i pozycji społecznej kłamiącego jest niezmierny, poczynając od potrzeb egzystencjalnych po potrzeby i roszczenia hedonistyczne.

– Fałszywe usprawiedliwianie uchylania się od obowiązków wobec innych, od obowiązków szkolnych, aby uniknąć kary, nieprzyjemności.

– Ukrywanie niepowodzeń szkolnych, aby uniknąć w rodzinie przykrości, kary lub wstydu.

– Kłamanie codzienne w środowisku ucznia skutkujące demoralizacją (*Przecież wszyscy kłamią, mogą też i ja kłamać*) albo zażenowaniem, sprzeciwem (*Wstyd mi, że mój przyjaciel kłamie, ile można kłamać*).

– Wymóg solidarności z rówieśniczą grupą, „paczką”, aby uniknąć szykan, wykluczenia lub innych przykrości (kłamanie obronne).

– Konfabulacja, samochwalstwo mające na celu zaimponowanie innym, w tym rówieśnikom, aby wzbudzić ich podziw, uznanie i dowartościować się w ich oczach.

– Złośliwość, chęć dokuczenia innym motywowana z różnych powodów, np. z braku empatii i życzliwości, z chęci doznawania osobistej przewagi, dręczenia czy nawet pastwienia się. Wymienione przejawy cechują często osoby skrajnie egocentryczne, o skłonnościach społecznych.

– Altruizm, empatia i facylitacja jako współdopełniające się powody kłamania bezinteresownego, dobroczynnego nacechowanego troską, chęcią wspomnienia, pocieszenia kogoś w trudnej sytuacji, np. nie mówienia, unikania powiedzenia prawdy terminalnie choremu, działania facylitacyjne wobec ucznia niezdolnego, mało sprawnego, przeżywającego depresję itp. Można by umownie tego rodzaju unikanie mówienia prawdy, kłamanie nazwać „kłamstwem z miłosierdzia”.

Nietrudno zauważyć, że powodów kłamstwa jest wiele. W zależności od tego, jakimi motywami, celami powodowane jest kłamstwo można by wyróżnić rozmaite rodzaje kłamstwa. Z kolei tyle jest form kłamstwa, ile jest językowo-illokucyjnych sposobów ich urzeczywistniania w wypowiedzeniach. Ogólnie mówiąc, jaki efekt perlokucyjny wywołuje kłamstwo u jego adresata. W związku z tym mówimy o kłamstwie bezwstydnym, kłamstwie bezczelnym, kłamstwie w żywe oczy, kłamstwie nienawistnym, ale i odwrotnie – o kłamstwie altruistycznym, kłamstwie litościwym, kłamstwie pobożnym, miłosnym itp.

**Odczucia okłamywanych i kłamaców** są determinowane przez wiek adresata kłamstwa, wrażliwość osobistą, odporność psychiczną i przez doznawany efekt perlokucyjny kłamliwej wypowiedzi. Owo odczucie, jak już wcześniej stwierdziłem, ma charakter ekologiczny i przejawia się w przeżywaniu przez okłamywanego albo uszczuplenia jego dobrostanu, albo w przypadkach niektórych rodzajów/form kłamstwa w mimowolnym reagowaniu odwetowym, agresywnym, kontrkłamaniu, które niekiedy może przeradzać się w „spiralę kłamstwa”. W przypadku aktualnie coraz bardziej powszechnych w cyberprzestrzeni przekazów łączących kłamstwo z różnymi destruktywnymi oddziaływaniami na adresata jak stalking, haiting, cyberbullying obserwujemy w życiu szkolnym i pozaszkolnym nierzadkie przypadki deprymacji, głębokiego wyobcowania a nawet skłonności i zdarzenia suicydalne.

Jak stwierdza Z. Bauman „*Internet pozwala świadczyć fałszywie, a bezkarnie. Mało tego, zachęca do grzechu. No bo dlaczego mam być odpowiedzialny za swoje słowo, jeśli powszechny obyczaj mnie od tego, jak wszystkich innych, uwolnił? Pomówienie, inwektywa, potwarz, kalumnia, oszczerstwo i zniewaga, bezkarne w inter-*

*necie, należą do najbardziej śmiertelnych broni: morderczych: morderczych nie tylko dla ludzi, ale i dla tkanki społecznej”* (cyt. za: Gazeta Wyborcza, 10.01.2017).

Z kolei odczucia kłamcy, manipulatora, w końcowym efekcie trudno ocenić jednoznacznie. Zależą one od postawy etyczno-moralnej, stopnia wrażliwości osobistej i środowiska. Mogą to być z jednej strony odczucia fałszywie rozumianej dominacji a nawet sadystycznej satysfakcji, z drugiej strony – samousprawiedliwienia, samokrytycznej refleksji, winy i wstydu.

**Zapobieganie kłamstwu i manipulacji w środowisku szkolnym** syntetycznie opisane przez H. Muszyńskiego (1962: 195–213) pozostaje wciąż aktualnym pod względem pedagogiczno-etycznym. Oto zwięzłe ujęte ważniejsze postulaty autora.

1. W relacjach z dziećmi, młodzieżą należy uwzględniać uzasadnione osobiste pragnienia i stwarzać takie warunki życia, aby zaspokajanie tych pragnień przy pomocy kłamstwa było naganne i bez szans powodzenia.

2. Zapobieganie, zwalczanie kłamstwa jest bardziej efektywne dzięki odwołaniu się do wrażliwości uczuciowej dzieci, ich ambicji, honoru i poczucia odpowiedzialności niż stosowanie kar i innych represyjnych środków.

3. Jeżeli w pewnych sytuacjach uczeń/uczennica mogłyby kłamać lepiej, nie prowokować kłamstwa przez lojalne ostrzeżenie przed nim niż czekać, aż skłamię, a potem karać za kłamstwo.

4. Lepiej nie wymagać od podopiecznych mówienia prawdy kosztem zdradzenia ich wspólnej tajemnicy lub za cenę złamania solidarności z rówieśnikami.

5. Jeżeli okaże się, że podopieczny kłamie mimo pokładanego w nim zaufania, należy odwołać się do jego uczuć, ambicji i honoru, podkreślając, że postępuje w sposób aspołeczny i tchórzliwy.

6. Dla ukształtowania prawdomówności dzieci i młodzieży nauczyciel powinien unikać kłamstwa, mówienia półprawd, manipulowania i lepiej jest, gdy z poczucia osobistej godności i prawdomówności ma on odwagę przyznać się, że przemilczał prawdę, skłamał i postąpił źle.

Z ostatnią tezę łączą się istotne dylematy nauczyciela związane z polityką oświatową rządzącej w kraju każdej formacji politycznej.

We współczesnym teatrze życia zapobieganie kłamstwu w sferze edukacyjnej nawet w sposób rygorystyczny może tylko w większym lub mniejszym stopniu ograniczać skłonności do kłamania. Wiadomo jednak, że na działania i zachowania dzieci i młodzieży oddziałują inne sfery życia, poczynając od rodzinnej, rówieśniczej, na medialnej, politycznej, religijnej, ideologiczno-oświatowej kończąc. Od oddziaływania wymienionych sfer na edukacyjne przekazy treści kształcenia nie są wolni również autorzy podstaw programowych, programów, przedmiotów nauczania, podręczników szkolnych oraz w końcu sam nauczyciel. Jest on w sposób jawny lub ukryty obligowany do różnego rodzaju manipulacji – głoszenia postprawdy, pomijania prawdy lub przeinaczania prawdy. Powyższe stawia nauczyciela przed etyczno-zawodowymi dylematami łączącymi się m.in. z ostatnią wymienioną wyżej



tezą, zwłaszcza, że aktualnie nauczyciel nie jest jedynym źródłem wiedzy przedmiotowej. Dzięki internetowi dzieci i młodzież mają dostęp do różnych źródeł wiedzy.

Na temat tych obligujących nauczyciela manipulacji pisał m.in. profesor Piotr Węgliński (Gazeta Wyborcza, 14–15.01.2017). Przytoczę tu tylko kilka przykładów spośród wymienionych przez uczonego półprawd, przeinaczeń, manipulacji faktami, które są eksponowane w środkach medialnych a nawet lansowane w treściach kształcenia w szkole niezgodnie z obiektywną prawdą, np.:

- gender to zbrodnicza ideologia mająca zdeprawować społeczeństwo,
- pominięcie w podstawach programowych szkół podstawowych wzmianki o Wielkim Wybuchu i ewolucji Wszechświata oraz nazwisku Einsteina,
- żadnych informacji o DNA, genetyka na etapie sprzed 70-tych lat,
- eksponowanie kreacjonizmu na równi z ewolucjonizmem K. Darwina,
- GMO to wynalazek Frankensteina,
- In vitro to wynalazek godzący w prawo Boskie i prawo naturalne.

W aktualnym teatrze świata życia ideologiczno-politycznego zapobieganie kłamstwu i manipulacjom staje się imperatywem moralnym i społecznym oraz wyzwaniem edukacyjnym i niestety – trudnym z wielu powodów dylematem nauczyciela/wychowawcy.

W ramach tego tekstu wiele kwestii dotyczących kłamstwa i manipulacji zastało tylko zasygnalizowane, zaś inne zastały przedstawione z konieczności w wersji skróconej.

## Bibliografia

- Aksienow, G. 1994. *Serija izbrannyh biografij: Wiernadskij G.A.* Moskwa: Wydawnictwo Soratnik.
- Antas, J. 2000. *O kłamstwie i kłamaniu.* Kraków: Universitas.
- Bołoz, W. 2007. „Ekologia rodziny w kontekście współczesnego człowieka”. *Studia Ecologiae et Bioethicae* 5. 9–22.
- Boski, P. 2009. *Kulturowe ramy zachowań społecznych.* Warszawa: PWN.
- Chudy, W. 2003. *Filozofia kłamstwa.* Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen.
- Czapiński, J. 1992. *Psychologia szczęścia. (Przegląd badań i zarys teorii cebulowej).* Warszawa: Akademos.
- Czykwin, E. 2013. *Wstyd.* Kraków: Impuls.
- Ekman, P. 2007. *Kłamstwo i jego wykrywanie.* Warszawa: PWN
- Fudalej, M. 1988. „Kłamstwo w nauce”. *ETYKA* 24. 183–203.
- Goffman, E. 1981. *Człowiek w teatrze życia codziennego.* Warszawa: PIW.
- Golka, M. 2008. *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne.* Warszawa: PWN.
- Janowski, A. 1995. *Uczeń w teatrze życia codziennego.* Warszawa: WSiP.
- Kant, I. 2002. „O domniemanym prawie do kłamstwa z pobudek miłości ludzkiej”. *Filosofija* 1.2. 165–169.
- Kucharski, J. 2014. *Usprawiedliwione kłamstwo we współczesnej etyce stosowanej.* Kraków: Wydawnictwo WAM
- Kunicyna W.N., Kazakina, N.W. i W.M. Pogolsza. 2002. *Mieżlicznostnoje obszczenije.* Sankt-Peterburg: Izd. „Piter”.

- Kwieciński, Z. i B. Śliwerski (red.). 2010. *Pedagogika 2*. Warszawa: PWN.
- Malewska, H.E. i H. Muszyński. 1962. *Kłamstwo dzieci*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Puzynina, J. 1981. „O znaczeniach czasownika ‘kłamać’”. *Studia Semiotyczne XI*. 107–120.
- Retter, H. 2005. *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Stępnik, A. 2013. „W sprawie pojęcia kłamstwa”. *Edukacja Filozoficzna 56*. 101–115.
- Woźniak, R. 2012. *Mikrosocjologia edukacji w zarysie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Woźniewicz, W. 2012. „Zakłócenia i bariery ekologicznego komunikowania/się pedagogicznego”. W zbiorze: Koszko, M., Kowalewska, K., Puppel, J. i E. Wąsikiewicz-Firlej (red.). *Lingua: nervus rerum humanarum*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 447–461.
- Zaporowski, A. 2006. *Czy komunikacja międzykulturowa jest możliwa? Strategia kulturoznawcza*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

CZEŚĆ II

**LITERATUROZNAWSTWO  
I KULTUROZNAWSTWO**



## WIELKI TEATR ŚPIEWEM OWIANY

JADWIGA GAŁĘSKA-TRITT

*Świat teatrem, gra wszystko, aktorowie wszędzie;  
kto nie gra, może patrzeć; ale płacić będzie.*

Józef Dyonizy Minasowicz  
(zapis z kartki kalendarza  
z 28 października 1973 r.)

Nie ma chyba na naszej Planecie człowieka, który nie chciałby być dobrze postrzegany przez innych ludzi. Nie żyjemy na bezludnej wyspie, a i tam trzeba wiedzieć jak postępować, czym się posługiwać, jak wykorzystywać swoje zdolności i rozum dla dobra własnej egzystencji i otaczającego nas środowiska. Sprawa ta dotyczy wszystkich ludzi niezależnie od czasowych epok, różnorodności przypadków życiowych i historycznych zawieruch. Jednostka ludzka oprócz swojej fizyczności, posiada elementy z tzw. „wyższej półki”, jak: emocja, wola, pragnienia, które stworzone intuicyjnie, są segregowane i utrwalane przez świadomość. Właśnie to świadome poczucie swojego EGO w odniesieniu do funkcjonalności całego ciała, tworzy z nas ludzi różnorodnych profesji, współodnoszących się do siebie, współdziałających, kreujących siebie i innych, rozwijających, pomocnych, etc., (bywa, że także ludzi niszczących innych – ale nie o tym będzie ta rozprawka). Z pośród wielu humanistycznych zawodów wyróżnia się jeden – aktorstwo. Jest to niewątpliwie ekstrawertycyzm, którego celem jest oddziaływanie na ludzi, na środowiska, a nawet bywa, że na biegi historyczne. Nasz wielki Polak i współczesny polski święty – papież Jan Paweł II przedstawił krótką, lecz jakże istotną charakterystykę artystów: „W rozległej panoramie kultury każdego narodu artyści mają swoje miejsce. Gdy idąc za głosem natchnienia tworzą dzieła naprawdę wartościowe i piękne, nie tylko wzbogacają dziedzictwo kulturowe każdego narodu i całej ludzkości, ale peł-

nią także cenną usługę społeczną na rzecz dobra wspólnego” („Elementarz Jana Pawła II”, Wydawnictwo Literackie Kraków 2005, s. 13).

Papież w swej wypowiedzi odniósł się do twórców, autorów dzieł artystycznych. Jednak ich mistrzostwo w zakresie utworów teatralnych i muzycznych nie miałyby wartości, bez kunsztu odtwórców – tych, którzy na otwartej scenie współtworzą zapisane graficznie dzieła. Do nich właśnie należą aktorzy dramatyczni, muzycy wszelkiego instrumentarium, a przede wszystkim – śpiewacy.

Jako wokalistka zajmę się właśnie tym nurtem ekspresji człowieka, który angażuje go całościowo jako muzyczny instrument z jego „psyche i physis”.

## 1. Talent a wola

Rozpocznę ten rozdział cytatem z własnego artykułu: „Od zarania wieków fenomen sztuki wokalne zachwycał, wychowywał i bawił każdy ze stanów społeczności ludzkich. Śmiało można też zaryzykować stwierdzenie, że śpiewacy byli i są najbardziej podziwianymi i znanymi artystami (najbardziej eksponowanymi medialnie) spośród wszystkich specjalności muzycznych. Piękno brzmienia głosów zespolonych – chórów, wirtuozeria oraz wszechstronna popisowość indywidualnych wokalistów zainspirowały i nadal inspirują najznakomitszych kompozytorów kolejnych stuleci, do tworzenia różnorodnych form utworów wokalnych i wokально-instrumentalnych” („Twoja Muza”, nr 4/2007, s. 66).

Można i trzeba postawić pytanie: jak dojść do fenomenu szerokiego oddziaływania na innych ludzi, jak zasłużyć na powszechne uwielbienie i wielki podziw dla swojej sztuki wykonawczej? Wśród muzyków krąży na ten temat bardzo stary dowcip: *Nie znający miasta przyjezdny pan, pyta napotkanego przechodnia: „panie kochany jak dojść do filharmonii?” i słyszy odpowiedź: „panie kochany – ćwiczyć, ćwiczyć, ćwiczyć!!!”*. Podobnie, chociaż nie humorystycznie traktuje muzyków wielki polski artysta – pianista wszechczasów Artur Rubinstein twierdząc, iż do wirtuozerii wykonawczej trzeba 99% pracy i 1% talentu. Czy jednak samo ćwiczenie i jego konsekwencja prowadzi do zdobycia „miłości tłumów”? Co decyduje o wielkim powodzeniu osób uwielbianych przez tłumy? Co kazało tymże tłumom nosić na rękach słynnego tenora – Jana Kiepurę? Jaką więc osobowość posiadają „wokalni idole”? W naszym rozważaniu skupimy się na tych wokalistach, którzy zdobyli sławę na wielkich scenach i estradach świata, wykonując dzieła z gatunku opery, operetki, oratorium, kantat – tej sztuki, której nie określa się jako „popularną”.

Natura niewątpliwie obdarzyła takich artystów pewnego rodzaju *talentem*. Słowo *talent* oznaczało w starożytności największą jednostkę monetarną, więc i jego znaczenie współczesne ma swoje odniesienie do najcenniejszych walorów człowieka. Bywa, że mówi się o kimś wybitnym, iż posiada wiele talentów, czyli uzdolnień, predyspozycji, a w języku popularnym używa się też takich określeń jak: smykałka,

dryg, czy – nerw. Talent wokalny wykazują te osoby, które potrafią swoją jakością głosu, pięknem jego brzmienia i nieskalaną intonacją zachwycić innych ludzi, spowodować ich zadowolenie, wywołać pozytywne reakcje, chęć do uszlachetniania siebie i innych, itp.

Zdolności wokalne posiada wielu. Znowu posłużę się dowcipnym powiedzeniem, że: „śpiewać każdy może, trochę lepiej, trochę gorzej”. Na pewno większość naszego społeczeństwa śpiewa i to właśnie *nienajgorzej*. Bywają artyści ludowi, osoby mniejszych kręgów różnych społeczności, które wiodą prym w swoich środowiskach właśnie poprzez to, że potrafią zaśpiewać czy poprowadzić wspólne śpiewy. Tacy ludzie są poważani, sami też starają się o swój wizerunek – czyli taki obraz, który nie zamaże pozytywnych wrażeń wywołanych kunsztem ich śpiewu. Steruje nimi bowiem wewnętrzna potrzeba piękna i dobra, a ich osobowości są pełne *dobrej woli* do dokonywania rzeczy wzniosłych. Synonimami słowa „wola” mogą być: chęć, zapał, skwapliwość, ochota, pragnienie nawet poświęcenie, a w moim odczuciu: – *WOLA zawiera wszystkie te określenia. Są one składową największego, międzyludzkiego obowiązku – ludzkiej WOLI*. Jakość tego słowa podkreśla zdanie przysięgi małżonków w kościele, przed ołtarzem i w Obliczu Boga, iż „...mam dobrą i nieprzymuszoną wolę poślubienia...”.

Swoistą cechą śpiewaków jest ich dążenie do pokazania się innym, wyzwolenia śpiewem swoich namiętności, inaczej mówiąc, *jest to potrzeba sceny*. Osoby obdarzone „popisowym głosem” są „popychane” niejako tym naturalnym przymusem i już w okresie dzieciństwa chętnie śpiewają, mówią wierszyki, biorą udział w różnego rodzaju scenkach i spektaklach. Akceptacja środowisk – rodziny, szkoły a nawet kolegów z podwórka, utrwala ich *wolę działania w kierunku okazywania swojego talentu*. Posiadanie takiej cechy pozwala każdemu człowiekowi być twórczym, kształcącym się, krytycznym wobec siebie i poszukującym w kontekstach swoich wykonywanych funkcji. Odnosi się to przede wszystkim do przekazów artystycznych, w których powinna występować w osobowości wykonawcy całkowita integralność talentu i woli. Takie właśnie zespoleństwo musi w sobie posiadać wokalista. Gra on bowiem całym swoim ciałem. Gra sprawność jego muskulatury, gra rezonacyjność kości, szczególnie głowy, gra wyobraźnia intonacyjno-barwowa, a steruje tą grą centrum jego „psyche” – mózg, który jest jednocześnie i dowódcą wydającym ciału rozkazy psychofizyczne i kontrolerem oceniającym wykonanie tych rozkazów w efektach akustycznych. Wykonawczy krąg wokalisty to:

- wyobrażenie dźwięku – jego wysokości, dynamiki, barwowości **w centrali** – (mózg – psyche);
- rozkaz czynnościowy do muskulatury odpowiedzialnych narządów poprzez **drogi czuciowe** (mózg – psyche);
- czynności mięśniowe poprzez receptory nerwowe i czuciowe, czyli świadoma, systematyczna i energetyczna **funkcja muskulatury** (physis);

- rozchodzenie fal głosowych w środowisku – **poza ciałem-instrumentem** (akustyka);
- odbiór fal przez – membranę słuchową i kosteczki ucha środkowego – **anali-zator słuchowy** (physis);
- informacja o przebiegu całości procesu nerwowego i akustycznego i kontrola **w centrali** – (mózg – psyche).

Krótko mówiąc – jednocześnie przebiega proces nadawczy fali głosowej i jego kontrola akustyczno-fizjologiczna. Czynności te są odczuwalne przez człowieka jako jedność czasowa pod warunkiem, że jego mózg działa przez receptory energetyczno sprawnej muskulatury. Taki fenomen psycho-fizjo-akustyczny może tylko zaistnieć w instrumencie głosu, którym jest cały człowiek – z jego „psyche” i „physis”. Inne instrumenty – chociaż posiadają wiele walorów przewyższających głos ludzki jak skala, potęga brzmienia, możliwości gry w wielogłosie, są jednak zależne od głównego i pierwszego instrumentu – osobowości instrumentalisty, który na nich gra. *Głos ludzki – to cały człowiek, to instrument najwspanialszy i najważniejszy we wszystkich sferach światowej, międzyludzkiej kultury.*

## 2. Ciało a dusza

Przyjmując, iż całe ciało człowieka jest instrumentem komunikacji międzyludzkiej, musimy uznać, że nie wolno nam rozpatrywać jego funkcjonalności wyłącznie jako samopodtrzymujący się system energetyczny, który współreaguje ze środowiskiem i którego przetrwanie zależy od środowiska. Wspomniane powyżej „physis” nieodłącznie współdziała z „psyche” – duchowością, czyli zdolnością odczuwania, przeczuwania, przewidywania, spontanicznością, namiętnością, także łącznością ze światem mistycznym, definiującym się jako wpływ i poczucie łączności z siłą potężniejszą, niż my sami.

Duch i materia są nierozdzielne dla życia i trudno jest ustalić pryncypia, które z nich należy przedkładać jako pierwsze w działaniu artystycznym. Ta problematyka przewija się poprzez ludzkie dzieje, od starożytności, po dzień dzisiejszy. Stanowi także podstawy doktryny z epoki baroku o podporządkowaniu afektów, czyli stanów ducha, muzyce – szczególnie w jej religijnym wymiarze. Siedemnastowieczny filozof i teoretyk muzyki Athanasius Kircher wymienia osiem afektów, które można wyrazić w muzyce, a są to: miłość, smutek i żal, radość i uniesienie, złość i oburzenie, wzruszenie i płacz, strach i przerażenie, gwałt i zuchwalstwo oraz podziw (za – Paczkowski Szymon, „Nauka o afektach w myśli muzycznej I połowy VII w.”, Polihymnia, Lublin 1998, s. 117).

Tym afektom przypisuje się także różne stany ducha, objawiające się w intonacji głosu śpiewaka, jego dynamicznym natężeniu, zmianach agogicznych (tempa) i różnorodności rytmicznej, bezpośrednio wynikających z gestów i emocjonalnego



zachowania się całego ciała. Śpiewak wyraża różne namiętności sterując swoim instrumentem głosu, stwarza obrazy poprzez słowa i muzyczne frazy, które nakreślił kompozytor. Stara się, by słuchacze odebrali wszystkie jego zachowania emocjonalne, jako autentyczne przeżycia, by jednocześnie podziwiali kunszt wokalny, stylowość wykonawczą, a także ubiór, elementy stroju, grację poruszania się, piękno postaci, makijaż, itp.

Nie będzie artystą ten, kto „wyrzuca z siebie” uczucia w sposób nieopanowany z nadmierną ekscytacją lub zbyt dba o techniczną stronę „wokalu”, co zazwyczaj hamuje – blokuje mięśnie i naturę emocjonalnych gestów. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku zachowania takie nie sprzyjają właściwemu artyzmowi. W środowiskach muzycznych krąży wiele żartów na temat wokalistów: Mówi się, że „są wśród nich śpiewacy i bywają głosy”, i z tych bardziej dokuczliwych (szczególnie ze środowiska muzyków – instrumentalistów): „Pytanie – po czym poznać, że chce ci złożyć wizytę śpiewaczka? Odpowiedź – po tym, że puka nierówno i wchodzi za późno!”. Żarty te nie narodziły się z niczego. Otóż zsynchronizowanie funkcjonalnego ciała z duchowością emocjonalną to trudne zadanie, problem i dyscyplina całego życia śpiewającego muzyka.

Ciało, czyli instrument fizyczny, musi być utrzymywane w sportowym stylu bycia, dyscyplinie zachowań i higienie, które decydują o jego zdrowiu. Upragniona przez śpiewaka scena ma swoje wymagania. Minęły bowiem czasy gdy „Gruba dama śpiewała”. Obecnie „divy” operowe są smukłe i wygimnastykowane. Czarują wdziękiem ruchów i modulacjami głosów. Od śpiewaków wymaga się też wykonywstwa w różnorodnych stylach. Nauka stwierdza bowiem, że: „...nie ma w ludzkim mózgu jednego centrum muzycznego, lecz w związku z muzyką uruchamianych jest kilkanaście sieci rozproszonych po całym mózgu” (Sacks Oliver, *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2009, s. 12). W świetle powyższego, nie jest niczym zadziwiającym, że wokaliści sięgają po różnorodne kompozycje. ***Ta cecha mózgu ludzkiego stanowi też o inności jakościowej wokalistów, nawet wtedy, gdy śpiewają te same utwory, partie operowe, itp. To ich odróżnia i decyduje o własnym stylu i charakterze wykonawczym.***

W poprzednim rozdziale przedstawiłam drogę nerwowo-fizyczno-akustyczną dźwięku wypływającego falą z ludzkiego instrumentu. Tenże instrument podatny jest na różnorodne słabości, choroby, na trudności życiowe. Podczas gdy fortepian, czy ograny możemy stroić co pewien czas, instrument głosu musi być w swej fizyczno-psychicznej i słuchowo-akustycznej formie „strojony” codziennie, utrzymywany w higienie, zdolności i gotowości do gry.

Dużo by pisać o sprawnościach ciągle ćwiczonych jak: ***technika*** filacji rezonancyjnej, ***technika*** otwarcia gardła (najtrudniejsza, gdyż najbardziej reagująca na stany psychiczne człowieka), ***technika*** przestrzenności klatki piersiowej, dzięki której wyzwala się energia a u śpiewaka – energia kontrolowana kanonami frazowymi, ***technika*** ciśnień i krążeń emocjonalnych – ściśle sterująca przebiegami odczuć od-

dechowych, który to oddech nabiera w krtani cech dźwięku i formowany w jamie gardłowo-ustnej, zachwyca publiczność. *Oparciem dla wszystkich wymienionych technik są sprawne, rytmiczne, silne, elastyczne nogi z ich mocną podstawą – stopami.*

Taki to jest wymóg dla wokalisty, by jego emocjonalność nie „wyciekła” poza sprawność ciała. Nieradzenie sobie z przesadnymi emocjami sprawi, że śpiewak będzie „ciężkostrawny”, niewiarygodny, że bardzo ucierpią przedstawione przez niego afektacje – duchowość, a tym samym i interpretacja. Nie mówiąc już o tym, iż takie niezgranie ciała i duszy wpływa na jakość muzyczną, jak: potknięcia w intonacji, niedokładność rytmiczna, zaburzenia w tempach i chimeryczność dynamiczna.

W podsumowaniu funkcji wokalnych – wyłania się jednak na prowadzenie, jego intelekt na równi z duchowością, które bliższe są człowieczeństwu, niż samo ciało. Ciałem człowieka, a do tego – artyści sterują (a czasem nawet rządzą) namiętności i emocje. Musi on więc wykorzystywać tę naturę pulsacji organicznych, które współgrają z rytmotempem kolejnych, śpiewanych fraz. Jednym słowem – śpiewak musi posiadać inteligencję, wiedzę, sprawność całego ciała, bystrość umysłu i niebywały refleks obserwacyjno-sytuacyjny. Śpiew bowiem, to intelekt, dusza i ciało w całkowitej automatyzacji swoich funkcji.

### 3. Artyzm a wizerunek

Zaznaczyłam już w niniejszej pracy, że śpiewacy to bardzo uprzywilejowana i pożądana przez publiczność „kasta” artystyczna. Nie odbiega ona w swoim historycznym prawzorze od przedstawicieli innych sztuk zarówno muzycznych, jak i pozamuzycznych. Człowiek od zarania czasów kształtował w sobie pewne wizje i wizerunki. W tym zakresie nie nastąpiła żadna ewolucja.

Zastanawiając się głęboko nad życiem współczesnym dochodzimy do wniosku, że pradawne czasy ciągle rządzą i sterują wieloma dziedzinami naszego życia, szczególnie w sferach obyczajowych i artystycznych. Bardzo trafnie sytuacje te określił Zbigniew Herbert w opisie płaskorzeźb portalu katedry w Arles: „Pośród scen ze Starego i Nowego Testamentu odkrywamy nie bez zdziwienia Herkulesa. Cóż robi bohater grecki na romańskim portalu? Zabija nemejskiego lwa. Tylko że nie jest to wcale zabłąkana karta mitologii. Średniowiecze nie znało sztywnego podziału na epoki. Historia rodzaju ludzkiego była tkaniną zwartą jak gobelin. W wyobrażeniach i legendach bohaterowie odległych wieków powracali na ziemię, by wprząc się w nowe prace w służbie nowej wiary. Niezmordowany Herakles zmagając się z grzechem pod postacią nemejskiego lwa”.

Z powyższego cytatu wybieram zdanie, które najbardziej wpisuje się w kontekst niniejszego artykułu a mianowicie: „Historia rodzaju ludzkiego była tkaniną zwartą jak gobelin”, z tym uaktualnieniem, że historia rodzaju ludzkiego jest ciągle w wielu

dziedzinach społeczno-życiowych tą *zwartą jak gobelin tkaniną*. Dotyczy to przede wszystkim ludzkich emocjonalności (Herbert Zbigniew, „Barbarzyńca w ogrodzie”, Fundacja Zeszytów Literackich, Warszawa 2004, s. 46).

Każdy artysta sceny opracowuje siebie jako postać, którą przedstawia, zdobywa techniki dramaturgiczne, ćwiczy wyobraźnię, pamięć i tempo reakcji. Ma w swej podświadomości genetyczne bohaterstwo (lub nie ma), łatwość wystawiania się (lub pewne defekty aparatu artykulacyjnego), elastyczną muskulaturę ciała (lub jest aruchowcem), lecz jego wola pokazania talentu wokalnego popycha go do pracy nad swoimi większymi lub mniejszymi zdolnościami – do pracy nad swoim wizerunkiem.

Starałam się w poprzednich rozdziałach przedstawić złożoność psycho-fizyczno-akustyczną osobowości wokalisty. Tworzenie jego wizerunku jest o tyle trudniejsze, iż kształcenie śpiewaków zaczyna się w ich wieku późniejszym – tzw. późnomłodzieżowym, w którym to okresie mogą zaistnieć już pewne ograniczenia osobowościowe, wynikające ze stosunków szkolnych, rodzinnych, społecznościowych itp. Instrumentalista, np.: pianista czy skrzypek, zaczyna przygodę z muzyką w bardzo wczesnym okresie życia (nawet od 3–4-ech lat), co kierkuje jego życie i przez to niejednokrotnie unika on różnych skrępowań, które odczuwa osobnik kilkanaście razy od niego starszy, zaczynający naukę śpiewu. Wielka więc rola pedagoga, który otrzymując w darze od losu młody talent wokalny, musi spojrzeć na niego całościowo, jako na instrument do psychofizjologicznego uruchomienia go. To pedagog podsuwa pierwsze odczucia i wizje młodemu adeptowi, bada jego predyspozycje, słabe miejsca i dobre w swej naturze, w podświadomości. Powinien odważnie dyskutować z uczniami (studentami) o ich odczuciach, uczuciach, nie bać się trudnych tematów, nawet tych, dotyczących orientacji seksualnej, czy spraw rodzinnych, światopoglądowych etc.

Oczywiście – taki pedagog musi być bardzo głęboko wykształconym człowiekiem, znać kanony psychologii i posiadać najwyższe kwalifikacje pedagogiczne, nie wspominając już o sferze moralnej. Uczeń powinien mieć do niego zaufanie, móc liczyć na jego dyskrecję, zrozumienie i pomoc. Wypracowując jakość wokalną trzeba jednocześnie tak kierkować śpiewaka, by nie zagubiła się „ludzka” strona jego osobowości, by zachwycając się tylko swoim brzmieniem, nie zapomniał o duchowości, by nie załamały się inne elementy jego woli śpiewania.

W wyniku zakłóceń tychże jedności – talentu, woli, duchowości itp., może wystąpić u wokalisty niekorzystna cecha, zwana *narcyzmem*. Artysta narcystyczny jest przeważnie taką osobą, która zbyt wcześnie uwierzyła w swoją naturę talentu. Zdarza się to wskutek zbyt szybkiego poklasku środowiska, pewnych niekoniecznie artystycznych układów, niedostatecznej woli pracy nad sobą itp.

Uczony – psycholog z Nowego Jorku Alexander Lowen tak przedstawia tę niezbyt pochlebną ludzką cechę: „Narcyzm jest najczęstszym utrapieniem współczesnego człowieka. Jednostka narcystyczna żyje, kryjąc się za fasadą mającą na celu z jednej strony zdobycie akceptacji i podziwu, a z drugiej kompensację i zanegowa-

nie wewnętrznych uczuć niższości, niedorastania do wymagań, smutku i rozpacz” (Lowen Alexander, „Duchowość ciała”, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza Sp. z o.o., Warszawa, Wydanie II 2006, s. 229).

W świetle powyższego cytatu bardzo dziwnym się wydaje, że zdarzają się „idole”, nie tylko w zakresie śpiewów rozrywkowych, ale i tych – klasycznych, którzy nie będąc wybitnymi artystami, potrafią przynajmniej przez jakiś okres błyszczeć na scenach światowych. W opisanych wypadkach, jak i w wielu innych znanych nam z życia, drogę wątpliwego artysty wyznacza tzw. „mamona” i – wspomniane już uprzednio, szczęśliwe dla niego życiowe układy. Są więc i takie przykłady arcyzmu z niską poprzeczką. To w tych właśnie środowiskach tzw. „artyści” wspomagają swój wizerunek dodatkowymi „gadżetami”.

Wprowadzanie i stosowanie udziwnień swojej wizualizacji poprzez kolczyki w nosie i w innych częściach ciała, wykluwanie drastycznych tatuaży, noszenie „agresywnej biżuterii” i różne, inne udziwnienia sprowadzają pojęcie arcyzmu na niziny jego egzystencji. Bywały wprawdzie takie osobowości artystyczne jak Elvis Presley czy Freddie Mercury, którzy „wydziwiali” w swoich strojach, lecz byli to także wykształceni muzycy i wspaniali wokaliści. Natomiast beztalencia, które bezpodstawnie stylizują się na jakichś idoli, naśladują ich styl ubierania, czesania, „łkają” nieudolnie naśladując ich głosy – to żałośni nieudacznicy, bezosobowościowcy! Nie tworzą oni żadnej wizyjności – to wizerunkowe zera!

Przypomina mi się niegdyś przeczytane zdanie, które wypowiedziała w pewnym czasopiśmie włoskim Maria Callas. Wyznała ona, że za każdym razem, gdy przystępuje do przygotowania nowej partii operowej, najpierw uczy się jej poprzez poznanie historii tej opery, jej kraju, dawnych i obecnych zwyczajów, następnie pracuje nad sobą jako aktorka dramatyczna i dopiero w tak uświadomione i ukształtowane warunki swojej osobowości wprowadza muzykę i śpiewanie. Pani Maria Callas najpierw wypracowywała w sobie obraz danej postaci, a potem wizerunek ten przedstawiała (identyfikując się z nim) wielbicielom jej wokalnno-aktorskiego talentu.

Śpiewacy klasyczni, szczególnie ci operowi, operetkowi i musicalowi, nie tylko muszą władać szerokim wachlarzem technicznym śpiewu, ale i aktorskim, dramaturgicznym. W ich wizerunku jest cały zestaw najwyższej, światowej kultury i twórczości znakomitych kompozytorów. Tworząc postaci z epok, z historii i obyczajów, z toczących się wojen, z legend lub postaci ze świata komedii i lekkiej muzy, muszą przedtem głęboko studiować odpowiednią literaturę, znać kilka języków, by móc przekonać wyrafinowaną publiczność o autentyczności swojej sztuki, przenieść ich wizerunkowo w żywe pejzaże malowane słowem i muzyką. *Sztuka wokalna musi być integracją zachowań w szerokim pojęciu dramaturgii ciała – co stanowi o obrazie całościowym artysty – o jego wizerunku, który akceptuje odbiorca, zachwyca się nim i ciągle oczekuje od niego dalszych, wysoce kulturowych przeżyć.*

Na koniec czuję się w obowiązku wspomnieć o tandetnym wychowaniu muzycznym dzieci i młodzieży naszych czasów. Panuje wszakże wielkie ożywienie

w kierunku śpiewania. Są „trenerzy śpiewu” (okropna nazwa) tresujący młodych w kierunku krzykliwego wyzwania energii w śpiewie, tworząc z nich stworzenia wizerunkowo bezosobowe, śpiewające na tzw. „podkładach akompaniujących”, które nie pozwalają na swobodne wyśpiewanie się młodego człowieka. Nie może bowiem żaden człowiek śpiewać pod szablon rytmiczne i emocjonalne, narzucone przez przypadkowych muzyków, czy innych wokalistów. Takie kształcenie zniewala śpiewaka, nie wyzwala jego wizerunkowej osobowości. Nie będzie tworzyło w nim obrazów artystycznych, które muszą grać w wokaliście, obejmując wizerunkowo całość jego psychofizjologicznej osobowości. No cóż! Nastała raczej era szablonów w muzyce popularno-rozrywkowej. **Oby ominęła KLASYKĘ!**

Kształtowanie, kształcenie i opanowywanie dla sztuki śpiewu własnego ciała jako instrumentu głosu jest wielkim trudem. Jednak wysiłek ten daje ogromną satysfakcję i radość z tworzenia ulotnej wprawdzie, ale właśnie dlatego tak niezwyklej sztuki – **sztuki muzykowania głosem i przez to najwspanialszego kontaktu człowieka z drugim człowiekiem. Kontaktu kompromisów, porozumienia i potrzeby wzniosłych przeżyć poprzez światowe wyżyny kulturowe.**

## Bibliografia

- Andersen, A. 2010. *Mowa ciała*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Barber, D.W. 2001. *Kiedy gruba dama śpiewa*. Warszawa: Wydawnictwo Adamantan.
- Bristiger, M. 1986. *Związki muzyki ze słowem. Z zagadnień analizy muzycznej*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Dehnel, P. 2006. *Dekonstrukcja-rozumienie-interpretacja*. Kraków: Universitas.
- Gałęska-Tritt, J. 2006. *Ciało człowieka – pierwszym i najdoskonalszym instrumentem muzycznym z. V*. Barczewo: Wydawnictwo Międzynarodowego Festiwalu Muzyki Chóralnej.
- Gałęska-Tritt, J. 2007. „Śpiewacy ciała i duszy”. *Twoja Muza* 4.23. 66–68.
- Gałęska-Tritt, J. 2009. *Śpiewam solo i w zespole: psychofizjologia śpiewu dla każdego*. Poznań: Akademia Muzyczna im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu.
- Gałęska-Tritt, J. 2010. „In te, anima mea, tempora meteor”. *De musica commentarii II*. Poznań: Akademia Muzyczna im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu. 253–262.
- Hannaford, C. 1998. *Zmyślne ruchy które doskonałą umysł*. Warszawa: Medyk.
- Herbert, Z. 2004. *Barbarzyńca w ogrodzie*. Warszawa: Zeszyty Literackie.
- Kordys, J. 2006. *Kategorie antropologiczne i tożsamość narracyjna*. Kraków: Universitas.
- Le Doux, J. 2000. *Mózg emocjonalny*. Poznań: Media Rodzina.
- Moir, A. i D. Jessel. 1999. *Płeć mózgu*. Warszawa: PIW.
- Murphy, J. 2000. *Potęga podświadomości*. Warszawa: Świat Książki.
- Paczkowski, Sz. 1998. *Nauka o afektach w myśli muzycznej I połowy XVII wieku*. Lublin: Polihymnia.
- Powell, M. 2011. *Jak zostać aktorem*. Warszawa: Wydawnictwo Arkady.
- Sobierajska-Friedrich, H. 1970. *Aktywność muskulatury aparatu głosowego w śpiewie*. Poznań: Katedra Problematyki Wych. Muz. PWSM.
- Wojciechowska, Z. 2002. *Michał Sobeski poglądy estetyczne*. Poznań: Akademia Muzyczna im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu.
- Załęzińska, A. 2006. *Niewerbalna struktura dialogu*. Kraków: Universitas.



# **KREACJA W UBIORZE JAKO ELEMENT TWÓRCZEJ EKSPRESJI I KOMUNIKACJI ARTEFAKTYCZNEJ W KONTEKŚCIE ZACHODZĄCYCH ZMIAN W ESTETYCE WYGLĄDU KOBIETY. NA PODSTAWIE AUTORSKICH DOŚWIADCZEŃ I DOKONAŃ ARTYSTYCZNO-DYDAKTYCZNYCH**

MONIKA KOSTRZEWA

Poniższy tekst dotyczył będzie zagadnień związanych z ubiorem jako elementem twórczych działań zmierzających do wyrażania ekspresji osobowości i wizualnego obrazu kobiety. Dotyczyć będą również procesu kreowania formy ubioru ważnego składnika komunikacji artefaktycznej wpływającego na percepcję naszej codzienności i niecodzienności. Rozważania oparte będą na wybranych zagadnieniach z zakresu własnej twórczości i badaniach nad wyglądem kobiety w procesie zachodzących zmian w kulturze ubioru i estetyce tworzenia wizerunku. Własne przemyślenia zmierzające do podkreślenia znaczenia i roli ubioru jako jednej z form wyartykułowania własnej ekspresji skoncentruję głównie na kobiecie, do której kieruję większość moich ostatnich kolekcji.

Szczególłą uwagę w tekście poświęcę na to, w jaki sposób ubiór będący w bezpośrednim kontakcie z ciałem i ekspresja, której obie te wartości są nośnikami wpływają na kształtowanie estetyki i mody czasów, w których funkcjonujemy.

Kulturowe i podmiotowe kreowanie wizerunku kobiety posiada zauważalny związek z prezentowaniem, podkreślaniem lub kamuflowaniem kobiecego ciała, oraz z akcentowaniem wybranych elementów jego sylwetki – to zjawisko obecne

w doświadczeniu wszystkich znanych nam społeczeństw i społeczności. Posiada ono dość interesujący choć często trudny do precyzyjnego zinterpretowania, a gromadzony poprzez wieki materiał faktograficzny w wielu dyscyplinach podstawowych – zwłaszcza historycznej, antropologicznej (a wcześniej etnograficznej) czy obecnie socjologicznej (zarówno w jej nurcie feministycznym, jak i w tak zwanej socjologii dnia codziennego czy socjologii ciała)<sup>1</sup> (Vigarello, 2011; Corbin, 2013; Ziółkowska et al., 2009).

Mimo tak już znacznego nagromadzenia refleksji teoretycznej o tym przedmiocie i jego praktycznych (prakseologicznych, projektowych) aspektach, warto zarówno z poznawczego, jak i praktycznego punktu widzenia ponawiać próby jego teoretycznego oglądu, mając na uwadze niespotykaną w historii, a współcześnie doświadczaną dynamikę owej praktyki i jej teoretyczno-prakseologiczne (projektowe) wyzwania.

Z uwagi na powyższe moje rozważania zacznę od podkreślenia, iż kreowanie wizerunku kobiety, istoty doświadczającej psychoemocjonalnej motywacji do dekoratywności swojej osoby oraz podkreślania pewnych atutów własnej sylwetki, jest procesem złożonym z wieloetapowych działań twórczych odpowiadających na ujawnione potrzeby odbiorcy. Analizując historię ubioru i jej bogatą ikonografię można zauważyć, że kobiety w przeszłości dość często a obecnie z coraz większą intensywnością poddają się nowym inspiracjom i uzależnieniom od aktualnie kreowanych i popularyzowanych w kulturze modnych często bardzo odważnych wzorów atrakcyjności estetycznej.

Kontekst poczucia piękna mającego znaczenie w procesie kreowania własnego wizerunku często jest dość umowne, nie można jednoznacznie określić tej wartości w ujęciu ogólnym, lecz tylko indywidualnym, często bardzo subiektywnym. Moda przez swą zmienność i płynność preferencji estetycznych wyklucza jednoznaczne skatalogowanie formy znaczeniowej tego pojęcia, co powoduje niekończącą się próbę rywalizacji piękna i brzydoty<sup>2</sup> (Eco, 2005; 2007).

Do XX w. wygląd kobiety precyzyjnie określał przynależność etniczno-kulturową, pozycję społeczną oraz jej status. Ubiór stanowił bardzo istotny element

<sup>1</sup> Patrz m.in.: Georges Vigarello (red.), 2011, *Historia ciała. Od Renesansu do Oświecenia*. T. 1. Wyd. Słowo/obraz terytoria Gdańsk; A. Corbin (red.), 2013, *Historia ciała. Od Rewolucji do I wojny światowej*. T. II, Wyd. Słowo/obraz terytoria Gdańsk; J.-J. Courtine (red.), 2014, *Historia ciała. Różne spojrzenia. Wiek XX*. Tom III, Wyd. Słowo/obraz terytoria Gdańsk; A. Chałupnik i in. (red.), 2008, *Antropologia ciała. Zagadnie i wybór tekstów*. Wyd. Słowo/obraz terytoria Warszawa; M. Brocki, 2001, *Język ciała w ujęciu antropologicznym*. Wyd. Astrum; H. Jakubowska, 2009, *Socjologia ciała*. Wyd. Naukowe UAM Poznań; B. Ziółkowska i in. (red.), 2009, *Ciało w kulturze i nauce*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.

<sup>2</sup> Świetnie tę zależność uzasadniają treści i ilustracje zawarte w dwóch monografiach pod red. U. Eco, 2005, *Historia piękna*. Dom Wyd. Rebis Poznań i U. Eco, 2007, *Historia brzydoty*. Dom Wyd. Rebis Poznań.



w komunikacji z otoczeniem. Kobieta nie traktowała ubioru jako płaszczyzny do wyrażania własnej indywidualności, a przyjęte w danej grupie zasady kształtowania wizerunku były ściśle przestrzegane. Trendy wyglądu kobiety wytyczano w ośrodkach politycznych władzy i tworzonej w obrębie jej mecenatu, głównie w środowiskach monarszych, tj. dworów cesarskich, królewskich czy książęcych (np. dwory francuskie, hiszpańskie, angielskie, niderlandzkie, niemieckie, włoskie). Historia ubioru w swoim bogactwie artystycznym dowodzi o silnych fluktuacjach jakim ulega strój człowieka na przestrzeni zmian kulturowych. Kreacje artystyczne w ubiorze, powstające na drodze autorskich działań twórczych i poszukiwań nowych form wyrazu są wynikiem inspiracji historycznych, kulturowych i społecznych.



**Fot. 1.** Modele z kolekcji „Fibryle w skórzanej oprawie”, autorka modeli i stylizacja sesji: M.I. Kostrzewa, 2009 r.

Bezspornym jest fakt, że ubiór jest cennym nośnikiem informacji o człowieku i mimo wielorakim wpływom kulturowym pozostaje ważnym i czytelnym komunikatem.

Obraz kobiety, będący świadomie lub nieświadomie wykreowanym wizerunkiem, który postrzegany jest podczas pierwszego kontaktu, stanowi istotny zespół cech percypowanych przez spostrzegającego. Wpływają one wprost proporcjonalnie na wzbudzenie chęci poznania innych, bardziej ukrytych cech kobiecej osobowości. Można wyrazić, że w powstawaniu wizualnego obrazu kobiety decydujące znacze-

nie ma jej wygląd zewnętrzny – wywiera istotny wpływ na dokonywaną przez obserwatora waloryzację oceny jej wizerunku.

Mimo intensywnie zachodzących zmian społecznych i estetycznych współczesna kobieta posiada wyraźną potrzebę posiadania i wykorzystywania narzędzi oraz wiedzy do kreowania własnego wizerunku jako środka do wyrażania własnej ekspresji i osiągnięcia zamierzonych celów. A jednym z nich jest, to aby wyglądać atrakcyjnie dla środowiska, w którym preferowane są pewne wzorce estetyczne, np. trendy modowe obowiązujące tu i teraz. Jest więc bezsprzeczne, że osoby w fazie nawiązywania ze sobą relacji, wizerunek, na który składa się również ubiór, traktują ów wizerunek jako istotne personalne atrybuty, skupiające uwagę i wyznaczające taktykę zachowań wobec siebie. Tak więc chęć zaakcentowania podstawowych rysów podmiotowej tożsamości, wydobycia indywidualnego charakteru osoby mającej na uwadze cechy osobowościowe i osobistą ekspresję, wymusza na projektancie ubioru wnikliwą analizę personalną, pracy nad wizualną dramaturgią obrazu postaci, ujawniającą przy tym nowe, najbardziej pożądane walory estetyczne.

Projektant ubioru tworząc kolekcję ubiorów, która pretenduje do znalezienia się w systemie powtarzalności ściśle związanym z modą, stara się odpowiadać na ujawnione potrzeby odbiorców. Poszukuje dostępu do wiedzy o preferencjach posiłkując się trendami w modzie danej społeczności, grupie lub indywidualnej osobie<sup>3</sup> (Kostrzewa, 2016a: 204–205).

Kreacja w modzie jest zatem reprezentowana przez zjawiska bardzo zindywidualizowane, związane ściśle z procesem twórczym artysty-projektanta, zindywidualizowanej jednostki, czasem i krajem, w którym powstaje, oraz z artystyczną wyobraźnią i osobistym poczuciem estetyki<sup>4</sup> (Kostrzewa, 2014: 119).

Moda jak pisze Georg Simmel jest szczególną formą życia, która ma zapewnić kompromis między tendencją do społecznego zrównania a tendencją do indywidualnej odrębności. Składają się na to poszczególne aspekty psychologiczne mody<sup>5</sup>. (Simmel, 2006: 22) Analizując modę, można zauważyć, że jej artystyczny wymiar koresponduje zarówno z szeroko rozumianą przyszłością, jak i dziedzictwem, wywodzącym się z naszej kulturowej przeszłości. Jest obrazem potrzeb ludzi i otaczającego ich świata. Wyraża rodzaj zmian, jakim ulega człowiek zarówno przez zjawiska związane z procesem socjologicznym, jak i przez komunikację marketingową. Pod względem socjologicznym moda, jest wytworem podziału klasowego. Sygnali-

<sup>3</sup> Zagadnienie to rozwijam w artykule: *Rola ubioru jako elementu twórczej ekspresji i narzędzia komunikacji niewerbalnej we współczesnym świecie*, [w:] P. Łuszczkiewicz, B. Kowalczyk i M. Zdrowicka-Wawrzyniak (red.), 2016, *Medialny obraz rzeczywistości*, UAM WPA Kalisz, s. 204–205.

<sup>4</sup> Zagadnienie to rozwijam w artykule: *Kreowanie wizerunku kobiety w kontekście zmieniającej się mody, preferencji estetycznych i poszukiwań twórczych projektantów w przestrzeni wybranych kultur*, [w:] J. Wojnowska-Radzińska (red.), 2014, *Kobieta i płeć w dyskursie aksjonormatywnym*, UAM WPA Kalisz, s. 119.

<sup>5</sup> G. Simmel, *Drzwi i mosty. Wybór esejów*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006, s. 22.

zuje z jednej strony akces do równych sobie z drugiej zaś wyodrębnienie owych równych jako grupy w stosunku do niżej postawionych. Pod wpływem mody zmieniają się nie tylko społeczne formy ubioru, ale również, wszystko co człowieka otacza, od poglądów estetycznych, stylów, zachowań do ideologii. Jednak jak mawia G. Simmel moda tj. nowa moda przystoi tylko stanom wyższym, podkreślając równość jednego stanu i jednocześnie różnicę w stosunku do niżej postawionych<sup>6</sup> (Simmel, 2006: 22).

Mając na względzie dokonania na płaszczyźnie współczesnej kultury i sztuki wizualnej oraz własne doświadczenia artystyczne dotyczące kreacji w ubiorze, dochodzę do osobistych przemyśleń, wniosków, osiągnięć i zamierzonych celów ilustrowanych za pomocą autorskiej twórczości.



**Fot. 2.** Modele autorskie z kolekcji „Fibryle w skórzanej oprawie”, stylizacja sesji i grafika: M.I. Kostrzewa, 2009 r.

<sup>6</sup> Tamże, s. 23.

Ponieważ kreowanie wizerunku poprzez ubiór jest formą twórczości – w sposób fizyczny najbliższą człowiekowi – ze względu na tę jej właściwość racjonalizowania i porządkowania wiedzy dotyczącej tego zagadnienia i formy praktyki, przez dłuższy czas było marginalizowane i niedoceniane<sup>7</sup> (Kostrzewa, 2016b: 146–147).



**Fot. 3.** Modele z kolekcji autorskiej „Fibryle w skórzanej oprawie”, grafika i stylizacja sesji fotograficznej: M.I. Kostrzewa, 2009 r.

Niezależnie od naszego stosunku do fizycznej wartości ubioru oraz tego jak silnie chcemy pokazać własną niezależność od trendów mody, ubiór jest istotnym elementem wizualnego odbioru człowieka podobnie jak opakowanie stanowiące nieuchronny wstęp do naszego doświadczenia przedmiotu. Rola ubioru, istotnego

---

<sup>7</sup> M. Kostrzewa, *Kreowanie wizerunku kobiety z uwzględnieniem relacji mody i ciała*, [w:] *Piękno i brzydota w ujęciu artystycznym i humanistycznym*, w pracy zbiorowej pod red. S. Romecka, A. Gałkowski, A. Grudzińska-Pham, wyd. ASP im. Wł. Strzebińskiego w Łodzi, 2016, s. 146–147.

elementu kultury, który w przejściu od nowoczesności do ponowoczesności, od modernizmu do postmodernizmu i od społeczeństwa przemysłowego do kreatywnego oraz wzrostu znaczenia indywidualizmu i konsumpcjonizmu w życiu człowieka i grup społecznych, ma duży wpływ na kształtowanie wizerunku osobowego.

Odwołując się do tezy mówiącej o tym, że język jako metoda komunikacji społecznej służy do porozumiewania się międzyludzkiego, jako wytwór życia społecznego jest jednocześnie bytem warunkującym istnienie i możliwość funkcjonowania grup i społeczeństw. Potwierdzenie tej tezy znajdujemy wokół siebie na co dzień chociażby w wyglądzie poszczególnych środowisk młodzieżowych. Szczególnie wyraziste są fascynacje młodzieży wschodniej i środkowej części Europy muzyką, obyczajami, ubiorem, ekspresją słowa itp. rówieśników z krajów zachodnich, z którymi starają się utożsamiać tworząc nowy styl w ubiorze będący kolejnym wzorcem – odmiennym wobec wschodnioeuropejskich cywilizacyjnych reguł systemowych<sup>8</sup> (Pełka, 2013: 1).

Projektując kolekcje ubiorów powielanych przemysłowo zarówno męskie, na przykład w liniach takich jak: Ted Lapidus, Lantier, Vesari, Polo, Personality, Hacker oraz damskich takich jak np.: Polo Lady, Veronique, Teomina, Mawex, MStylish, Gorsenia, Kris Line oraz innych, w tym ubiorów unikatowych, o bardziej osobistym charakterze ekspresji plastycznej, zdobyłam jak sądzę nie tylko dostateczne doświadczenie praktyczne lecz również refleksję teoretyczną. Moja działalność artystyczna rozwija się wokół trzech zasadniczych kierunków działań, które pomagają i wzmacniają metody pracy artystycznej i naukowej. Pierwszy, to twórczość związana ze sztuką czystą i pracą projektową ukierunkowana na przemysł mody. Drugi obszar moich działań to twórczość pozwalająca na większą swobodę artystyczną. Jest to trudno uchwytny aspekt i wymiar świata autorskich idei, wymykający się często precyzyjnym naukowym określeniom. Zmierza on do tworzenia ubiorów – obiektów; do odkrywania nowych wartości i możliwości projektowych; do tworzenia wizualnego wizerunku kobiety ponadczasowej, wolnej, świadomej własnej wartości, nieuzależnionej od ulotnych trendów mody sezonowej.

Ten dwubiegunowy rodzaj twórczości pozwala na zdobycie doświadczenia praktycznego jak i teoretycznego zarówno w obszarze sztuki jak i silnie rozwijającego się designu przemysłowego. Zarówno w jednym jak i drugim obszarze pracy finalnym efektem były kolekcje adresowane do konkretnego odbiorcy zawsze o zdefiniowanych potrzebach, dla którego ubiór miał podkreślać pewne jego cechy, współtworząc tożsamość.

W każdym przypadku pracy projektowej istotne jest indywidualnie spojrzenie twórcy na ubiór i na osobę, do której jest on kierowany mimo, iż forma ubiorów związana jest od wieków ze zjawiskiem mody i ulega trendom społecznym i obwarowaniom technologicznym. Od czasu industrializacji ubiór rozpatrywany jest rów-

<sup>8</sup> A. Pełka, *Z (politycznym) fasonem. Moda młodzieżowa w PRL i NRD*, Słowo, obraz, terytoria, Gdańsk 2013, s. 1.

niez jako ważne ogniwo designu przemysłowego, który narzuca pewne rygory i kryteria projektantom. W projektowaniu przemysłowym twórca powinien umiejętnie posługując się własną wrażliwością inicjować powstanie, zgodnych z potrzebami i estetyką szerokiego grona odbiorców, formy produktów o konkretniej funkcji. Projektant powinien komunikować się z odbiorcą wzbudzając jego chęć pożądania proponowanej kolekcji, zgodnej w swej formie i treści z jej założeniami.

Powinien prezentować jak największy zakres wiedzy projektowej, psychologicznej, antropologicznej, socjologicznej i marketingowej aby trafnie artykułować swoje wizje adresowane do konkretnych kategorii osób, grup i środowisk społecznych.

Powinien charakteryzować się kreatywnością, przedsiębiorczością, umiejętnością współpracy z zespołem i trafnością podejmowanych decyzji. Cechy te podobnie jak sprawne posługiwanie się językiem werbalnym pozwalają odczytywać intencje odbiorcy i formułować trafne komunikaty wizualne. Mówiąc o ekspresywnej funkcji stroju – w znaczeniu seksualnym – kluczowym elementem jest forma, która ma za zadanie podkreślać ekspresję seksualna sylwetki a taką niewątpliwie powinna posiadać bielizna.

Ubiór przekształcając się z wytworu rzemiosła w produkt potężnej branży przemysłowej stał się elementem swoistej ścieżki produktów gotowych do noszenia, czyli kolekcji ubrań dostępnych w sklepach, z produkcji seryjnej, funkcjonujących



**Fot. 4.** Model z kolekcji „Sweet Dreams”, projektantki: M. Kostrzewa, A. Wereszka, 2004 r., fotografia: Studio Wrzesień. Moda.com.pl

pod nazwą kolekcji Prêt-à-porter. W odróżnieniu od kolekcji haute couture – tak zwany modny ubiór – jest siłą napędową, która generuje największe profity dla współczesnych korporacji. Współczesny projektant ubiorów permanentnie poszukuje nowych sposobów przyciągania uwagi aby mógł wywoływać silne wrażenie i zmieniać wizerunek współczesnego człowieka.

W projektowaniu modnego stroju wykorzystuje się kreatywność i pomysłowość artystyczną w każdej dziedzinie: w formie i strukturze kreacji, w konstrukcji technik produkcji masowej, w metodach (technologii) wytwarzania drukowania i barwienia tkanin. Kreatywność projektantów, dzięki której ubrania zyskują aurę atrakcyjności, jest bardzo cenną cechą, która wzbogaca o pozostałe, a konieczne w pracy designerów umiejętności, decyduje o ich pozycji, prestiżu i sukcesie rynkowym wykreowanego produktu. W kulturze współczesnej zauważamy wielki i niezaspokojony głód pomysłów i obrazów będących tworzywem mody, co ilustrują szybko zmieniające się klatki wideoklipów i przygotowane z niezwykłym rozmachem, coraz bardziej wizjonerskie spektakle mody. Obserwowane zmiany dowodzą, że moda pożąda transfuzji energii jaka tętni w sztuce współczesnej, karmi się nią, czerpiąc z różnych jej obszarów, między innymi: filmu, teatru, literatury czy muzyki. Trzeba sobie jednak zadać pytanie, czemu ona służy i jaką rolę w komunikacji artefakcyjnej odgrywa przedmiot mody wykreowany przez projektanta? Jakie zadanie mają spełniać współczesne ubiory? Jak mają wpływać na nasze życie i jak mają kształtować naszą codzienność bądź niecodzienność?

Jest pewne, że moda jest silnym zjawiskiem socjologicznym i działa w imię estetyki współczesności, kultywuje piękno krótkotrwałe i przemijające, gdzie wymóg nowości jest często jedynym kryterium sądu estetycznego. To podążanie za innowacyjną formą i strukturą produktu mody zmierza w kierunku prowokacji, gdzie jak sugeruje Roland Barthes, umiejscowieni jesteśmy w czasach, w których osąd otaczającego nas świata nie jest podyktowany przeciwstawieniem dobra złu, lecz tego co nowe staremu<sup>9</sup> (Barthes, 1997: 220). Prawdą mody jest nieświadoma świadomość jądra czasu w sztuce<sup>10</sup> (Adorno, 1994: 350). Autor zwraca uwagę na normatywny charakter mody, który ściśle związany jest z duchem czasu. Jako, że dzieło i jego rozwój jest uwarunkowany dalszym jego istnieniem w czasie, trzeba mieć świadomość, że czas ten równie dobrze może spowodować, iż dzieła zamilkną, bądź staną się niemożliwe do zinterpretowania. Podobno „coraz mniej dobrego pochodzi z przeszłości” – konstatuje filozof T. Adorno. Skoro zdarzają się dzisiaj tezy poddające pod wątpliwość przeszłość nie stanowi już ona zasadniczego punktu odniesienia w projektowaniu dzieła modnego, możliwym jest według mnie dzieło w postaci kolekcji ubioru, które gardzi czasem, które sięga do przeszłości dostosowując ją do własnych potrzeb.

<sup>9</sup> R. Barthes, *Przyjemność tekstu*, tłumaczenie Adriana Lewańska, Aletheia Warszawa 1997, s. 220.

<sup>10</sup> T. Adorno, *Teoria estetyczna*. PWN Warszawa 1994, s. 350.

Taki rodzaj pracy projektowej, w której idea artystyczna przeradza się w formę użytkową zawierającą własną narrację, analogiczną często do funkcji literatury, stwarza wiele możliwości samorealizacji twórczej. Jako twórca realizujący swoje prace zarówno w obszarze sztuk pięknych jak i sztuk projektowych mogą pozwolić sobie na stwierdzenie, że sztuka to sposób patrzenia na świat a moda jako narzędzie komunikacji może być najbardziej intymnym, najbardziej osobistym i najskuteczniejszym sposobem pobudzania interakcji międzyludzkiej. Działania artystyczne są bardzo skuteczne w przekształcaniu pospolitej materii i struktury tkackiej płótna w dzieło malarskie, obiekt o odkrywczej formie, rzeźbę miękką czy instalację. Pozwalają wizualizować ekspresję twórcy jego kreatywność i obecnego w procesie działań artystycznych ducha inspiracji.



Fot. 5. Model z kolekcji „Sea Grey”, autorka: M.I. Kostrzewa, fotografia: Grid studio, 2016 r.

Jestem zdania, że współczesny ubiór jest często postrzegany jako interaktywne medium, o silnym potencjale energii i dużej możliwości oddziaływania, nie unikające krytyki ani dialogu z odbiorcą o odmiennej estetyce. Taka forma ubioru jako narzędzia wizualnej komunikacji społecznej, służy konstruowaniu naszych pragnień, które zinterpretowane przez kreatorów mody, staną się inicjacją nowych, coraz bardziej ekscentrycznych projektów.





Fot. 6. Model z kolekcji „Sea Grey”, autorka: M.I. Kostrzewa, fotografia: Grid studio, 2016 r.

### **Kreacja w ubiorze jako jedna z form wyrażania ekspresji przez studentów Pracowni Sztuk Projektowych WPA w Kaliszu**

Aby pełniej przedstawić interesujące mnie zagadnienie postanowiłam w swoich badaniach uwzględnić rezultaty twórczych działań realizowane przez studentów pracowni artystycznej, którą prowadzę. Powoływane przez młodych adeptów sztuki kreacje w ubiorze, posiadają nośnik ekspresji plastycznej ujawniany i kształtowany w procesie edukacji plastycznej na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym w Kaliszu.

Relacje mody i sztuki wzajemnie się przenikają, a znaczenie terminu ‘moda’ nie ogranicza się tylko do stroju, ale również do systemów i mechanizmów regulujących ludzkie zachowania, kształtujących ciągle zmieniającą się i wzbogacającą o nowe elementy obyczajowość<sup>11</sup> (Kostrzewa, 2016c: 124). Słowo Art i Fashion w XXI wieku ma tożsamą moc eksploracyjną a moda podobnie jak kultura może dziś dotyczyć bardzo szerokiego spektrum działań.

<sup>11</sup> Patrz: M. Kostrzewa, *Eksperymenty twórcze wokół sztuki, mody, edukacji i ich rola w budowaniu tożsamości artystycznej środowiska akademickiego w Kaliszu* [w:] S. Kowalska, *Dziedzictwo kulturowe miasta Kalisza i regionu Południowej Wielkopolski*, Poznań/Kalisz WPA UAM 2016; Chwalba (red.), *Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych*. Warszawa 2006; B. Łaciak (red.), *Obyczajowość polska początku XXI wieku- w procesie przemian*. Warszawa 2014; M. Szpakowska (red.), *Obyczaje polskie. Wiek XX w krótkich hasłach*. Warszawa 2008.



Fot. 7. Fragment licencjackiej kolekcji ubiorów „Siła Kobiety”, autor: K. Piętka, promotor: prof. zw. A. Nawrot, 2008 r.

Bardzo często efekty prac projektowych i wzorniczych stają się realną formą ubiorów adresowanych do konkretnego odbiorcy, które w odpowiedniej stylizacji i formie, która sama w sobie jest komunikatem interpretującym znaczenie siły kobiety w ujęciu artystycznym.

W działaniach z zakresu projektowania i kreowania najbliższego otoczenia człowieka sprawdzają swoje umiejętności studenci i studentki zarówno z Polski, jak i z innych ośrodków europejskich od kilku lat współpracujących z Uniwersytetem im. A. Mickiewicza w ramach programu Erasmus. Daje to możliwość wymiany myśli artystycznej na płaszczyźnie międzykulturowej i konfrontacji plastycznej.

Podążając tropem ekspresji artystycznej wyrażanej przez ubiór i z jego udziałem warto zauważyć rolę jaką odgrywa forma pokazu jako spójnego ideowo działania przedstawiającego szerokiemu gronu odbiorców wizję mody jako propozycji artystycznego kreowania wizerunku. W pokazach biorą udział ubiory wykreowane przez studentów pochodzących często z różnych środowisk, które wzbogacane są swoją ekspresją nie tylko doraźnie odczuwanych i przeżywanych doznań estetycznych lecz wpisują się na trwałe w dorobek kulturowy środowiska akademickiego i lokalnego. Pokazy realizowane są z udziałem studentów i społeczności lokalnej w formie

cyklicznie odbywających się imprez w przestrzeniach miejskich. Odgrywają ważną rolę próby odnalezienia się z autorskimi wizjami mody w uniwersalnej przestrzeni życia. Zadanie to będące próbą ingerowania w przestrzeń, w której funkcjonujemy wymaga pewnych zaplanowanych działań. Na temat pokazu posiadającego szczególny walor komunikacyjny i ubioru jako składnika komunikacji międzyludzkiej pisze profesor S. Puppel w publikacji „Sea Grey”:

„Jako gatunek biologiczny występujemy na tle wielkiej różnorodności biosfery. Współ z innymi jej przedstawicielami ‘prezentujemy się’ w określony – biologicznie zdeterminowany – sposób w ‘uniwersalnej przestrzeni życia’ (ang. *Universal Space of Life*). Nasza czysto biologiczna prezentacja ma charakter ‘pokazu’ (ang. *display*), który łączy nas z wszystkimi uczestnikami tejże przestrzeni, a więc poprzez biologicznie zdeterminowaną wizerunkową odmienność.

Jednocześnie jako gatunek posiadający i wytwarzający kulturę nadaliśmy pokazowi szczególny walor komunikacyjny. Tworząc ‘uniwersalną przestrzeń komunikacyjną’ (ang. *Universal Communication Space*), stosujemy ubiór jako szczególny wymiar nie tylko naszych zasobów komunikacyjnych, lecz także jako niezbywalny element naszej jednostkowej jak i zbiorowej/wspólnotowej (narodowej, etnicznej, zawodowej, etc.) tożsamości” (Puppel zob. Kostrzewa, 2016d: 13).



**Fot. 8.** Realizacje studentów prezentowane podczas pokazu pt. „Siła Wyobraźni”, scena pod Teatrem im. W. Bogusławskiego w Kaliszu, reżyseria pokazu: M.I. Kostrzewa, 2007 r.

Rola i znaczenie tych charakterystycznych przez swą unikatowość i sposób artykułowania ekspresji plastycznej przekazywanej w formie kinetycznych obrazów prezentowanych podczas pokazów, jest znacząca nie tylko dla procesu dydaktyczno-organizacyjnego dla również dla budowania środowiska kompetentnego do odbioru sztuki.

„W ten sposób pokaz ubioru stał się częścią naszej ekspresywności/performatywności (ang. *expressivity/performativity*) obejmującej język i inne wytwory w społeczno-kulturowym wymiarze naszego gatunkowego trwania.

W ten sposób ubiór wspólny z językiem i szeroko rozbudowanym wymiarem technologicznym bierze udział w procesie gatunkowo unikatowej ‘transkomunikacji’ (ang. *transcommunication*), tj. wewnątrzgatunkowej komunikacji poprzez całe bogactwo kultur lokalnych i wszelkich wspólnot komunikacyjnych” (Puppel zob. Kostrzewa, 2016d: 13).

Konkludując rozważania związane z ubiorem jako elementem twórczych działań zmierzających do wyrażania ekspresji osobowości i podkreślenia wybranych aspektów wizualnego obrazu kobiety, pozwolę sobie na stwierdzenie, że ten złożony proces, w którym ważną rolę odgrywają kwestie kulturowe i estetyczne posiada istotną rolę we współczesnej komunikacji artefaktycznej. Staralam się w swoich rozważaniach potwierdzić tezę mówiącą o tym, że język jako metoda komunikacji społecznej służący do porozumiewania się międzyludzkiego, jest jednocześnie narzędziem określającym możliwość funkcjonowania grup i społeczeństw. Można to zauważyć w różnych przestrzeniach społecznych, w których dane nam jest funkcjonować. Wygląd poszczególnych środowisk młodzieżowych, w których ubiór, będący w bezpośrednim kontakcie z ciałem i ekspresja, której obie te wartości są nośnikiem podkreśla wizerunek kobiety, a ten świadomie bądź nieświadomie kreowany niesie ze sobą silny nośnik znaczeniowy/komunikacyjny i bezustannie wpływa na kształtowanie zmiennej estetyki i mody czasów, w których funkcjonujemy.

## Bibliografia

- Adorno, Th. 1994. *Teoria estetyczna*. Warszawa: PWN.
- Agamben, G. 2010. *Nagość*. Warszawa: WAB.
- Barthes, R. 1997. *Przyjemność tekstu*. Warszawa: Aletheia.
- Bauman, Z. 2013. *Razem osobno*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Brocki, M. 2001. *Język ciała w ujęciu antropologicznym*. Wrocław: Astrum.
- Chałupnik, A., Jaworska, J., Kowalska-Leder, J., Kurz, I. i M. Szpakowska (red.). 2008. *Antropologia ciała. Zagadnienia i wybór tekstów*. Warszawa: WUW.
- Chwalba, A. (red.). 2015. *Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Corbin, A. (red.). 2013. *Historia ciała. Od Rewolucji do I wojny światowej*. Tom II. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.

- Courtine, J.-J. (red.). 2014. *Historia ciała. Różne spojrzenia. Wiek XX*. Tom III. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Eco, U. (red.). 2007. *Historia brzydoty*. (przeł. Justyna Czaplińska i in.). Poznań: Rebis.
- Eco, U. (red.). 2005. *Historia piękna*. (przeł. Agnieszka Kuciak). Poznań: Rebis.
- Eco, U. 1994. *Sztuka i piękno w średniowieczu*. (przeł. Mikołaj Olszewski) Kraków: ZNAK.
- Etcoff, N. 2000. *Przetrywają najpiękniejsi*. (przeł. Dominika Cieśla) Warszawa: CIS, WAB.
- Gołaszewska, M. 1984. *Estetyka rzeczywistości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jakubowska, H. 2009. *Socjologia ciała*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karwatowska, M., Litwiński R. i A. Siwiec (red.) 2014. *O płci, ciele i seksualności w kulturze i historii*. Lublin: UMCS.
- Karwatowska, M., Litwiński, R., Siwiec, A. i B. Jarosz (red.). 2014. *O płci, ciele i seksualności w języku mediów*. Lublin: UMCS.
- Kostrzewa, M. 2014. „Kreowanie wizerunku kobiety w kontekście zmieniającej się mody, preferencji estetycznych i poszukiwań twórczych projektantów w przestrzeni wybranych kultur”. W zbiorze: Wojnowska-Radzińska, J. (red.). *Kobieta i płeć w dyskursie aksjonormatywnym*. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM. 119–138.
- Kostrzewa, M. 2016a. „Rola ubioru jako elementu twórczej ekspresji i narzędzia komunikacji niewerbalnej we współczesnym świecie”. W zbiorze: Łuszczkiewicz, P., Kowalczyk, B. i M. Zdrowicka-Wawrzyniak (red.). *Medialny obraz rzeczywistości*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe „Silva Rerum” we współpracy z Wydziałem Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu. 203–226.
- Kostrzewa, M. 2016b. „Kreowanie wizerunku kobiety z uwzględnieniem relacji mody i ciała”. W zbiorze: Romecka, S., Gałkowski, A. i A. Grudzińska-Pham (red.). *Piękno i brzydota w ujęciu artystycznym i humanistycznym*. Łódź: Wydawnictwo ASP im. Wł. Strzebińskiego w Łodzi. 146–147.
- Kostrzewa, M. 2016c. „Eksperymenty twórcze wokół sztuki, mody, edukacji i ich rola w budowaniu tożsamości artystycznej środowiska akademickiego w Kaliszu”. W zbiorze: Kowalska, S. (red.). *Dziedzictwo kulturowe miasta Kalisza i regionu Południowej Wielkopolski. Tom V*. Poznań/Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM. 103–143.
- Kostrzewa, M.I. 2016d. *Sea grey – creative adaptations / Sea grey – twórcze adaptacje*. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
- Łaciak, B. (red.). 2014. *Obyczajowość polska początku XXI wieku – w procesie przemian*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Morris, D. 2000. *Naga małpa*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Pełka, A. (red.). 2013. *Z (politycznym) fasonem. Moda młodzieżowa w PRL i NRD*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Simmel, G. 2006. *Drzwi i mosty. Wybór esejów*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szpakowska, M. 2008. *Antropologia ciała. Zagadnienia i wybór tekstów. Wiedza o kulturze. Część IV*. Warszawa: WUM.
- Vigarello, G. (red.). 2011. *Historia ciała. Od Renesansu do Oświecenia*. Tom 1. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Worsley, H. 2001. *100 idei które zmieniły modę*. (przeł. Małgorzata Dera). Warszawa: TMC.
- Yalom, M. 2012. *Historia kobiecych piersi*. Łódź: Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Zalewska, J. i M. Cobel-Tokarska (red.). 2014. *Od obyczaju do mody. Przemiany życia codziennego*. Warszawa: ASP.
- Ziółkowska, B., Cwojdzńska, A. i M. Chołody (red.). 2009. *Ciało w kulturze i nauce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.



# **WIZERUNEK I WSKAŹNIKOWOŚĆ UKŁADÓW CIAŁA LUDZKIEGO W REKLAMIE NA PRZYKŁADZIE POLSKIEJ PRASY KOBIECEJ – BADANIE I UWAGI WSTĘPNE**

KINGA KOWALEWSKA  
JOANNA PUPPEL

## **1. Wstęp**

Wizerunek stanowi nieodłączną część wszelkiej ziemskiej cielesności (bytowości fizycznej) (za S. Puppel, 2016: 109). Ta cielesność/ fizyczność jest wyposażona w atrybuty nadawczo-odbiorcze i tym samym podlega polityce wizerunku, który zarządza „wyglądem-oglądem”. Tym bardziej wizerunek człowieka w reklamie podlega prawu „wyglądu-oglądu” ponieważ jest nieustannie przez swoją statyczność, poddawana procesom przekazu, tj. nadawania i odbioru. Reklama natomiast może być najogólniej zdefiniowana jako „zjawisko o charakterze ekonomicznym, o silnym nacechowaniu emocjonalnym w celu osiągnięcia sukcesu perswazyjnego” (Kowalewska, 2013: 181).

Podążając tropem wizerunkowości, Strzelecki, et al., (2007) podają, iż wizerunek to subiektywne wyobrażenie, jakie mamy o danej osobie, obraz powstały przez fragmentaryczne i przypadkowe uchwycenie poszczególnych cech i szczegółów wyglądu zewnętrznego i zachowania wynikające z relacji w jakiej z daną osobą pozostajemy. Wizerunek to twór wielowarstwowy, dynamiczny i wciąż ulegający przeobrażeniom. Aby był przekonujący musi być kompletny, spójny i prawdziwy. Jednym słowem człowiek zanurzony jest w niezwykle istotnym wymiarze „kul-

tury wizualnej” (zob. Ball, 2003; Mirzoeff, 1998) i wszystkie „fragmentaryczne i przypadkowe cechy i szczegóły wyglądu zewnętrznego” (Strzelecki, et al., 2007: 174) służą od niepamiętnych czasów jako główny wskaźnik cielesności ludzkiej.

Każdej cesze ludzkiego ciała przypisywano i przypisuje się określoną semantyczną wskaźnikowość, także związaną z nią określoną wartość komunikacyjno-mediacyjną (J. Puppel, 2016). Wskaźnikowość definiujemy tutaj jako bezpośrednią korelację czasowo-przestrzenną (typu ‘tu i teraz’) istniejącą pomiędzy widzialnym określonym układem ciała a jego znaczeniem. I tak, w niniejszym opracowaniu chcemy przyjrzeć się trzem układom ciała ludzkiego na przykładzie przeanalizowanych przez nas reklam prasowych zamieszczonych w czasopiśmie i magazynach skierowanych do kobiet. Zakładamy bowiem, iż:

1. W układzie twarzy – twarz wzmacnia przekaz reklamowy,
2. W układzie twarz-ręka – ręka wzmacnia twarz, przez co wzmacnia przekaz reklamowy,
3. W układzie przód postaci – twarz wzmacnia całą fasadę człowieka (S. Puppel, 2016), przez co wzmacnia przekaz w reklamie.

1a. ‘Układ twarzy’ jest najważniejszym w kulturze wizualnej elementem ‘komunikacji wskaźnikowej’ (ang. *indexical communication*). Jest nie tylko jednym z najważniejszych wskaźników komunikacji, ale również ‘estetycznej’ obecności w otwartej przestrzeni publicznej, do której niewątpliwie należy przekaz reklamowy (Shohat i Stam, 1998). Twarz możemy opisać jako układ części anatomicznych, których wzajemny stosunek i współdziałanie nadaje jej odpowiedni wyraz jednak nas interesuje twarz jako obszar komunikologii skupiającej się na badaniu wszelkich przejawów komunikacji międzyludzkiej (wszelkie interakcje społeczne ale również wyrażanie emocji). Tym samym twarz jest centralnym elementem ludzkiego potencjału komunikacyjno-mediacyjnego realizowanego w nieskończonej liczbie wydarzeń komunikacyjnych (zob. J. Puppel, 2011; 2016).

2a. ‘Układ twarz-ręka’ w swojej ‘zmiksowanej/zblendowanej’ naturze jest najsilniejszym układem należącym do ludzkiej topografii performatywności (Goffman, 1969). W ‘cyklu dziennym’ układ ten jest najbardziej ekspresyjną częścią ludzkiej performatywności o najwyższym indeksie performatywności (zob. J. Puppel, 2013).

3a. ‘Układ przód postaci’ ściśle koreluje ze zjawiskiem frontального przedstawienia ciała ludzkiego w procesie komunikacji zarówno werbalnej jak i niewerbalnej. Układ przodu ciała jest nierozdzielnie związany z pojęciem „postaciowości”, czyli z działalnością wizerunkową człowieka. ‘Układ przodu postaci’, czyli fasada jest niezwykle istotna w budowaniu wizerunku danej jednostki i tym samym skuteczności tej wizerunkowości (zob. S. Puppel, 2016). Zakładamy również, że przód postaci jest tym elementem układu ciała ludzkiego, który najczęściej jest wykorzystywany do wyrażania cielesności w otwartej przestrzeni publicznej.



## 2. Badanie

Przedmiotem badania jest określony układ ciała wraz z przypisaną mu wartością komunikacyjno-mediacyjną, który występuje w warstwie wizualnej w reklamach prasowych.

### 2.1. Cel badania

Celem niniejszego badania i krótkiego opracowania jest zwrócenie uwagi i przeanalizowanie trzech ważnych układów ciała ludzkiego w świetle wybranych reklam prasowych. Szczegółowym celem badania jest zidentyfikowanie tych układów, które najbardziej wzmacniają przekaz w prasowych komunikatach reklamowych.

### 2.2. Założenia

Zakłada się, że każda cecha zewnętrznej cielesności, a także każdy element ciała niosą ze sobą określoną semantyczną wskaźnikowość oraz, że ich układy mają właściwość wzmacniającą tę wskaźnikowość.

### 2.3. Hipotezy szczegółowe

W badaniu postawiono następujące hipotezy:

H1: Twarz wzmacnia przekaz reklamowy ('układ twarzy').

H2: Ręka wzmacnia twarz ('układ twarz-ręka'), przez co wzmacnia przekaz reklamowy.

H3: Twarz wzmacnia fasadę człowieka ('układ przód postaci'), przez co wzmacnia przekaz w reklamie.

### 2.4. Metoda badania

Podstawą badania jest metoda analizy ilościowej. Pozwala ona na zidentyfikowanie najczęściej stosowanych układów wzmacniających przekaz w prasowych komunikatach reklamowych.

### 2.5. Materiał badawczy

Korpus badawczy oparty został o reklamy prasowe z różnorodnej polskiej prasy kobiecej z lat 2015–2016. Materiał całościowy obejmował wszystkie przekazy reklamowe pochodzące z następujących czasopism oraz magazynów skierowanych głównie do kobiet: *Wysokie Obcasy* 5/2016; *Pani* 5/2016, 11/2016; *Zwierciadło*

5/2016, 10/2016; *Uroda Życia* 09/2015, 10/2016; *Twój Styl* 09/2015, 12/2015, 02/2016, 09/2016; *Grazia* 10/2016; *Gala* 25/04/2016; *Viva* 21/04/2016; *Świat Kobiecy* 06/2016, 07/2016, 08/2016; *Party* 25/04/2016; *Kobieta i Życie* 8/2016, 9/2016, 10/2016; *Pani Domu* 01–15/08/2016; *Tina* 20.07.2016.

## 2.6. Interpretacja danych

Na podstawie zebranego materiału badawczego dokładaną analizą objęto 824 reklamy prasowe z 23 pozycji prasowych. Spośród wszystkich reklam wyodrębniono te, których przekaz wizualny przedstawiał wizerunek postaci ludzkiej – w całości lub fragmentarycznie. W analizowanym materiale wstępnym składającym się z 824 reklam, 203 reklamy sklasyfikowano jako reklamy nie ukazujące postaci ludzkiej (zob. Zdjęcie nr 1), natomiast 621 jako przedstawiające wizerunek postaci ludzkiej (zob. Tabela nr 1).



Zdjęcie nr 1. Reklama prasowa nie ukazująca postaci ludzkiej

Tabela nr 1. Kategorie oraz ich reprezentacje liczbowe w pierwotnym materiale badania

Lp.	Kategoria	Wartość liczbowa	Wartość procentowa [%]
1.	Korpus	824	100
2.	Reklama bez postaci ludzkiej	203	24,6
3.	Reklama z wizerunkiem postaci ludzkiej	621	75,4



Zdjęcie nr 2. Reklama prasowa ukazująca przód ciała/całą postać



Zdjęcie nr 3. Reklama prasowa ukazująca twarz



Zdjęcie nr 4. Reklama prasowa ukazująca twarz wraz z ręką



Zdjęcie nr 5. Reklama prasowa ukazująca tył ciała

W drugim etapie interpretacji danych liczbę 621 reklam z wizerunkiem postaci ludzkiej uznano za 100% materiału docelowego. Wprowadzono kategoryzację pod względem ukazanej części (całość lub układ) oraz strony ciała ludzkiego (przód lub tył). Pod uwagę zostały wzięte następujące kategorie: „przód ciała/cała postać” (zob. Zdjęcie nr 2), „twarz” (zob. Zdjęcie nr 3), „twarz + rękę” (zob. Zdjęcie nr 4), „tył ciała” (zob. Zdjęcie nr 5), „inne” (zob. Zdjęcie nr 6). Kategoria „inne” obejmuje reklamy przedstawiające wyizolowane części ciała np. stopę, brzuch, pośladki i inne poszczególne części oprócz twarzy (zob. Tabela nr 2). Należy także dodać, że w kategorii „przód ciała/cała postać” zawiera się pośrednio kategoria „twarz”.



Zdjęcie nr 6. Reklama prasowa ukazująca inne części ciała

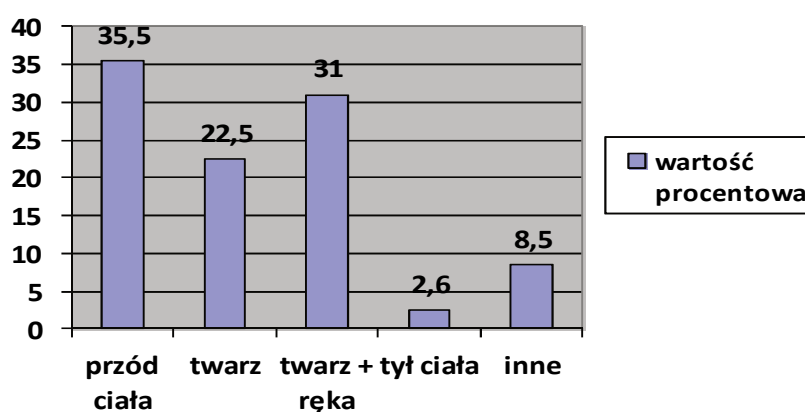
Poniżej tabela przedstawiająca wyniki badań w postaci liczbowej oraz procentowej.

Tabela nr 2. Kategorie oraz ich reprezentacje liczbowe w docelowym materiale badania

Lp.	Reklama prezentująca	Wartość liczbowa	Wartość procentowa [%]
1.	Postać ludzką	621	100
2.	Przód ciała/całą postać	220	35,4
3.	Twarz	139	22,5
4.	Twarz+rękę	193	31,0
5.	Tył ciała	16	2,6
6.	Inne	53	8,5

## 2.7. Wyniki

Wyniki badania wskazują jednoznacznie, że najliczniej reprezentowana jest kategoria „przód ciała” – 35,5%, która obejmuje fasadę człowieka i zawiera w sobie element „twarz” (zob. Wykres nr 1). Kolejnym układem wzmacniającym przekaz jest „twarz + ręka” – 31,0%, a następnie sama „twarz” – 22,5%. Kategoria „tył ciała” obejmuje 2,6% badanego materiału, natomiast pozostałe fragmentaryczne prezentacje ludzkiego ciała stanowią 8,5%. Łącznie twarz występuje w 88,9% przeanalizowanych reklam ukazujących ciało człowieka.



Wykres nr 1. Wartość procentowa występowania poszczególnych układów ciała ludzkiego

## 2.8. Dyskusja

Analiza ilościowa danych pozwoliła na zidentyfikowanie najczęściej używanego układu w obrębie ciała i jego poszczególnych części, któremu przypisuje się najwyższy wskaźnik semantyczny. Z badania wynika, że największą wartość komunikacyjno-mediacyjną mają te układy, które zawierają twarz.

Fasada ciała w sposób biologiczny zawiera ten właśnie element i stanowi zatem najbardziej naturalny układ komunikacyjny (ponad 1/3 analizowanych przypadków). Okazuje się, że z punktu widzenia wzmacniania przekazu, to właśnie twarz, nawet w izolacji w stosunku do pozostałych części ludzkiego ciała, ma wysoki wskaźnik semantyczny (ponad 1/5 przypadków). Wzmocnienie wskaźnika semantycznego twarzy następuje w momencie, gdy występuje ona w diadycznym ‘układzie twarz + ręka’ (prawie 1/3 przypadków).

### 3. Wnioski i uwagi

1. Analiza ilościowa materiału badawczego pozwala na określenie hipotez jako trafnie postawionych i wskazuje, że w warstwie wizualnej prasowych komunikatów reklamowych 'układ twarzy' wzmacnia przekaz reklamowy. W 'układzie twarz-ręka' ręka wzmacnia twarz, przez co wzmacnia przekaz reklamowy i w 'układzie przód postaci' twarz wzmacnia fasadę, przez co wzmacnia przekaz reklamowy.

2. Mimo, iż w naturalnym środowisku obserwujemy osoby zarówno z przodu, z tyłu, jak i z boku, w reklamie ukazuje się postać ludzką w najbardziej komfortowej pozycji z punktu widzenia komunikacji międzyludzkiej, czyli z przodu, a więc fasadowo.

3. Prawie wszystkie osoby na zdjęciach reklamowych patrzą prosto w obiektyw stwarzając wrażenie kontaktu wzrokowego – tym samym spełniając podstawowy warunek komunikacji międzyludzkiej, czyli 'twarzą-w-twarz'.

4. Bardzo rzadko występuje w badanych reklamach fragmentaryzacja twarzy – znacznie częściej fragmentarycznie ukazuje się inne części ciała – np. nogi czy stopy.

5. Po analizie całościowego materiału badawczego można zauważyć silny antropocentryzm w warstwie wizualnej reklam prasowych – ponad 75% procent reklam przedstawia postać ludzką – w całości lub fragmentarycznie.

### Bibliografia

- Bal, M. 2003. „Visual essentialism and the object of visual culture”. *Journal of Visual Culture* 2. 5–32.
- Goffman, E. 1969. *The presentation of self in everyday life*. London: Allen Lane The Penguin Press.
- Kowalewska, K. 2013. „Sytuacja komunikacyjna między nadawcą a odbiorcą treści reklamowych”. W zbiorze: Puppel, S. i T. Tomaszewicz (red.). *Scripta manent – res novae*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 181–193.
- Mirzoeff, N. (red.). 1998. *The visual culture reader*. London: Routledge.
- Puppel, J. 2011. „Uwagi w sprawie zarządzania twarzą w przestrzeni publicznej”. W zbiorze: Puppel, S. (red.). *Transkomunikacja. Scripta de Communicatione Posnaniensi*. Poznań: Zakład Graficzny UAM. 81–89.
- 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. 2016. „Wskaźnikowość twarzy ludzkiej: krótki przegląd problematyki”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XVI. 201–206.
- Puppel, S. 2016. „Kuznia Hefajstosa czyli krótki zarys teorii wizerunku w komunikacji człowieka”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XVI. 109–124.
- Sadowski, P. 2009. *From interaction to symbol: a systems view of the evolution of signs and communication*. Amsterdam: John Benjamins.
- Shohat, E. i R. Stam. 1998. „Narrativizing visual culture: towards a polycentric aesthetics”. W zbiorze: Mirzoeff, N. (red.). *The visual culture reader*. London: Routledge. 27–49.
- Strzałko, J., Kaszycka, K. i B. Kujawa. 1996. „Najpiękniejsza jest przeciętna”. *Wiedza i Życie* 5. 20–22.
- Strzelecki, W., Cybulski, M., Strzelecka, M. i A. Dolczewska-Samela. 2007. „Zmiana wizerunku medialnego kobiety a zaburzenia odżywiania we współczesnym świecie”. *Nowiny Lekarskie* 76. 173–181.

## **THEORETISCHE PHASEN DER (WEST)DEUTSCHEN GERMANISTIK IN DER NACHKRIEGSZEIT**

JAN PAPIÓR

Der Einfluss der Nazizeit auf die „deutsche Wissenschaft“ – „die aus dem mythisch-nationalen Geist der Romantik“<sup>1</sup> hervorging – war verheerend. Die Germanistik wurde schon im 19. Jahrhundert von vielen Wissenschaftlern (unter diesen befanden sich vor allem Germanisten) als ethnozentrische Disziplin verstanden, wahrscheinlich in der Folge einer Bestimmung des ersten deutschen Professors der Germanistik, Wilhelm Scherers, der die Aufgabe der Germanistik als „System nationaler Ethik“ definierte und in diesem Sinne seine vielgelesenen Publikationen und Vorträge verfasste. Wilhelm Scherer stand unter dem Einfluss der Beratungen und Ergebnissen der Germanistentagung, die 1847 in Lübeck aus der Inspiration und unter der Leitung von Jacob Grimm und Teilnahme von 170 Wissenschaftlern durchgeführt wurde. Weil viele der Teilnehmer in die Frankfurter Nationalversammlung gewählt wurden, kann man die Behauptung wagen, dass schon in dieser Zeit von einer „nationalen Gesinnung“ ausgegangen werden kann.

Dies führte in der direkten Nachkriegszeit nach 1945 dazu, dass sich die führenden Germanisten im Westen des ehemaligen III. Reiches, die nicht selten auf eine latente, oder auch aktive Akzeptanz des Nazi-Regimes zurückblicken<sup>2</sup> konnten und

---

<sup>1</sup> Ralf Schnell: *Geschichte der deutschsprachigen Literatur seit 1945*; Stuttgart 2005, S. 51.

<sup>2</sup> Viele führende Germanisten waren Mitglied der NSDAP, Sympathisanten der Nazi-Herrscher, oder sicherten ihre eigene Karriere auch als Mitläufer ab. Schon 1926 fordert der Leipziger Hochschulfunktionär und Germanist Walter Hofstaedter „«mit Entschiedenheit die Wissenschaft vom deutschen Wesen, die Deutschwissenschaft» als kennzeichnenden Oberbegriff für Germanistik“ einzuführen. Von

in der Konsequenz in einer theoretischen, aber doch ahistorischen Lehr- und Forschungspraxis verschanzten. Der Schweizer Germanist Walter Muschg (1898–1965) formuliert in seinem Buch *Die Zerstörung der deutschen Literatur – Tragische Literaturgeschichte* (1948) schon sehr früh eine scharfe Verurteilung der „deutschen Wissenschaft“ zur Nazi-Zeit: „Die Germanistik ist eine Komplizin des Verbrechens“.

Einer dieser namhaften Germanisten und Universitätsprofessoren war Wolfgang Kayser (1906–1960), der mit seinem programmatischen Handbuch – von den Studenten nach dem blauen Umschlag ironisch als „blaue Bibel“ benannt – und zugleich seinem wichtigsten Werk *Das sprachliche Kunstwerk* (1947) die erste Phase der westdeutschen Germanistik begründet und über knapp zwanzig Jahre beherrschte. Mit diesem ahistorischen Handbuch wird die «immanente Literaturwissenschaft» zum theoretischen Ausbildungskanon vieler westdeutscher Germanisten der frühen Nachkriegszeit. Unter diesen Voraussetzungen entwickelt sich auch die Literaturkritik in den Periodika.

Völlig anders entwickelte sich die theoretische Grundlage der Germanistik im östlichen Teil des ehemaligen III. Reiches. Schon durch die Rückkehr vieler Exilanten in den östlichen Teil Deutschlands, u. a. des Literaturwissenschaftlers Hans Mayer (1907–2001), sowie durch den Einfluss der sowjetischen Kultur- und Wissenschaftspraxis, war ein anderer Ausgangspunkt gegeben. Die Germanistik der DDR wird sich unter dem Einfluss des Marxismus und des «sozialistischen Realismus» entwickeln. Mit einem Begriff wäre die theoretische Position der ostdeutschen Germanistik<sup>3</sup> als «marxistische» oder auch «materialistische Sprach- und Literaturwissenschaft» zu umschreiben, über die später ausführlicher zu sprechen sein wird.

Die zweite Phase der westdeutschen Germanistik beginnt mit dem Germanistenkongress des Jahres 1966, als „eine Gruppe jüngerer Germanisten“, u. a. Karl Otto Conrady, Eberhard Lämmert, Walther Killy, Peter von Polenz (und weitere) die bisherige Forschungsgrundlage und praktizierten Studienpläne der etablierten Germanistik einer vernichtenden Kritik unterzogen. Infolge dieser Kritik, die ihre Ausformulierung in zwei wichtigen Buchveröffentlichungen<sup>4</sup> findet, werden Forschung und Studium der westdeutschen Germanistik – wie dies Ralf Schnell formuliert – „Anfang der siebziger Jahre einer Reihe gravierender und tiefgreifender Verände-

---

den Germanisten, die sich mit dem Naziregime in irgendeiner Weise liierten, wären – u. a. – zu nennen: Herbert Cysarz, Wolfgang Kayser, Fritz Martini, Josef Nadler, Julius Petersen, Hans Ernst Schneider, Erich Trunz, u. a. m. Über H.E. Schneider wurde auch eine satirisch-kritische Oper in Heidelberg inszeniert *Der tausendjährige Posten oder der Germanist* (2012), mit dem Libretto von Elfriede Jelinek.

<sup>3</sup> Es wäre an dieser Stelle nur auf die 13 Bände umfassende *Geschichte der deutschen Literatur* (die Reihe beginnt 1965 zu erscheinen) zu verweisen. Noch im Jahre 1989 (also kurz vor der sog. Wende) erscheint das *Wörterbuch der Literaturwissenschaft*, dessen Herausgeber – Klaus Träger – einer der profiliertesten Germanisten der ehemaligen DDR war. Auch in diesem Wörterbuch lässt sich die sozialistische Grundlage (obwohl schon einigermaßen verwässert) problemlos feststellen.

<sup>4</sup> *Ansichten einer künftigen Germanistik*, hg. v. Jürgen Kolbe; Frankfurt/M. 1969.  
*Neue Ansichten einer künftigen Germanistik*, hg. v. Jürgen Kolbe; München 1975.



rungen des Faches” unterzogen, „die sich aus unterschiedlichen, sogar widersprüchlichen (marxistischen, sozialkritischen, positivistischen, reformpädagogischen) Argumentationshorizonten speisten“<sup>5</sup>. Diese neuen Argumentationshorizonte werden zu einer Inflation theoretischer Forschungs- und Studienansätze und damit zu einer Umorientierung der westdeutschen Germanistik führen. Diese lässt sich mit den folgenden Thesen umschreiben. Es kommt zu:

- **„einer** deutlich marxistisch begründeten sozialgeschichtlichen Orientierung;
- **einer** Zunahme des linguistisch-sprachwissenschaftlichen Anteils in Forschung und Lehre;
- **einer** – hiermit einhergehenden – Zurückdrängung der Mediävistik bzw. eine nachhaltige, sozialgeschichtlich orientierte Reform der Altgermanistik;
- **einer** Erweiterung des Literaturbegriffs zum Textbegriff, der auch Trivialwerke (Comics, Groschenhefte) und kommunikationsästhetische Aspekte von Literatur einbezog;
- **einer** verstärkten Hinwendung zu Fragestellungen relevanter Praxisfelder der Germanistik (Schule); [sowie]
- **einer** Öffnung der Literaturwissenschaft auch für Aspekte der audiovisuellen Medien“<sup>6</sup>.

Mit dieser Neuorientierung werden Problematisierungen und Fragenkomplexe geöffnet, die in den früheren germanistischen Forschungen und Studienplänen nicht denkbar waren und aus diesem Grunde nicht berücksichtigt wurden und auch nicht berücksichtigt werden konnten. Ein weiterer Aspekt, der von R. Schnell nicht besonders hervorgehoben wurde, ist die theoretische Forschungsgrundlage, die sich seit den späten sechziger Jahren grundsätzlich ändert.

Schon in den sechziger Jahren tritt Hans Norbert Fügen mit zwei wichtigen Buchveröffentlichungen zur Literatursoziologie<sup>7</sup> an die wissenschaftliche Öffentlichkeit. Immerhin war diese Richtung schon seit Jahrzehnten in der deutschen wissenschaftlichen Forschung<sup>8</sup> anwesend, aber dieser Paradigmenwechsel macht im kulturpolitischen Kontext auf andere Forschungsgrundlagen vehement aufmerksam. Das Ergebnis dieses Neuansatzes, der zugleich eine Absage an die Konzeption W. Kaysers bedeutete, bringt eine Inflation der theoretischen Grundlagen und Modelle, wie Literatur und Text wissenschaftlich untersucht werden können. Den Paradigmenwechsel verzeichnet auch die Folge der zwei größten Reallexiken zur deutschen Literaturgeschichte und Literaturwissenschaft. Wenn man sich noch in den

<sup>5</sup> R. Schnell, S. 52.

<sup>6</sup> R. Schnell, S. 52.

<sup>7</sup> H. N. Fügen: Die Hauptrichtungen der Literatursoziologie und ihre Methoden; Bonn 1964. Wege der Literatursoziologie, hg. von H. N. Fügen; Berlin 1968

<sup>8</sup> Es wäre auf die Publikation Samuel Lublinskis (*Litteratur und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*, 1899-1900), Lewin L. Schückings (*Die Soziologie der literarischen Geschmacksbildung*, 1923), und Arnold Hausers (*Sozialgeschichte der Kunst und Literatur*, 1951) hinzuweisen.

Jahren 1958–1988 für eine Herausgabe unter geringfügiger Neubearbeitung des seit 1925 erscheinenden *Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte* [RLG] entschloss, erscheint erst – als späte Konsequenz dieses Paradigmenwechsels – seit 1997 das *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft* [RLW], in dem der neuste Stand der theoretischen und terminologischen Grunddefinitionen der germanistischen Literaturwissenschaft erfasst wird. Es ist markant, dass man sich erst ganz zum Ende des 20. Jahrhunderts für eine terminologische Modifizierung entschließen konnte und anstatt «Literaturgeschichte» (1925ff., 1958ff.) in der neuen Bearbeitung «Literaturwissenschaft» (1997) setzt, obwohl diese doch schon seit langem fällig war – etwa seit W. Scherers *Poetik* (posthum 1888; erneut 1977).

Es wird nun nach diesem RLW die Folge der wichtigsten neuen Forschungskonzeptionen der deutschen Literaturwissenschaft angeführt. Allen definierenden Beiträgen voran sei erwähnt die

- „**Literaturwissenschaft**“ [II: 485–489]<sup>9</sup> (es wird im RLW nur angeführt, dass diese eine „Wissenschaft [ist], deren Gegenstand die Literatur ist“, es fehlt jedoch eine Anführung der Teilbereiche, die diese Lw wissenschaftswissenschaftlich konstituieren, wie: diachronisch geprägte **Überlegungen zum Gegenstand, Literaturgeschichte, Theorie der Literatur, Methodologie und Bibliographie**; in diesem Zusammenhang wäre von einer dekonstruktivistischen Modellierung des RLW zu sprechen);
- „**marxistische** [materialistische] **Literaturwissenschaft**“ [II: 541–546] (die Anfänge gehen bis auf K. Marx und F. Engels seit 1848 zurück, aber eine konstruktive und prospektive Entwicklung wird im deutschen Kultur- und Sprachraum erst von der DDR-Germanistik<sup>10</sup> erreicht und steht unter dem Einfluss von F. Mehring, G. Lukács und der SED-Ideologie, die sowjetischer Prägung ist);
- „**Phänomenologische Literaturwissenschaft**“ [III: 62–64] (durch E. Husserl werden Untersuchungen angeregt, die – insbesondere in den Arbeiten von R. Ingarden<sup>11</sup> seit 1931 – ästhetische Probleme in den Vordergrund der Untersuchung stellen und das Kunstwerk als „intentionales“ Objekt verstehen, es wird insbesondere die Seinsweise des Kunstwerkes untersucht, in dem Unbestimmtheitsstellen entdeckt werden und das Verhältnis zur Realität in schematisierten Ansichten zusammenfasst);

<sup>9</sup> Hiermit wird der Beleg im *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft* [RLW] abgesichert.

<sup>10</sup> Siehe hierzu die 3. Fußnote.

<sup>11</sup> R. Ingarden: *Das literarische Kunstwerk. Eine Untersuchung aus dem Grenzgebiet der Ontologie, Logik und Literaturwissenschaft* 1931.

In diesem Zusammenhang wäre darauf hinzuweisen, dass sowohl E. Staiger, als auch W. Kayser mit keinem Wort auf R. Ingarden verweisen, dessen theoretische Konzeption doch die – seinerzeit moderne – Position des literarischen Textes – im ontologischen Sinne – als Kunstwerk begründet. Auch der Hinweis darauf, dass R. Ingarden seine fundamentale Untersuchung im deutschen Göttingen un als Schüler von E. Husserl verfasste.

- **„Werkimmanente Interpretation“** [III: 834–837] (diese Richtung ist als Reaktion gegen die Totalisierung sozialer Strukturen in den 20. und 30. Jahren des 20. Jahrhunderts, und den Einbezug äußerer Implikationen in die Betrachtungsgrundlagen der Literatur zu verstehen: diese ist im deutschen Sprachraum mit den Konzeptionen des Schweizer Germanisten Emil Staiger<sup>12</sup> und des deutschen Germanisten Wolfgang Kayser<sup>13</sup> verbunden, alles was für die wissenschaftliche Betrachtung der Dichtung von Bedeutung wäre, soll nur aus dem „sprachlichen Kunstwerk“ – wie W. Kayser es formuliert – erkannt werden);
- **„Literatursoziologie“** [II: 473–477] (die Ansätze dieser Betrachtungsform der Literatur lassen sich schon zum Anfang des 20. Jahrhunderts<sup>14</sup> feststellen und stehen im Zusammenhang mit der Entwicklung und Autonomisierung der Soziologie als Forschungsrichtung; man richtet sich – bedeutend seit 1950 – gegen „irrationalistische“ Tendenzen der deutschen Lw, unternimmt Versuche die Wertsphäre aus der Forschung auszugrenzen und mit empirischen Beweismethoden zu arbeiten, in der neueren Forschung wird die Literatur als Teilsystem der Soziologie gesehen);
- **„Sozialgeschichte“** [III: 454–458] (diese wird als „gesellschaftsbezogene Perspektive in der historiographischen Darstellung von Literatur“ beschrieben und steht ebenfalls im Zusammenhang mit der Entwicklung der Soziologie als Forschungsdisziplin; seit 1951 werden bedeutender literarische und gesellschaftliche Verhältnisse, Beziehungen und Einflusspären erkundet um literaturgeschichtliche Entwicklungen zu beschreiben, besonders bedeutsam ist diese Forschungsrichtung für Institutionen des literarischen Lebens und hat eine Tradition, die bis ins 19. Jahrhundert zurückreicht; der Neuansatz dieser Richtung ist u. a. von A. Hausers Monographie<sup>15</sup> mitbestimmt worden);
- **„Hermeneutik“** [II: 25–33] („Theorie des Lesens, Verstehens und Interpretierens von Texten“, die insbesondere durch H.-G. Gadammers<sup>16</sup> Forschungen seit 1960 erneut aufgenommen wurden; die stehen unter dem Rückgriff auf W. Diltheys und F. Schleiermachers Forschungen und Bücher);
- **„Dekonstruktion“** [I: 324–337] (seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts in der Konsequenz von Jacques Derridas Dekonstruktionstheorie<sup>17</sup>, die

<sup>12</sup> E. Staiger: *Die Zeit als Einbildungskraft des Dichters. Untersuchungen zu Gedichten von Brentano, Goethe und Keller*, 1939.

<sup>13</sup> W. Kayser: *Das sprachliche Kunstwerk*; 1948.

<sup>14</sup> Siehe die 8. Fußnote.

<sup>15</sup> Siehe die 8. Fußnote.

<sup>16</sup> Besonders Einflussreich war H.-G. Gadammers Buch *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 1960.

<sup>17</sup> J. Derridas Werke erscheinen seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts. Zu seinen wichtigsten und bekanntesten Werken gehören *Grammatologie* (1967, deutsch 1974) und *Die Schrift und die*

auf M. Heideggers Philosophie zurückgreift, versteht sich als eine Lw Dekonstruktion, also als eine Richtung, die gegen die Ermittlung von sinnzentrierten und traditionellen Interpretationen einwirken will; neben der französischen gibt es auch eine amerikanische Richtung, die auf Paul de Man's<sup>18</sup> Theoriekonzeptionen zurückgeht);

- „**Analytische Literaturwissenschaft**“ [I: 79–81] (wurde in den späten 60., 70. und 80. Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelt; diese auf den theoretischen Konzeptionen der analytischen Philosophie aufbauende Konstruktion<sup>19</sup> ist gegen die geisteswissenschaftliche und hermeneutische Tradition gerichtet und will sich gegen diese abgrenzen; es wird „eine intersubjektiv nachprüfbar Basis“ der Lw gefordert, ihre Vertreter verstehen sich als Wissenschaftler, die die Disziplin verwissenschaftlichen wollen);
- „**Strukturalismus**“ [III: 535–539] (vorausgesetzt werden Semiotik und Textlinguistik; hiermit wird grundsätzlich jedes Kunstwerk, so auch Literatur als Zeichenstruktur interpretiert, setzt keine Theorien als wahr voraus, definiert alle konstruierten Untersuchungsobjekte als Strukturen und/oder Systeme und als mögliche Varianten oder Alternativen; die Geschichte der Richtung beginnt mit Ferdinand de Saussures linguistischer Theorie<sup>20</sup>, wird aber im deutschen Sprachraum erst seit den 60 Jahren des 20. Jahrhunderts rezipiert);
- „**Literaturpsychologie**“ [II: 469–473] (eine Richtung, die Fragen an die Literatur aus einem psychologischen Kontext richtet, frühere Anfänge noch bei W. Dilthey (*Das Erlebnis und die Dichtung*, 1905), die Neuanfänge seit den frühen 70. Jahren, einerseits kann von einer psychoanalytischen Lw gesprochen werden, die auf S. Freuds und Jacques Lacans Theorien zurückgreifen, und andererseits von einer empirischen Literaturpsychologie gesprochen werden);
- „**Poststrukturalismus**“ [III: 140–144] (Richtung in der Philosophie und Lw, die sich seit den 1970-Jahren entwickelt, die als Kritik am Strukturalismus verstanden werden muss und eine Zerstreung von Sinn als Ausgangspunkt der Überlegungen macht; verbunden hiermit ist eine Ablehnung der Grundthese, dass ein jeder Text einen Sinn vermittelt, insgesamt ist die Richtung transdisziplinär, obwohl Beiträge zu Poststrukturalismus jedoch schon seit

---

*Differenz* (1967). Eine Zusammenfassung seiner Gedanken bringt P. Engelmann in der Anthologie Jacques Derrida: *Die différance – Ausgewählte Texte* (2004).

<sup>18</sup> Seine erste Untersuchung, die diesen Problemen nachgeht ist *Blindness and Insight*, 1971. Sein nächste bedeutende Untersuchung erscheint 1979: *Allegories of Reading* (deutsch *Allegorien des Lesens*, 1989).

<sup>19</sup> Einen zusammenfassenden Überblick bietet die Publikation *Analytische Literaturwissenschaft*, hg. v. Peter Finke und Siegfried J. Schmidt (1984).

<sup>20</sup> *Cours de linguistique générale* (1916), deutsch *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (1967).

den 60 Jahren vorliegen; die Richtung ist mit J. Derridas Text<sup>21</sup> aus dem Jahre 1967 verbunden; in der Lw wird der Poststrukturalismus oft auch als Dekonstruktion bezeichnet und bewirkt eine Neubesinnung auf die rhetorischen Grundsätze eines Textes);

- **„Rezeptionsästhetik“** [III: 285–288] (eine sich seit den frühen siebziger Jahren entwickelnde Betrachtungsweise der Literatur, die „Theorie, Analyse und Geschichte der Beziehung zwischen Text und Leser“ zu erfassen versucht, wobei ein Interaktionsverhältnis postuliert wird; diese steht in einem Zusammenhang mit Rezeptionsforschung und Literatursoziologie und wird im deutschen Sprachraum intensiviert durch die Untersuchungen Wolfgang Iers<sup>22</sup>);
- **„Diskurstheorie“** [I: 372–374] (Forschungszugänge, die sich der Untersuchung von Äußerungszusammenhängen widmen und wie Äußerungen konstruiert werden, es gibt philosophische, linguistische, wie auch lw Diskursanalysen; diese gehen auf M. Foucaults, A. J. Greimas, J.-F. Lyotard und J. Habermas Theorien zurück);
- **„Feministische Literaturwissenschaft“** [I: 575–577] (nachdem sich das Adjektiv „feministisch“ seit den 1970-er Jahren durchsetzte, konnte sich auch eine f. Lw entwickeln, die von Frauenbewegungen in den USA und Frankreich in der BRD angeregt wurde, vorausgehend war die Frauenliteratur, feminine Essayistik, die zu theoretischen Überlegungen führten, insbesondere Wertungskriterien, einen feministischen Literaturkanon und führt zu einer Berücksichtigung weitgehend vernachlässigter Formen, Brief, Tagebuch autobiographische Erzählung, in denen sich Autorinnen bevorzugt ausdrückten);
- **„Psychoanalytische Literaturwissenschaft“** [III: 191–194] (Texte, Autoren und Leser werden mit tiefenpsychologischen Kategorien untersucht und konzentriert sich auf psychische Phänomene konkreter Texte, die Richtung geht auf S. Freud zurück, der selbst Analysen literarischer Texten vorgelegt hat);
- **„Empirische Literaturwissenschaft“** [I: 443–446] (es werden erfahrungswissenschaftliche Methoden angewendet um „Bedingungen und Prozesse literarischen Handelns“ zu erforschen und um sich durch diesen Zugang von hermeneutischen Forschungspraktiken abzugrenzen, ein Buch unter dem Titel *Grundriss der empirischen Literaturwissenschaft* wurde 1980 von S.J. Schmidt vorgelegt).

Der Einblick in die Vielfalt der theoretischen Konzepte literaturwissenschaftlicher Erkenntnis, die sich seit den 60-er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelt haben ist bedrückend und wirft die Frage nach der wissenschaftstheoretischen wie auch kulturhistorischen Relevanz der einzelnen Modelle auf. Es sei auf das Grund-

<sup>21</sup> Siehe die 17. Fußnote.

<sup>22</sup> Insbesondere wäre auf die Untersuchungen *Der implizite Leser* [...], 1972 und *Der Akt des Lesens* [...], 1976 zu verweisen.

anliege dieser Entwicklungen hinzuweisen, die – im Grunde – durch Bemühungen um eine Verwissenschaftlichung der Literaturwissenschaft angeregt wurden.

Man konnte und wollte (1.) sich nicht mit den philologischen, hermeneutischen, geistesgeschichtlichen, phänomenologischen, werkimmanenten Grundlagen der kultur- und literaturwissenschaftlichen Explanatión zufriedenstellen, weil die Art der Zugangsweise sich zu sehr von den naturwissenschaftlichen Disziplinen unterscheidet. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass man unberechtigt den Gegenstand der Forschungen in beiden Bereichen (Natur-Kultur) zu identifizieren versuchte, der seinen Ausdruck in der Nomothetisierung<sup>23</sup> und Idiographisierung<sup>24</sup> der Wissenschaftsbereiche fand. Es ist relevant, darauf hinzuweisen, dass der Mensch als Individuum vor allem durch seine ontologischen und epistemologischen Fähigkeiten zu seiner kulturhistorisch determinierten Wesenseigenart vorstoßen kann. Was für Werkzeuge er sich dazu herstellt ist von nur marginaler Bedeutung.

Es ist (2.) nicht zu übersehen, dass in den meisten Fällen die Erweiterung oder Neubenennung der theoretischen Vorschläge auf adjektivischen Formulierungen oder substantivierten Adjektivformulierungen aufbaut. Hiermit wird also die wissenschaftswissenschaftliche Definition der Literaturwissenschaft nicht problematisiert oder negiert, sondern nur durch eine neue Zugangsweise modifiziert. Viele dieser Vorschläge wären im Grunde nur als modifizierte literaturhistorische und/oder literaturmethodologische, ev. literaturtheoretische Betrachtungsweisen literarischer Texte zu werten, die immerhin einen relevanten Einfluss auf die literaturkritische und literaturwissenschaftliche Praxis hatten oder immer noch haben.

In einigen Fällen bezieht sich die Modifizierung (3.) in der Art und Weise von Rückgriffen auf Modelle und Zugangsweisen anderer Wissenschaftsbereiche, wie z. B. der Anthropologie, Ästhetik, Kulturwissenschaft, Philosophie, Psychologie, und Soziologie. Der Gegenstand und die Zugangsweise zum Gegenstand (L), wie auch seine Konzeptualisierung ist in diesen Forschungsbereichen jeweils ein anderer, als in der traditionell<sup>25</sup> verstandenen und realisierten Literaturwissenschaft. In wieweit solche Übernahmen produktiv sein können und den Gegenstand der literaturwissenschaftlichen Forschung nicht beeinträchtigen, sollte entschiedener überprüft werden. Analog zur Untersuchung des Wassers in der Physik und Chemie, die eine andere Konzeptualisierung der Erforschung desselben Gegenstandes realisieren, kann auch der literarische Text in anderen Forschungsbereichen, mit jeweils anderen Werkzeugen befragt werden.

---

<sup>23</sup> Die Forschung wird durch Regeln geleitet sowie soll Regeln erkennen. Dieser Grundsatz bezieht sich nur auf die Naturwissenschaften.

<sup>24</sup> Die Forschung wird in mehr oder weniger exakten Beschreibungen und Nachempfindungen realisiert. Dieser Grundsatz bezieht sich nur auf die Kulturwissenschaften.

<sup>25</sup> Diese adjektivische Klassifizierung soll als wissenschaftswissenschaftliche Grundlage verstanden werden.

Es ist (4.) nicht zu übersehen, dass in den soeben erwähnten Modellen das „literarische Kunstwerk“ (R. Ingarden), oder das „sprachliche Kunstwerk“<sup>26</sup> (W. Kayser) nicht immer als «Kunstwerk» eingesetzt, sondern als anthropologische, ästhetische, kulturelle, philosophische, psychologische, und soziologische Realität betrachtet wird und aus dieser Perspektive untersucht wird. Wobei unberücksichtigt bleibt, oder zu mindestens marginalisiert wird, dass dieses Kunstwerk eine Konstruktion einer konkreten Person ist, die mit einem Kulturbewusstsein verbunden ist und eine eigenartige Auffassung darstellt. Dass das literarische oder sprachliche Kunstwerk auch diese Eigenschaften aufweisen kann, ist nicht zu bezweifeln. Aber der Schriftsteller schreibt sein Werk (ob bewusst oder unbewusst sei dahingestellt) nicht als anthropologisches, ästhetisches, kulturelles, philosophisches, psychologisches, und soziologisches Werk, sondern nur als «literarisches» Kunstwerk, nicht einmal als rein sprachliches Kunstwerk.

Die Problematik des Kunstwerkes liegt (5.) in seiner Seinsweise: ob diese Konstruktion einen realen Bezug aufweist und hiermit einen tatsächlich-realen Zustand dokumentiert, oder ob diese Konstruktion in bewusster Weise sich von diesem Bezug distanziert und eine fiktionale Wirklichkeit prägt, die zwar in Einzelheiten reale Bezüge aufweisen kann, aber als ganzheitliche und vom Schriftsteller als abgeschlossene Konstruktion projiziert (auch wenn diese im dekonstruktiven Sinne eine offene Struktur aufweist), ist doch nur eine fiktionale, also in Wirklichkeit nichts Reales dokumentierende Darstellung<sup>27</sup>. Diese Problematik liegt halt auf einer anderen und zugleich tieferen Ebene.

Es wurde in den letzten Jahrzehnten im Zuge dieser Vielfalt – angeregt durch diese Modelle – die fiktionale Seinsweise der literarischen Kunstwerke erneut befragt. Als Textprodukt ist seine Seinsweise zwar eine Realität, die man als Buch oder Textproduktion auch auf der Bildschirmseite erwerben kann, aber als intellektuelles oder literarisch-künstlerisches Produkt und Aufzeigung eines kulturphilosophischen Sinnes hat das literarische/sprachliche Kunstwerk keine Entsprechung in real-wirklichen Konstellationen, es ist also weiterhin eine fiktionale Projektion oder Konstruktion und Vision des Verfassers. Hiermit wäre dann darauf zurückzukommen, das eines der Grundphänomene dieser Form der Kunstwerke ihr fiktionaler Charakter ist, der jedoch nicht problemlos auf nur anthropologische, ästhetische, kulturelle, philosophische, diskursive, psychologische, und soziologische Phänomene reduziert werden kann.

Es wäre folglich (6.) zu fragen, was für einen Bezug das literarische/sprachliche Kunstwerk dokumentiert? Es ist einerseits der Bezug, genauer die Sprache, in der es

---

<sup>26</sup> Es soll auf die verblüffende Ähnlichkeit der Begriffe hingewiesen werden. Dass die Bedeutung des „Literarischen“ für den Gegenstand der Lw gewichtiger zu sein scheint, wurde bis heute nicht entsprechend gewertet. Das „Sprachliche“ spielt im Leben des Menschen und allen Bereichen der Kulturwissenschaften eine bedeutende Rolle, bringt aber das „Literarische“ alleine noch nicht zur Geltung.

<sup>27</sup> Wenn auch der Text als materielles Objekt real funktioniert.

realisiert wird. Andererseits ist es der Bezug zum Kulturgedächtnis, sowie zur Kultur und Kulturgeschichte einer sozialen Gruppe (Nation), und nicht zuletzt der werk-literarische Bezug, der mit fiktionalen Modellen und Systemen realisiert wird.

Eines der Grundprobleme dieser Kunstwerke wäre (7.) die Sprache, in welcher der Schriftsteller sein Werk realisiert. Die Problematik ist deswegen so virulent, weil wir den Unterschied zur Sprache des Alltags, der Umgangssprache (insbesondere in modernen zeitgenössischen Werken) nur indirekt und mit Schwierigkeit erkennen können. Noch im Mittelalter war die Alphabetisierung, das Lesen und Schreiben eine Kunst. Seit etwa hundert Jahren ist dies (zwar mit geringfügigen Ausnahmen) kein Problem mehr. Aber deswegen wird die Erkenntnis und Betrachtung des Kunstwerkes immer problematischer und ihr ästhetischer Wert immer demokratischer. Zudem wäre die Umstellung von drucktechnischen Formen (Bücher, allgemeiner Texte) auf elektronische Formen (Internet, Digitalisierung) zwar ein demokratisierendes Signum unserer Zeit, aber dennoch ein beschränktes, weil auch in den elektronischen Formen die tradierten Sprachen der Grundstock der Kommunikation sind.



# WIZERUNEK CMENTARZA – W WYMIARZE JĘZYKA, KULTURY, DZIEDZICTWA – UWAGI WSTĘPNE NA PRZYKŁADZIE CMENTARZA MENNONITÓW W STOGACH MALBORSKICH

JOANNA PUPPEL  
MARTA KOSZKO

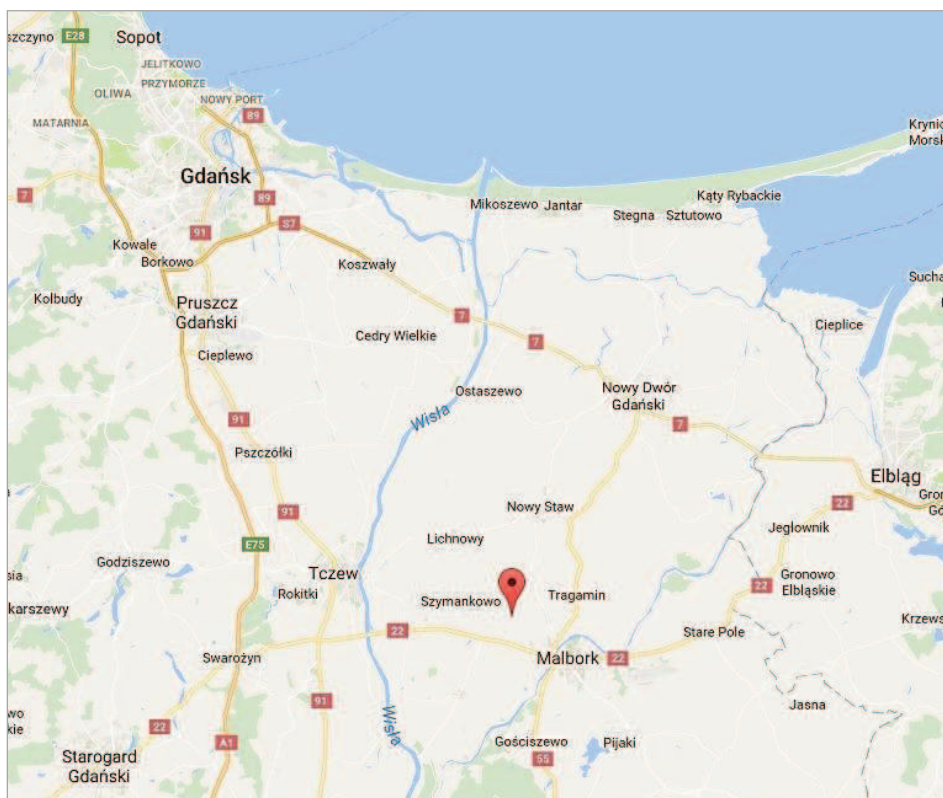
*(...) symbol jest częścią ludzkiego świata treści.*  
E. Cassirer (1971: 78)

## 1. Wstęp

Wizerunek cmentarza jest zagadnieniem, któremu nie poświęca się wystarczająco dużo uwagi. Tymczasem każda nekropolia ma swój niepowtarzalny charakter, który tworzą takie elementy jak pomniki – ich forma – inskrypcje oraz rozplanowanie nagrobków, jak również otoczenie, w którym są umiejscowione. Warto podkreślić, że cmentarz to specyficzna przestrzeń, w której łączą się język, kultura, religia i świeckość. Wszystkie te elementy budują wizerunek (obraz) cmentarza. W niniejszym artykule podejmujemy zatem próbę określenia, w jaki sposób tworzy się wizerunek nekropolii, która będzie postrzegana tutaj jako przejaw pewnego typu przestrzeni publicznej (ang. *public space*) oraz w której istotną rolę komunikacyjno-kulturowo-językową odgrywa pejzaż językowy (ang. *linguistic landscape*).

## 2. Wizerunek cmentarza jako przestrzeni publicznej

Każda nekropolia buduje swój własny i przede wszystkim niepowtarzalny wizerunek. Wszystkie cmentarze łączy jednak sposób, w jaki obraz tych miejsc jest wytwarzany. Obraz cmentarza jest z pewnością tworzony świadomie w celu zbudowania swoistego wizerunku tego szczególnego miejsca (zob. S. Puppel, 2016). Działania ludzi mają również na celu utrzymywanie wytworzonego charakteru nekropolii, tak by nigdy nie straciła swej wyjątkowości, a wręcz przeciwnie, by odpowiedni wizerunek podkreślał podniosłość i jednoczesną odrębność takiego miejsca. Owe „działania wizerunkowe”, opierają się na „wizerunkowych strategiach modalnościowych (wsm)” (Puppel, 2016: 116), tj. na „wizualnej strategii mono-modalnościowej (wsmm)” (Puppel, 2016: 116), która w przypadku cmentarza przede wszystkim odnosi się do modalności wzrokowo-dotykowej. Wszystkie elementy budujące nekropolię – pomniki, inskrypcje, rozplanowanie nagrobków, położenie i otoczenie – tę modalność, głównie w jej części wzrokowej, angażują.



Rys. 1. Mapa Żuław Wiślanych z zaznaczonymi Stogami Malborskimi (źródło: Google maps)

Wizerunek cmentarza (tj. jego *image*) jest również ściśle powiązany z przestrzenią publiczną, gdyż właśnie w niej wszelkie „działania wizerunkowe” mają miejsce. Według Lefebvre (1991 za Guilat i Waksman, 2014), przestrzeń to twór społeczny, złożony, który warunkuje to, co się w nim dzieje a także sposób, w jaki jest postrzegany. Bardzo trafnie nawiązuje tym samym do nekropolii, którą możemy określić jako przestrzeń publiczną zamkniętą statycznie i permanentną, w której dominującą rolę odgrywają symbole, tj. znaki językowo-niejęzykowe (w tym przypadku o charakterze wizualnym). Należy również podkreślić, iż wspomniana przestrzeń to obszar, który bardzo wyraźnie wiąże się z całym systemem komunikacyjno-kulturowo-językowym danej społeczności lokalnej. Bardzo wyraźnie widać to na przykładzie zabytkowego cmentarza Mennonitów w Stogach Malborskich (Żuławy Wiślane – patrz Rys. 1), który jest największym i obecnie najlepiej zachowanym cmentarzem religijnego odłamu anabaptyzmu w Polsce.

Według Castells'a (1982) w każdej przestrzeni wytworzonej przez określoną społeczność można wyodrębnić następujące komponenty:

- 1) przeznaczenie, czyli funkcja danego miejsca;
- 2) własność, czyli do kogo należy owa przestrzeń publiczna;
- 3) kształt, czyli forma przestrzeni;
- 4) oprawa, czyli styl przestrzeni.

Elementy te wpływają na to jak postrzegana jest nekropolia. Przyglądając się bliżej cmentarzowi Mennonitów w Stogach Malborskich jako przestrzeni publicznej podlegającej owej klasyfikacji, możemy zidentyfikować wszystkie wyżej wymienione komponenty (Castells, 1982), w związku z czym wszystkie będą budowały określony charakter (wizerunek) owego cmentarza w następujący sposób:

- 1) Przeznaczenie – grzebanie zmarłych.
- 2) Własność – dawniej mennonicka grupa społeczna, która zamieszkiwała teren Żuław (w latach 1555–1945).
- 3) Kształt – mennonickie nekropolie zakładane były na regularnych, prostokątnych lub kwadratowych parcelach. Do cmentarza prowadziła zazwyczaj brama zbudowana z ceglanych bądź betonowych słupów. Granice cmentarzy obsadzone były szpalerem drzew, a wewnętrzne aleje dzieliły te cmentarze na kwatery (ten w Stogach Malborskich jest podzielony na sześć kwater). Cmentarze Mennonitów nierzadko więc przybierały kształt parków i po dziś dzień można zobaczyć jak porastają je drzewa typu lipa, jesion, dąb, kasztan, żywotnik, świerk, daglezja.
- 4) Oprawa – obecnie cmentarze mennonickie są już elementem dziedzictwa kulturowego, jednym z niewielu już śladów po żyjącej na Żuławach społeczności holenderskiej przybyłej na tereny Pomorza Gdańskiego w połowie XVI wieku. Cmentarz mennonicki w Stogach Malborskich usytuowany jest we wschodniej części wsi, obok współczesnego kościoła katolickiego. Dominują na nim głównie nagrobki typu stele (nagrobek w kształcie pionowej płyty),



Fot. 1. Widok cmentarza Menonitów w Stogach Malborskich (ze zbioru w posiadaniu J.P.)

zachował się również jeden nagrobek typu cippus (nagrobek w kształcie prostopadłościanu zwieńczony zazwyczaj wazą lub urną). Wszystkie nagrobki prezentują formy rokokowe, klasycystyczne, jak i eklektyczne. Jak widać na Fot. 1 stele były wykonane z piaskowca i były wysokie (sięgały niekiedy 2,5 m wysokości). Wszystkie stele wykończone były tympanonami, na których umieszczano określony symbol (patrz Fot. 2–7). Niezmiernie ciekawym i oryginalnym elementem cmentarza mennonickiego jest właśnie symbolika sepulkralna, która jest niezwykle bogata. Choć spotykane na nich motywy ikoniczne mają uniwersalne znaczenie, to jednak próżno szukać podobnych na nagrobkach innych religii, np. na cmentarzach katolickich.

Podążając za definicją Kolbuszewskiego (1996: 43), który określa przestrzeń cmentarza jako „instytucjonalnie ukształtowany wycinek przestrzeni o programowo założonym grzebalnym przeznaczeniu, zorganizowanym wedle pewnych dyrektyw – reguł kulturowych, związanych tak ze zrytualizowaniem form grzebania zmarłych, jak z istnieniem pewnej tradycji sposobu utrwalania pamięci o nich” zakładamy, iż wizerunek cmentarza osadzony w przestrzeni sepulkralnej, tj. przestrzeni publicznej zamkniętej statycznej, tutaj konkretnego cmentarza mennonickiego, będzie odnosił się/powstawał w oparciu o następujące funkcje: (1) „sacrum”, (2) „archiwum”, (3) „muzeum”, (4) park (za Michałowski, 2001).

(1) Funkcja sacrum, gdyż pełni funkcję świętej przestrzeni, której szczególnie, transcendentny charakter wynika z faktu złożenia i przechowywania do-

czesnych szczątków wielu pokoleń. Nekropolia jest wyraźnie oddzielona ogrodzeniem od przestrzeni *profanum*, która rozciąga się poza granicami cmentarza, oddzielając w ten sposób dwa światy od siebie, świat żywych i umarłych. Głównym wejściem do przestrzeni sepulkralnej jest zazwyczaj brama, która przeprowadza nas przez tę granicę.

- (2) Funkcja archiwum, gdyż cmentarz stanowi swoisty zbiór informacji o historii lokalnej społeczności. Jest w końcu stałym elementem działalności lokalnych środowisk kulturowo-językowych stanowiących organiczną część globalnego dziedzictwa kulturowo-językowego (zob S. Puppel, 2009; Komorowska, 2016).
- (3) Funkcja muzeum, gdyż pełni funkcję zbioru pewnego typu dzieł sztuki stworzonych przez lokalną społeczność oraz będących odzwierciedleniem swojej epoki.
- (4) Funkcja parku, gdyż pełni funkcję kompozycji krajobrazowej poprzez nasycenie jej drzewami i krzewami.

Należy dodać, iż w obecnej formie cmentarz mennonitów jest nie tylko określonym nośnikiem dziedzictwa kulturowo-językowego ale również stał się elementem przestrzeni turystycznej (zob. Stasiak i Tanaś, 2005; Tanaś, 2008a; Tanaś, 2008b; Koszko, 2013a) poprzez jego atrakcyjność turystyczną związaną z regionem Żuław. W ten sposób przestrzeń turystyczna może stanowić podstawę 'ekoturystyki'.

Zdaniem Kolbuszewskiego cmentarze są jak księgi budujące semantyczny obraz nekropolii, który „funkcjonuje jako pewnego rodzaju suma wartości kulturowych wyrażonych w jego organizacji przestrzennej i wystroju plastycznym, oraz sumie treści wypowiedzianych w epitafiach i innych inskrypcjach, emblematkach i znakach” (1985: 53). Warto w tym kontekście zaznaczyć, że obraz cmentarza (wizerunek) może być odbierany przez nieskończoną liczbę odbiorców. Jednak prawdziwe znaczenie i wartość ma on jedynie dla węższej grupy/społeczności np. grupy religijnej lub językowej. Dzieje się tak, gdyż pełne zrozumienie symboli i odczytywanie zewnętrznych znaków umieszczonych w kontekście funeralnym staje się możliwe i zrozumiałe tylko dla tych, którzy są uczestnikami danej grupy kulturowo-językowej, a więc którzy dzielą w procesie konotacji (interpretacji) wspólną płaszczyzną sposobów odcodowania znaków, względem ich systemów wartości np. kulturowych, językowych, czy też religijnych.

### 3. Pejzaż językowy jako element wizerunku cmentarza

Poza architekturą nagrobkową/pomnikową i rozplanowaniem cmentarza, istotnym elementem w procesie budowania wizerunku cmentarza jest jego pejzaż językowy. W kontekście nekropolii, nie nawiązujemy tutaj jednak jedynie do pierwotnej definicji pejzażu językowego odwołującej się do języka publicznych znaków drogowych, reklam, billboardów, nazw ulic, miejsc, komercyjnych znaków sklepowych i publicz-

nych znaków na budynkach rządowych (Landry i Bourhis, 1997: 23–25). Definicja pejzażu językowego jest zawężona do języka pisanego umieszczonego na znakach. Dziś już wiadomo, iż pojęcie pejzażu językowego można zastosować do każdego wydarzenia komunikacyjnego w przestrzeni publicznej i nie tylko. Tym samym bierze się pod uwagę różne modalności i zasoby tworzące przestrzeń, tj. na przykład obrazy, przedmioty, aranżację przestrzeni – wszystkie elementy składające się na swojego rodzaju tekst/dyskurs (zob. Guilat i Waksman, 2014; Shohamy i Waksman 2009). Często niemożliwe jest więc oddzielenie tekstu od obrazu (Pennycook, 2009), które razem stanowią całość przekazu, w przypadku cmentarzy znaków językowych od niejęzykowych, gdyż mogłoby to skutkować zubożeniem wizerunku nekropolii, pozbawianiem tego szczególnego miejsca jego specyficznej estetyki. Należy w związku z tym podkreślić, iż wizerunek cmentarzy opiera się głównie na ich multimodalności (zob. Kress i Van Leeuwen, 2001), tj. cmentarnej architekturze (a więc znakach niejęzykowych) jak i nierozzerwalnym z nią przekazie werbalnym (tj. znakach językowych występujących w formie inskrypcji nagrobkowych).

Znaki językowo-niejęzykowe, jakie pojawiają się w przestrzeni publicznej cmentarza mennonickiego w Stogach Malborskich, są idealnym przykładem obecności pejzażu językowego w tej przestrzeni. Przyjmuje się, że pejzaż językowy może spełniać ważne funkcje informacyjne i symboliczne, np. jako wskaźnik określonej siły i statusu wspólnoty językowej zamieszkującej dane terytorium. I tak analizując inskrypcje nagrobne z imionami i nazwiskami osób zmarłych, daty urodzenia i śmierci, które podawane są co do dnia, ewentualne informacje o funkcji społecznej zmarłej osoby oraz liczbie dzieci, otrzymujemy istotny przekaz dotyczący historii i losów danej grupy, w tym przypadku Mennonitów.

Po drugiej stronie steli często widnieje również cytat z Pisma Św., bądź indywidualny tekst epitafijny w języku łacińskim oraz niemieckim. Otrzymujemy tym samym dalsze informacje na temat statusu danej wspólnoty religijno-językowej oraz pozycji ich języka. W kontekście mennonickich symboli umieszczonych na cmentarnych stellach istotna wydaje się także kolejna funkcja pejzażu językowego, tj. funkcja mitologiczno-folklorystyczna (Hicks, 2002). Jak już podano powyżej wspomniany cmentarz związany jest z określonym ruchem religijno-społecznym pochodzącym z Niderlandów. Symbolika cmentarza oraz teksty nagrobkowe w takich przypadkach mogą nawiązywać do tradycyjnych opowieści (narracji) czy mitów czyli przedstawiać historię danej społeczności i miejsca, w którym mieszkała.

Warto więc zauważyć, że przestrzeń cmentarza tworzy krajobraz, który zawiera w sobie cały szereg znaczeń, nawiązujących do mitologii, opowieści czy rytuałów i związanego z nimi nazewnictwa (zob. Lilly Christopher w Warpole, 2003: 18). Analizując symbolikę nagrobkową cmentarza w Stogach Malborskich widzimy, jaki przekaz czy też jakie wartości były ważne dla omawianej tutaj lokalnej społeczności. Przedstawione symbole nagrobkowe, zilustrowane między innymi na poniższych fotografiach, tworzą swoisty język nawiązujący przede wszystkim do tematyki religij-

nej (a więc śmierci, wieczności, zmartwychwstania). Wszystkie są nierozzerwalnie związane z daną tradycją kulturową, w tym przypadku z tradycją anabaptystyczną.

Złożony, wielowarstwowy pejzaż językowy cmentarza sprawia, że miejsce to można określić jako pewnego rodzaju „bibliotekę z kamienia/w kamieniu” (ang. *libraries in stone* za Warpole, 2003: 11), w którym wyryte zostały na zawsze wartości, tożsamość i kultura przeszłych pokoleń. Nagrobkowe inskrypcje w połączeniu z bogatą symboliką niejęzykową (ikoniczną) funkcjonują jako zbiór życiorysów, przekonań i wierzeń, które można nieustannie odtwarzać/czytać w kolejnych pokoleniach. Cechy biblioteki, przywołane przez Warpole (2003) jako miejsca cichego, skatalogowanego i zawierającego bogaty i zróżnicowany dyskurs, idealnie odzwierciedlają, czym jest cmentarz i na czym opiera się jego wizerunek.

Poniżej przedstawiamy serię fotografii z widocznymi symbolami umieszczanymi na cmentarnych stellach na cmentarzu mennonickim w Stogach Malborskich:



Fot. 2. Pęk makówek – symbol wiecznego snu (ze zbioru w posiadaniu J.P.)



Fot. 3. Uskrzydłona klepsydra – symbol czasu i wieczności (ze zbioru w posiadaniu J.P.)



**Fot. 4.** Kotwica w połączeniu z krzyżem – symbol nadziei na zmartwychwstanie (ze zbioru w posiadaniu J.P.)



**Fot. 5.** Motyl – symbol krótkiego życia ludzkiego w wymiarze wieczności (ze zbioru w posiadaniu J.P.)



**Fot. 6.** Oko opatrności – symbol Boga Ojca (tu w połączeniu z symbolami krzyża i kotwicy) (ze zbioru w posiadaniu J. P.)





**Fot. 7.** Serce – symbol miłości i wiary (tu w połączeniu z symbolami krzyża i kotwicy) (ze zbioru w posiadaniu J.P.)

#### 4. Podsumowanie

W przedstawionych uwagach wstępnych dotyczących wizerunku cmentarza chcieliśmy zwrócić uwagę na to, iż miejsce to jest nośnikiem znaczeń właśnie poprzez swoją przestrzeń i jej kształt jak również poprzez swoją rolę komunikacyjno-kulturowo-językową, którą spełnia w kontekście zarówno kultury jako takiej jak i w kontekście danej kultury lokalnej. Przedstawione powyżej funkcje sacrum, archiwum, muzeum i parku wpisują cmentarz do szeregu ważnych wskaźników kultury o charakterze uniwersalnym. Natomiast z czysto ekolingwistycznego punktu widzenia specyficzna ‘ekologia cmentarza’ stanowi jeden z wielu ważnych elementów konserwacji określonych (rytualnych) form językowych w powiązaniu z warstwą ikoniczną.

#### Bibliografia

- Adamowski, J. 2006. „Cmentarna komunikacja niewerbalna – zarys problematyki”. W zbiorze: Mazur, J. i M. Rzerzutko-Iwan (red.). *Teksty Kultury. Oblicza komunikacji XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 373–383.
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Hasan Amarab, M. i N. Trumper-Hechta. 2006. „Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: the case of Israel”. *International Journal of Multilingualism* 3. 7–30.
- Cassirer, E. 1971. *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Warszawa: Czytelnik.
- Castells, M. 1982. *Kwestia miejska*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Eliade, M. 1970. *Sacrum, mit, historia*. Warszawa: PIW.
- Grześkowiak, M. 2010. *Trans-city or Inter-city? The co-existence of majority and minority languages in the urban spaces: a comparative case study of London and Warsaw linguistic landscapes*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.

- Guilat, Y. i Sh. Waksman. 2014. "The linguistic landscape of Israel's Military Cemeteries as a field of symbolic contestation." W zbiorze: Koll-Stobbe, A. i S. Knospe (red.). *Language contact in times of globalization*. Peter Lang Publication and Greifswald University.
- Hicks, D. 2002. „Scotland's linguistic landscape: the lack of Policy and planning with Scotland's place-names and signage”. Online: <http://www.poileasaidh.celtscot.ed.ac.uk/hicksseminar.html> [dostęp: 20.02.2017].
- Klim, R. 1993. *Cmentarze mennonickie na Żuławach Wiślanych*. Gdańsk: Wydawnictwo Pomorskie RPK PTTK.
- Klim, R. 1994. *Śladami mennonitów na Żuławach Wiślanych*. Gdańsk: Wydawnictwo Pomorskie RPK PTTK.
- Kolbuszewski, J. 1985. *Wiersze cmentarza*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Kolbuszewski, J. 1996. *Cmentarze*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Kolbuszewski, J. 1995. „Cemetery as a text of culture. Cmentarz jako tekst kultury”. W zbiorze: Czerner, O. (red.). *Cemetery arts – Sztuka cmentarna – L'art de cimetièrre. Dokumenty – Documents*. 17–40.
- Komorowska, H. 2016. „History and culture in language education: monuments and memoriale as expressions of collective memory”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XVI. 183–199.
- Koszko, M. 2013a. „Pejzaż językowy jako nośnik dziedzictwa kulturowego, na przykładzie miasta Poznania”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XIII. 23–35.
- Koszko, M. 2013b. „Uwagi o roli przestrzeni w kreowaniu tożsamości językowo-społeczno-kulturowej na przykładzie pejzażu językowego regionów pogranicza”. W zbiorze: Puppel, S. i T. Tomaszkiwicz (red.). *Scripta Manent – res novae*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 159–170.
- Kress, G. i T. van Leeuwen. 2001. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Londyn: Arnold.
- Landry, R. i R. Bourhis. 1997. „Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study”. *Journal of Language and Social Psychology* 16. 23–49.
- Lefebvre, H. 1991. *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Masai, Y. 1972. *Tokyo no seikatsu chizu*. Tokyo: Jiji Tsushinsha.
- Michałowski, A. 2001. „Architektura krajobrazu w końcu XX wieku. Znaczenie i zadania”. W zbiorze: Michałowski, A. et al. *Krajobraz kulturowy. Warsztaty dla nauczycieli i metodyków. Zeszyt dydaktyczny*. Warszawa: Ośrodek Ochrony Zabytkowego Krajobrazu. Narodowa Instytucja Kultury. 75–90.
- Pennycook, A. 2009. „Linguistic Landscape and the Transgressive Semiotics of Graffiti”. W zbiorze: Shohamy, E. i D. Gorter (red.). *Linguistic landscape. Expanding the scenery*. Londyn: Routledge. 302–312.
- Poradnik dobrych praktyk ochrony żuławskich zabytków*. 2009. Cedry Wielkie: Gmina Cedry Wielkie, Stowarzyszenie Miłośników Nowego Dworu Gdańskiego Klub Nowodworski.
- Puppel, S. 2009. „Uwagi w sprawie konieczności ochrony dziedzictwa kulturowo-językowego, czyli od ojcowizny i ojczyzny do wspólnoty światowej”. *Acta Pomerania* 2. 101–108.
- Puppel, S. 2016. „Kuźnia Hefajstosa czyli krótki zarys teorii wizerunku w komunikacji człowieka”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XVI. 109–124.
- Shohamy, E. i Sh. Waksman. 2009. „Linguistic landscape as an ecological arena. Modalities, meanings, negotiations, education.” W zbiorze: Shohamy, E. i D. Gorter (red.). *Linguistic landscape. Expanding the scenery*. Londyn: Routledge. 313–331.
- Tanaś, S. 2008. *Przestrzeń turystyczna cmentarzy. Wstęp do tanatoturystyki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tanaś, S. 2008. „Miejsce cmentarzy w turystyce kulturowej – wokół problemu badawczego”. *Turystyka Kulturowa* 2. 4–16.
- Tilley, Ch. 1999. *Metaphor and Material Culture*. Oxford: Blackwell.
- Warpole, K. 2003. *Last landscapes. The architecture of the cemetery in the west*. Londyn: Reaktion Books Ltd.

# **ROLA TŁA WIZUALNEGO W GRACH KOMPUTEROWYCH JAKO POCHODNEJ JEGO ŹRÓDEŁ: MALARSTWA PEJZAŻOWEGO, TEATRU, FOTOGRAFII I FILMU**

WOJCIECH PUPPEL

## **1. Wstęp**

Gra komputerowa jako wyraz realizacji określonego programu estetycznego z wyraźnym udziałem elementów ‘wizualno-malarskich’ oferuje graczowi wzięcie udziału w pewnym dyskursie estetycznym rozumianym jako współdziałanie przynajmniej dwóch strukturalnych składników, tj. portretowanej postaci i nieodzownego otoczenia, w którym współdziałanie to występuje. Można powiedzieć, że każda gra komputerowa realizuje klasyczne estetyczne założenie dobrego obrazu pejzażowego zawierającego przedstawienie relacji ‘postać (lub postaci) – środowisko’. Zwłaszcza ten ostatni element relacji, tj. środowisko, który stanowi tradycyjne tło dla postaci, jest elementem wręcz koniecznym dla bardziej precyzyjnego określenia cech portretowanej postaci niż gdyby miała ona wystąpić po prostu w pustym, a więc pozbawionym wszelkich części składowych, polu. Jest więc środowisko portretowanej postaci, tak zwane ‘tło’, zwłaszcza tło wizualne, wręcz koniecznym uzupełnieniem teje postaci, zawierając według zamysłu samego autora różne szczegóły, które z rozmysłem do niego wstawił. W dziele malarskim mamy oczywiście do czynienia z tłem najczęściej w formie barwnego pejzażu, który ma charakter statyczny. Możemy jako odbiorcy na takie tło co najwyżej nieustannie patrzeć i za każdym razem stwierdzać jego strukturalną niezmiennność.

Bardzo klasycznym wyrazem ustanowienia wyrazistej relacji pomiędzy postacią (postaciami) i tłem jest malarstwo niderlandzkie okresu 1420–1500. W obrazach tego nurtu rola tła jest bardzo znacząca: jest ono pokazywane w formie barwnych i rozległych pejzaży, widoków miast, detali architektonicznych i starannie przedstawianych wystrojów wnętrz (zob. np. Véggh, 1979). To właśnie w nim rozgrywają się statyczne sceny, np. portrety osób, sceny zbiorowe, itp.

Tymczasem w grze komputerowej mamy do czynienia z tłem wizualnym, często niezwykle barwnym, w obrębie którego różne postaci nieustannie się przemieszczają niejako zabierając z sobą gracza poprzez zmieniające się fragmenty tła. Tło jest więc tutaj wysoce dynamiczne, zmienne. Tak więc jego dynamiczna obecność w grze komputerowej da się przynajmniej częściowo porównać z tłem stosowanym w malarstwie. W niniejszym szkicu zakładam, że tło wizualne, jako ważna część estetyki rzeczywistości wirtualnej (zob. np. Ostrowicki 2009), stosowane w grze komputerowej, można wyprowadzić przynajmniej z następujących trzech źródeł: klasycznego tła malarskiego, tła teatralnego i tła fotograficzno-filmowego. Mniej lub bardziej rozbudowana obecność tła w dziele malarskim jest wyrazem świadomości malarza odnośnie istnienia relacji ‘postać – środowisko’, o czym była mowa powyżej. Relację tę wykorzystywał także niezwykle ważny nurt w psychologii, gestaltizm, który dla całościowego widzenia i rozumienia postaci podkreślał usytuowanie danej postaci w determinującym je tle według holistycznej zasady: „całość to coś więcej niż suma jej elementów”. Mechanizm ten znany jest w psychologii jako mechanizm postaci i tła (ang. *figure-ground relationship*, zob. np. Koffka, 1922; Arnheim, 2014).

Wydaje się, że ten właśnie całościowy mechanizm percepcyjny leży u podłoża nie tylko naszej codziennej percepcji, oglądu malarstwa pejzażowego czy fotografii i filmu, ale także jest obecny w grach komputerowych właśnie na zasadzie przeniesienia z malarstwa, teatru, fotografii i filmu. Dodać trzeba w tym miejscu, że owo całościowe widzenie dzieła malarskiego obejmuje takie elementy jak: linia, kształt, bryła, kolor, perspektywa, przestrzeń, głębia. Wszystkie one jako czynniki składowe obrazu są przede wszystkim postrzegane całościowo, dając osobie postrzegającej wrażenie całości.

## 2. Tło malarskie

Trzeba w tym momencie podkreślić, że w rozwoju malarstwa był okres, w którym tło nie było obecne. W najbardziej pierwotnym okresie rozwoju malarstwa jako sztuki przedstawieniowej, a więc w okresie ‘malarstwa jaskiniowego’ (tzw. malowideł naskalnych), tło trudno było sobie wyobrazić. Przedstawiano w trudno dostępnym miejscu i na trudnym skalnym podłożu schematycznie głównie postacie, tj. relację ‘człowiek-zwierzę’ lub relację ‘zwierzę-zwierzę’. W przedstawieniach tych chodziło bardziej o schematyczne i zapewne mocno zrytualizowane przedsta-

wienia postaci ludzkich i zwierzęcych i ich wzajemnych relacji niż o dodawanie do tych postaci uzupełniającej informacji w postaci rozbudowanego tła malarskiego (zob. Leroi-Gourhan, 1967; W. Puppel, 2012; 2016), nie było ono zatem konieczne. Ale też nie istniała szczególnie rozbudowana świadomość artysty odnośnie ważności tła w owych pierwotnych przedstawieniach malarskich.

W historii malarstwa europejskiego tło pojawiło się jako bardzo wyrazisty element obrazowania bardzo wcześnie. Bogate kompozycyjnie i barwne pejzaże odkryto na freskach w Pompejach (stąd nazwa ‘malarstwo pompejańskie’), w których tło odgrywało bardzo ważną rolę ideową i kompozycyjną, a także informacyjną stanowiąc doskonałą ilustrację wiedzy ówczesnych artystów malarzy o otaczającym ich świecie, a także stanowiło wskaźnik ich mniej lub bardziej rozwiniętej świadomości odnośnie relacji ‘człowiek-środowisko zewnętrzne’. Widać to wyraźnie na następującym fresku (Rys. 1) przedstawiającym ogród (zob. np. Anderson, 1987).



Rys. 1. Przykład malarstwa pompejańskiego

W okresie przełomu Średniowiecza i Renesansu tło stało się już bardzo istotnym i świadomie zaplanowanym przez malarza kompozycyjnym uzupełnieniem informacji o portretowanych postaciach ludzi i zwierząt (zob. Mazurczak, 2004). Od tego

momentu w pełni wykształcona ‘antropologia obrazu’, zwłaszcza obrazu pejzażowego, zawsze zawierała mniej lub bardziej rozbudowany pejzaż (zob. Belting, 2007). Doskonałą ilustracją obrazu jako przejawu średniowiecznej sztuki malarskiej z rozbudowanym tłem będącym częścią przedstawionej na obrazie narracji jest przedstawiony poniżej obraz (Rys. 2).



Rys. 2. Obraz przedstawia Pasję (Ostatnią Wieczerzę), miejsce: Kościół pod wezwaniem św. Jakuba w Toruniu

Tak więc można w tym momencie stwierdzić, że tło stało się w malarstwie europejskim niezwykle istotnym elementem kompozycyjnym obrazu. Stało się ono koniecznym uzupełnieniem portretowanego wydarzenia czy postaci i w ten sposób stało się integralną częścią malarskiej (a więc statycznej) narracji jako narracji wizualnej (zob. np. Okoń, 1988) rozgrywającej się niejako pomiędzy głównym elementem obrazu, postacią bądź grupą postaci, i jego pejzażowym uzupełnieniem. Nawet kubistyczne propozycje Picassa zawierały pewien zredukowany element tła w postaci kolorowego uzupełnienia do postaci. Widać to chociażby na znanym obrazie Picassa pt. ‘Panny z Avignonu’ z roku 1907 (Rys. 3), gdzie tło w postaci barwnych plam służy głównie do wyraźniejszego podkreślenia zgeometryzowanych sylwetek ludzkich.



Rys. 3. Obraz przedstawia Panny z Avignonu; źródło: magazynsztuki.pl

Tak więc przychodzi nam w tym miejscu stwierdzić, że tło jako element strukturalny obrazu posłużyło artystom malarzom na ustanowienie i przedstawienie relacji pomiędzy postacią (postaciami) a otoczeniem, na podkreślenie głębszego związku pomiędzy postacią i charakterem otoczenia zewnętrznego. Tło posłużyło także podkreśleniu samej postaci i tym samym pogłębieniu jej cech wewnętrznych jako częściowo przynajmniej wynikających z charakteru tła. Możemy zjawisko to określić jako ‘malarskość tła’.

### 3. Tło teatralne

Tło teatralne jest częścią scenografii teatralnej, stanowiąc konieczne podłoże przestrzenno-czasowe dla przeprowadzenia akcji dramatu lub występu scenicznego. Jest ono często samo w sobie bardzo wyszukaną dekoracją teatralną, w skład której wchodzi różne elementy plastyczne i architektoniczne, wykonane z lekkich materiałów konstrukcyjnych jak drewno, dykta, płótno, tektura. Tło w teatrze jest, tak jak w sztuce malarskiej (zwłaszcza o charakterze pejzażowym), nieodzownym elementem każdego przedstawienia teatralnego (zob. np. Strzelecki, 1970; Pavis, 2005). Niemniej w przedstawieniu teatralnym tło jest dynamiczne; zmienia się ono od sceny do sceny, a więc jego zmienność pozwala na podkreślenie, że postacie sceniczne (aktorzy) przechodzą do różnych przestrzeni, realizując akcję dramatu w danym

przedstawieniu. Zjawisko przechodzenia aktorów do różnych przestrzeni charakteryzuje również sztukę filmową i gry komputerowe, co ma niewątpliwie wpływ na podkreślanie i utrzymywanie dynamiczności tła również w grach komputerowych.

#### 4. Tło fotograficzno-filmowe

Jak już wspomniałem powyżej, tło w grze komputerowej można także wyprowadzić z innego źródła, a mianowicie wcześniejszego tła fotograficzno-filmowego. Jego obecność na fotografii czy w produkcji filmowej nie wynika z decyzji artysty fotografika czy reżysera, by je do fotografii czy filmu włączyć, lecz z samej istoty technologicznego przedłużenia ręki, czyli aparatu fotograficznego bądź kamery filmowej. Urządzenia te rejestrują rzeczywistość w sposób totalny, tj. tak jak to czyni naturalny układ optyczny, którym jest ludzkie oko, a więc ukazują rzeczywistość zewnętrzną w całej jej okazałości i złożoności, chociaż wiemy także, że dla właściwego rozpoznania danego obrazu czy fragmentu rzeczywistości fizycznej wystarczające są elementy najbardziej wyróżniające, jak to zasygnalizowano powyżej w odniesieniu do holistycznego mechanizmu postaci i tła.

Aparat fotograficzny i kamera filmowa są urządzeniami, które funkcjonują jako urządzenia biorące udział w procesie kulturowej 'produkcji' i dystrybucji symboli



Rys. 4. Zdjęcie przedstawia statek pływający Motławą (źródło: zbiory własne autora)



(zob. uwagi Flussera w sprawie 'aparatu' jako obiektu technicznego gotowego do rejestrowania czegoś, 2000/2015 i 2011 oraz fotografii, które mogą przechodzić z rąk do rąk) i są jednocześnie urządzeniami, które pozwalają na wykonywanie ujęć rzeczywistości fizycznej zarówno w sposób dokumentalny, a więc bez szczególnego udziału emocji osoby fotografującej (zob. np. Warburton, 1991), ale także również w sposób artystyczny, a więc tym razem z koniecznym udziałem emocjonalnego zaangażowania artysty-fotografa (zob. np. Rouille, 2007; Barthes, 2008). Przykładem fotografii o charakterze dokumentalnym jest fotografia zamieszczona poniżej (Rys. 4). Na fotografii tej tło dla centralnego na zdjęciu okrętu nie zostało w żaden sposób skonstruowane lecz zostało wybrane przez fotografa chcącego niejako udokumentować obecność okrętu w tym konkretnym przypadku na tle gdańskich spichlerzy.

Natomiast należy podkreślić, że tło w fotografii artystycznej nie jest automatyczne lecz jest często świadomie wybierane przez artystę-fotografika dla podkreślenia idei towarzyszącej danemu zdjęciu czy serii zdjęć. Możemy zatem stwierdzić, że tło w fotografii artystycznej jest nie tylko statyczne ale także częściowo konstruowane i zatem częściowo uzupełniane o elementy, które artysta-fotografik pragnie umieścić (bądź umieścić) na swojej fotografii. Przykładem takiej fotografii jest poniższa fotografia (Rys. 5). Na fotografii tej poszczególne elementy zostały ustawione tak, by podkreślić takie strukturalne elementy fotografii jak: sztuczne ognie oświetlające bryłę ciasta tuż przed jego konsumpcją, samo ciasto i rząd talerzy. Widać na nim pewne napięcie narracyjne i emocjonalne stworzone przez rząd talerzy ustawiony półkolem na stoliku tuż za ciastem. Całość możemy określić jako 'fotograficzność tła'.



**Rys. 5.** Zdjęcie przedstawia oświetloną bryłę ciasta na ciemnym tle (źródło: zbiory własne autora)

To samo można z pewnością powiedzieć o sztuce filmowej, w której tło w narracji filmowej (a więc narracji jednoznacznie dynamicznej) stanowi wręcz centralną część dzieła filmowego. Bez tła jako podstawowej części scenografii nie można wyobrazić sobie udanej narracji filmowej, udanego budowania napięcia narracyjnego, wreszcie udanego przekazu treści dzieła filmowego. Zatem jest ono w filmie nie tylko wysoce dynamiczne ale także mniej lub bardziej konstruowane i stylizowane przez reżysera, gdyż w takim charakterze jest bezwzględnie konieczne dla zbudowania całości przekazu danego dzieła filmowego jako pewnej przemyślanej przez reżysera formy interpretacji rzeczywistości (zob. np. Lubelski, 2010). Całość możemy określić jako ‘filmowość tła’. Za przykład konstruowania tła niech służy budowanie całych drewnianych miasteczek na terenie wytwórni filmowej celem sfilmowania konkretnych scen, w tym szczególnym przypadku scen rozgrywających się na tzw. Dzikim Zachodzie. Filmowa tradycja hollywoodzka jest tutaj najbardziej wymownym tego przykładem, co znakomicie ilustruje poniższe zdjęcie (Rys. 6).



**Rys. 6.** Zdjęcie przedstawia część planu z filmu pt. *The lone ranger* z 2013 roku. W dalszym tle górnej części fotografii widać biały trailer oraz samochody ekipy filmowej zaparkowane przed innym trailem, które wyraźnie podkreślają sztuczny i konstruowany charakter planu filmowego; źródło: [img.stopklatka.pl/wydarzenia/87000/87300/87326-02.jpg](http://img.stopklatka.pl/wydarzenia/87000/87300/87326-02.jpg)

Zatem można w tym miejscu podsumować tę część niniejszego eseju stwierdzając, że wyróżnione tutaj trzy typy tła, a więc tło malarskie, tło teatralne i tło fotograficzno-filmowe, mają pewne cechy wspólne. Są nimi: świadomie dokonany wybór poszczególnych elementów konstrukcyjnych odpowiednio zestawionych przez malarza, artystę-fotografa czy reżysera filmowego. Dodatkowo w fotografii o charakterze dokumentalnym możemy mieć do czynienia z wyborem całego tła, a więc zawierającego pełną kompozycję różnych elementów obecnych w nim *'en bloc'*. Zakłada się, że wszystkie omówione powyżej typy tła mają zastosowanie w grach komputerowych.

## 5. Tło w grach komputerowych

Tło stosowane w grach komputerowych ma z konieczności charakter, który można dodatkowo określić jako zwielokrotnienie mające charakter eklektyczno-konwergencyjny, gdyż stanowi wypadkową wyszczególnionych powyżej typów tła, każdemu bowiem z nich tło w grze komputerowej zawdzięcza takie elementy jak: swoją własną malarskość, teatralność, fotograficzność i filmowość i, co za tym idzie, także długoterminowość swojego istnienia (długowieczność) polegającą na możliwości utrzymywania nieskończonej grywalności danej gry. Istotą bowiem gier komputerowych jest przeniesienie narracji i gracza do nierealnego (fikcyjnego) świata, którego ważną częścią jest właśnie tło, celem rozegrania jakiejś przygotowanej w danej grze narracji o charakterze dynamicznym koniecznie na odpowiednio skonstruowanym tle.

Tak więc gracz komputerowy, który funkcjonuje, jak to ujął Baudrillard (1996) w rzeczywistości nierealnej jako formie *'zamordowanej rzeczywistości'* (ang. *murdered reality*), decyduje się na wybór danej gry i tym samym decyduje się także niejako automatycznie na wybór tła, albo przynajmniej jest świadomy jego istnienia i jest gotów do jego przyjęcia. Podobnie dzieje się w przypadku zwiedzania galerii czy muzeum, gdzie zwiedzający, decydując się zwłaszcza na przyjrzenie się danemu obrazowi po raz któryś z rzędu, jednocześnie postrzega cały obraz wraz z tłem, na którym jest on eksponowany.

Stąd można zauważyć, biorąc pod uwagę pragnienie ze strony producentów gier zachowania uwagi graczy na danej grze jak najdłużej czy też pragnienie osiągnięcia celu w postaci jak najczęstszego sięgania po nią przez graczy, że producenci gier komputerowych dokładają wszelkich starań, aby tło było jak najbardziej atrakcyjne, w tym wysoko atrakcyjne wizualnie. Na tę atrakcyjność składają się, między innymi, takie elementy jak: nadanie realizmu tłu wirtualnemu i możliwość wzięcia aktywnego udziału przez gracza w określonym spektaklu danej gry z ważnym w nim udziałem tła.

Możemy w tym momencie stwierdzić, że nastąpiło w grach komputerowych powstanie zjawiska, które określić możemy jako wytworzenie eklektyczno-konwergen-

cyjnej intermedialności różnych typów tła (ang. *intermediality*, zob. np. Bay-Cheng et al., 2010; także Auslander, 1999/2005, który mówi o zjawisku ‘intermedialnej hybrydyzacji’, ang. *intermedial hybridization*) i – w konsekwencji – jako wytworzenie odpowiednio atrakcyjnej i niejako autonomicznej ‘kultury tła gier komputerowych’ jako części większego układu estetycznego o zasięgu masowym.

Układ ten śmiało można nazwać bardziej ogólnie ‘kulturą elektroniczną’ (lub ‘kulturą cyfrową’, zob. np. Druckrey, 1996) z jej swoistym programem/dyskursem estetycznym. W obrębie tejże kultury, w odniesieniu do interesującego nas tła gier komputerowych, zaistniało ponadto zjawisko zdynamizowania tła, tzw. ‘gamifikacji tła’, a więc świadome włączenie tła głównie jako konsekwencji twórczego naśladownictwa (*mimesis*) dzieł mistrzów malarskich, spektakli teatralnych, ekspresji fotograficznych i dzieł filmowych (zob. uwagi Tatarkiewicza o ‘mimesis’ 1968/1973) do samej gry i zawartej w niej narracji. W tym miejscu można wskazać na przykład szczególnie udanej malarsko produkcji gry komputerowej pt. *Rage*, w której niezwykle atrakcyjne tło zostało namalowane ręcznie przez twórców z firmy ID przy zastosowaniu wirtualnych narzędzi malarskich (takich, jak np. wirtualny ołówek, wirtualny pędzel, zob. Autodesk Sketchbook).

Założyć należy więc, że tło wizualne (głównie jako zbiór dynamicznie zmieniających się obrazów, zob. np. Liboriussen, 2008) – w wirtualnym wymiarze gry komputerowej – bierze czynny udział zarówno w zjawisku powiększania doświadczenia estetycznego u graczy poprzez zwiększenie u nich ‘zaangażowania estetycznego’ (ang. *aesthetic engagement*) w przeprowadzanych grach jak i w uatrakcyjnieniu samego zjawiska ‘grywalizacji’ (zob. Babecki, 2012). Oczywiście jest, że zjawisko grywalizacji niejako automatycznie włącza tło do potencjału interakcyjnego danej gry. W ten sposób samo granie w tło, obok grania w postacie, staje się ważną częścią grywalności danej gry.

W konsekwencji stwierdzić można, że tło w zaawansowanej graficznie grze komputerowej różni się zasadniczo od tła w wyżej wymienionych domenach malarstwa, teatru, fotografii i filmu, gdzie jest elementem podlegającym przede wszystkim pasywnemu procesowi oglądu i interpretacji (ang. *spectatorial passivity*, zob. Dovey i Kennedy, 2006) ze strony szeroko pojętej widowni. W grach komputerowych tymczasem jest ono w formie obrazów wysoce dynamiczne i może wręcz podlegać (i niewątpliwie podlega) zmianom wprowadzanym przez samych graczy, którzy nie stanowią widowni lecz tworzą międzynarodową grupę aktywnych uczestników zjawiska grywalizacji. Podlega także w stopniu najwyższym ciągłemu ruchowi, bo jak to celnie ujął Sierek (2007/2016: 186): „Obrazy jak ptaki: przelatują z miejsca na miejsce, z kraju do kraju, z kontynentu na kontynent, wszędzie tam, gdzie żyją ludzie”. Z pewnością to właśnie można powiedzieć o tle jako obrazie w grach komputerowych.

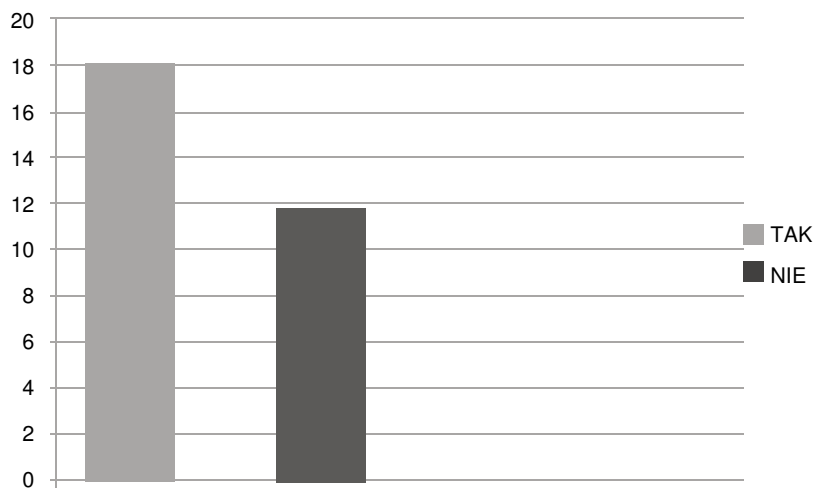
Zakłada się także, że w grze komputerowej atrakcyjne malarsko tło zwiększa zaangażowanie estetyczne graczy, dając im, oprócz wykonywania czynności oglą-

dowo-manualnych, możliwość bardziej zmysłowego przeżycia danej gry. Można więc również stwierdzić, że atrakcyjność pejzaży rozwijanych w grach komputerowych podnosi zaangażowanie i doświadczenie estetyczne gracza jako zaangażowanego zarówno w postrzeganie pejzażu i granie pejzażem (zob. np. uwagi Arnolda Berleanta w sprawie doświadczenia estetycznego i zaangażowania estetycznego). Pozwala nam to stwierdzić, że gra komputerowa ze swoim nieraz skomplikowanym i coraz bardziej atrakcyjnie skonstruowanym tłem bierze udział w wytwarzaniu i organizowaniu swoistej, bo wysoce ruchomej, plastycznej wyobraźni zbiorowej.

W tym miejscu możemy przyjąć stanowisko, które pozwala nam mówić o grze komputerowej jako jeszcze jednym układzie narracyjno-estetycznym rozgrywającym się w określonym 'polu estetycznym' (zob. także Berleant, 1970), w którym tło stanowi jego niezbywalny element. Powstaje w tym miejscu zasadnicze pytanie: Co składa się na atrakcyjność (i tym samym wyróżnialność) tła w grze komputerowej skorelowaną ściśle z grywalizacją (tj. grywalnością danej gry komputerowej) przy jednoczesnym założeniu, że kompletna gra komputerowa stanowi synergię trzech elementów: tła wizualnego, tekstu i dźwięku?

## 6. Postrzeganie tła wizualnego przez graczy komputerowych

Aby przynajmniej częściowo odpowiedzieć na to złożone pytanie autor skierował do respondentów ankietę, której treść skupiona została wokół zagadnienia 'atrakcyjności' danej gry komputerowej w wąskim odniesieniu do obecności w niej tła wizualnego. Treść ankiety przedstawia się następująco: respondentom zadano



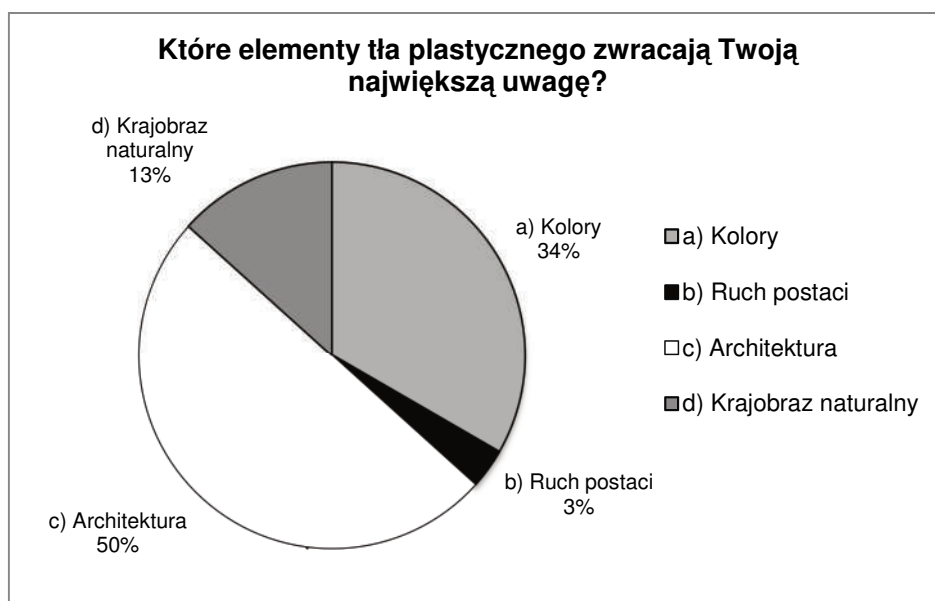
Wykres 1. Czy grając w grę komputerową zwracasz uwagę na tło wizualne?

dwa pytania: (1) czy grając w grę komputerową zwracasz uwagę na tło wizualne? oraz (2) które elementy tła wizualnego zwracają Twoją uwagę? (Tutaj wymieniono następujące elementy: kolory, ruch postaci, architektura, krajobraz naturalny). W ankiecie wzięło udział 30 osób, a sama ankieta rozprawdzona została sieciowo poprzez program *Moje ankiety.pl*.

W odniesieniu do pytania (1), 'tak' odpowiedziało 18 osób (tj. 60% ankietowanych), oraz 12 osób odpowiedziało 'nie' (co stanowi 40% ankietowanych). Wyniki te przedstawia następujący wykres:

Natomiast w odniesieniu do pytania (2), otrzymano następujące wyniki:  
na kolory zwróciło uwagę 10 osób (w zaokrągleniu 34% ankietowanych),  
na ruch postaci zwróciła uwagę 1 osoba (w zaokrągleniu 3% ankietowanych),  
na architekturę zwróciło uwagę 15 osób (co stanowi równo 50% ankietowanych),  
na krajobraz naturalny zwróciły uwagę 4 osoby (w zaokrągleniu 13% ankietowanych).

Otrzymane wyniki można przedstawić za pomocą następującego wykresu:



Wykres 2. Które elementy tła wizualnego zwracają Twoją uwagę?

## 7. Wnioski

Z otrzymanych danych, które można potraktować wstępnie jako wskazujące na pewne dość jednak wyraźne tendencje w postrzeganiu roli tła wizualnego, wynika, że gracze komputerowi odczuwają obecność tła wizualnego jako istotny element

gry. Wyrażna przewaga architektury i kolorów jako jego strukturalnych elementów w jego postrzeganiu stanowi z kolei bardzo widoczny wskaźnik służący podkreśleniu ogólnej ważności obecności tła wizualnego w grach komputerowych.

Stąd można wysnuć kolejny wniosek odnośnie ważności tła wizualnego silnie zdynamizowanego w grach komputerowych, a mianowicie, że stanowi ono istotne dopełnienie narracyjności gier i w konsekwencji współdecyduje o stopniu grywalności danej gry komputerowej. Wyniki powyższe można także potraktować jako sygnalizujące istnienie u graczy wrażliwości nie tylko na tło wizualne jako takie, ale także wrażliwości na obecność poszczególnych elementów kompozycji wizualnej w grze komputerowej.

W konsekwencji można przyjąć, że spotęgowana liczebnie gra komputerowa tworzy swoiste zapotrzebowanie nie tylko na wszelkie narracje obecne w grach komputerowych, ale także na nieuniknione obcowanie graczy z tłem nie tylko jako strukturalnym elementem ubocznym narracji lecz wręcz jako elementem przez graczy pożądanym.

Można więc mniemać, że obecność tła w grze komputerowej stanowi dość skuteczny sposób na kształtowanie wrażliwości estetycznej nie tylko pojedynczych graczy komputerowych, ale także poprzez zjawisko masowej grywalności, na kształtowanie plastycznej wyobraźni zbiorowej (a więc w wymiarze kultury masowej, np. w wymiarze jak to ujął Flusser 'fotograficznego uniwersum') w szerzej pojętych warunkach epoki cyberkultury. Niemniej potrzebne są dalsze badania w tej sprawie.

## Bibliografia

- Anderson, M.L. 1987. „Pompeian frescoes in the Metropolitan Museum of Art”. *Bulletin of the Metropolitan Museum of Art* 45. 3.
- Arnheim, R. [1954]. 2014. *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*. Łódź: Oficyna.
- Auslander, P. 1999/2005. *Liveness: performance in a mediatized culture*. London: Routledge.
- Babecki, M. 2012. „Problematyka neutralizowania strategii reklamowych produktów i usług na przykładzie odwróconej gamifikacji”. *Media kultura komunikacja społeczna* 8. 9–28.
- Barthes, R. 2008. *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Baudrillard, J. 1996. *The perfect crime*. London: Verso Books.
- Bay-Cheng, S., Kattenbelt, C., Lavender, A. i R. Nelson (red.). 2010. *Mapping intermediality in performance*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Belting, H. 2007. *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Berleant, A. 1970. *The aesthetic field: a phenomenology of aesthetic experience*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.
- Berleant, A. „Aesthetics and the unity of experience”. [http://www.academia.edu/3783262/Aesthetics\\_and\\_the\\_Unity\\_of\\_Experience](http://www.academia.edu/3783262/Aesthetics_and_the_Unity_of_Experience)
- Dovey, J. i H.W. Kennedy. 2006. *Game cultures: computer games as new media*. Maidenhead and New York: Open University Press.
- Druckrey, T. (red.). 1996. *Electronic culture: technology and visual representation*. New York: Aperture.

- Flusser, V. 2000. *Towards a philosophy of photography*. London: Reaktion Books. (Tłumaczenie polskie: *Ku filozofii fotografii*. 2015. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia).
- Flusser, V. 2011. *Into the universe of technical images*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Koffka, K. 1922. „Perception: an introduction to the Gestalt-Theorie”. *Psychological Bulletin* 19. 531–585.
- Leroi-Gourhan, A. 1967. *Treasures of prehistoric art*. New York: Harry N. Abrams.
- Lubelski, T. (red.). 2003/2010. *Encyklopedia kina*. Kraków: Biały Kruk.
- Liboriussen, B. 2008. „The landscape aesthetics of computer games”. *Conference Proceedings of the Philosophy of Computer Games*. 144–155. [http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2008/2458/\[urn:nbn:de:kobv:517-opus-24586\]](http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2008/2458/[urn:nbn:de:kobv:517-opus-24586])
- Mazurczak, M.U. 2004. *Miasto w pejzażu malarstwa XV wieku. Niderlandy*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Okoń, W. 1988. *Sztuka i narracja. O narracji wizualnej w malarstwie polskim II połowy XIX wieku*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ostrowicki, M. (red.). 2009. *Estetyka wirtualności*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Pavis, P. 2005. *Słownik terminów teatralnych*. Wrocław: Ossolineum.
- Puppel, W. 2012. „Uwagi w sprawie analogii ewolucji formy „obrazowania” w malarstwie i grach komputerowych”. W zbiorze: Puppel, S. (red.). *Transkomunikacja II*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 101–112.
- Puppel, W. 2016. *Uczestnictwo w kulturze masowej w epoce cyberkultury na przykładzie gier komputerowych*. Poznań: Zakład Graficzny UAM.
- Rouille, A. 2007. *Fotografia. Między dokumentem a sztuką współczesną*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Sierek, K. 2007/2016. *Fotografia, kino i komputer. Aby Warburg jako teoretyk mediów*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Strzelecki, Z. 1970. *Kierunki scenografii współczesnej*. Warszawa: PWN.
- Tatarkiewicz, W. 1968/1973. „Mimesis”. W zbiorze: Wiener, P.P. (red.). *Dictionary of the history of ideas*. New York: Charles Scribner's Sons. 226–230.
- Végh, J. 1979. *Malarstwo niderlandzkie XV wieku*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Warburton, N. 1991. „Varieties of photographic representation: documentary, pictorial and quasi-documentary”. *History of Photography* 15.3. 203–210.



**STOWARZYSZENIE RZYG,  
WESZ I SMARK.  
KILKA SŁÓW NA TEMAT TAKTYK  
TRANSLACYJNYCH STOSOWANYCH  
W PRZEKŁADZIE NEOLOGIZMÓW  
W POWIEŚCI FANTASTYCZNEJ**

NINA ANNA TRZASKA

**1. Wprowadzenie**

Niniejszy artykuł stanowi rozwinięcie kwestii poruszanej w trakcie wystąpienia pt. *Kreatywność tłumacza. O translacji neologizmów w powieści fantastycznej na podstawie polskiego i greckiego przekładu „Harry’ego Pottera”* wygłoszonego w ramach VIII edycji ogólnopolskiej konferencji „Język w Poznaniu” (08.04.2016). W referacie analizowano neologizmy i ich przekłady występujące w pierwszych trzech tomach sagi Joanne Kathleen Rowling. Poniższy tekst rozszerza problematykę odnosząc się do wszystkich części serii, co pozwala na stworzenie dokładniejszej charakterystyki technik translacyjnych oraz zweryfikowanie poprawności wyciągniętych uprzednio wniosków. Praca może również stanowić głos w dyskusji na temat kreatywnej twórczości tłumacza i przekładu jako sztuki. Ponadto, dotyczy wąskiej dziedziny wiedzy w polskiej nauce, jaką jest analiza przekładu na język nowogrecki.

## 2. Pojęcie neologizmu

W wielu słownikach definicja neologizmu jest bardzo skrócona i ogólnikowa. W stosunkowo najbardziej dostępnym źródle, w internetowym *Słowniku Języka Polskiego PWN*, termin rozwinięto w następujący sposób:

**neologizm** «wyraz, zwrot lub znaczenie wyrazu nowo powstałe w jakimś języku»

W bardziej specjalistycznym źródle, w *Tezaurusie terminologii translatorskiej* (Lukszyn, 1993: 201), widnieje poniższa definicja:

Nowy w danym języku wyraz, połączenie wyrazowe lub nowe znaczenie wyrazu, połączenia wyrazowego.

Dalej podane są wyjaśnienia konkretnych typów neologizmów: *neologizm autorski*, *neologizm derywowany*, *neologizm frazeologiczny*, *neologizm okazjonalny*, *neologizm semantyczny*, *neologizm słotwórczy*, *neosemantyzm*.

Nieco szerszą definicję oferuje *Słownik terminów literackich* (Sierotwiński, 1986: 155):

**NEOLOGIZM** g (nowotwór językowy). Wyraz nowy, stworzony według zasad słowotwórstwa w danym języku, jeszcze nie przyswojony, wprowadzony jako propozycja z zamiarem utrwalenia (dla zastąpienia obcego słowa, nazwa pojęcia, zdefiniowany umownie termin itp.) albo tylko na doraźny użytek twórcy. Powstawanie neologizmów pozaartystycznych jest koniecznością i procesem istotnym dla żywego języka, wzbogacanego równoległe do pojawiania się nowych pojęć (np. *sputnik*, *odrzutowiec*, *obrabiarka*). W języku poetyckim nowatorstwo w tym zakresie podyktowane jest jeszcze dodatkowo dążeniem do odświeżenia środków leksykalnych, cieniowania znaczeń i zabarwienia wyrazów oraz uzyskiwania nowych efektów brzmieniowych, cechuje szczególnie niektóre okresy, kierunki i indywidualne talenty (np. twórczość B. Leśmiana).

Warto zwrócić szczególną uwagę na to, że warunkiem uznania wyrazu lub połączenia wyrazowego za neologizm jest brak notowania go przez słowniki oraz encyklopedie, przynajmniej w kontekście znaczeniowym zawartym w tekście (Chomik i Krajewska, 2011: 9).

## 3. Neologizm w literaturze fantastycznej

Przede wszystkim należy pamiętać, że neologizmy w powieściach fantastycznych stanowią pewną odrębną grupę nowotworów językowych i mają zwykle zupełnie inne właściwości niż neologizmy stosowane w poezji.

Pozycją, która doskonale opisuje specyfikę przekładu neologizmu w literaturze fantastycznej jest książka *Od nominacji do kreacji. Rzecz o przekładzie neologizmów*

*science fiction*. Jak wskazuje tytuł, autorki interesuje głównie nurt fantastyki naukowej, jednakże część ustaleń zawartych w pracy przystaje także do omawianego gatunku.

Chomik i Krajewska (2011: 14) uznały, że neologizmy fantastyki naukowej łączą w sobie dwie funkcje – funkcję charakterystyczną dla neologizmów mowy potocznej, czyli nominację oraz funkcję charakterystyczną dla neologizmów literackich, czyli funkcję artystyczną. Przy pisaniu niniejszego artykułu przyjęto założenie, iż identyczna dwuwymiarowość obejmuje nie tylko neologizmy *science fiction*, ale również neologizmy wszelkiej literatury fantastycznej. Funkcja nominatywna wybranych neologizmów polega na nazwaniu obiektów i zjawisk, które nie istnieją w świecie rzeczywistym. Funkcja artystyczna polega zaś na celowym doborze środków językowych budujących ekspresywność oraz zwracaniu uwagi czytelnika na tworzywo literackie przekazu.

#### 4. Materiał badawczy

Ze względu na popularność tytułu i powszechność translacji za analizowaną pozycję obrano napisaną przez J. K. Rowling siedmiotomową sagę *Harry Potter* reprezentującą literaturę fantastyczną. Przedmiotem badań jest porównanie neologizmów występujących w oryginale oraz przekładach na języki polski i nowogrecki<sup>1</sup>. Twórcą polskiego tłumaczenia jest Andrzej Polkowski, a grecka translacja ma dwie autorki – pierwszy tom przetłumaczyła Μάια Ρούτσου<sup>2</sup>, a sześć pozostałych Καίτη Οικονόμου<sup>3</sup>. Pomimo podwójnego autorstwa nowogreckiego przekładu zauważalna jest spójność rozwiązań i technik, nie ma znaczącej różnicy w lekturze poszczególnych tomów.

Uniwersum serii powieściowej jest wyjątkowo bogate, także ogólna ilość neologizmów jest imponująca. Koniecznym zabiegiem okazała się selekcja omawianych terminów. W celu uniknięcia nadmiernego subiektywizmu, za podstawę doboru wyrazów przyjęto zawarty w każdym tomie polskiego przekładu słowniczek *Kilka słów od tłumacza, czyli krótki poradnik dla dociekliwych* autorstwa Andrzeja Polkowskiego. W artykule zanalizowane zostaną wszystkie zawarte w nim neologizmy, czasem nieznacznie uzupełnione przez autora artykułu.

Poniższe tabele stanowią dokładny zbiór analizowanych neologizmów. Wszystkie dodatkowe terminy są uzasadnione w przypisach pod poszczególnymi tabelami. Dane książek są podane w bibliografii.

<sup>1</sup> Jako że istnieje przekład pierwszego tomu powieści również na język starogrecki należy zaznaczyć, że stosowany w dalszej części artykułu przymiotnik *grecki* odnosi się zawsze do *języka nowogreckiego*.

<sup>2</sup> Transliteracja: Maia Routsou, transkrypcja: Maja Rutsu.

<sup>3</sup> Transliteracja: Kaiti Oikonomou, transkrypcja: Keti Ikonomu.

**TOM PIERWSZY – HARRY POTTER AND THE PHILOSOPHER’S STONE / HARRY POTTER I KAMIEŃ FILOZOFICZNY / Ο ΧΑΡΙ ΠΟΤΕΡ ΚΑΙ Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΛΙΘΟΣ**

NEOLOGIZM W J. ANGIELSKIM	PRZEKŁAD NEOLOGIZMU NA J. POLSKI	PRZEKŁAD NEOLOGIZMU NA J. GRECKI
Gryffindor	Gryffindor, Gryfon	Γκρίφιντορ
Hogwart	Hogwart	Χόγκουαρτς
Hufflepuff	Hufflepuff, Puchon	Χάφλπαφλ
Peeves Poltergeist	Irytek Poltergeist	Πιβς
Quaffle	kafel	Η κόκκινη (μπάλα)
Muggles	mugole	ο/οι Μαγκλ
Quidditch	Quidditch	Κουίντιτς
Ravenclaw	Ravenclaw, Krukon	Ράβενκλουσ
Slytherin	Slytherin, Ślizgon	Σλίθεριν
Bludger	Fluczki	Οι μαύρες (μπάλες)
Transmutation	Transmutacja	Μεταμορφώσεις
Diagon Alley	Ulica Pokątna	Η Διαγώνιος Αλέα
Snitch	(Złoty) znicz	Η χρυσή (μπάλα)

**TOM DRUGI – HARRY POTTER AND THE CHAMBER OF SECRETS / HARRY POTTER I KOMNATA TAJEMNIC / Ο ΧΑΡΙ ΠΟΤΕΡ ΚΑΙ Η ΚΑΜΑΡΑ ΜΕ ΤΑ ΜΥΣΤΙΚΑ**

NEOLOGIZM W J. ANGIELSKIM	PRZEKŁAD NEOLOGIZMU NA J. POLSKI	PRZEKŁAD NEOLOGIZMU NA J. GRECKI
Squib	Charłak	σκουίμπ
Moaning Myrtle	Jęcząca Marta	Η Μυρτιά που κλαίει
The Burrow	Nora	Το Μπάροου
Floo Powder	Proszek Fiuu	η μαγική σκόνη
Mudbloods	Szlamy	Ο λασποαίματος, η λασποαίματη
Knockturn	Ulica Śmiertelnego Nokturnu	Αδιέξοδος Αλέα
Whooping Willow	Wierzba bijąca	Η τιτιά που δέρνει
Kwikspell	Wmigurok	το Κουίςπελ
Dobby	Zgredek	Ντόμπι

**TOM TRZECI – HARRY POTTER AND THE PRISONER OF AZKABAN / HARRY POTTER I WIĘZIEŃ AZKABANU / Ο ΧΑΡΙ ΠΟΤΕΡ ΚΑΙ Ο ΔΙΧΜΑΛΩΤΟΣ ΤΟΥ ΑΖΚΑΜΠΑΝ**

NEOLOGIZM W J. ANGIELSKIM	PRZEKŁAD NEOLOGIZMU NA J. POLSKI	PRZEKŁAD NEOLOGIZMU NA J. GRECKI
Animagus	Animag	ο ζωομάγος
The Knight Bus	Błędny Rycerz	Το Λεωφορείο των Ιπποτών
Firebolt	Błyskawica	η Αστραπή
Boggart	Bogin	το μπόγκαρτ
Dementors	Dementorzy	οι Παράφρονες

NEOLOGIZM W J. ANGIELSKIM	PRZEKŁAD NEOLOGIZMU NA J. POLSKI	PRZEKŁAD NEOLOGIZMU NA J. GRECKI
Gryndilow	Druzgotek	το γκρίντιλοου
Sneakoscope	Falszoskop	το κρυπτοσκόπιο
Gobstones	Gargulki	οι (μαγικοί) βόλοι / Γκόμπστον
Wormtail	Glizdogon	Ο Ποντικοουράς
Flobberworms	Gumochłony	ιπτάμενα σκουλήκια
Buckbeak	Hardodziob	ο Ωραιόραμφος
Hogsmeade	Hogsmeade	Το Χόγκσμιντ
Crookshanks	Krzywołap	ο Στραβοπόδαρος
Moony	Lunatyk	Ο Φεγγαρογητεμένος
Dungbomb	Łajnobomba	η βομβά κοπριάς
Padfoot	Łapa	Ο Αλαφοπάτητος
Ripper	Majcher	ο Αντεροβγάλτης
Marauders Map	Mapa Huncwotów	ο Μαγικός Χάρτης
Honeydukes	Miodowe Królestwo	οι Μελόχουφτες
Butterbeer	Piwo kremowe	βουτυρομπίρα
Grim	Ponurak	ο ζόφος
Prongs	Rogacz	Ο Ελαφοκέρατος

**TOM CZWARTY – HARRY POTTER AND THE GOBLET OF FIRE / HARRY POTTER  
I CZARA OGNIĄ / Ο ΧΑΡΙ ΠΟΤΕΡ ΚΑΙ ΤΟ ΚΥΠΕΛΛΟ ΤΗΣ ΦΩΤΙΑΣ**

NEOLOGIZM W J. ANGIELSKIM	PRZEKŁAD NEOLOGIZMU NA J. POLSKI	PRZEKŁAD NEOLOGIZMU NA J. GRECKI
Auror	Auror	ο χρυσούχος
Bubotuber	Czyrakobulwa	Ο βουβωνοκόνδυλος
The Weird Sisters	Fatalne Jędze	οι Αλλόκοτες Αδελφές
Ton-tongue toffi	Gigantojęczyczne Toffi	Καραμέλα-τονόγλωσσα
Leprechauns	Leprokonusy	Ξωτικά νάνοι
Winky	Mrużka	Η Γουίνκι
Pensieve	Myśłodsiewnia	Η κιβωτός των στοχασμών
Niffler	Niuchacz	το/τα νίφλερ
Omnoculars	Omnikulary	τα παντοκιάλια
Blast-Ended Skrewts	Tylnowybuchowe skłatki	οι οπισθοεκρηκτικές σκουληκαντέρες
Gillyweed	Skrzeloziele	το βραγχιοβότανο
Hungarian Horntail*	Rogogon węgierski	Ο ουγγρικός κερκόκερος
Common Welsh Green*	Zielony pospolity smok walijski	ο ουαλικός κοινός πράσινος
Swedish Short-Snout*	Szwedzki krótkopyski	σουηδικός πλατύρρυγχος
Chinese Fireball*	Chiński ogniomiot	κινέζικος φλογοβόλος
S.P.E.W.	Stowarzyszenie WESZ	ΜΥΞΑ

NEOLOGIZM W J. ANGIELSKIM	PRZEKŁAD NEOLOGIZMU NA J. POLSKI	PRZEKŁAD NEOLOGIZMU NA J. GRECKI
The Death Eaters	Śmierciożercy	οι Θανατοφάγοι
Portkey	Świstoklik	Η Πύλη
Pigwidgeon	Świstoświnka	Ο Πιγκουίντζεον
The Triwizard Tournament	Turniej Trójmagiczny	Το Τρίαθλο Μαγείας

\* W słowniczku Polkowskiego występuje zbiorowa kategoria *SMOKI*, w której omawiane są wymienione w tabeli gatunki.

**TOM PIĄTY – HARRY POTTER AND THE ORDER OF THE PHOENIX / HARRY POTTER  
I ZAKON FENIKSA / Ο ΧΑΡΙ ΠΟΤΕΡ ΚΑΙ ΤΟ ΤΑΓΜΑ ΤΟΥ ΦΟΙΝΙΚΑ**

NEOLOGIZM W J. ANGI- ELSKIM	PRZEKŁAD NEOLOGIZMU NA J. POLSKI	PRZEKŁAD NEOLOGIZMU NA J. GRECKI
Doxys	Bahanki	οι σουσουράδες
Skiving Snackboxes	Bombonierki Lesera	τα Πονηρά Ζαχαρωτά
Puking Pastiles**	Wymiotki pomarańczowe	οι παστίλιες εμετού
Fainting Fancies**	Omdlejk grylazowe	τα λιποθυμικά γλειφιτζούρια
Noseblood Nougat**	Krwotoczki truskawkowe	οι ρινορραγικές νουγκατίνες
Crumple-Horned Snorkack	Chrapak krętorogi	ο στραβοκέρατος φουσητήρας
Colloportus	Colloportus	Κλειδαμπαρόσου
Blibbering Humdinger	Głędatek niepospolity	ο φίνος μπλμπιτήρας /η φίνη μπλμπιτήρα
Legilimency	Legilimencja	η διεισδυτική
Loony***	Pomyłuna	η τρελο-Λούνα
Metamorphmagus	Metamorfomag	ο μεταμορφομάγος
Bowtruckle	Nieśmiałek	ο οσφυοκάμπτης
Stinksap	Odorsok	το βρομοζούμι
Occlumency	Oklumencja	η σφραγισματική
Kreacher	Stworek	ο Κρίτσερ
Knarl	Spiczak	το/τα κναρλ
The Order of the Phoenix	Zakon Feniksa	το Τάγμα του Φοίνικα
The Quibbler	Żongler	Ο Σοφιστής

\*\* W słowniczku Polkowskiego podane nazwy są omówione w haśle zbiorczym *BOMBONIERKI LESERA*.

\*\*\* W słowniczku Polkowskiego omówienie przydomka bohaterki pojawia się pod hasłem *LUNA LOVEGOOD*.

**TOM SZÓSTY – HARRY POTTER AND THE HALF-BLOOD PRINCE / HARRY POTTER  
I KSIĄŻĘ RÓŁKRWI / Ο ΧΑΡΙ ΠΟΤΕΡ ΚΑΙ Ο ΗΜΙΑΙΜΟΣ ΠΡΙΓΚΙΨ**

NEOLOGIZM W J. ANGIELSKIM	PRZEKŁAD NEOLOGIZMU NA J. POLSKI	PRZEKŁAD NEOLOGIZMU NA J. GRECKI
Hokey	Bujdka	η Χόκι
Felix Felicis	Felix Felicis	Φέλιξ Φελίσις
Wrackspurt	gnębiwtrysk	το φυκοπλάσταρο

NEOLOGIZM W J. ANGIELSKIM	PRZEKŁAD NEOLOGIZMU NA J. POLSKI	PRZEKŁAD NEOLOGIZMU NA J. GRECKI
Horcrux	horkruks	Ο Πεμπουσιώτης
Inferius	inferius	ο Κολασμένος
Slug Club	Klub Ślimaka	Η Λέσχη Σλαγκ
Nogtails	kołkogonki	Το/τα νόγκτεϊλ
The Halfblood Prince	Książę Półkrwi	ο Ημίαιμος Πρίγκιψ
U-NO-POO	Q-PY BLOK	ΧΕΡ-ΝΑ-ΠΙΟΝ
Sectusempra	Sectusempra	Σεκτουςέμπρα
Snargaluffs	wnykopieski	το παγιδευτικό κουτσούρο

**TOM SIÓDMY – HARRY POTTER AND THE DEATHLY HALLOWS / HARRY POTTER  
I INSYGNIA ŚMIERCI / Ο ΧΑΡΙ ΠΟΤΕΡ ΚΑΙ ΟΙ ΚΑΗΡΟΙ ΤΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ**

NEOLOGIZM W J. ANGIELSKIM	PRZEKŁAD NEOLOGIZMU NA J. POLSKI	PRZEKŁAD NEOLOGIZMU NA J. GRECKI
The Elder Wand	Czarna Różdżka	το ραβδί από κουφοξυλιά
The Deathly Hallows	Insygnia Śmierci	Οι Κλήροι του Θανάτου
Trace	Namiar	ο ανιχνευτής
Snatchers	Szmalcownicy	οι κεφαλοκυνηγοί

## 5. Metoda analizy

Na potrzeby artykułu przyjęto podział neologizmów na poszczególne grupy, co w założeniu ma pomóc wyodrębnić techniki translatorskie przyjęte przez tłumaczy. Każdy z oryginalnych terminów zinterpretowano i rozłożono na czynniki pierwsze. Odpowiadające mu przekłady w podobny sposób zdekonstruowano i skomentowano. Kolejny etap to odnalezienie podobieństw i różnic między technikami przekładu. Może się tutaj pojawić subiektywne wartościowanie pewnych wyborów translacyjnych, oczywiście odpowiednio umotywowane (komentarze dotyczące zastrzeżeń, niespójności, niejednorodności interpretacyjnych, etc.). Ostatnim etapem jest próba odtworzenia podstawowych założeń i strategii przyjętych przez poszczególnych tłumaczy, które zebrano w podsumowaniu artykułu.

## 6. Analiza

W celu przejrzystego dokonania zestawienia, neologizmy zostały pogrupowane w następujące umowne kategorie: nazwy własne, antroponimy, bionimy i chrematonimy. Oczywiście, są to bardzo szerokie grupy, wobec czego należało również wprowadzić odpowiednie podtypy. Poszczególne kategorie onomastyczne opracowano na podstawie danych zamieszczonych na stronie Uniwersytetu Łódzkiego.

## 6.1. Nazwy własne

Nazwy własne, inaczej onimy, to nazwy wyróżniające pojedyncze obiekty. W tej kategorii zostaną omówione nazwy indywidualne, imiona, nazwy geograficzne. Pomimo, że np. chrematonimy również można zaliczyć do onimów, jednak poświęcono im osobny podrozdział, dedykowany szeroko rozumianym wytworom materialnym i niematerialnym. W niniejszej sekcji wprowadzono następujące podtypy: nazewnictwo związane ze szkołą, imiona, przezwiska i pseudonimy oraz nazwy geograficzne.

### 6.1.1. Nazewnictwo związane ze szkołą

Pierwsza przyjęta kategoria jest dosyć problematyczna. Zalicza się do niej neologizmy *Hogwart*, *Griffindor*, *Hufflepuff*, *Ravenclaw* i *Slytherin*. Trudność polega na fakcie, że cztery ostatnie nazwy mają jednocześnie po trzy znaczenia. Najczęściej są to po prostu określenia szkolnych dormitoriów. Trzeba jednak pamiętać, że poza tym również stanowią potoczną nazwę dla wszystkich mieszkających w nich uczniów oraz są nazwiskami czterech legendarnych założycieli szkoły Magii i Czarodziejstwa Hogwart (*Godryk Griffindor*, *Helga Hufflepuff*, *Rowena Ravenclaw* i *Salazar Slytherin*). Oznacza to, że każdy z powyższych wyrazów to jednocześnie nazwa pomieszczenia, antroponim kolektywny i nazwisko.

Wskazane neologizmy zasadniczo nie ulegają zmianom w przekładzie, przynajmniej jeśli spojrzeć na ich podstawowe znaczenie. Jedyna różnica zachodzi w przypadku zbiorczej nazwy uczniów należących do konkretnych dormitoriów. W oryginale nie ma różnicy pomiędzy nazwą domu a nazwą jego mieszkańca. W polskim przekładzie tłumacz odniósł się do słów, które są podstawą oryginalnych neologizmów i stworzył na podstawie ich tłumaczenia polskie odpowiedniki określające poszczególne grupy studentów. I tak *Gryffindor*, który zawiera w sobie słowo *griffin*, czyli *gryf*, zamieszkują *Gryfoni*. W *Ravenclaw* mieszkają *Krukoni*, co odnosi się do zawartego w złożeniu *kruka*, czyli *raven*. W nazwie *Slytherin* porzmięwa słowo *slither* – *ślizgać się* oraz *sly* – *szczwany*, tak więc jego uczniów nazywa się zbiorczo *Ślizgonami*. Najbardziej enigmatyczny jest neologizm *Hufflepuff*, który według tłumacza zawiera w sobie onomatopieczne leksemy *chuch* i *pyk* lub *puch* i *puf*. Z tej przyczyny w przekładzie powstał termin *Puchoni*. Jeśli chodzi zaś o grecki przekład, to nazwy domów transkrybowano (*Γκρίφιντορ*, *Χάφλπαφλ*, *Ράβενκλουου*, *Σλίθεριν*) i pominięto zastosowanie neologizmów w stosunku do uczniów. W rezultacie, *Gryffindor*, *Ravenclaw*, *Hufflepuff* i *Slytherin* są jedynie nazwiskami i nazwami dormitoriów, których wychowankowie są określanii po prostu jako *μαθητές από ...*, czyli *uczniowie z ...*

Nazwa szkoły, *Hogwarts*, w języku polskim pozostaje zapisywana jako *Hogwart*, w języku greckim jest transkrybowana jako *Χόγκουαρτς*. Brak końcówki *-s* w pol-



skim przekładzie można tłumaczyć częstym pomijaniem jej w mowie potocznej (por. np. sieć restauracji *McDonald's*).

Powyższe zestawienie wskazuje na podobne rozwiązania translatorskie w omawianych przekładach, jedyną istotną różnicą jest rozdzielenie przez polskiego tłumacza nazw dormitoriów i zamieszkujących ich uczniów.

### 6.1.2. Imiona, przezwiska, pseudonimy

Pomimo że w słowniczku *Kilka słów od tłumacza...* pojawia się wiele imion ludzkich, nie zostaną one szerzej omówione. Decyzja podyktowana została wyraźnym brakiem przekładu poszczególnych nazwisk, z jedynie nielicznymi wyjątkami. Do odstępstw od reguły należy przekład w języku polskim nazwiska Ministra Magii, *Korneliusza Knota*, który w oryginale nosi miano *Cornelius Fudge*. Polkowski w taki sposób tłumaczy swoją działalność (2006: 699)<sup>4</sup>: *Przyjąłem zasadę nietłumaczenia nazwisk (z jedynym wyjątkiem Knota, ale tu pokusa okazała się po prostu za silna!)*. Jednorazowo zostaje również dosłownie przetłumaczone nazwisko *Syriusza Blacka*, który w pierwszym tomie staje się *Syriuszem Czarnym*. Można w tym przypadku założyć, że tłumacz nie był pewien, czy wyraz *Black* stanowił nazwisko czy pseudonim. Należy zwrócić również uwagę na fakt, że Polkowski często „spolszcza” poszczególne imiona (jak choćby wspomniani już *Sirius – Syriusz* i *Cornelius – Korneliusz*). W greckim tłumaczeniu oczywiście występuje transkrypcja i transliteracja, która zmienia czasem wygląd poszczególnych imion. Przykładem może być choćby nazwisko *Rona Weasleya*, które, ze względu na brak w alfabecie greckim odpowiednika spółgłoski [H], zostaje zapisane jako *Pov Ovέσλι* (w transkrypcji: *Ron Uesli*). Nie jest jednak jasne, czemu *Seamus Finnigan* stał się *Miliganem* (Σίμους Μίλιγκαν).

Zupełnie inaczej ma się jednak sprawa z imionami istot nieludzkich, które w każdym przekładzie podlegają innym technikom translacyjnym zależnie od stopnia ich antropomorfizacji. Jeśli zwrócimy uwagę na istoty fantastyczne znacznie zbliżone do ludzi (skrzaty domowe, duchy, gobliny), to pomiędzy przekładem polskim a greckim można dostrzec ogromną rozbieżność. Z materiału badawczego można tutaj wyróżnić imiona: *Peeves*, *Moaning Myrtle*, *Dobby*, *Winky*, *Kreacher* i *Hokey*. Wszystkie z zaprezentowanych nazw mają swoje kreatywne tłumaczenie w języku polskim. Pierwsze dwie określają duchy. Złośliwy poltergeist staje się *Irytkiem*, od angielskiego czasownika *to peeve*, czyli *złościć*, *irytować*. *Moaning Myrtle* przechrzczono w Polsce na *Martę* – różnica ta wzięła się stąd, że angielskie *myrtle* oznacza *mirt*, który po polsku jest rodzaju męskiego, co kontrastowało z płcią

<sup>4</sup> Wszystkie przypisy odnoszące się do Polkowskiego dotyczą jego uwag zawartych w słowniczku *Kilka słów od tłumacza, czyli krótki poradnik dla dociekliwych*, ergo łączą się z polskim przekładem kolejnych tomów serii.

zjawy. Pozostałe imiona należą do skrztatów domowych. *Dobby*, którego imię według Polkowskiego (2000: 326–327) ma oznaczać po angielsku *zdziecinniałego staruszka*, został mianowany *Zgredkiem*, co odnosi się do *terminu z gwary przestępczej, ale i szkolnej, oznaczającego godnego pogardy wapniaka*. Imię *Winky* ma związek z czasownikiem *to wink* czyli *mrugać*, tak więc w Polsce stała się *Mrużką*. Imię *Stworek* nawiązuje do znaczenia fonetycznego skojarzenia słowa *Kreacher* z *creature*, czyli *kreaturą, stworem*. Przekład nie niesie ze sobą tak pejoratywnego skojarzenia jak oryginał, jednakże wybór tłumacza usprawiedliwia chęć nadania podobnego brzmienia w stosunku do imion reszty skrztatów. Ostatnie skrztacie imię, *Hokey*, odnosi się do określenia *falszywy*, co Polkowski oddał za sprawą miana *Bujdka*. W języku greckim natomiast prawie żadne z powyższych imion nie zostaje przełożone. *Peeves*, *Dobby*, *Winky*, *Kreacher* i *Hokey* zostają jedynie transkrybowane, przez co czytelnik ma do czynienia kolejno z mianami *Πιβς*, *Ντόμπι*, *Γουίνκι*, *Κρίτσερ*, *Χόκι*. Warto zwrócić uwagę na niepełne oddanie brzmienia imienia skrztaki *Winky*, którego grecki przekład teoretycznie powinien zostać przetranskrybowany na polski jako *Guinki*. Jest to zwykły zabieg przy transkrypcji imion i nazwisk – jak już wspomniano, w języku greckim nie ma litery, która odpowiadałaby fonetycznie spółgłosce [ɣ] (dlatego też *William Shakespeare* to po grecku *Γουίλιαμ Σαίξπηρ*, czyli *Guiliam Sekspir*). Jedynym wyjątkiem od reguły transkrypcji jest imię *Myrtle*, które po grecku zostaje zmienione na *Μυρτιά*, co stanowi dosłowny przekład.

Pozostają jeszcze zoonimy – dotyczą one czasem zwierząt fantastycznych, w przypadku których ciężko mówić o jakiegokolwiek antropomorfizacji (np. hipogryf, jako hybryda konia i orła, nie przypomina wcale człowieka, nie jest również w stanie porozumiewać się w ludzkim języku). W materiale badawczym można wyróżnić cztery takie imiona: *Buckbeak*, *Crookshanks*, *Ripper*, *Pigwidgeon*. Prawie wszystkie ulegają przekładowi w obu tłumaczeniach. Hipogryf *Buckbeak* w Polsce jest przemianowany na *Hardodzioba*, a w Grecji staje się *Pięknodziobem* – *ο Ωραιόραμφος*. Odnosi się to do części składowych oryginalnego neologizmu: *to buck* – *pysznić się, być buńczuczny* oraz *beak* – *dziób*. Kot Hermiony, *Crookshanks* (powstałe na bazie złożenia *crook* – *haczyk* oraz *shanks* – *golenie, nogi*), po polsku staje się *Krzywołapem*, a po grecku nosi analogiczne miano *ο Στραβοπόδαρος*. Najciekawszym chyba jednak przypadkiem jest imię buldoga ciotki Marge, który w oryginale nosi imię *Ripper*, co jest oczywistym nawiązaniem do *Jack the Ripper*, czyli do *Kuby Rozpruwacza*. Po grecku ten słynny morderca to *ο Τζακ Αντεροβγάλης*, co dosłownie można przełożyć na *Jelitowyciągacz*. W greckim tłumaczeniu zachowano tę nazwę, polski tłumacz stwierdził jednak, że ciężko zawołać psa *Rozpruwacz* i ogłosił konkurs na imię, który wygrało miano *Majcher*. Nieco bardziej skomplikowana jest kwestia imienia sówki Rona – *Pigwidgeon*. Jest to najwyraźniej semantyczna fuzja *świni (pig)* i *świstuna (widgeon)*, co zostało uwzględnione w polskim przekładzie – *Świstoświnka*. Grecka tłumaczka przełamuje tutaj regułę i zamiast przekładu posługuje się transkrypcją – *Πιγκουίντζεον*.

Pozostaje jeszcze zagadnienie przezwisk i pseudonimów. Do przezwisk można zaliczyć *Moaning Myrtle* i *Loony*, które są w wyraźny sposób nacechowane pejoratywnie. Za pseudonimy uznano imiona twórców Mapy Huncwotów: *Wormtail*, *Moony*, *Padfoot*, *Prongs* oraz przydomek Severusa Snape'a – *the Halfblood Prince*.

Określenie zjawy *Myrtle* odnosi się do jej histerycznego charakteru i pochodzi od czasownika *to moan* – *jęczeć*. W polskim i greckim przekładzie można zauważyć dwie różne tendencje przekładu nazw, które w oryginale zawierają w sobie cząstkę *-ing* (por. fitonim *Whooping Willow*). Po polsku te nazwy zostały oddane za pomocą konstrukcji „imiesłów przymiotnikowy + rzeczownik” – *Jęcząca Marta*, a po grecku pojawia się natomiast konstrukcja „rzeczownik + zaimek przymiotny + czasownik”, czyli odpowiednio *η Μυρτιά που κλαίει* (*Mirtia, która płacze*). Kwestia pozostaje dosyć enigmatyczna, ponieważ równie dobrze można byłoby w wokabularzu greckim użyć określenia *κλαψιάρρα*, czyli *beksa*. Jeśli chodzi zaś o złośliwe określenie Luni Lovegood, to rzeczony neologizm opiera się na podobieństwie brzmienia imienia Luni do wyrazu oznaczającego *pomyleńca* lub *dziwaka* – *loony*. Twórca polskiego przekładu oddał grę słów obwołując bohaterkę *Pomylnąq*. W greckim tłumaczeniu zrezygnowano z analogicznej figury stylistycznej i dodano do imienia przedrostek wskazujący na zbikowanie: *τρελός* – *szalony*, czego rezultatem jest określenie *η τρελο-Λούνα*. Takie rozwiązanie może wywoływać pewne kontrowersje, ponieważ nazbyt kojarzy się z przekładem przydomku *Szalonoookiego Moody'ego* (*Mad-Eye Moody*), który również zawiera cząstkę *τρελός* – *o Τρελομάτης Μούντι*. Problem ten mogłoby ograniczyć nieco nazwanie bohaterki *Τρελούνα*, co nadal zawierałoby konkretną cząstkę, jednakże fuzja z imieniem nieco osłabiłaby efekt podobieństwa.

Przechodząc do pseudonimów, to pierwszy z nich, *Wormtail*, stanowi dosyć oczywiste złożenie słów oznaczających *robaka* i *ogon*. Polski przekład oddaje je wiernie za pomocą analogicznego złożenia *Glizdogon*. W języku greckim również zastosowano złożenie, w skład którego wchodzi leksemy *το ποντίκι* – *mysz* oraz *η ουρά* – *ogon*, co daje przezwisko *o Ποντικοουράς*, czyli *Myszogon*. Jeśli chodzi o przekład słowa *Moony*, to w języku polskim skorzystano z lunarnego wymiaru nazwy, co w konsekwencji stworzyło *Lunatyka*. Grecki ekwiwalent pochodzi od rzeczownika *το φεγγάρι* – *księżyc* i czasownika *γυτεύω* – *rzucić urok, czar*, co składa się na *o Φεγγαρογητεμένος*, czyli dosłownie *Zauroczonego przez Księżyc*. Przydomek Syriusza, *Padfoot*, pochodzi od złożenia słów *to pad*, czyli *stąpać* oraz *foot* czyli *stopy*. Warto jednak pamiętać, że *pad* to też *poduszczyk na łapie zwierzęcia* i zapewne stąd wzięła się polska wersja przezwiska – *Łapa*. Warto zaznaczyć, że Polkowski przyznał, że żałuje przekładu przydomku w takiej formie, wolałby użyć terminu *Powsinoga* (Orliński: 2004). W Grecji zrobiono z Syriusza *Lekko Stąpajcego*, czyli ochrzczono go *o Αλαφροπάτητος* (*αλαφρός* + *το πάτημα*). Przydomek ostatniego z twórców Mapy Huncwotów, *Prongs*, odnosi się w oryginale do słów takich jak *ząb widelca lub widel* czy *odnoga poroża jelenia*. W polskim przekładzie

wykorzystano konotację z porożem, więc pojawił się niejednoznaczny skojarzeniowo *Rogacz*. Problem z tym tłumaczeniem jest taki, że w mowie potocznej *rogacz* to mężczyzna zdradzany przez kobietę. W języku greckim również skoncentrowano się na nazwie nawiązującej do jelenia, wobec czego James Potter stał się *Jeleniorogim* – o *Ελαφοκέρατος* (forma przymiotnikowa złożenia słów *το ελάφι* i *το κέρατο*). Pozostaje już tylko przydomek Severusa Snape’a, czyli *Halfblood Prince*. Opiera się on na nieprzekładalnej grze słów – panięskie imię matki Snape’a brzmiało *Prince*, czyli *księżę*, a sam bohater był z pochodzenia pół-czarodziejem, pół-mugolem. Polkowski pozostaje przy *Księżciu Półkrwi*, a etymologię nazwy wyjaśnia szerzej w słowniczku dołączonym do piątego tomu (Polkowski, 2006: 699). Określenie wybrane przez Οικονόμου jest analogiczne – o *Ημίαιμος Πρίγκιψ*.

Należy zwrócić tutaj uwagę na pewne prawidłowości. Imiona bohaterów ludzkich nie są przekładane ani w Polsce, ani w Grecji. Zoonimy w dużej mierze są tłumaczone w obu wersjach językowych. Zasadniczą różnicę stanowi kwestia imion istot nieludzkich, choć w dużej mierze poddanych antropomorfizacji (duchy, skrzaty domowe). Polkowski przekłada te nazwy, natomiast greckie tłumaczki dosyć konsekwentnie obstają jedynie przy transkrypcji. Przewiska i pseudonimy ulegają translacji w obu językach. Warto jeszcze zauważyć różnicę w przekładzie nazw, oryginalnie zawierających w sobie cząstkę *-ing*. W polskim jest to konstrukcja typu „imiesłów przymiotnikowy + rzeczownik”, w grece natomiast – „rzeczownik + zaimek przymiotny + czasownik”.

### 6.1.3. Nazwy geograficzne

W słowniczku załączonym do piątego tomu, pod hasłem *Magnolia Crescent* Polkowski (2004: 953) pisze:

**MAGNOLIA CRESCENT** – (czytaj: Megneoulie Kresnt) nazwa jednej z uliczek w Little Whinging, która w trzecim tomie została przeze mnie przełożona (Magnoliowy Łuk). Była to z mojej strony niekonsekwencja, ponieważ nie tłumaczę nazw ulic mugolskich (por. Privet Drive, Magnolia Road w tej samej miejscowości, Charing Cross Road czy Vauxhall Road w Londynie), tylko nazwy ulic w świecie czarodziejów (Pokątna, Śmiertelnego Nokturnu). Dlatego postanowiłem w tym tomie naprawić błąd i wrócić do nazwy oryginalnej.

Podobne podejście cechuje greckie autorki, które również zajmują się tłumaczeniem jedynie nazw ulic świata czarów. Na tej podstawie, zamieszczone w materiale badawczym *Diagon Alley* i *Knockturn* mają swoje odpowiedniki w obu omawianych przekładach. Nazwa *Diagon Alley* pochodzi od greckiego słowa *διαγώνιος*, czyli *przekątny*. Nie powinno więc dziwić, że w greckim tłumaczeniu funkcjonuje analogiczna *Διαγώνιος Αλέα*, która w polskim tłumaczeniu ewoluowała w *Ulicę Pokątną*.

Nieco bardziej problematycznym przykładem jest drugi pojawiający się w bazie toponim – *Knockturn*. Stanowi on fuzję słów *to knock* – *zbić, powalić kogoś* oraz *nocturne* – *nokturn*. Jako że gra słów jest nieprzetłumaczalna, polska *Ulica Śmierтельного Nokturnu* jest fonetycznym nawiązaniem do oryginalnej nazwy. Grecka tłumaczka zmieniła nazwę ulicy na *Αδιέξοδος Αλέα*. W języku greckim *αδιέξοδος* oznacza *χωρίς διέξοδο*, czyli *bez wyjścia*. Grecką nazwę więc można oddać jako *Ślepy Zaulek*. Nie ma to bezpośredniego związku z oryginalną nazwą, ale za zaletę można odczytać jej pejoratywny wydźwięk.

Inną istotną nazwą geograficzną jest nazwa wioski zamieszkaanej przez społeczność czarodziejów *Hogsmeade*. W nazwie tej pobrzmiewają wyrazy *hog* – *wieprz*, *meadow* – *łąka* oraz *mead* – *miód pitny*. W każdym z omawianych przykładów brakuje jej tłumaczenia, w greckim jedynie ulega transkrypcji na *Χόγκσμιντ*.

W końcu, ważną lokalizację stanowi także *the Burrow*, czyli nazwa domu Weasleyów. W greckiej wersji pojawia się transkrypcja *Μπάροου*. Polkowski odniósł się do dosłownego tłumaczenia angielskiej nazwy i przerobił ją na *Norę*.

Podsumowując, ogólne założenia poszczególnych tłumaczy są bardzo podobne. Przekładowi podlegają jedynie nazwy ulic w świecie czarodziejów w przeciwieństwie do nazw ulic mugolskich. W obu przypadkach podjęto też decyzję o nieprzekładaniu nazwy wioski *Hogsmeade*. Różnica pojawia się tylko w przypadku nazwy domu Weasleyów, która w polskim tłumaczeniu zostaje przełożona, w greckim jedynie transkrybowana.

## 6.2. Antroponimy

Antroponim to nazwa własna osoby lub grupy osób. Można wyróżnić antroponimy zespołowe lub kolektywne, które odnoszą się do osób identyfikujących się z tą samą grupą (zrzeszeniem, stowarzyszeniem, partią polityczną, komisją, zgromadzeniem zakonnym, etc.). Właśnie tego typu nazwom poświęcono niniejszy rozdział. Dla przejrzystszej struktury został wprowadzony podział na nieoficjalne grupy, określenia ze względu na profesje i uzdolnienia oraz oficjalne stowarzyszenia, ugrupowania i kluby.

### 6.2.1. Nieoficjalne grupy

W całości cyklu istotne jest odniesienie się do nazw poszczególnych grup ludzi w czarodziejskim świecie, coś w rodzaju swoistych socjoideonimów. Na czoło wysuwa się określenie ludzi niemagicznych – *Muggles*. W oryginale nazwa nie jest do końca klarowna – kojarzy się ze słowem *mug*, które można tłumaczyć jako *kubek*, *kufel*, *naiwniak*, *frajer*. Po grecku nazwa jest transkrybowana i nie podlega odmianie *ο/οι Μαγκλ*. Warto zauważyć, że nie ma rozróżnienia między liczbą pojedynczą

a liczbą mnogą, wszystko zależy od rodzajnika. W języku polskim powstała alternatywna nazwa – *mugole*. Można założyć, iż tłumacz stwierdził, że nazwa, która odzwierciedlałaby wierniej brzmienie oryginału, czyli *magole*, fonetycznie kojarzyłaby się polskiemu odbiorcy z *magią*, czyli z czymś nieprzystającym do natury tych osobników. W wywiadzie (Orliński, 2004) Polkowski zdradził, że:

Ale rzeczywiście, przetłumaczyłem pierwszy tom, używając słowa „tuman” w miejsce „mugol”. Toczyłem wtedy o to wielkie spory z wydawcą, panem Robertem Gamble. On twierdził, że „muggle” nie ma pejoratywnego znaczenia. Ja na to pokazywałem mu różne słowniki, z których wynika, że to znaczy coś jak „oszołom, głupek”. (...) Z perspektywy czasu muszę jednak przyznać rację mojemu wydawcy. Nadmiernie pejoratywny wydźwięk słowa „tuman” wypaczałby odbiór książki, bo przecież kwestia dobra i zła w „Harrym Potterze” biegnie w poprzek podziału magiczny – niemagiczny. Są źli czarodzieje i dobrzy mugole. W słowie „mugol” zawarta jest nie tyle może obelga, ile łagodnie lekceważenie, bo jakoś to słowo się rymuje z lekceważącym określeniem czyjejś narodowości, jak „Jugol” czy „Angol”.

Wulgarnym przewiskiem osoby obdarzonej mocą magiczną a wywodzącej się z rodziny mugolskiej jest w oryginale termin *mudblood*, który stanowi złożenie słów *mud* – błoto i *blood* – krew. Logicznym polskim tłumaczeniem powinno być więc *błotokrwisty*, co wydaje się jednak długą nazwą w stosunku do zwyczajowych polskich obelg. Polkowski postawił więc po prostu na *szlamę*. Grecki przekład jest bardziej wierny oryginałowi i wytwarza przymiotnikowe określenie *ο λασποαίματος / η λασποαίματη*, czyli *szlamokrwisty/szlamokrwista*.

Rozczarowuje nieco fakt, że w greckim tłumaczeniu nie ma równie udanego przekładu nazwy *squib* określającej nieposiadające mocy osoby urodzone w rodzinach czarodziejów. W oryginale znaczenie terminu jest niezwykle przykre – można je interpretować jako *satyrę*, *paszkwil*, *słabeusza* czy *cherlawe dziecko*. Grecy transkrybują tę nazwę w postaci *σκουίμπ*, a Polacy przyjęli określenie *chartak*, wynikające z *cherlawości*, którą sugeruje jedno z przywołanych przez tłumacza znaczeń oryginalnego terminu. W założeniu ma to wskazywać słabość pozycji rzeczonoego osobnika w magicznym świecie.

Z trzech omawianych terminów, w języku polskim przełożono dwa z nich i jeden spolszczono, a w języku nowogreckim tylko jedna nazwa uzyskała kreatywny przekład, a dwie pozostałe uległy wyłącznie transkrypcji. Wiadomo jednak, że Polkowski usiłował początkowo przełożyć wszystkie nazwy i tylko interwencja wydawcy go przed tym powstrzymała. Οκρόβουμ i Ρούτσουμ zdają się traktować nazwy w sposób obojętny, w przeciwieństwie do polskiego tłumacza, który zwraca uwagę na ich domniemany pejoratywny (często wręcz rasistowski) wydźwięk. Tylko w przypadku określenia *mudblood* twórczyni greckiego przekładu tworzy obraźliwy odpowiednik, jako że jego wulgarnej wymowy nie można w żaden sposób uznać za luźną sugestię.

### 6.2.2. Określenia ze względu na profesję i uzdolnienia

Kolejną grupę neologizmów tworzą określenia grup czarodziejów ze względu na ich wyjątkowe umiejętności (*animagus*, *metamorphomagus*) oraz wykonywaną pracę (*auror*, *snatchers*).

Czarodziej zdolny przemieniać się w zwierzę to w oryginale powieści *animagus*. Nazwa ta składa się ze złożenia dwóch łacińskich wyrazów – *animal*, czyli *zwierzę*, i *magus*, czyli *mag*. Można zaznaczyć tutaj prawidłowość, która będzie potwierdzana przez kolejne przykłady – w polskim przekładzie zwykle nie tłumaczy się neologizmów mających łacińską lub grecką podstawę, wobec czego neologizm ulega jedynie spolszczeniu i przybiera formę *animag*. W greckim tłumaczeniu stosunek do łaciny jest zupełnie odwrotny – niemal wszystkie nazwy łacińskie zostają przełożone na grekę. Wobec tego pojawia się ekwiwalent o ζωομάγος.

Podobną drogę przechodzi w polskim przekładzie słowo *metamorphomagus*, określające czarodzieja zdolnego zmieniać swój wygląd w zależności od swojej woli. Sama nazwa pochodzi od greckiego *metamorphosis* – *przemiana* wraz z końcówką *magus* – *mag*. Polkowski nadaje wyrazowi spolszczone brzmienie *metamorfomag*. Grecy jedynie odrobinę zmienili wyraz, dodając końcówkę *-os* zamiast *-us* – o μεταμορφωμάγος.

Nie ulega żadnym zmianom w polskim przekładzie nazwa *auror*, która oznacza czarodzieja wyspecjalizowanego w poszukiwaniu niebezpiecznych kryminalistów. Etymologia neologizmu nie jest do końca jasna, Polkowski podaje kilka możliwości, wszystkie jednak pochodzą z łaciny – *auris* – *ucho* (jako symbol czujności) lub *Aurora* (*Eos*) – *Jutrzenka*, ewentualnie *aurum* – *złoto*. W greckim tłumaczeniu po raz kolejny zmanifestowana zostaje niechęć do łaciny – Οικονόμου przerabia nazwę na o χρυσούχος. Stanowi to wyraźne odniesienie się i przetłumaczenie łacińskiej nazwy *aurum* – *złoto* na greckie χρυσός – *złoty*. Można tę nazwę odczytać jako *złocisty*.

Znacznie mniej chlubne jest określenie *snatchers*, które odnosi się do czarodziejów trudniących się wyłapywaniem magów pochodzenia mugolskiego za czasów panowania Voldemorta. Oryginalny neologizm można przełożyć dosłownie jako *łapacze*, ponieważ pochodzi od czasownika *to snatch* – *łapać*. W greckim tłumaczeniu pojawiają się οι κεφαλοκυνηγοί, czyli *łowcy głów*. W polskim przekładzie występuje określenie odnoszące się do historii – *szmalcownicy*. Polkowski (2008: 777–778) wyjaśnia swój wybór w taki sposób:

W czasie II wojny światowej w języku polskim powstało słowo „szmalcownik” oznaczające człowieka, który wydawał Niemcom poszukiwanych przez nich ludzi (zwykle Żydów, ale i członków podziemia walczącego) albo wymuszał na nich okup. Źródłem tego terminu było żargonowe słowo „szmalec”, do dziś oznaczające pieniądze, zwłaszcza w niektórych kręgach mieszkańców podwarszawskich miasteczek. Biorąc pod uwagę podobny kontekst w powieści (reżim zwolenników „czystości krwi”), termin ten znakomicie oddaje charakter owych „łapaczy”, a przy tym kojarzy się brzmieniowo ze „szla-

mami”, a więc ich naturalnymi ofiarami. Na skojarzenie to zwróciła mi uwagę Agnieszka Klunder z Poznania.

Ważną strategią translatorską wyróżniającą się w tym podrozdziale jest założenie Polkowskiego, że nie należy przekładać wyrazów, które mają łacińską lub grecką podstawę. Greckie tłumacзки dosyć konsekwentnie eliminują z przekładu wyrazy o łacińskiej etymologii, przekładając podstawę neologizmu na język grecki.

### 6.2.3. Oficjalne stowarzyszenia, ugrupowania, kluby

W świecie magii występują również grupy o mniejszym lub większym stopniu sformalizowania. Zalicza się do nich zespoły muzyczne (*the Weird Sisters*), stowarzyszenia (*S.P.E.W.*), grupy opowiadające się po „jasnej i ciemnej stronie” magii (*the Death Eaters*, *the Order of Phoenix*) czy szkolne kluby (*Slug Club*).

*The Weird Sisters*, popularna grupa muzyczna w czarodziejskim świecie, to dosłownie *Dziwne Siostry*. Polkowski zwraca jednak uwagę, że jednocześnie jest to nazwa nadana przez Szekspira trzem Wiedźmom przepowiadającym Makbetowi przyszłość. Ten argument to zapewne powód odejścia od dosłownego przekładu nazwy i zastąpienie go określeniem *Fatalne Jędze* nawiązującym do słów *fatum* i miana nadawanego nieprzyjemnym kobietom. Grecka tłumaczka natomiast oddała neologizm za pomocą dosłownego przekładu *οι Αλλόκοτες Αδελφές* (*Dziwaczne Siostry*). Autorowi artykułu nie udało się odnaleźć w dostępnych materiałach i przekładach związku tej nazwy z greckim tłumaczeniem *Makbeta* Szekspira. Na podstawie zebranych informacji ustalono, że gdyby Οικονόμου chciała oddać szekspirowski wydźwięk nazwy, to zespół musiałby nazywać się *Mojry* (ew. *Siostry Mojry*).

Bardzo ciekawy jest przypadek skrótowca *S.P.E.W.*, czyli organizacji na rzecz skrzatów domowych założonej w czwartym tomie serii przez Hermionę Granger. Jego rozwinięciem jest *Society of the Promotion of Elfish Welfare*, czyli w wolnym przekładzie *Stowarzyszenie Promowania Opieki nad Skrzatami*. Pozytywny wydźwięk nazwy neguje jednak fakt, że skrócona wersja przywodzi na myśl czasownik *to spew*, czyli *wymiotować*, *rzygać*. W przekładzie tej nazwy oczywista jest więc konieczność skupienia się na sarkastycznej wymowie skrótowca i stworzenie takiego odpowiednika, który w wersji rozwiniętej będzie brzmiał dumnie, a w skróconej – wywoływał negatywne skojarzenia. W polskim tłumaczeniu pojawia się więc *Stowarzyszenie WESZ*, czyli *Stowarzyszenie Walki o Emancypację Skrzatów Zniewolonych*, co wydaje się dosyć chwytliwą opcją. Tłumaczenie Οικονόμου znajduje się jednak bliżej oryginału, ponieważ nawiązuje do wydzielin uznawanej powszechnie za obrzydliwą. *Μέτωπο Υπέρ Ξωτικών Αναξιοπαθούντων* (dosł. *Ruch Za Pokrzywdzonymi Skrzatami*), to w skrócie *ΜΥΞΑ*, czyli *glut*, *smark*.

W przypadku ugrupowań w wojnie czarodziejów, czytelnik ma do czynienia z grupą *the Death Eaters*, która najprawdopodobniej nie jest formalnym stowarzy-



szeniem, ale rodzajem samozwańczej formacji dookoła Lorda Voldemorta, oraz z *the Order of Phoenix*, która jest co najmniej na poły tajną organizacją skupioną dookoła Albusa Dumbledore'a. Nazwa *the Death Eaters* ma bez wątpienia za zadanie wywołać pejoratywne skojarzenie, jako że dosłownie oznacza *Zjadaczy Śmierci, Żywiących się Śmiercią*. Polski odpowiednik, *Śmierciożęcy*, został zbudowany na podobnej zasadzie jak słowo *ludożercy*. W języku greckim pojawia się dokładnie taka sama sytuacja – neologizm *oi Θανατοφάγοι* poprzez swoją końcówkę *-φάγος* odnosi się do *zjadacza czegoś*, a w tym wypadku – *śmierci* (por. *ανθρωποφάγος* – *ludożerca*).

*The Order of the Phoenix* jest wyzwaniem dla tłumaczy z całego świata, ze względu na człon *order*, który posiada bardzo wiele tłumaczeń. Greckie tłumaczenie operuje terminem *το Τάγμα του Φοίνικα*. Jest to dosyć sprytny chwyt – słowo *το τάγμα* jest tak wieloznaczne jak angielski *order* i może oznaczać m.in. *oddział, zakon, zastęp, gildię*. Polkowski (2004: 954–955) za to zdecydował się na nieco kontrowersyjny przekład *Zakon Feniksa*, co motywuje w poniższy sposób:

**ZAKON FENIKSA** – ang. *The Order of the Phoenix*. Potteromaniacy wiedzą, że na temat przekładu tej nazwy własnej przetoczyła się w Internecie burzliwa dyskusja. Rzecz w tym, że *order* (od łac. *ordo* – „rząd”, „szereg”, „oddział”, „porządek”) ma w języku angielskim wiele znaczeń, najczęściej wykraczających poza dość wąskie znaczenie polskiego słowa „zakon”, czyli stowarzyszenie religijne, które ma swoją regułę i do którego się wstępuje po złożeniu ślubowania i przyjęciu święceń. Zakony rycerskie też miały na ogół charakter religijny, choć zwykle nie sakralny. Te wszystkie cechy zakonu nie bardzo odpowiadają charakterowi tajnej grupy stworzonej przez Albusa Dumbledore'a do walki z Voldemortem, złożonej z czarodziejów i czarownic, w tym osób o nieco wątpliwej moralności (Mundungus czy Snape), wyglądających dość dziwnie (Tonks), lub przesadnie dbających o bezpieczeństwo swoich dzieci (pani Weasley). Najlepiej oddawałby charakter tej grupy polski termin „tajne stowarzyszenie”, niestety zbyt rozwlekły, zwłaszcza w tytule książki, lub „bractwo”, czyli związek ludzi skupionych wokół jakiejś sprawy (zawód, idea, wspólne zainteresowania). Wydawca, korzystając z przysługującego mu prawa, zdecydował jednak, że będzie to „Zakon Feniksa”. A w końcu Dumbledore jest tak niezwykłą postacią i żyje w tak niezwykłym świecie, że jego pojęcie „zakonu” może się bardzo różnić od naszego...

Nazwa *Slug Club* (dosł. *Klub Ślimaka, Ślimaczy Klub*) również stanowi duże wyzwanie. Odnosi się do modnych amerykańskich klubów uczniowskich lub studenckich i nawiązuje do nazwiska jej twórcy, Horacego Slughorna. Polkowski przetłumaczył ją jako *Klub Ślimaka*, co może być niejasne dla czytelnika nieznającego języka angielskiego (nazwisko profesora składa się ze słów *slug* – *ślimak morski* oraz *horn* – *róg, rożek*). Autorka greckiego tłumaczenia postawiła na transliterację części nazwy tworząc *η Λέσχη Σλόγκ* (*Klub Slug*), co nie oddaje dosyć nieprzyjemnego charakteru organizacji (ślimak pokryty śluzem wydaje się być metaforą śli-

szych manier Slughorna i oślizgłych „lizusów”, którzy chcieliby należeć do elitarnej grupy najlepiej rokujących uczniów).

W przypadku niemal wszystkich powyższych przykładów, twórcy obu tłumaczeń odnaleźli kreatywne odpowiedniki nazw poszczególnych ugrupowań. Jedyną znaczącą różnicą jest podejście do *Slug Club* opierającego się na nieprzetłumaczalnej grze słów i wywołaniu określonego skojarzenia. W obliczu takiego wyzwania, polski tłumacz postawił na dosłowny przekład, a autorka greckiego przekładu ratowała się często wykorzystywaną taktyką transkrypcji.

### 6.3. Bionimy

Bionimy to nazwy własne ożywionych obiektów. Należą do nich antroponimy, nazwy zwierząt i fitonimy. Antroponimy zostały już wcześniej omówione, w tej sekcji zamieszczono więc neologizmy określające gatunki flory i fauny występującej w uniwersum *Harry'ego Pottera*.

#### 6.3.1. Gatunki zwierząt

Warto zwrócić uwagę, że począwszy od trzeciego tomu, do słowniczka Polkowskiego wdziera się coraz więcej nazw magicznych stworzeń. Ma to bezpośredni związek z wprowadzeniem do zawartego w powieści programu nauczania wykładanej przez Hagrida lekcji opieki nad magicznymi stworzeniami oraz przejściu obrony przed czarną magią przez Remusa Lupina. Część z nazw magicznych stworzeń oczywiście istnieje w kolektywnej świadomości od długiego czasu – np. *hipogryfy*, *trytony*, *wile*. Nie zostaną one omówione. Pojawiają się jednak również zupełnie nowe typy stworzeń – *boggarts*, *dementors*, *gryndilows*, *flobberworms*, *nifflers*, *blast-ended screwts*, *doxys*, *bowtruckles*, *knarls*, *nogtails*. Istnieje też grupa bardziej problematyczna, czyli stworzenia, które istnieją tylko w bardzo ograniczonym folklorze (przykładem mogą tu być np. *leprechauns*, które, choć znane w tradycji irlandzkiej, nie mają swojego odpowiednika w języku polskim i greckim), zawężenie znanej kategorii poprzez wprowadzenie w niej podgatunków (samo słowo *smok* nie stanowi neologizmu, ale stworzone przez Rowling nazwy gatunkowe, takie jak *Hungarian Horntail*, *Common Welsh Green*, *Swedish Short-Snout*, *Chinese Fireball* – już tak) czy opisanie stworzeń legendarnych lub wręcz nieistniejących nawet w świecie czarów (*Grim*, *Crumple-Horned Snorkack*, *Blibbering Humdinger*, *wrackspurts*).

Neologizm określający upiora zdolnego przybrać postać największego lęku swojego przeciwnika, *boggart*, nie ma do końca jasnej podstawy czy widocznego źródła inspiracji. Polkowski zwraca uwagę na człon *bog*, który według niego odnosi się do

języka słowiańskiego i oznacza *ducha*<sup>5</sup>. Uzasadniona jest więc decyzja Polkowskiego o zachowaniu rzeczoności elementu i o nadaniu nazwie słowiańskiego brzmienia jak w przypadku słów *boginka*, *boginiak*. W ten sposób powstał *bogin*. Οικονόμου nie podejmuje rękawicy i transkrybuje angielską nazwę jako *το μπόγκαρτ*.

Nazwa innych przerażających upiórów występujących w trzecim tomie, *dementors*, ma związek z angielskim słowem *demented*, czyli *obłąkany*, które pochodzi od łacińskiego *demens*. Jak zostało to wcześniej zaznaczone, w polskim przekładzie zwykle nie tłumaczy się neologizmów mających łacińską lub grecką podstawę, wobec czego pojawiają się *dementorzy*. Jest to dosyć mylące, jako że budzi skojarzenie z *dementowaniem* lub *demencją*. Grecki przekład jeszcze bardziej wprowadza odbiorcę w błąd zamieniając źródłosłów łaciński na grecki – straszą w nim οι Παράφρονες. Problem polega na tym, że ο παράφρων to dosłownie *szalenciec*, co kłóci się z założeniem książkowym – potwory te miały doprowadzać do obłądki innych, a nie same być obłąkane.

Jeśli zaś chodzi o neologizm *gryndilow*, to polski tłumacz doszukuje się w nim fonetycznego nawiązania do czasownika *to grind* – *zemleć*, *kruszyć*, co oddaje za pomocą *druzgotania* w neologizmie *druzgotek*. Jest to jak najbardziej zrozumiała taktyka, ze względu na wygląd upiora – Lupin wyjaśnia Harry’emu, że długie i silne palce stworzenia są tak naprawdę bardzo kruche i stanowią jego słaby punkt. Autorka greckiego przekładu pozostaje przy transkrypcji nazwy – *το γκρίντιλοου*.

Nazwa *flobberworms* nie jest już tak jednoznaczna. Oczywisty jest element *worm*, czyli *robak*. *Flobber* nie występuje raczej w tradycyjnych słownikach, jednak według portalu Urban Dictionary określa m.in. *grubą leniwą osobę* lub *brak erekcji*. Brzmieniowo kojarzy się też z *flubber*, czyli tytułową gumową substancją z filmu z Robinem Williamsem. Nie jest do końca zrozumiałe, dlaczego Grecy nazywają te stworzenia τα ιπτάμενα σκουλήκια, czyli *latające robale*. Po polsku nazwa jest również enigmatyczna, ale zdecydowanie bardziej kreatywna – *gumochłony*. Wydaje się, że wykorzystano w niej gumowate skojarzenie i próbowano połączyć żarłoczność z możliwością zmiany kształtu – co sugeruje zastosowanie czasownika *chłonąć*.

Do techniki transkrybowania Grecy wracają w przypadku neologizmu *niffler*, który zapisują jako *το/τα νίφλερ*. Podstawą bionimu zdaje się być czasownik *to sniff*, czyli *wąchać* – teorię popiera fakt, że te sympatyczne zwierzątka za pomocą ryjka wykrywają pokłady złota. W polskiej wersji przełożono nazwę na *niuchacz*.

Zdecydowanie mniej przyjaznymi od niuchaczy stworzeniami są *Blast-Ended Skrewts*. Ich naturę odzwierciedla już sama budowa neologizmu: *blast-ended* to dosłownie *tylnowybuchowy*; człon *skrewt* zaś kojarzy się z wulgaryzmem *to screw* (*pieprzyć*, *pierdolić*). Jest to bardzo wymowny zabieg, ponieważ seria *Harry Potter*

<sup>5</sup> Co ciekawe, nie ma ani słowa na temat możliwości pokrewieństwa terminu z *bogeyman*, upiorem pozbawionym ściśle zdefiniowanego wyglądu i wyposażanego w określone cechy zależnie od potrzeby (np. mógł być uzbrojony w nożyczki, jeśli niegrzeczne dziecko ssie kciuk).

raczej nie operuje tego typu słownictwem. Polski przekład imituje angielski neologizm. Stwory są, tak jak w oryginale, *tylnowymbuchowe*, drugi element nazwy opiera się najwyraźniej na pochodnej wyrazu *przekleństwo* (w założeniu, że można je *skłąć*). W sumie powstała nazwa *tylnowymbuchowe skłatki*. Grecka tłumaczka podeszła do sprawy inaczej – określiła pupili Hagrida jako *οι οπισθοεγκρηκτικές σκουληκαντέρες*. Pierwszy człon odpowiada założeniom oryginalnego terminu i można go oddać za pomocą słowa *tylnoeksplodujący*. Problematyczny jest jednak wybór określenia *σκουληκαντέρα*, ponieważ oznacza on *dżdżownicę*. Z jednej strony pomaga to w wizualizacji stworzenia, które nie ma wyraźnie zarysowanej głowy i którego przód i tył trudno od siebie odróżnić. Z drugiej strony, skojarzenie to psuje nieco fakt, że dżdżownica nie należy do szczególnie groźnych i agresywnych zwierząt, a także czytelnik może je mylić ze wspomnianymi już *flobberworms*, które również przybierają „robakowatą” formę, ale są o wiele mniej agresywne.

Nowym wyzwaniem dla tłumacza jest przetłumaczenie neologizmu *doxys*. Samo słowo *doxy* oznacza *nierządnicę, rozpustnicę*, jednakże w powieści Rowling przyjmuje inną formę w liczbie mnogiej niż wspomniany rzeczownik – *doxys* zamiast *doxies*. W przypadku tak trudnego do przełożenia bionimu, tłumacze obu wersji stanęli na wysokości zadania. Polska nazwa *bahanki* została odnaleziona przez Joannę Lipińską i ma nawiązywać do *bachanalii*. W założeniu Polkowskiego stworzenia te ma cechować skłonność do nieokiełzanych zabaw, podczas których niszczą wszystko, co popadnie. Grecki przekład jest równie udany – *οι σουσουράδες*. Na pierwszy rzut oka wybór może nieco zaskoczyć odbiorcę, ponieważ *η σουσουράδα* oznacza *pliszkę*. Termin ma jednak też drugie znaczenie – *kokietka, figlarka*. Ponadto, nazwa kojarzy się też ze słowem *το σουσουρο* – *szum*. Wyszła z tego ciekawa gra słów – z jednej strony czytelnik ma do czynienia z niewinnymi pliszkami, z drugiej – z już nie tak niewinnymi dziewczętami. Ujęto także odgłos bzyczenia stworzonek. Nietatwo odnaleźć właściwy odpowiednik w języku polskim, ale można grecki termin roboczo przełożyć na *trzpiołki*.

Angielski neologizm *bowtruckle* opiera się na połączeniu słów *bow* – *łuk, ukłon* oraz *truckle* – *poniżyć się*. Jednocześnie zachowane pozostaje fonetyczne podobieństwo do *bough* – *gałązka*, co powoduje, że gra słów jest nieprzetłumaczalna. Polski tłumacz odniósł się raczej do „kornej” natury stworzonka nazywając je *nieśmiałkiem*. W greckim przekładzie zdecydowano się na termin *ο οσφροκάμπτης*, który jest synonimem wyrazu *δουλοπρεπής*, co można przełożyć jako *służalczy, niewolniczy*. Być może chodzi tu o fakt, że te stworzonka są oddanymi strażnikami drzew.

*Knarl* oznacza po angielsku *sęk*, należy jeszcze pamiętać, że *knar* to *narośl*. W polskim przekładzie przechrzczono to zwierzątko na *spiczaka*, co zapewne ma wywoływać skojarzenie z jeżem, do którego ma być łudzaco podobny. Po grecku neologizm transkrybowano – *το/τα κναρλ*.

*Nogtails* to dosyć oczywiste złożenie słów *nog* – *kołek* oraz *tail* – *ogon*. Polski przekład pozostaje bardzo blisko oryginalnej wersji – *kołkogonki*. Grecka tłumaczka po raz kolejny transkrybuje nazwę jako *το/τα νόγκτεϊλ*.

Słowo *leprechaun* pochodzi od staroirlandzkiego *luchorpan*, opierającego się na *lu* – mały oraz *corp* – ciało. Polkowski starał się zachować podobieństwo fonetyczne do oryginału, jednak nie odmówił sobie dodania końcówki *-us*, żeby zasugerować niewielkie wymiary istoty (*konus*). W ten sposób stworzono *leprokonusy*. W greckiej wersji książki zastosowano dosyć nietypową nazwę *τα ζωτικά νάνοι*. Jej dziwaczność polega na tym, że *τα ζωτικά* to *elfy* lub *skrzaty* (ten sam człon jest wykorzystywany w przypadku *τα σπιτικά ζωτικά* czyli *house elves* – *skrzatów domowych*) a *οι νάνοι* to *krasnołudki*, *karły*. Grecki *leprechaun* to w takim razie najwyraźniej hybryda skrzata i krasnołudka (*skrzatoludek?*).

Następne w kolejności są rasy smoków pojawiające się w powieści. Wszystkie są dosyć dosłownie przetłumaczone w obu językach. *Hungarian Horntail* (złożenie słów *horn* – róg, *tail* – ogon) to po polsku *rogogon węgierski*, a po grecku *ο ουγγρικός κερκόκερος* (*η κέρκος* – ogon; drugi element być może łączy się ze słowem *το κέρατο*, czyli *róg*). *Common Welsh Green* to odpowiednio *zielony pospolity smok walijski* i *ο οβαλικός κοινός πράσινος*. *Swedish Short-Snout*, czyli szwedzki *krótkopyski* zostaje w języku greckim przekształcony w *szerokopystnego* – *ο σουηδικός πλατύρρυγχος*. W przypadku *Chinese Fireball* (dosł. *chińska kula ognia*), greckie tłumaczenie znajduje się nieco bliżej oryginału – *ο κινέζικος φλογοβόλος* (*φλόγα* – płomień, *ogień* i *βόλος* – kula). W polskim przekładzie *kulę* zmieniono na *miotanie*, czego rezultatem jest *chiński ogniomiot*.

Neologizm *Grim*, bardziej niż do gatunku zwierzęcia, odnosi się do nazwy legendarnego omenu. Po angielsku *grim* to po prostu *ponury* – co ciekawe, epitet ten jest często zestawiany z rzeczownikiem *reaper*, co tłumaczy się po polsku jako *Ponury Żniwiarz*. W polskim przekładzie zamieniono przymiotnik na utworzony na jego kanwie rzeczownik – *Ponurak*. Grecka tłumaczka nazwała tę istotę *ο ζόφος*, co w języku ludowym oznacza *mrok*, *ciemnicę*.

Analizie poddano też nazwy nieistniejących nawet w magicznej rzeczywistości zwierząt, w które uparcie wierzy Luna Lovegood: *Crumple-Horned Snorkack*, *Blibbering Humdinger* i *wrackspurt*. Pierwszy neologizm zawiera w sobie część *Crumple-Horned*, co dosłownie oddaje epitet *krętorogi* i pochodną czasownika *to snore*, czyli *chrapać*. Polski przekład jest niemal identyczny – *chrapak krętorogi*. Warto zauważyć, że w języku polskim przymiotnik i rzeczownik zamieniono miejscami (widać to było również w przypadku np. *rogogona węgierskiego*). Taka inwersja jest typowa dla wielu gatunków zwierząt występujących w rzeczywistości (por. *owczarek niemiecki*, *lis rudy*, *perkoz dwuczuby*). Dosyć osobliwie, po grecku z *chrapaka* zrobiono *kaszalota* – *ο στραβοκέρατος φουσητήρας* (*ο φουσητήρας* to po grecku *kaszalot*, *στραβοκέρατος* pochodzi od *στραβός* – *krzywy*, *zakręcony* i *κέρατο* – *róg*).

Druga z nazw, *Blibbering Humdinger*, składa się z określenia *humdinger* – *coś niezwykłego*, *kapitałnego* oraz słowa *blibbering*, które zdaje się tworzyć skrzyżowanie *blabbering* i *gibbering* – oba terminy oznaczają gadanie głupstw. W wolnym tłumaczeniu jest to więc *głupiogadający niepospolitek*, co polski tłumacz z powodzeniem oddał za pomocą terminu *ględatek niepospolity*. Istotnym wydaje się za-

miana epitetu z rzeczownikiem podstawowym w stosunku do oryginału – w ten sposób nazwa imituje typowe polskie nazewnictwo (por. *sroka pospolita*, *lipień pospolity*, *grabarz pospolity*). Grecki odpowiednik *ględatka* to natomiast *ο φίνος μπλιμπιτήρας* lub *η φίνη μπλιμπιτήρα*<sup>6</sup>. Przymiotnik *φίνος* oznacza coś *wyjątkowego*, *delikatnego*, *wspaniałego*, *wyrafinowanego*, natomiast pierwszy człon rzeczownika (*μπλιμπ-*) zapewne ma odnosić się do oryginalnego neologizmu.

Ostatni termin, *wrackspurt*, stanowi złożenie czasownika *to wrack* – *zadręczać się*, *gnębić* oraz rzeczownika *spurt* – *wytrysk*, *przyptyw*. Polski odpowiednik jest więc bardzo dosłownym przekładem – *gnębiwtrysk*. Grecka wersja nazwy wydaje się natomiast niezwykle enigmatyczna – *το φουκοπλάσταρο*. Pierwszy człon przywodzi na myśl *το φόκι* – *glon*. Drugi kojarzy się z przymiotnikiem *πλαστός* – *falszywy*, *podrobiony*, *zmyślony*. Pozostaje pytanie: dlaczego przyptyw złego humoru miałby się nazywać *glonopodróbą*?

Ogólnie rzecz biorąc, w przekładzie nazw zwierząt nie można wyróżnić jednej spójnej taktyki translatorskiej. Grecki przekład dosyć często rozczarowuje nadmiernym uproszczeniem i brakiem inwencji translatorskiej, czyli przetranskrybowaniem oryginalnego neologizmu (np. *το/τα νόγκτεϊλ*, *το/τα νίφλερ*), a wybory tłumacza są bardzo dziwne i trudne do wytłumaczenia (np. *τα ιπτάμενα σκουλήκια*, *ζωτικά νάνοι* czy *το φουκοπλάσταρο*), mimo to pojawiają się też bardzo udane i niebanalne rozwiązania (np. *οι σουσουράδες*). W języku polskim wszystkie nazwy są przełożone, zwykle w bardzo odkrywczy i nowatorski sposób. Ważne są zabiegi mające na celu naśladowanie naukowych nazw bionimów (por. *chrapak krętorogi*, *rogogon węgierski*, *ględatek niepospolity*), które można uznać za rodzaj charakterystycznego dla literatury science-fiction *pseudonaukowienia tekstu poprzez pseudoterminologizację* (Chomik i Krajewska, 2011: 15).

### 6.3.2. Fitonimy

Poza nietypowymi gatunkami zwierząt, uczniowie Hogwartu mają do czynienia z magicznymi roślinami, które nie występują w świecie mugoli. W określonym materiale badawczym pojawiają następujące fitonimy: *Whoomping Willow*, *Bubotuber*, *Gillyweed* i *Snargaluffs*. W niniejszym podrozdziale omówiony zostanie również termin *stinksap*, który stanowi bezpośrednią pochodną magicznej rośliny.

Neologizm *Whoomping Willow* jest dosyć prostym i obrazowym tworem językowym – czasownik *to whomp* oznacza *grzmotnąć*, *przywalić*, a *willow* to po prostu *wierzba*. W języku polskim powstał analogiczny termin *wierzba bijąca*, w grece – równie obrazowa nazwa *η τιά που δέρνει*, czyli dosłownie *wierzba, która leje*. Należy tutaj zwrócić uwagę na wspomnianą już wcześniej zasadę, że terminy posiadające cząstkę *-ing* w polskim przekładzie oddane są za pomocą konstrukcji „imiesłów przy-

<sup>6</sup> Nie można określić rodzaju, termin pojawia się jedynie w liczbie mnogiej.

miotnikowy + rzeczownik”, w greckim figurują natomiast jako „rzeczownik + zaimek przymiotny + czasownik”.

Słowo *Bubotuber* zyskuje w oryginale niezbyt apetyczny wydźwięk dzięki wykorzystaniu łacińskiego terminu *bubo*, oznaczającego *dymienicę* (choroba powodująca obrzęk przepukliny) oraz słowa *tuber*, które może oznaczać zarówno *bulwę* jak i *guz* (w znaczeniu medycznym). Pomimo, że Polkowski zwykle unika przekładu neologizmów z łacińskim rdzeniem, to w tym wypadku czyni wyjątek i przemianowuje roślinę na *czyrakobulwę*. Można to tłumaczyć chęcią stworzenia dobitnego wyobrażenia na temat wyglądu tego osobliwego okazu flory. Język grecki operuje nieco bardziej zbliżonym do oryginału złożeniem *ο βομβωνοκόνδυλος*, gdzie *ο βομβώνας* oznacza *pachwinę*, a *κόνδυλος* – *bulwę*.

*Gillyweed*, ze względu na swoją łopatologiczną budowę (złożenie słów *gilly* – *skrzela* i *weed* – *ziele*), nie sprawia żadnych trudności w przekładzie. Zarówno w języku polskim jak i w greckim pojawia się dosłowna analogia – *skrzeloziele* oraz *το βραγχιοβότανο* (*τα βράγγια* – *skrzela*, *το βότανο* – *zióło*).

Nieco bardziej wyrafinowanym przykładem neologizmu są *snargaluffs*. *Snare* jako rzeczownik może oznaczać *pułapkę*, *sidła*, *wnyki*, a jako czasownik ma znaczenie *usidlić*; końcówka *-galuff* kojarzy się fonetycznie z *galumph* czyli *toczyć się*, *niezdarnie podskakiwać* i z *galop* – *galop*. Pojawia się również skojarzenie ze słowem *snag*, które oznacza m.in. *podwodny korzeń* lub *pień*. I chyba właśnie tą asocjacją zasugerowali się twórcy omawianych tłumaczeń. Po polsku neologizm oddano za pomocą terminu *wnykowieńki* – połączenia *wnyków* i *pni*. Οικονόμου zastosowała dłuższą strukturę – *το παγιδευτικό κουτσούρο*. Neologizm rozbito na dwa wyrazy, z których jeden odnosi się do przymiotnika utworzonego od rzeczownika *η παγίδα* – *pułapka*, a drugi to *pniak* – *το κουτσούρο*. W efekcie stworzono nieco kuriozalne określenie *podstępne pniaki*.

*Stinksap* jest bardzo prostym połączeniem słów *stink* – *smród*, *śmierdzieć* oraz *sap* – *soki roślinne*. Po polsku powstała analogiczna wersja *odorsok* (*odór* + *sok*), w greckim tłumaczeniu również pojawia się dosyć dosłowny przekład – *το βρομοζούμι* (prefiks *βρομο-* dodaje się, żeby wskazać na *nieczystość*, *ohydę*, *odór*; *ζουμί* oznacza *sok*).

Omawiając tłumaczenia neologizmów-fitonimów można zauważyć wspólną tendencję tłumaczy do tworzenia kreatywnego przekładu nazw. Grecka tłumaczka ma skłonność do tworzenia niekiedy dłuższych terminów w porównaniu do polskiego przekładu (por. *η ιτιά που δέρνει*, *το παγιδευτικό κουτσούρο*).

#### 6.4. Chrematonimy

Chrematonimy to bardzo bogata kategoria onomastyczna, do której należą wszelkie nazwy własne obiektów materialnych i niematerialnych, wytworzonych jako efekt kulturowej działalności człowieka. Oznacza to, że do chrematonimów

zaliczają się nazwy produktów, usług, firm, organizacji, przedsięwzięć społecznych, wytworów lub wydarzeń artystycznych itd. W trosce o przejrzystość zestawienia, neologizmy należące do tej kategorii pogrupowano (dosyć instynktownie) w następujące podtypy: artefakty, firmonimy, gry i pojęcia związane ze sportem, dziedziny wiedzy oraz czary i eliksiry.

#### 6.4.1. Artefakty

Do pierwszego podtypu kategorii, do artefaktów, zaliczono przedmioty, które zdają się być w jakiś sposób unikalne i wyjątkowe w świecie czarów. Z materiału badawczego wyróżniono cztery takie obiekty – *Marauders Map*, *Pensieve*, *the Deathly Hallows* i *the Elder Wand*.

*Marauders Map*, magiczna mapa terenów szkolnych wykonana przez Remusa Lupina, Jamesa Pottera, Syriusza Blacka i Petera Pettigrew, zyskała swoją nazwę od mało popularnego już w angielszczyźnie słowa pochodzenia francuskiego *marauder*. Jak wyjaśnia w swoim słowniczku Polkowski (2001: 454), słowo to oznacza *włóczęgę, który tylko patrzy gdzie by tu coś zwędzić*. Chcąc zachować brzmienie oryginału, należałoby przetłumaczyć tę nazwę na *Mapę Maruderów*. Polski tłumacz uznał jednak, że *maruder* zbyt kojarzyłby się z *ociąganiem*, *marudzeniem*, wobec czego zastąpił to słowo *huncwotem* – również pochodzącym z języka obcego (w tym wypadku z niemieckiego), które obecnie brzmi już w sposób nieco archaiczny. Na tej podstawie pojawiła się *Mapa Huncwotów*. Grecka tłumaczka skorzystała z zupełnie innej techniki – przechrzcila artefakt na *Magiczną Mapę*, o *Μαγικός Χάρτης*. Jest to jedna z częściej używanych przez nią taktyk translatorskich – zamiast stworzyć analogiczny przekład, Οικονόμου ma tendencję do dodawania epitetu *magiczny* przed nazwą obiektu. Technika ta ma dosyć dużą wadę – jeśli dany przedmiot należy do świata magii, to dosyć oczywiste, że jest magiczny i powtarzanie tego faktu w nazwie jest redundantne.

Nie wiadomo tak naprawdę, w jakim stopniu unikalnym obiektem jest *Pensieve*. Są podstawy, żeby uznać przedmiot za artefakt – w serii występuje tylko jeden taki przyrząd, przechodzący w dodatku z rąk do rąk. Co więcej, wiadomo że należy do Albusa Dumbledore’a, który jest twórcą i posiadaczem wielu rzadkich instrumentów. Samo słowo posiada element *pensive*, czyli *zamyślony* (łac. *penso* – *rozważać*, *rozmyślać*) oraz cząstkę *sieve* – *sito*. Polski tłumacz odstąpił od taktyki nieprzekładania rdzenia łacińskiego zapewne żeby ułatwić czytelnikowi wyobrażenie na temat obiektu. Stworzył neologizm *Mysłodsiewnia*, co jest oczywistym połączeniem słów *myśl* i *odsiewać*. Οικονόμου rozbiła po raz kolejny krótki neologizm na kilka wyrazów tworząc opisową nazwę *η κιβωτός των στοχασμών*. *Η κιβωτός* to *arka* (w znaczeniu *naczynia na świętość*), a *ο στοχασμός* oznacza *myśl*. O ile grecki odpowiednik nie wydaje się być tak chwytliwy jak oryginalny neologizm i jego polska



wariacja, to dosyć przemyślane i stylowe jest wykorzystanie słowa o znaczeniu religijnym (por. *the Order of the Phoenix, the Deathly Hallows*).

Występujące w tytule ostatniego tomu sformułowanie *the Deathly Hallows* spędzało ponoć tłumaczom sen z powiek. Żeby zrozumieć sedno problemu, należy najpierw omówić znaczenie poszczególnych składowych oryginalnego neologizmu. *Deathly* to epitet opisujący obiekty *grobowe, trupie, należące do śmierci; hallow* to natomiast ktoś lub coś *świętego* (np. *święci, miejsca święte, relikwie świętych*). Ponadto, *hallow* kojarzy się też z greckim i łacińskim *halos*, czyli z *aureolą*. Ogólnie rzecz biorąc, dosyć dosłownym tłumaczeniem byłyby *Świętości Śmierci*, co nie jest jednak zbyt chwytliwą nazwą. Polkowski (2008: 776–777) przedstawił różne sposoby przekładu tej nazwy w kilku językach:

Większość tłumaczy, nie zważając na treść książki, przełożyła tytuł prawie dosłownie jako „Relikwie Śmierci” (tak jest w przekładzie ukraińskim i francuskim, natomiast w niemieckim użyto bardziej pojemnego i bliskiego oryginałowi słowa *Heiligtümer*, które oznacza „relikwie” ale i „świętości”), tłumaczka izraelska wybrała „Skarby Śmierci”, norweska „Talizmany Śmierci”, są też po prostu „Dary Śmierci” (np. w przekładzie włoskim i rosyjskim).

Sam Polkowski zdecydował się na *Insygnia Śmierci*, ponieważ uznał tytułowe obiekty za symbole władzy nad śmiercią. Co więcej, różdżka, kamień i pelerynawidka zdają się doskonale korespondować ze zwyczajowymi insygniami władzy królewskiej – berłem, jabłkiem i płaszczem. Greckie tłumaczenie operuje natomiast formą *οι Κλήροι του Θανάτου*. Słowo *ο κλήρος* ma wiele znaczeń – *spadek, dziedzictwo, los, udział, kler*. Nazwę można więc przetłumaczyć jako *dziedzictwo* albo *spadek śmierci* – warto zwrócić tutaj uwagę, że w języku greckim występuje liczba mnoga, której nie oddaje dosłowne polskie tłumaczenie (*Spadki Śmierci*).

Jedynym szerzej opisanym w słowniczku Insygnium Śmierci jest *the Elder Wand*. Należy zauważyć, że słowo *elder* ma dwa różne znaczenia – *starszy* oraz *dziki bez*. Polkowski uznał, że *Dzikobzowa Różdżka* lub *Starsza Różdżka* brzmiałyby po prostu źle, więc pozwolił sobie na odejście od dosłownego tłumaczenia i odniósł się do koloru bzu i złowrogiej magii – do czerni. Dlatego też polski czytelnik ma do czynienia z *Czarną Różdżką*. Οικονόμου natomiast po raz kolejny konstruuje wieloczłonową nazwę – *το ραβδί από κουφοζυλιά*, czyli po prostu *różdżkę z czarnego bzu*.

W przypadku wszystkich omówionych artefaktów twórcy opisywanych przekładów stworzyli kreatywne odpowiedniki nazw. Polski translator pozwala sobie często na dosyć luźną inspirację oryginalnymi terminami, starannie przystosowując określenia do specyfiki polskiego języka i do budowania określonych wrażeń. W przypadku greckiej tłumaczki nie udaje się wyodrębnić jednej konsekwentnej taktyki, najczęściej jest to rozciąganie przez nią nazw (*η κιβωτός των στοχασμών, το ραβδί από κουφοζυλιά*) oraz dodawanie epitetu *μαγικός* do nazwy przedmiotu.

### 6.4.2. Firmonimy

Firmonimy to dosyć szeroka grupa wyrazów określających nazwy handlowe nadawane firmom i produktom. W uniwersum powieści pojawia się cała gama magicznych marek i towarów, do których zaliczają się: proszek komunikacji *Floo Powder*, kurs czarów dla czarłaków *Kwikspell*, autobus czarodziejów *the Knight Bus*, miotła *Firebolt*, wykrywacz podstępów *sneakoscope*, śmierdząca petarda *dungbomb*, cukiernia *Honeydukes*, niskoalkoholowy napój *butterbeer*, cukierek-pułapka *Ton-tongue Toffi*, magiczne lornetki *Omnioculars*, zestawy cukierków umożliwiających symulowanie choroby *Skiving Snackboxes* (w tym: *Puking Pastiles*, *Fainting Fancies*, *Noseblood Nougat*), czasopismo *The Quibbler* oraz środek wywołujący zatwardzenie *U-NO-POO*.

Pierwszy z firmonimów to *Floo Powder*. Można uznać, że *Floo* odnosi się do fonetycznego odpowiednika słowa *flue* oznaczającego *przewód* (np. kominkowy). Polskie tłumaczenie jest onomatopieczne – *proszek Fiuu* najprawdopodobniej sugeruje świst wskazujący na szybkość poruszania się jego użytkowników. Οικονόμου niezbyt oryginalnie przekłada nazwę na *η μαγική σκόνη*, czyli *magiczny proszek*.

Jeszcze mniej ciekawa jest taktyka zastosowana przy tłumaczeniu na język nowogrecki przyspieszonego kursu czarów *Kwikspell*. Οικονόμου jedynie transkrybuje słowo (*το Κουίκσπελ*), polski translator podejmuje jednak wyzwanie tworząc kreatywny przekład *Wmigurok*, oparty na angielskim złożeniu, które sugeruje szybką naukę czarów (*quick spell*).

W przypadku *the Knight Bus*, słowo *knight*, czyli *rycerz*, brzmi identycznie jak *night*, czyli *noc*. Autor polskiego przekładu umotywował dosyć radykalne odejście od dosłownego przekładu w taki sposób: *Uznałem, że charakter tego magicznego pojazdu, który zjawia się, gdy go wezwiemy, bardziej uzasadnia polską nazwę „Błądny Rycerz” niż np. „Nocny Rycerz” albo jeszcze dziwniejszy „Rycerski Autobus”* (Polkowski, 2001: 452). Grecka tłumaczka nie wykazała się analogicznym tokiem myślowym, na skutek czego powstała dosyć dziwaczna hybryda *το Λεωφορείο των Ιπποτών*, czyli *Autobus Rycerzy*.

Neologizm *Firebolt* (dosł. *Pocisk Ognia*) nie sprawia najwyraźniej większych problemów tłumaczom, którzy przełożyli go w taki sam sposób: *Βłυσκωικά/η Αστραπή*.

*Sneakoscope* (od czasownika *to sneak* – *donosić, kablować*) zostało po polsku przetłumaczone na *falszoskop* (*kabloskop* byłby widocznie zbyt mętną nazwą), po grecku pojawia się analogiczne – *το κρυπτοσκόπιο*.

*Dungbomb* to dosyć oczywiste złożenie słów *dung* – *gnój* i *bomb* – *bomba*, którego polskim odpowiednikiem jest *łajnobomba*. Po grecku pojawia się trochę inna konstrukcja, która składa się z mianownika i dopełniacza – *η βουβα κοπριάς*, czyli *bomba gnoju*.

Oдноśnie nazwy *Honeydukes*, to dosłownie należałoby ją oddać za pomocą określenia *Książęta Miodu*. W polskiej tradycji jednak raczej nie nazywa się miejsca

na cześć funkcji czy godności danej osoby (raczej trudno odnaleźć lokal gastronomiczny z szyldem *Hrabia* czy *Księżniczka*). Prawdopodobnie z tej przyczyny nazwę cukierni przemianowano na *Miodowe Królestwo*. W greckim przekładzie pojawia się jeszcze luźniejsze skojarzenie – *οι Μελόχοφτες*, czyli *Miodowe Garści*. Jest to uzasadnione o tyle, że w Grecji, jak i w Polsce, smakołyki zajada się garściami (*με τις χούφτες*).

Popularny napój *butterbeer* tłumaczy się dosłownie jako *maślane piwo*, co trafnie zostało oddane w greckim przekładzie za pomocą słowa *η βουτυρομπίρα*. W polskim tłumaczeniu pojawia się rozbieżność – piwo, zamiast maślanego, staje się *kremowe*.

W przypadku *Ton-tongue Toffi*, nazwa składa się ze słów *ton* – *tona*, *tongue* – *język* i *toffi*. W oryginale występuje gra słów opierająca się na powtórzeniu dźwięku *ton-ton* na początku. W języku polskim nie można było osiągnąć podobnego brzmienia, tak więc usunięto jednostkę wagi i wskazano za to na rozmiar języka. Nazwa została przekształcona w *Gigantojęzyczne Toffi*. W greckiej wersji język nadal waży tonę, ale toffi przeistoczyło się w karmelki – *Καραμέλα-τονόγλωσσα*.

Słowo *omnioculars* posiada łaciński rdzeń *omnis* – *wszelki* oraz końcówkę słowa *binoculars* – *lornetka*. Ze względu na element łaciński, Polkowski zastosował jedynie spolszczenie tworząc *omnikulary*. Grecka tłumaczka udowadnia po raz kolejny niechęć do łaciny i tworzy analogiczny przekład *τα παντοκιάλια* (połączenie słów *πάντα* – *wszystko* i *γυαλιά* – *okulary*).

Przedmiot pożądania wszystkich mugolskich uczniów, czyli wyprodukowane przez bliźniaków *Weasley Skiving Snackboxes*, wzięły swoją nazwę od czasownika *to skive* – *migać się*, *urwać się* (z czegoś) oraz *snackbox* – *pudełko z przekąskami*. W języku polskim przerobiono je na *Bombonierki Lesera* (*Wagarujące Przekąski* nie brzmią przekonująco). Grecki czytelnik ma za to do czynienia z *Podstępnyimi Cukami* – *τα Πονηρά Ζαχαρωτά*. W każdym pudełku można znaleźć następujące słodycze, których nazwa sugeruje ich sposób działania: *Puking Pastiles* (*Wymiotujące Pastyłki*), *Fainting Fancies* (*Omdlewające Fantazje*) i *Noseblood Nougat* (*Nosokrwisty Nugat*). Metoda tworzenia oryginalnych nazw jest wręcz banalna – chodzi o stworzenie dwuczłonowego określenia składającego się z wyrazów zaczynających się na tę samą literę. Pierwszy z nich określa działanie cukierka, a drugi odnosi się do rodzaju słodyczy. Nie jest jednak możliwe równie przemawiające do wyobraźni odtworzenie nazw w języku polskim. Tłumacz zdecydował się przemianować cukierki odpowiednio na *wymiotki pomarańczowe* (cukierki są pomarańczowe ze względu na kolor końcówki, którą trzeba zjeść, żeby zacząć wymiotować), *omdlejki grylażowe* (z nieokreślonych bliżej powodów, tłumaczowi najbardziej z omdlewaniem kojarzyły się czekoladki grylażowe) i *krwotoczki truskawkowe* (skojarzenie oparte na kolorze). Warto zauważyć, że w języku polskim właściwość pastylek staje się podstawą nazwy, podczas gdy w oryginale sposób działania to jedynie dopełnienie. W języku greckim kolejno pojawiają się *οι παστιλιες εμετού* (*pastylki wymiotu*),

τα λιποθυμικά γλειφιτζούρια (*mdlejące lizaki*) i οι ρινόρραγικές νουγκατίνες (*krwawiące z nosa cukierki nugatowe*). Pojawia się tutaj brak konsekwencji w budowie nazw. Nie jest możliwe również ustalenie na pierwszy rzut oka, dlaczego dany cukierek ma określoną właściwość.

Przykładem bardzo wymownej nazwy jest *The Quibbler*, czyli tytuł brukowego czasopisma wydawanego przez Ksenofiliusa Lovegooda. *Quibbler* jest to *osoba przesadnie drobiazgowo, czepiająca się szczegółów, formalista*; czasownik *to quibble* oznacza *żonglowanie słowami*. Ergo – *quibbler* zyskuje również znaczenie osoby żonglującej słowami, by osiągnąć zamierzony efekt, czyli po prostu *matacza, krętacza, blagiera*. Polkowski wykazał się zdroworozsądkowym podejściem i uznał, że nikt nie nazwałby swojego czasopisma *Blagierem*, tak więc sam postanowił przemianować je na *Żonglera*. Greckie tłumaczenie wydaje się być jeszcze bardziej przemyślane – tytuł *Ο Σοφιστής* (*Sofista*) z jednej strony ma odwoływać się do umiłowania mądrości (*η σοφία*), z drugiej – budzić pejoratywne skojarzenie z sofistyką.

Ostatnia nazwa to prawdziwy koszmar translacyjny. Środek wywołujący zatwardzenie *U-NO-POO* ma fonetycznie odwoływać się do słów *ty nie srasz*. Gra słów zasada się na podobieństwie brzmieniowym z przydomkiem Voldemorta *You-Know-Who*. Polkowski przyznaje, że polski przekład, *Q-PY BLOK*, był pracą zbiorową, a największe zasługi mają Justyna Frank-Kamińska oraz Marta i Iwona Szniucer. Nie ma dużego podobieństwa fonetycznego, ale prawie rymuje się z *Sam-Wiesz-Kto*. Natomiast *ΞΕΡ-ΝΑ-ΠΙΟΝ*, grecki odpowiednik hitu sklepu Freda i George'a, nie jest, jak w oryginale i w wersji polskiej, środkiem wywołującym zatwardzenie, ale wymioty. Pochodzi od czasownika *ξερνώ* – *wymiotować* i doskonale przypomina brzmieniowo przydomek *Ξέρεις-Ποιος*.

Wszystkie powyższe przekłady wiążą się z zastosowaniem różnorodnych technik translacyjnych, jednakże nie wyłaniają się żadne nowe tendencje przekładu. Od czasu do czasu potwierdzają się wcześniej opisane taktyki (stosunek do łaciny, transkrypcja nazw, konstrukcje neologizmów, wykorzystywanie epitetu *μαγικός*).

### 6.4.3. Gry i pojęcia związane ze sportem

Wśród gier i dyscyplin sportowych uniwersum *Harry'ego Pottera* można wyróżnić *quiddich* i słownictwo z nim bezpośrednio związane (*quaffle*, *bludgers*, *snitch*), grę *gobstones* oraz międzyszkolne zawody *the Triwizard Tournament*.

Co do *quidditcha* (łac. *quiddity* – *sedno sprawy, istota rzeczy, wykręty, wybiegi*), to nazwy tej tłumacze nie starają się przełożyć, choć oczywiście jej zapis ulega transkrypcji w greckim przekładzie (*το Κουίντιτς*). Interesujące jest natomiast indywidualne podejście do nazw piłek. I tak w przypadku *quaffle* (*to quaff* – *pić coś łapczywie, żłopać*) i *snitch* (*snitch* – *donosiciel, kapuś, człowiek, który lubi zmyślać różne rzeczy*), w polskim przekładzie zasugerowano się nie faktycznym znaczeniem,

a fonetycznym podobieństwem, wskutek czego powstały nazwy *kafel* i (*złoty*) *znicz*. Przy *bludgers* posłużono się podobnym skojarzeniem jak w podstawie angielskiego neologizmu, czyli słowem *bludgeon* oznaczającym *pałkę, maczugę*. W ten sposób powstały *tluczki*. W języku greckim nazwy są o wiele bardziej zunifikowane, ale też mniej kreatywne – piłki przyjmują po prostu nazwy swoich kolorów – *κόκκινη* (*czzerwona*), *μαύρες* (*czarne*) i *χρυσή* (*złota*).

Nazwa *gobstones* to złożenie słów *gob* – *plwocina* oraz *stones* – *kamienie, kamyki*. W założeniu ma być to popularna gra, w której pionki plują w przegrywającego gracza obrzydliwym płynem. W polskim przekładzie nazwa przyjęła formę *gargulki*, ponieważ nawiązuje do *gargulca* – fantazyjnego rzygacza umieszczonego na budowlach. W greckim tłumaczeniu neologizm ten spowodował wiele nieprawidłowości. W trzecim i czwartym tomie sagi nazwa gry została oddana jako *οι (μαγικοί) βόλοι* (*magiczne kulki*); w piątym tomie trzy razy (na cztery) pojawia się zangielszczony termin *Γκόμπστον*, w szóstym wraca nazwa *οι μαγικοί βόλοι*. Żeby jeszcze bardziej zagmatwać sytuację, w trzecim tomie, na trzy użycia tego neologizmu w oryginale, grecka tłumaczka dwa razy zastąpiła je określeniem na inną grę czarodziejów – *εκρηκτική ξερή* (*Exploding Snap, eksplodujący dureń*).

*The Triwizard Tournament* zawiera w sobie cząstkę *tri-* wskazującą na potrójność (chodzi zapewne jednocześnie o trzy szkoły biorące udział w rozgrywkach, trzech reprezentantów i trzy zadania konkursowe), słowo *wizard* oznaczające *czarodzieja* oraz *tournament* czyli *turniej*. W Polsce znaczenie neologizmu oddano za pomocą *Turnieju Trójmagicznego*, co wydaje się dosyć rozsądnym wyborem translatorskim. Ciekawą formę przybiera grecki odpowiednik – *το Τρίαθλο Μαγείας* – dosłownie należałoby go tłumaczyć jako *Magiczny Triathlon*. Nie jest to całkowicie bezsensowne rozwiązanie, skoro turniej składa się z trzech dyscyplin/prac (*τρία αθλήματα*).

W tej subkategorii należy zwrócić szczególną uwagę na różnorodność technik tłumaczenia nazw piłek w *quiddichu*, jako że w języku polskim pojawiła się nowa taktyka translatorska, jaką jest odwołanie się tłumacza do skojarzenia związanego z brzmieniem oryginalnego wyrazu. W tym wypadku grecki przekład odznacza się większą konsekwencją, jednakże jednocześnie wyróżnia się mniejszą twórczością w kreowaniu odpowiedników.

#### 6.4.4. Dziedziny wiedzy

Grupą chrematonimów odnoszących się do kulturowej i intelektualnej działalności człowieka mogą być dziedziny naukowe, a w przypadku uniwersum stworzonego przez Rowling – także rodzaje magii praktykowane przez czarodziejów. W korpusie wyrazów pojawiają się trzy dyscypliny sztuki magicznej, które wymagają omówienia – *transmutation*, *legilimency* i *occlumency*.

Od razu rzuca się w oczy fakt, że podstawą każdego z wyrazów jest rdzeń łaciński. W przypadku *transmutation* jest to *transmutatio*, czyli *zamiana, przestawienie* (od *trans* – *za, poza, z tamtej strony* i *mutatio* – *zmiana*). Od razu należy zaznaczyć, że termin *transmutation* nie został stworzony przez Rowling, ale istniał od dawna w języku angielskim. Można go jednak uznać za neologizm, ponieważ nie pojawiał się dotąd w znaczeniu nadanym przez pisarkę. *Legilimency* wywodzi się od łac. *legere* – *czytać* oraz *mens* – *umysł, myślenie, serce, dusza, wyobrażenia, wspomnienia*. *Occlumency* składa się ze słów *occludo* – *zamknąć* oraz wspomnianego już *mens*.

Polkowski, który generalnie przyjął zasadę nietłumaczenia nazw z łacińskim rdzeniem, wszystkie powyższe terminy jedynie spolszczył – *transmutacja, legilimencja, oklumencja*. Zabieg ten polegał na zamianie końcówek *-tion* i *-ncy* na bardziej rozpowszechnione w języku polskim *-cja* (por. *nekromancja, chiromancja, piromancja*) oraz na przekształceniu *-cc-* na *-k-* w przypadku *occlumency*.

W języku nowogreckim wszystkie wspomniane terminy ulegają ogromnej modyfikacji, ze względu na taktykę przekładania łacińskich elementów na grekę. Tak więc zamiast *transmutation* pojawiają się *οι μεταμορφώσεις*, czyli dosłownie *metamorfozy, przemiany*. *Legilimency* zostaje zastąpiona terminem *η διεισδυτική*, gdzie *η διεισδυση* tłumaczy się jako *penetracja, infiltracja*. *Occlumency* zostaje przemianowana na *η σφραγισματική*, co ma kojarzyć się ze słowem *η σφραγίδα* – *pieczęć* (oklumencja to rodzaj *pieczętowania myśli*).

Cała sekcja stanowi potwierdzenie wcześniej omówionych taktyk stosowanych wobec wyrazów z łacińską podstawą.

#### 6.4.5. Czary i eliksiry

Ostatnia omawiana grupa neologizmów to rodzaj rezultatów magicznej działalności, czyli czary i eliksiry. W całości serii jest nazwana i opisana ich ogromna ilość, jednak ze względu na ograniczenie materiału badawczego w artykule omówione zostaną jedynie pojęcia: *Portkey, Horcrux, Inferius, Trace* (rezultaty zaklęć), *Colloportus, Sectusempra* (formuły zaklęć) i *Felix Felicis* (nazwa eliksiru).

*Portkey* to złożenie słów *port* – *port, otwór* (łac. *porto* – *jechać, przenosić*) oraz *key* – *klucz, klawisz*. Mimo że Polkowski wspomniał w swoim słowniczku o podobieństwie fonetycznym tego słowa do wyrazu *portki*, zdecydował się ogłosić konkurs na tłumaczenie, który wygrał ostatecznie termin *świstoklik*. Nawiązuje on do onomatopiecznych wyrazów *świst* i *klik*, co zapewne ma obrazować sposób działania zaczarowanego obiektu, przenoszącego użytkownika z niebywałą prędkością w oddalone miejsce. Grecka tłumaczka przy przekładzie nazwy najwyraźniej skorzystała z podobieństwa oryginalnego terminu do słowa *portal* – *η Πύλη* oznacza *bramę* lub *drzwi*.

*Horcrux*, jako wyraz potężnej czarnej magii, o której uczniowie Hogwartu nie mają prawa wiedzieć, nosi dosyć zagadkową nazwę. Jego drugi element składowy

jest dosyć oczywisty – pochodzi od łac. *crux* oznaczającego *krzyż, mękę*. Ambiwalentne uczucia może budzić przyrostek *hor-*, który w łacinie kojarzy się z *godziną* lub ze *zgrozą*, a ze względu na grekę łączy się z *chórem* i *tańcem*. Dociekanie etymologii nie wpłynęło znacząco na polski odpowiednik tego słowa, które, według fabuły powieści, ma przecież być i tak niezrozumiałe dla niewtajemniczonych. Niezależnie, czy podstawą jest łaciński, czy grecki termin, Polkowski nie przekłada nazwy, a jedynie ją spolszcza tworząc *horkruks*. Οικονόμου przerabia neologizm na *ο Πεμπτουσιώτης*. Na pierwszy rzut oka słowo to kojarzy się z liczebnikiem porządkowym *πέμπτος* – *piąty*, jednak taka konotacja nie niesie ze sobą większego sensu. Bardziej logiczne jest połączenie nazwy ze słowem *πεμπτουσία* – *kwintesencja, esencja*. *Horkruksy* miały zawierać w sobie cząstkę duszy ich stwórcy, tak więc musiały obejmować *kwintesencję istoty*.

Kolejnym neologizmem naznaczonym dosyć makabryczną asocjacją jest *Inferius* oznaczający ożywione czarami zwłoki. Określenie pochodzi oczywiście z łaciny, od słowa *infernum* – *piekło*. W języku polskim nie występuje żaden przekład oryginalnego terminu, w grece natomiast pojawia się termin *ο Κολασμένος*. Jest to analogiczny przekład oryginalnego neologizmu pochodzący od słowa *η κόλαση*, czyli *piekło*. W wolnym przekładzie jest to więc *piekielnik, potępieniec*.

*Trace* oznacza w języku angielskim *ślad, trop*. Wg Polkowskiego ślad to jednak coś, co zostawia się po sobie, a celem zaklęcia jest zlokalizowanie (namierzenie) noszącego go czarodzieja. Dlatego też przełożył nazwę jako *Namiar*. Podobnie jest w języku greckim – *ο ανιχνευτής* może być tłumaczone jako *tropiciel, detektor, wykrywacz, czujnik*.

*Colloportus* stanowi formułę zaklęcia służącego do zamykania drzwi i okien. Słowo pochodzi od łacińskiego *colligo* – *wiązać, spajać, powstrzymywać* oraz *porta* – *drzwi, brama*. Po polsku praktycznie wszystkie zaklęcia są nieprzekładane (wyjątkiem jest np. zaklęcia czyszczącego *Scourgify* – *chłoszczyć*), tak więc formuła pozostaje taka sama – *Colloportus*. W greckim przekładzie taktyka jest zupełnie przeciwna – skoro prawie wszystkie zaklęcia mają podstawę łacińską (z małymi wyjątkami, takimi jak np. *Avada Kedavra* – *Αβάντα Κεντάβρα*), tak więc przyjęto zasadę, że niemal wszystkie formuły czarów przerobiono na formę rozkazującą czasownika wskazującego na działanie zaklęcia (np. *Lumos* – *Φώτισε* – dosł. *Świeć*). Nie inaczej jest w opisywanym wypadku. *Colloportus* zostaje przekształcone w polecenie *Κλειδαμπαρώνω*, co odpowiada drugiej osobie trybu rozkazującego czasownika *κλειδαμπαρώνω* – *zamknąć i zaryglować (Zamknij się i zarygluj!)*.

Gdyby Harry Potter uczył się łaciny, nie miałby problemu z odgadnięciem działania czaru *Sectusempra*. Słowo pochodzi od łac. *seco* (*secui, sectum*) czyli *siekać, ciąć, ranić* oraz od *semper* – *zawsze*. Znaczenie formuły nie zostało wyjaśnione jednak ani w oryginale, ani w polskim tłumaczeniu. Jest to również wyjątek w greckim przekładzie – to jedno z bardzo niewielu słów pochodzenia łacińskiego, które nie ulega przekładowi, a zamiast tego zostaje przetranskrybowane (*Σεκτουσέμπρα*).

Istnieje ku temu jednak bardzo logiczny powód – gdyby przełożyć formułę, tak jak w przypadku reszty zaklęć, to główny bohater niechybnie odgadłby jej działanie. Wtedy zastosowanie tej klątwy w pojedynku z Malfoyem na pewno nie można byłoby uznać za przypadkowe.

Podobnie jest w przypadku eliksiru *Felix Felicis* (od łac. *Felix* – szczęściarz; dosłownie jest to więc *szczęście szczęśliwe* lub *szczęście przynoszące powodzenie*), który nie jest tłumaczony na język polski. W języku greckim funkcjonuje transkrypcja *Φέλιξ Φελίσις*, zapewne po to, żeby nie sugerować na wstępie jego działania.

W tym podrozdziale na uwagę zasługuje technika zastosowana przez Οικονόμου przy przekładzie zaklęć w języku greckim i powody odstępstw od przyjętej taktyki.

## 7. Wnioski

Na podstawie powyższego zestawienia, można wyciągnąć następujące wnioski:

1. Imiona ludzkie nie są przekładane w żadnym z omawianych tłumaczeń, a jedynie zabieg artystyczny dotyczy dostosowania ich formy do reguł języka (spolszczenie niektórych imion, zastosowanie transkrypcji w greckim przekładzie).
2. Imiona istot nieludzkich w języku polskim ulegają kreatywnemu przekładowi. W języku nowogreckim zastosowany zabieg translatorski zależy od stopnia antropomorfizacji istoty. W przypadku stworzeń w dużej mierze przypominających ludzi, imiona są jedynie transkrybowane. W przypadku imion istot animalistycznych – powstaje kreatywne tłumaczenie.
3. Przydomki i pseudonimy są tłumaczone w obu wersjach językowych.
4. Nazwy geograficzne ulegają przekładowi w obu językach zależnie od ich przynależności do świata czarów lub świata mugoli. Tłumaczeniu poddane są jedynie nazwy czarodziejskich ulic.
5. W języku polskim przekłada się wszelkie bionimy.
6. W polskim przekładzie zwykle nie tłumaczy się neologizmów mających łacińską lub grecką podstawę, wobec czego neologizm ulega jedynie spolszczeniu. W greckim tłumaczeniu stosunek do łaciny jest zupełnie odwrotny – niemal wszystkie nazwy łacińskie zostają przełożone na grekę.
7. Formuły magiczne (w większości wywodzące się z łaciny) zostają w języku greckim zapisane w formie drugiej osoby trybu rozkazującego czasownika wskazującego na działanie zaklęcia. Pojawiają się uzasadnione wyjątki od tej reguły.
8. W przekładzie greckim od czasu do czasu pojawia się tendencja do rozbijania oryginalnie krótszych neologizmów na dłuższy ciąg wyrazowy.
9. Nazwy oryginalnie zawierające w sobie cząstkę *-ing* są przekładane w języku polskim za pomocą konstrukcji typu „imiesłów przymiotnikowy + rze-



- czownik”, w greckim funkcjonuje konstrukcja „rzeczownik + zaimek przymiotny + czasownik”.
10. Grecka tłumaczka w przypadku problematycznych neologizmów wypracowała metodę stawiania słowa *μαγικός* (*magiczny*) przed kłopotliwym rzeczownikiem.
  11. W przekładzie polskim wyraźnie widać zabieg artystyczny, który można określić jako pseudoterminologizację.
  12. W polskim tłumaczeniu widać czasem sugerowanie się nie tyle faktycznym znaczeniem oryginalnego neologizmu, co raczej jego fonetycznym podobieństwem.
  13. W greckim przekładzie znacznie trudniej niż w polskim odnaleźć spójną taktykę tłumaczeniową. Nie wiadomo na przykład, dlaczego część nazw gatunków zwierząt posiada kreatywny przekład, a część terminów jest transkrybowana.
  14. W ogólnym rozrachunku, greckie tłumaczki znacznie częściej korzystają ze stosowania tzw. kalek językowych niż autor polskiego przekładu, który preferuje mniej lub bardziej udaną kreatywną translację.
  15. W obu przekładach występują nieścisłości, a tłumacze nie zawsze konsekwentnie podporządkowują się obranym taktykom translacyjnym.
  16. O wiele łatwiej zrozumieć założenia polskiego tłumacza, ponieważ wielokrotnie opisuje je w dodatku do każdego tomu *Kilka słów od tłumacza, czyli krótki poradnik dla dociekliwych*. Greckie wydanie nie posiada podobnego słowniczka, przez co wszystkie techniki translatorskie muszą być po prostu zrekonstruowane na podstawie przykładów.

### Bibliografia podmiotu

- Rowling, J.K. 2001. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. Londyn: Bloomsbury.
- Rowling, J.K. 2002. *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. Londyn: Bloomsbury.
- Rowling, J.K. 2004. *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. Londyn: Bloomsbury.
- Rowling, J.K. 2000. *Harry Potter and the Goblet of Fire*. Londyn: Bloomsbury.
- Rowling, J.K. 2003. *Harry Potter and the Order of the Phoenix*. Londyn: Bloomsbury.
- Rowling, J.K. 2005. *Harry Potter and the Half-Blood Prince*. Londyn: Bloomsbury.
- Rowling, J.K. 2007. *Harry Potter and the Deathly Hallows*. Londyn: Bloomsbury.
- Rowling, J.K. 2000. *Harry Potter i Kamień Filozoficzny*. Przeł. Andrzej Polkowski. Poznań: Media Rodzina.
- Rowling, J.K. 2000. *Harry Potter i Komnata Tajemnic*. Przeł. Andrzej Polkowski. Poznań: Media Rodzina.
- Rowling, J.K. 2001. *Harry Potter i Więzień Azkabanu*. Przeł. Andrzej Polkowski. Poznań: Media Rodzina.
- Rowling, J.K. 2001. *Harry Potter i Czara Ognia*. Przeł. Andrzej Polkowski. Poznań: Media Rodzina.
- Rowling, J.K. 2004. *Harry Potter i Zakon Feniksa*. Przeł. Andrzej Polkowski. Poznań: Media Rodzina.

- Rowling, J.K. 2006. *Harry Potter i Książę Półkrwi*. Przeł. Andrzej Polkowski. Poznań: Media Rodzina.
- Rowling, J.K. 2008. *Harry Potter i Insygnia Śmierci*. Przeł. Andrzej Polkowski. Poznań: Media Rodzina.
- Rowling, J.K. 2001. *Ο Χάρι Πότερ και η Φιλοσοφική Λίθος*. Przeł. Μάια Ρούτσου. Ateny: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΨΥΧΟΓΙΟΣ Α.Ε.
- Rowling, J.K. 2002. *Ο Χάρι Πότερ και η Κάμαρα με τα Μυστικά*. Przeł. Καίτη Οικονόμου. Ateny: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΨΥΧΟΓΙΟΣ Α.Ε.
- Rowling, J.K. 2002. *Ο Χάρι Πότερ και ο Αιχμάλωτος του Αζκαμπάν*. Przeł. Καίτη Οικονόμου. Ateny: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΨΥΧΟΓΙΟΣ Α.Ε.
- Rowling, J.K. 2002. *Ο Χάρι Πότερ και το Κύπελλο της Φωτιάς*. Przeł. Καίτη Οικονόμου. Ateny: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΨΥΧΟΓΙΟΣ Α.Ε.
- Rowling, J.K. 2003. *Ο Χάρι Πότερ και το Τάγμα του Φοίνικα*. Przeł. Καίτη Οικονόμου. Ateny: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΨΥΧΟΓΙΟΣ Α.Ε.
- Rowling, J.K. 2005. *Ο Χάρι Πότερ και ο Ημίαιμος Πρίγκιψ*. Przeł. Καίτη Οικονόμου. Ateny: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΨΥΧΟΓΙΟΣ Α.Ε.
- Rowling, J.K. 2007. *Ο Χάρι Πότερ και οι Κλήροι του Θανάτου*. Przeł. Καίτη Οικονόμου. Ateny: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΨΥΧΟΓΙΟΣ Α.Ε.

#### Bibliografia przedmiotu

- Chomik, M. i M. Krajewska. 2011. *Od nominacji do kreacji. Rzecz o przekładzie neologizmów science fiction*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Linde-Usiekniewicz, J. 2002. Oxford. *Wielki słownik angielsko-polski*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lukszyn, J. 1993. *Tezaurus terminologii translatorycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Orliński, W. 2004. „Mugole kontra tumany” (wywiad z Andrzejem Polkowskim). *Wysokie Obcasy*. <http://wyborcza.pl/1,75517,1890476.html> [dostęp: czerwiec 2016].
- Sierotwiński, S. 1986. *Słownik terminów literackich. Teoria i nauki pomocnicze literatury*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Trzaska, N.A. w druku. „Kreatywność tłumacza. O translacji neologizmów w powieści fantastycznej na podstawie polskiego i greckiego przekładu Harry’ego Pottera”. Publikacja pokonferencyjna ósmej edycji „Języka w Poznaniu”.
- Μπαμπινιώτης, Γ. 2012. *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Ateny: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

#### Źródła internetowe:

- [www.sjp.pwn.pl](http://www.sjp.pwn.pl) [dostęp: czerwiec 2016].
- [www.urbandictionary.com](http://www.urbandictionary.com) [dostęp: czerwiec 2016].
- [www.onomastyka.uni.lodz.pl](http://www.onomastyka.uni.lodz.pl) [dostęp: czerwiec 2016].
- [www.wyborcza.pl](http://www.wyborcza.pl) [dostęp: czerwiec 2016].

# TOŻSAMOŚĆ A WIZERUNEK I REPUTACJA PRZEDSIĘBIORSTWA NA PRZYKŁADZIE KONCERNU MONSANTO

EMILIA WĄSIKIEWICZ-FIRLEJ

Pojęcia tożsamości, wizerunku i reputacji stały się kluczowe w odniesieniu do komunikacji przedsiębiorstw i instytucji. W literaturze przedmiotu można zauważyć jednak pewne trudności z definiowaniem tych pojęć oraz liczne nieścisłości i niekonsekwencję w ich stosowaniu związane przede wszystkim z wyodrębnieniem zakresu znaczeniowego poszczególnych terminów. Celem niniejszego artykułu jest zatem przegląd poszczególnych definicji i opracowanie ram referencyjnych do analizy dyskursu korporacyjnego. Poruszona zostanie problematyka spójności tożsamości, wizerunku i reputacji przedsiębiorstwa jako podstawy do jego sprawnego funkcjonowania czy wręcz dalszej egzystencji. Kryzys integralności tych elementów przedstawiony zostanie na przykładzie koncernu Monsanto – jednej z najpotężniejszych i jednocześnie najbardziej zniechęconych korporacji na świecie.

## 1. Tożsamość, wizerunek, reputacja

Wielu badaczy podkreśla niekonsekwentne czy wręcz błędne stosowanie kluczowych w komunikacji biznesowej i instytucjonalnej terminów tj. *tożsamość*, *wizerunek* i *reputacja* (Gilpin, 2010; Barnett, Jermier i Lafferty, 2006; Brown et al., 2006; Gotsi i Wilson, 2001). Pojęcia te używane są często zamiennie w wielu dziedzinach (Barnett et al., 2006). Liczne rozbieżności terminologiczne dają zatem podstawę do przeglądu literatury przedmiotu w celu uporządkowania definicji poszcze-

gólnych pojęć. Wydaje się to istotne ze względu na znaczącą rolę, którą elementy te odgrywają w komunikowaniu się oraz public relations.

Problematyczne wydaje się szczególnie rozróżnienie pojęć tożsamości przedsiębiorstwa i jego wizerunku. W tym celu warto przyjrzeć się klasyfikacji zaproponowanej przez Brown et al. (2006) (patrz Tab. 1), która oprócz pojęcia „tożsamości” odnoszącego się do fenomenologicznego pytania „Kim jesteśmy jako organizacja?” wyróżnia jeszcze cztery pojęcia pozostające w gestii zainteresowań marketingu, public relations i komunikacji korporacyjnej. W klasyfikacji tej najistotniejszą kwestią pozostaje fakt, że „pożądany wizerunek” (ang. *intended image*) przedsiębiorstwa nie zawsze jest zbieżny z jego „antycypowanym” wizerunkiem (ang. *construed image*) czy też reputacją. Przykładowo, korporacja Unilever posiada szeroką ofertę produktów różnych marek (np. proszek do prania Persil czy lody Ben i Jerry’s), których wizerunki wywołują określone skojarzenia. Z tego względu nagła zmiana wizerunku na bardziej ekologiczny i wprowadzenie na rynek produktu przyjaznego środowisku (np. płynu do prania Persil) w celu wykazania się społeczną odpowiedzialnością może wywołać pewien sceptycyzm ze strony konsumentów. W takim wypadku występuje rozbieżność pomiędzy reputacją firmy a jej „pożyczonym wizerunkiem”. W większości przypadków trudno jednak nakreślić wyraźne granice semantyczne pomiędzy terminami zaproponowanymi przez Brown et al. (2006) ze względu na ich podobieństwo (np. Firma Apple – lider w dziedzinie innowacji i dizajnu – oferuje produkty i marki zharmonizowane z jej tożsamością i reputacją (Kenny et al., 2011: 127).

**Tabela 1.** Rozróżnienie pomiędzy tożsamością, wizerunkiem, reputacją a marką

Termin	Kluczowe pytanie
Tożsamość	Kim jesteśmy jako organizacja?
Wizerunek pożądany	W jaki sposób organizacja <i>chce</i> być postrzegana przez innych?
Wizerunek antycypowany	Co organizacja uważa, że inni <i>myślą</i> o niej?
Reputacja	Co inni <i>rzeczywiście myślą</i> o organizacji?
Marka	Które atrybuty i wizerunki chcemy, aby inni kojarzyli z określonym produktem/usługą?

Źródło: opracowano na podst. Brown et al., 2006, cyt. w Kenny et al., 2011: 127

Rozbieżności pomiędzy pożądanym a rzeczywistym wizerunkiem przedsiębiorstwa ilustruje przypadek korporacji z Hong Kongu zakodowanej w badaniach Bhatia and Lung (2006) jako XXX. Pomimo projekcji wizerunku odnoszącej sukcesy i wydajnej organizacji w kontrolowanych przez firmę kanałach komunikacji, XXX postrzegana jest w mediach w sposób negatywny ze względu na słabe wyniki na rynku. Dla przykładu, firma ogłasza się „jako globalny lider technologii telekomunikacyjnych” (2003 *Interim Results*), podczas gdy w mediach przedstawiana jest

jako firma telekomunikacyjna pozostająca „poza kręgiem zainteresowań inwestorów” (SCMP: Marzec 5, 2004; cyt. w: Bhatia and Lung, 2006: 268). Taka rozbieżność pomiędzy autoprezentacją a postrzeganiem firmy stwarza potencjalne ryzyko dla jej dalszego funkcjonowania ze względu na to, iż jej intersariusze (tj. inwestorzy, pracownicy, potencjalni pracownicy, konsumenci, itp.) uzależniają swoje decyzje dotyczące inwestycji, kariery czy też wyborów konsumenckich od reputacji firmy (Melewar, 2003: 195).

Liczni badacze podkreślają, że sukces danej organizacji zależy w dużej mierze od spójności wszystkich elementów jej tożsamości, wizerunku i reputacji (np. Balmer i Greysier, 2002; Fombrun i Rindova, 2000; Simoes, Dibb i Fisk, 2005). Brak takiej integracji niesie ze sobą negatywne skutki dla przyszłości firmy ze względu na obniżenie zaangażowania pracowników i zmniejszenie satysfakcji klientów (Cornelissen et al., 2007; Hatch i Schultz, 2000, 2001).

## 2. Teoria wizerunku Stanisława Puppła

Cenny wkład do teorii wizerunku został wniesiony przez Stanisława Puppła (2016), który postuluje powszechność wizerunku wszelkich bytów w biosferze. Innymi słowy, posiadanie i utrzymywanie wizerunku, zarówno na poziomie gatunkowym jak i indywidualnym, jest integralną częścią „dynamiki życia” towarzyszącej „wszelkiej kohabitacji biologicznej” (ibidem: 110). Wizerunek człowieka charakteryzuje dualność związana z jego biologicznym i kulturowym wymiarem. Ponadto wizerunek możemy rozpatrywać jako statyczny vs. dynamiczny. Aspekt statyczny wizerunku odnosi się do świadomości własnej tożsamości organizmu biologicznego lub tworu kulturowo-instytucjonalnego w relacji do „innych cielesności współpracujących lub konkurujących ze sobą we wszechobejmującej przestrzeni i arenie życia” (ibidem: 111). W wymiarze statycznym wizerunek człowieka podlega dalszej kategoryzacji, wyszczególniającej: (a) świadomość posiadania określonego wizerunku wewnętrznego rozumianego jako immanentny obraz siebie oraz (b) „świadomość konieczności i umiejętności wywołania określonego wrażenia, które ów obraz wywołuje u innych użytkowników otwartej przestrzeni publicznej” (ibidem: 112).

Dynamiczność wizerunku jest z kolei rozumiana jako ciągle zaangażowanie się danej cielesności w podejmowanie działań o charakterze interakcyjno-komunikacyjnym w celu wywołania określonego pożądanego wrażenia na odbiorcach („innych”). Sygnalizowanie to może mieć charakter zarówno uczciwy jak i nieuczciwy. Dynamiczny aspekt wizerunku można również interpretować jako „adaptacyjny potencjał retoryczny” realizowany w określonych porządkach komunikacyjnych (Puppel, 2016: 111) oraz przy zastosowaniu szerokiego wachlarza strategii w celu osiągnięcia określonych celów perswazyjnych. Strategie te mogą być z kolei zakwalifikowane do szerszej kategorii „architektury wizerunku”, która przyjąć może za-

równą formę monolityczną pozwalającą na zachowanie holistycznego wyglądu, jak i fragmentaryczną, rozproszoną, skoncentrowaną na ekspozycji wybranych elementów wizerunku (Puppel, 2016: 115).

Model zaproponowany przez Puppla można stosunkowo łatwo zaaplikować do wizerunku przedsiębiorstwa. Zawiera on bowiem element auto-prezentacji danej organizacji, która w przypadku korporacji obejmuje również deklarację misji określającej podstawowe elementy tożsamości przedsiębiorstwa, które zawierają się w pytaniu „Kim jesteśmy i czym się zajmujemy”. Statyczny i dynamiczny wymiar wizerunku określony przez Puppla (2016: 111) w dużej mierze odpowiada deklarowanemu i rzeczywistemu wizerunkowi, co z kolei powinno znaleźć odzwierciedlenie w pożądanej reputacji. Doskonała reputacja jest w istocie nadrzędnym celem komunikacji korporacyjnej, ze względu na to, iż pozwala stworzyć korzystny klimat dla działalności biznesowej. Korporacyjny „adaptacyjny potencjał retoryczny” obejmuje szeroki zakres uczciwych i nieuczciwych strategii komunikacyjnych, szczególnie często stosowanych w reklamie i dyskursie PR i zaznaczających za pomocą różnych mediów swoją silną obecność w przestrzeni publicznej. Sam wizerunek korporacji rzadko można uznać za jednorodny – przedsiębiorstwo jako nadawca komunikatu koncentruje się z reguły na określonych elementach tożsamości w celu wywołania pożądanego wizerunku u odbiorców. Ten z kolei będzie zawsze rozproszony i fragmentaryczny ze względu na różnorodność samych odbiorców, których postrzeżenie uzależnione jest od szeregu czynników, tj. ich własne doświadczenia czy też ekspozycja na określone komunikaty pozostająca poza kontrolą nadawcy. W dobie Internetu i mnogości potencjalnych źródeł informacji wizerunek będzie miał charakter coraz bardziej dynamiczny i zmienny czy wręcz iluzoryczny.

### **3. Tożsamość i wizerunek w ujęciu postmodernistycznym**

Granice pomiędzy tożsamością a wizerunkiem zacierają się szczególnie w perspektywie postmodernistycznej. Zdaniem postmodernistów tożsamość przedsiębiorstwa ulega dezintegracji, ponieważ tożsamość jako taka nie posiada wyraźnie zarysowanego stałego własnego trzonu i staje się odbiciem tymczasowych wizerunków (Gioia et al., 2000: 72). Sam wizerunek wysuwa się we współczesnych organizacjach na pierwszy plan (Baudrillard, 1988b; 1990). Jak zauważają Gioia et al. (2004: 362), bez względu na punkt wyjścia wszystkie aspekty tożsamości przeistaczają się w wizerunek czy wręcz iluzję. Wcześniej tożsamość postrzegana była jako stosunkowo stabilna i odporna na upływ czasu i zachodzące wokół zmiany. Postmoderniści przededefiniowali relację pomiędzy tożsamością a wizerunkiem, dając pierwszeństwo temu ostatniemu i postulując, iż tożsamość niczym kameleon imituje rozmaite wizerunki obecne w przestrzeni publicznej (ibidem: 363). Tożsamość jest zatem przedstawiana jako zjawisko dynamiczne, ulotne i niestabilne, zmieniające się

w kopię różnorodnych wizerunków organizacji nazwanych *simulacra* (Baudrillard, 1988a) lub „wizerunkiem bez tożsamości” (Perniola, 1982: 59). Obydwaj badacze podkreślają rolę mediów i specjalistów od komunikacji zawodowej w konstruowaniu i rozpowszechnianiu tych wizerunków.

Baudrillard (1988b) przyjmuje postawę radykalną i podkreśla, iż proces transformacji tożsamości przebiega w następującej sekwencji: początkowego stadium odbicia rzeczywistości, zniekształcenia jej, ukrycia jej nieobecności, aż do zupełnego oderwania od rzeczywistości. Zmiany te uwypuklają dynamikę wizerunku oraz jego oddalanie się od rzeczywistości. W rezultacie zarówno tożsamość jak i wizerunek stają się iluzją. Takie podejście neguje wizję tożsamości jako zjawiska trwałego i stałego. Jak podkreślają postmoderniści, o tożsamości przedsiębiorstwa możemy mówić jedynie na początku jego istnienia lecz z upływem czasu tożsamość zmienia się w wizerunek, który staje się iluzoryczny.

Gioia et al. (2004: 364) uznają jednak całkowite przekształcenie tożsamości w wizerunek za mało prawdopodobne, wskazując na zewnętrzną i wewnętrzną inercję, która ogranicza podejmowany przez organizację wysiłek mający na celu dostosowanie się do zmian w otoczeniu. Ponadto badacze podkreślają, że pewne elementy tożsamości i wizerunku pozostają odrębne. Rozbudowane organizacje mogą mieć różnorodne tożsamości dostosowane do potrzeb różnych kontekstów i odbiorców (np. pracowników, klientów, konkurencji, itp.). Mnogość rozmaitych aspektów tożsamości uniemożliwia postrzeganie jej jako jednorodnego, statycznego konstruktów i pozycjonuje ją jako zjawisko dynamiczne i stosunkowo nietrwałe (ibidem). Biorąc pod uwagę argumenty postmodernistów postulujące progresywne przekształcanie się tożsamości w wizerunek lub wręcz iluzję oraz argumenty wskazujące na pewne ograniczenia takiej transformacji, można wnioskować, iż wizerunek bez wątpienia wywiera wpływ na tożsamość organizacyjną, ale niekoniecznie tożsamość się w niego przekształca. Podkreślić jednak należy, że obydwa konstrukty są dynamiczne i niestabilne. Niestabilność ta pełni jednak istotną funkcję w życiu organizacji: ułatwia proces adaptacji w zewnętrznym i wewnętrznym otoczeniu (cf. Gioia et al., 2004: 365).

W literaturze poświęconej studiom organizacyjnym perspektywa postmodernistyczna jest marginalizowana i postrzegana jako niestandardowa (np. Jablin i Putnam, 2001; He i Brown, 2013), podobnie zresztą jak podejścia dyskursywne i narracyjne postrzegające tożsamość organizacji jako teksty ustanowione przez dyskurs (np. Brown i Humphreys, 2006; Chreim, 2005; Czarniawska-Joerges, 1994; Humphreys i Brown, 2002; He i Brown, 2013: 10). Według Czarniawskiej-Joerges (1994: 198) „tożsamość organizacji jest konstruowana poprzez ciągły proces narracji, w którym zarówno narrator, jak i odbiorcy formułują, redagują, zatwierdzają lub odrzucają różne elementy tworzonej na bieżąco narracji”. W podobny sposób definiuje tożsamość organizacyjną Brown i Humphreys (2006), przedstawiając ją jako zbiór narracji istotnych dla tożsamości, tworzonych przez uczestników rozmów oraz autorów pisemnych historii, dokumentów, raportów, komunikatów w Inter-

necie, których celem jest zwrócenie uwagi na zagadnienia związane z władzą, refleksyjnością, wielogłosowością, czasowością i fikcyjnością (Brown, Humphreys i Gurney, 2005).

#### 4. Ujęcie komunikologiczne

Z kolei Wood (2004) postrzega pojęcia tożsamości i wizerunku jak dwa przeciwstawne elementy procesu komunikacji. Tożsamość przedsiębiorstwa jest zatem rozumiana jako komunikat o charakterze autoprezentacji przekazywany przez nadawcę w sposób zamierzony bądź niezamierzony poprzez różne kanały komunikacji. Wizerunek przedsiębiorstwa to innymi słowy odbiór tego komunikatu przez jego adresatów, interpretujących go w szerszym kontekście i odniesieniu do szerszych ram referencyjnych (Wood, 2004: 96). Innymi słowy, przedsiębiorstwa nie są jedynymi architektami własnego wizerunku, ponieważ kontekst jego odbioru, interpretacji i zrozumienia jest poza ich kontrolą. Przyznać jednak należy, że przejrzyście skonstruowany i prawidłowo zarządzany wizerunek przekłada się na pozytywny odbiór organizacji, podczas gdy nieudolne kontrolowanie przekazu prowadzić może do zaburzonego wizerunku (Ind, 1990: 21). Z tego względu kluczową rolą tożsamości przedsiębiorstwa jest określenie odpowiedniego wizerunku i przekazanie go w prawidłowy sposób, aby uniknąć jakiegokolwiek rozdźwięku pomiędzy projekcją a interpretacją danego przekazu.

W tym kontekście pojęcie reputacji może pozornie wydawać się terminem zbędnym ze względu na pokrywający się z wizerunkiem zakres semantyczny. Podobieństwo to wynika z usytuowania obydwu tych pojęć po stronie odbiorcy a nie nadawcy. Różnicuje je z kolei ulotny, tymczasowy charakter wizerunku, będącego raczej pewną impresją, i bardziej stały i stabilny charakter reputacji rozumianej jako pewnego rodzaju ocenę dokonaną na podstawie przeszłych i przyszłych działań przedsiębiorstwa. Jak ujmuje to Carroll (2013: 4), reputację przedsiębiorstwa można rozumieć jako często powtarzaną informację o charakterze przedsiębiorstwa charakteryzującą się niską zmiennością. Ponadto Wood and Somerville (2016) podkreślają ewaluacyjny charakter reputacji i jej wymiar historyczny. Ujęcie to wydaje się bardzo przejrzyste i ułatwia wyodrębnienie zakresów znaczeniowych poszczególnych terminów. Z tego względu przyjęte zostanie jako rama referencyjna dla poniżej omówionej analizy.

#### 5. Studium przypadku: Monsanto

Różnice pomiędzy tożsamością, wizerunkiem a reputacją zostaną omówione na przykładzie firmy Monsanto – jednej z największych i jednocześnie najbardziej kontrowersyjnych korporacji na świecie zajmującej się rolnictwem i biotechnologią.



Analizie zostanie poddana zawartość strony internetowej Monsanto (oryginalna strona amerykańska oraz strona polskiego oddziału korporacji) jak również korpus 25 źródeł internetowych obejmujący w przeważającej części elektroniczne artykuły prasowe oraz wpisy na portalu Twitter, blogach i hasła w Wikipedii dotyczące postrzegania firmy. Korporacja ta „ciesząca” się wyjątkowo złą reputacją na całym świecie została wybrana umyślnie, jako tzw. przypadek skrajny, w celu zilustrowania szczególnie dużej rozbieżności pomiędzy jej deklarowaną tożsamością a wizerunkiem i reputacją.

### 5.1. Tożsamość firmy

Głównym nośnikiem tożsamości korporacyjnej jest misja przedsiębiorstwa obecnie najczęściej publikowana na stronie internetowej w sekcji „O nas” lub „Kim jesteśmy”, która z reguły zawiera informacje dotyczące historii, firmy, jej pracowników, zarządu, wyznawanego systemu wartości oraz przedstawia raport korporacyjnej społecznej odpowiedzialności (Corporate Social Responsibility Report), kod etyczny, najważniejsze osiągnięcia, przyznane nagrody, itd.

Monsanto.com określa siebie jako firmę zajmującą się zrównoważonym rolnictwem i wspomagającą rolników w uzyskaniu jak najlepszych zbiorów przy jak najmniejszej eksploatacji naturalnych zasobów takich jak woda czy energia:

Monsanto is a sustainable agriculture company. We deliver agricultural products that support farmers all around the world. (ŻI 1).

Sporo uwagi poświęcone zostało systemowi wartości firmy, który ma gwarantować uczciwość i etyczne zachowania na wszystkich poziomach działalności firmy i we wszystkich relacjach z otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym firmy. Duży nacisk położony jest na deklarowane wsparcie dla rolników i ich rodzin oraz społeczności lokalnych. Lektura zamieszczonych na stronie internetowej informacji pozwala na sformułowanie wniosku, że firma zajmuje się przede wszystkim zrównoważonym rolnictwem, działalnością społeczną i ekologiczną. W tekście zauważalna jest wysoka częstotliwość słowa „zrównoważony”, stosowanego w różnych kontekstach i w odniesieniu do niemalże wszystkich aspektów działalności firmy. Uwagę przykuwa również użycie słowa „holistycznie” we fragmencie poniżej:

We work to help farmers produce food in a sustainable way. We think **holistically** about how our food is grown so farmers have the tools they need to have better harvests – to make a plate of meats, grains, fruits and vegetables within reach for every family. (ŻI 2)

Wyraźne odniesienia do ekologii są również widoczne w warstwie wizualnej. Liczne zamieszczone na stronie internetowej fotografie przedstawiają sielankowe obrazy nieskażonej natury i roślin, co silnie odbiega od rzeczywistej działalności

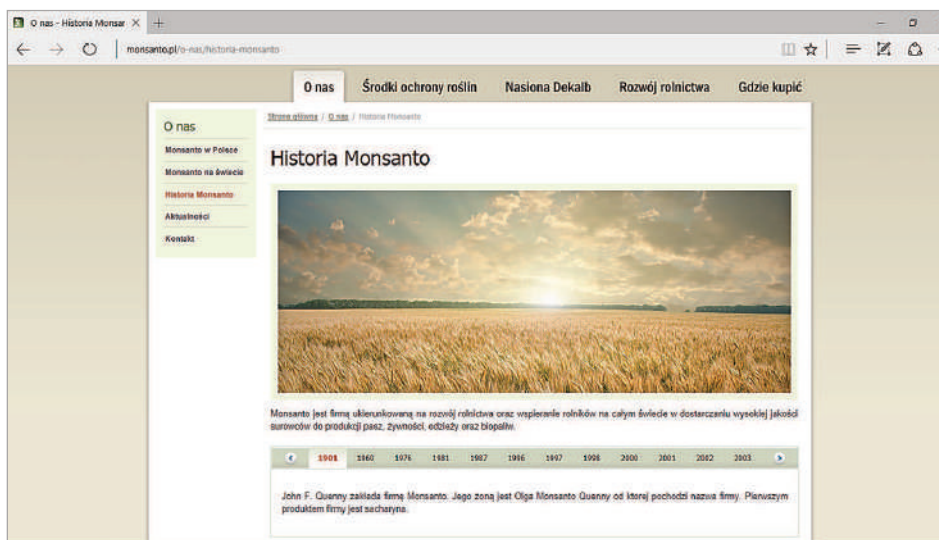
firmy. Na pierwszy rzut oka trudno jednak się zorientować, czym w istocie zajmuje się firma. Nie wspomina się bowiem faktu, iż Monsanto to lider rolnictwa wielkoformatowego, bardzo niekorzystnego z punktu widzenia ekologii, oraz producent wysoce toksycznych środków ochrony roślin, zaangażowany w sprzedaż nasion i ich genetyczną modyfikację. Liczne odwołania do ekologii można zatem uznać za tzw. „ekościemę” (ang. *greenwashing*).

Więcej konkretnych informacji dotyczących działalności firmy można znaleźć na jej polskiej stronie, które jest bardziej oszczędna i skromna pod względem formy i treści od swojego amerykańskiego pierwowzoru.

Monsanto jest firmą ukierunkowaną na rozwój rolnictwa oraz wspieranie rolników na całym świecie w dostarczaniu wysokiej jakości surowców do produkcji pasz, żywności, odzieży oraz biopaliw.

Monsanto Polska Sp. z o. o. to lokalny oddział amerykańskiego lidera w dziedzinie nowoczesnego rolnictwa i biotechnologii. Czerpiąc z ponad 100-letniego doświadczenia firmy obecnej na kontynentach całego świata, z powodzeniem funkcjonuje na polskim rynku od 1995 roku. Od lat siedemdziesiątych firma działała w Polsce w ramach Monsanto Company.

Monsanto Polska to producent najskuteczniejszych środków ochrony roślin oraz hodowca nasion rzepaku ozimego i dostawca nasion rzepaku ozimego i kukurydzy wspierających rolnictwo gospodarstw wielkoobszarowych oraz rodzinnych. (ŻI 3)



Ilustracja 1. Historia Monsanto (zrzut ekranu)

Źródło: ŻI 5

W sekcji dotyczącej historii firmy pojawiają się ogólnikowe informacje dotyczące roku jej założenia i kluczowych z punktu widzenia korporacji wydarzeń, dotyczących otwarcia kolejnych oddziałów firmy, wprowadzanych na rynek produktów, itp.; przekaz ten jest jednoznacznie pozytywny (patrz Ilustr. 1). Firma kreuje się na żywiciela ludzkości, konsekwentnie pomijając jednak informacje dotyczące jej zaangażowania w produkcję żywności genetycznie modyfikowanej oraz toksycznych środków chwasto- i owadobójczych.

Monsanto to globalny lider rynkowy branży rolniczej, specjalizujący się w takich obszarach jak biotechnologia, hodowla odmian roślin uprawnych (rolniczych i ogrodnictwa) oraz środków ochrony roślin.

#### **Potencjał**

Firma powstała w 1901 roku w St. Louis w Stanach Zjednoczonych. Obecnie, Monsanto zatrudnia w swoich ponad 380 oddziałach rozlokowanych na całym świecie ponad 17 000 pracowników. Monsanto jest jednym z największych na świecie dostawców nowoczesnych i sprawdzonych rozwiązań biotechnologicznych w rolnictwie. (ŻI 4)

## **5.2. Wizerunek i reputacja**

Nieco inny obraz korporacji wyłania się po opuszczeniu strony internetowej firmy i wpisaniu w wyszukiwarkę hasła „Monsanto”. Nazwa firmy natychmiast pojawia się w kontekście żywności genetycznie modyfikowanej, określanej w prasie anglojęzycznej mianem „monster food”, „Frankenstein food” czy też „frankenfood”, co budzi natychmiast wysoce negatywne skojarzenia. W polskiej strefie internetowej pojawia się z kolei określenie „żywność masowego rażenia” (ŻI 6) w odniesieniu do żywności produkowanej przez Monsanto. Wymowny jest również tytuł artykułu o żywności produkowanej przez Monsanto, który ukazał się w polskiej edycji *Newswicka* (31.07.2013 ŻI 7): „Kolacja z Frankensteinem” i bardzo podobny 17 lat temu w tygodniku *Wprost* (05.09.1999; ŻI 8). Sama firma przedstawiana jest z kolei jako „sektka biznesowo-lucyferyczna” (ŻI 9). Diaboliczne skojarzenia można również odnaleźć w terminie „Monsatan” ukutym przez aktywistów ekologicznych, z własnym hashtagem na portalu Twitter: #monsatan (ŻI 10).

Sprzeciw wobec działalności Monsanto przybiera często bardzo kreatywne formy. Dla przykładu, na blogu „Monsanto memes” znaleźć można liczne memy i materiały graficzne, które w sposób satyryczny przedstawiają koncern. Poniżej przykładowy mem (Ilustr. 2).

Na uwagę zasługują również materiały graficzne, które w sposób krytyczny odnoszą się do własnej autonarracji Monsanto, pozycjonującej firmę jako głównego żywiciela ludzkości. Sielankowy krajobraz rolniczy został zestawiony z grafiką często umieszczaną na toksycznych produktach stanowiących zagrożenia dla życia (Ilustr. 3).



Ilustracja 2. Mem 1

Źródło: (ŹI 12)



Ilustracja 2. Mem 2

Źródło: (ŹI 13)

## 6. Reputacja

Skrajne rozbieżności pomiędzy kreowaną przez Monsanto tożsamością a jej wizerunkiem i stały negatywny przekaz dotyczący działalności firmy w istotny sposób wpłynęły na reputację firmy, która jest zdecydowanie negatywna. We wpisie poświęconym Monsanto w Wikipedii uwypuklona została informacja, iż:

Monsanto stało się w istocie jednym z najbardziej znieawidzonych przez działaczy ruchów antyglobalistycznych i ekologicznych koncernów międzynarodowych. Wiele innych korporacji chemicznych i biochemicznych jest również stale narażonych na tego rodzaju ataki, jednakże Monsanto jest wyjątkowo popularnym celem ataku aktywistów pro-ekologicznych. (ŻI 14)

W istocie Monsanto pozostaje jednym z liderów rankingów najbardziej znieawidzonych firm na świecie:

- *The 15 most hated brands in the world* 04.06.15 (ŻI 15);
- *America's most loved and hated companies* 05.02.2015 (ŻI 16);
- *Natural Society Poll* 11.11.2014 (ŻI 17);
- *Nielsen's report on the companies with the best (and worst) reputations* 12.05.2016 (ŻI 18).

Zła reputacja wiąże się z negatywnym postrzeganiem firmy na całym świecie, co z kolei prowadzi nie tylko do oporu społecznego i braku akceptacji prowadzonej przez firmę działalności, lecz równie niesie ze sobą skutki finansowe.

Poważne problemy z reputacją Monsanto są również widoczne w Europie. W prasie zachodnioeuropejskiej szeroko komentowano fuzję Monsanto z niemieckim koncernem Bayern. Dla przykładu, sprawie tej poświęcono obszerny artykuł w brytyjskim *The Telegraph* (ŻI 19), przypominając przy okazji niebyt chwalebny 115-letnią historię Monsanto naznaczoną takimi „osiągnięciami” jak stworzenie bomby atomowej, produkcję zabójczego dla środowiska DDT i środka roślinobójczego Agent Orange stosowanego przez armię amerykańską podczas wojny w Wietnamie, co doprowadziło do katastrofy ekologicznej w tym kraju i spowodowało liczne wady wrodzone u dzieci. Nietrudno zauważyć, iż autonarracja historyczna Monsanto nie uwzględnia tych wydarzeń, wypierając je z własnej tożsamości.

Fala oburzenia na mariaż firmy Bayer<sup>1</sup> – wynalazcy aspiryny i jednej z najbardziej szanowanych firm – odbiła się szczególnie szerokim echem w Niemczech. Wypominano przede wszystkim społeczne skutki działalności Monsanto. Uwypuklone zostało bezlitosne traktowanie rolników przez Monsanto, zmuszanych do kupowania i stosowania wyłącznie nasion opatentowanych i produkowanych przez firmę, co skutkowało przejściem pełnej kontroli nad życiem rolników i ich całkowitym uzależnieniem od firmy. Z kolei rolnicy odmawiający współpracy z Monsanto w wielu miejscach na świecie narażeni byli na kosztowne procesy sądowe, utratę majątku czy wręcz zostali doprowadzeni do samobójstwa. Sprawa ta jest szeroko komentowana w mediach i podejmowana przez najpoważniejsze tytuły prasowe:

---

<sup>1</sup> Na marginesie w Polsce reputacja koncernu Bayer nie jest już tak jednoznacznie pozytywna. Po wpisaniu do wyszukiwarki hasła „Bayer historia” pojawiają się liczne artykuły i wpisy dotyczące niechlubnej historii koncernu, który w czasie II wojny światowej był częścią koncernu I.G. Farben produkującego m.in. Cyklon B. (ŻI 26). Zagadnienie to porusza również Jeffreys (2004) w książce *Aspirin: The remarkable story of a wonder drug*.

(ŻI 20; 21; 22; 23; 24; 25). W swoich artykułach poświęconych tej kwestii dr Vandana Shiva, światowej sławy akademiczka, aktywistka ekologiczna i ekofeministka używa wręcz metafory „nasiona samobójstwa” (ŻI 27; 28). W mediach wiele uwagi poświęca się również zbiorowym pozwom rolników przeciw firmie Monsanto (ŻI 29).

Opór społeczny wobec działalności Monsanto jest widoczny nie tylko w mediach lecz przybiera formę aktywnego protestu obywatelskiego. Organizacje ekologiczne nawołują do bojkotu firmy i organizują liczne akcje protestacyjne. Przykładowo, ostatnia z takich akcji regularnie przeprowadzonych na szeroką skalę miała miejsce 16 października 2016 – w światowy dzień żywności, podczas którego tysiące ludzi na całym świecie wzięło udział w marszu protestacyjnym przeciw Monsanto ([march-against-monsanto.com](http://march-against-monsanto.com)) pod hasłem „Czas odzyskać naszą planetę” (ŻI 30).

## 7. Wnioski

Celem powyższej analizy było pokazanie rozbieżności pomiędzy kreowanym przez firmę Monsanto wizerunkiem a rzeczywistą reputacją firmy. Koncern pozycjonuje się jako przyjazny środowisku nowoczesny producent żywności, który odgrywa znaczącą rolę w rozwiązywaniu problemu głodu na świecie. Działalność firmy określana jest jako „zrównoważona” i „odpowiedzialna społecznie”. Zupełnie inny obraz korporacji wyłania się z choćby pobieżnej analizy materiałów dostępnych w sieci, których wydzźwięk jest zdecydowanie pejoratywny. Materiały te, tworzone zarówno przez profesjonalnych dziennikarzy współpracujących z wiodącymi tytułami prasowymi, jak również aktywistów ekologicznych i amatorów, przedstawiają działalność firmy jako skrajnie szkodliwą dla planety i zrównoważonego rozwoju. Kontrast pomiędzy autonarracją Monsanto a jej interpretacją przez odbiorców jest tak silny, że przekaz korporacyjny kojarzy się z nachalną propagandą i wywołuje wręcz efekt satyryczny. Widoczne jest to szczególnie w kreatywnej działalności internautów przejawiającej się w tworzeniu memów i licznych materiałów graficznych świadczących o krytycznej świadomości odbiorców wykazujących się głęboką refleksją. Co prawda informacje dotyczące rzeczywistej działalności Monsanto są stosunkowo łatwe do zdobycia, jednak samo dotarcie do nich wymaga pewnego wysiłku i motywacji. O prawdziwym kryzysie reputacji firmy świadczy nie tylko ostra krytyka werbalna lecz również czynny opór wobec działalności firmy. Negatywnego wizerunku firmy nie łągodzi bardzo pozytywna, proekologiczna autoprezentacja, która traktowana jest raczej jako fasadowa działalność public relations. Komunikat nadawcy charakteryzuje się zatem słabą wiarygodnością, co stanowi dowód na to, iż wizerunek, a długofalowo reputacja, w dużej mierze pozostają poza jego kontrolą.

## Bibliografia

- Balmer, J.M.T. i S.A. Greyser. 2002. „Managing the multiple identities of the organization”. *California Management Review* 44. 72–86.
- Barnett, M.L., Jermier, J.M. i B.A. Lafferty. 2006. „Corporate reputation: the definitional landscape”. *Corporate Reputation Review* 9.1. 26–38.
- Baudrillard, J. 1988a. *The ecstasy of communication* (tłum. B. Schutze, i C. Schutze). New York: Semiotext(e).
- Baudrillard, J. 1988b. „Simulacra and simulations”. W zbiorze: Poster, M. (red.). *Jean Baudrillard: selected writings*. Stanford, CA Stanford University Press. 166–184.
- Baudrillard, J. 1990. *Seduction* (tłum. B. Singer). New York: Culturtext.
- Bhatia, V.K. i J. Lung. 2006. „Corporate identity and generic integrity in business discourse”. W zbiorze: Palmer-Silveira J.C., Ruiz-Farrido, M.F. i I. Fortanet-Gómez (red.). *Intercultural and international business communication: theory, research and teaching*. Bern: Peter Lang. 265–285.
- Brown, A.D. i M. Humphreys. 2006. „Organizational identity and place: a discursive exploration of hegemony and resistance”. *Journal of Management Studies* 43. 231–257.
- Brown, A.D., Humphreys, M. i P.M. Gurney. 2005. „Narrative, identity, and change: a case study of Laskarina Holidays”. *Journal of Organisational Change Management* 18.4. 312–326.
- Brown, T.J., Dacin, P.A., Pratt, M.G. i D.A. Whetten. 2006. „Identity, intended image, construed image, and reputation: an interdisciplinary framework and suggested terminology”. *Journal of Academy of Marketing Science* 34.2. 99–106.
- Chreim, S. 2005. „The continuity-change duality in narrative texts of organizational identity”. *Journal of Management Studies* 42. 567–593.
- Cornelissen, J.P., Haslam, S.A. i J.M.T. Balmer. 2007. „Social identity, organizational identity and corporate identity: towards an integrated understanding of processes, patternings and products”. *British Journal of Management* 18. S1–S16.
- Czarniawska-Joerges, B. 1994. „Narratives of individual and organizational identities”. W zbiorze: Deetz, S. (red.). *Communication yearbook*. Newbury Park, CA: Sage. 193–221.
- Fombrun, C. i V. Rindova. 2000. „The road to transparency: reputation management at Royal Dutch/Shell”. W zbiorze: Schultz, M. i M.J. Hatch (red.). *The expressive organization*. Oxford: Oxford University Press. 77–96.
- Gilpin, D. 2010. „Organizational image construction in a fragmented online media environment”. *Journal of Public Relations Research* 22.3. 265–287.
- Gioia, D.A., Schultz, M. i K.G. Corley. 2000. „Organisational identity, image, and adaptive instability”. *Academy of Management Review* 25. 63–81.
- Gioia, D.A., Schultz, M. i K.G. Corley. 2004. „Organizational identity, image, and adaptive instability”. W zbiorze: Hatch, M.J. i M. Schultz (red.). *Organizational identity: a reader*. Oxford: Oxford University Press. 349–376.
- Gotsi, M. i A.M. Wilson. 2001. „Corporate reputation: seeking a definition”. *Corporate Communications: An International Journal* 6.1. 24–30.
- Hatch, M.J. i M. Schultz. 2000. „Scaling the tower of Babel: relational differences between identity, image and culture in organizations”. W zbiorze: Schultz, M., Hatch, M.J. i M.H. Larsen (red.). *The expressive organization. Linking identity, reputations, and corporate brand*. Oxford: Oxford University Press. 11–35.
- Hatch, M.J. i M. Schultz. 2001. „Are the strategic stars aligned for your corporate brand?” *Harvard Business Review* 79.2. 128–135.
- He, H. i A.D. Brown 2013. „Organizational identity and organizational identification: a review of the literature and suggestions for future research”. *Group and Organization Management* 38.1. 3–35.

- Humphreys, M. i A.D. Brown. 2002. „Narratives of organizational identity and identification: a case study of hegemony and resistance”. *Organization Studies* 23. 421–447.
- Ind, N. 1990. *The corporate image*. London: Kogan Page.
- Jablin, F.M. i L.L. Putnam (red.). 2001. *Organizational communication: advances in theory, research and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Jeffreys, D. 2004. *Aspirin: the remarkable story of a wonder drug*. London: Bloomsbury Publishing.
- Kenny, K., Whittle, A. i H. Willmott. 2011. *Understanding identity and organizations*. London: Sage Publications Ltd.
- Melewar, T.C. 2003. „Determinants of the corporate identity construct: a review of the literature”. *Journal of Marketing Communications* 9. 195–220.
- Perniola, M. 1982. *Dazzling images*. Aarhus: Sjakalen.
- Puppel, S. 2015. „Język w podmuchu, posiewie i przepływie: uwagi w sprawie synergii porządków komunikacyjnych w kontekście ekolottodydaktyki”. W zbiorze: Puppel, S. (red.). *MOTEK. Motywy ekolingwistyczne: w stronę ekolottodydaktyki*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 143–150.
- Puppel, S. 2016. „Kuźnia Hefajstosa czyli krótki zarys teorii wizerunku w komunikacji ludzkiej”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XVI. 109–124.
- Simoes, C., Dibb, S. i R.P. Fisk. 2005. „Managing corporate identity: an internal perspective”. *Journal of the Academy of Marketing Science* 33. 153–168.
- Wood, E. 2004. „Corporate identity”. W zbiorze: Theaker, A. (red.). *The public relations handbook*. London/New York: Routledge. 95–114.
- Wood, E. i I. Somerville. 2016. „Public relations and corporate identity”. W zbiorze: Theaker, A. (red.). *The public relations handbook*. London/New York: Routledge. 144–171.

#### Źródła internetowe (prymarne)

- ŹI1: <http://www.monsanto.com/whoweare/pages/default.aspx> [dostęp 16.10.2016].
- ŹI2: <http://discover.monsanto.com/discover-us/> [dostęp 16.10.2016].
- ŹI3: <http://www.monsanto.pl/o-nas/monsanto-w-polsce> [dostęp 16.10.2016].
- ŹI4: <http://www.monsanto.pl/o-nas/monsanto-na-swiecie> [dostęp 16.10.2016].
- ŹI5: <http://www.monsanto.pl/o-nas/historia-monsanto> [dostęp 16.10.2016].
- ŹI6: <http://www.maya.net.pl/opinie.php?LANG=pl&sub=listy&id=369> [dostęp 16.10.2016].
- ŹI7: <http://www.newsweek.pl/polska/w-najnowszym-newsweeku--kolacja-z-frankensteinem,107005,1,1.html> [dostęp 16.10.2016].
- ŹI8: <https://www.wprost.pl/tygodnik/5459/Kolacja-Frankensteina.html> [dostęp 16.10.2016].
- ŹI9: <http://www.himavanti.org/pl/c/artykularnia/monsanto-i-inne-koncerny-gmo-jako-lucyferyczne-sekty-biznesowe> [dostęp 16.10.2016].
- ŹI10: <https://twitter.com/monsatan> [dostęp 16.10.2016].
- ŹI11: <https://twitter.com/search?q=%23monsantoevil&src=typd> [dostęp 16.10.2016].
- ŹI12: <http://monsantomemes.tumblr.com/> [dostęp 16.10.2016].
- ŹI13: <http://www.activistpost.com/2016/05/group-of-farmers-files-lawsuit-against-monsanto-claiming-roundup-gave-them-all-cancer.html> [dostęp 16.10.2016].
- ŹI14: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Monsanto> [dostęp 16.10.2016].
- ŹI15: <http://www.therichest.com/rich-list/poorest-list/the-15-most-hated-brands-in-the-world/> [dostęp 16.10.2016].
- ŹI16: <http://www.bloomberg.com/news/articles/2015-02-05/america-s-most-loved-and-most-hated-companies> [dostęp 16.10.2016].
- ŹI17: <http://naturalsociety.com/monsanto-3rd-hated-company-abroad-right-behind-bp/> [dostęp 16.10.2016].



- ŻI18: <http://247wallst.com/special-report/2016/05/12/companies-with-the-best-and-worst-reputations-4/6/> [dostęp 16.10.2016].
- ŻI19: <http://www.telegraph.co.uk/business/2016/05/28/the-frankenstein-merger-how-bayers-bid-for-monsanto-could-create/> [dostęp 16.10.2016].
- ŻI20: <https://rinf.com/alt-news/breaking-news/the-seeds-of-suicide-how-monsanto-destroys-farming/> [dostęp 16.10.2016].
- ŻI21: <http://naturalsociety.com/monsantos-gmo-seeds-farmer-suicides-every-30-minutes/> [dostęp 16.10.2016].
- ŻI22: <http://projectcensored.org/21-monsanto-indias-suicide-economy/> [dostęp 16.10.2016].
- ŻI23: <http://www.commondreams.org/views/2013/03/27/monsanto-and-seeds-suicide> [dostęp 16.10.2016].
- ŻI24: <http://www.globalresearch.ca/the-seeds-of-suicide-how-monsanto-destroys-farming/5329947> [dostęp 16.10.2016].
- ŻI25: <http://modernfarmer.com/2014/03/monsantos-good-bad-pr-problem/> [dostęp 16.10.2016].
- ŻI26: <http://biznes.onet.pl/wiadomosci/swiat/heroina-aspiryna-i-cyklon-b-historia-koncernu-bayer/8phb6> [dostęp 16.10.2016].
- ŻI27: <https://www.theguardian.com/global-development/gallery/2014/may/05/india-cotton-suicides-farmer-deaths-gm-seeds> [dostęp 16.10.2016].
- ŻI28: [http://articles.economicstimes.indiatimes.com/2012-08-31/news/33521331\\_1\\_agrarian-reasons-bank-ruptcy-or-sudden-change-change-in-economic-status](http://articles.economicstimes.indiatimes.com/2012-08-31/news/33521331_1_agrarian-reasons-bank-ruptcy-or-sudden-change-change-in-economic-status) [dostęp 16.10.2016].
- ŻI29: <http://www.stuartwilde.com/2013/02/6-2-billion-law-suit-against-monsanto/> [dostęp 16.10.2016].
- ŻI30: <http://www.march-against-monsanto.com/the-truth-about-gmo-safety-the-mainstream-media-will-never-tell-you-about/> [dostęp 16.10.2016].



## **HARAGEI – BASTION JAPOŃSKOŚCI**

ESTERA ŻEROMSKA

Na świecie utarł się stereotyp Japończyka – człowieka skromnego, miłego, ale nieprzystępnego, skrywającego się pod maską uśmiechu. Nie sposób temu zaprzeczyć. Nie sposób jednak nie dostrzec w tym obrazie wynikającego z uproszczenia zafałszowania.

Prawdziwy, wielowymiarowy obraz Japończyka wyłania się dopiero po przeniknięciu jego filozofii brzucha (*hara*), a w szczególności *haragei*, czyli sztuki (*-gei*) brzucha (*hara-*), która w zasadniczy, choć współcześnie nie zawsze uświadomiony sposób, wpływa na wrażliwość i wyobraźnię Japończyków, na ich unikalne komunikowanie się między sobą, na literaturę, muzykę, teatr, architekturę, sztukę... Cudzoziemcowi trudno jest jednak w pełni rozszyfrować tajemny kod *haragei* – bastionu japońskości.

### **1. Cudzoziemiec w krainie *haragei***

Znacznie łatwiej jest opanować podstawy gramatyki języka japońskiego niż nauczyć się „niemożliwego”: myślenia jak Japończyk, czyli postrzegania świata jego oczami i reagowania tak jak on. Oto kilka przykładów<sup>1</sup>.

Obcokrajowiec potrzebuje zwykle dużo czasu, aby zrozumieć, że jeśli zostanie zapytany przez przypadkowo spotkanego na ulicy Japończyka, dokąd się udaje, powinien odpowiedzieć niezobowiązująco „tam, niedaleko” (*soko made*) i potraktować takie pytanie jako wyraz sympatii, a nie – co często się zdarza – jako oznakę wścibstwa.

---

<sup>1</sup> *Eigo-de hanasu Nihon-no bunka. Japan as I see it*. Kodansha International Ltd. Tokio 1997, s. 10–29.

Europejce czy Amerykance z trudem z kolei przychodzi pogodzenie się z koniecznością odpowiadania na nagminne i zupełnie wśród Japończyków naturalne pytanie o wiek czy najbliższą rodzinę (męża/partnera, dzieci). Kobiety z Zachodu odbierają to odruchowo jako atak na swoją prywatność lub jako wielką nieuprzejmość, choć w rzeczywistości jest to przejaw życzliwego zainteresowania, empatii i szacunku dla najbliższego, rodzinnego kręgu rozmówcy, bez względu na jego płeć. Uraza nie jest uzasadniona, ponieważ pytania takie nie mają raczej na celu wymuszenia osobistych zwierzeń.

Niektórym cudzoziemcom z trudem przychodzi oswojenie się z japońską skromnością i za wielce niestosowne uważają formułę wypowiedzaną przeważnie w chwili ofiarowywania komuś prezentu: „Proszę przyjąć ten bezwartościowy drobiazg” (*Kore-wa makoto-ni tsumaranai mono-desu-ga...*). Oburza nas, jak można obdarowywać ludzi bezwartościowymi rzeczami. Przestajemy się dziwić dopiero wtedy, gdy dowiadujemy się, że również te kurtuazyjne słowa oznaczają jedynie to, iż nie chcemy obligować obdarowywanej osoby do być może kłopotliwego odwzajemnienia się za zazwyczaj drogocenny prezent. Jest to niezwykle istotny wyraz empatii w społeczeństwie, w którym wdzięczność za wszelką hojność i pomoc traktuje się z najwyższą powagą. Osoba obdarowana musi bowiem koniecznie pamiętać o podziękowaniu podczas pierwszego kolejnego spotkania z osobą, od której cokolwiek i w jakiegokolwiek formie otrzymała. Jeśli wówczas zapomniaby o wypowiedzeniu stereotypowego wyrażenia „bardzo dziękuję za uprzejmość okazaną mi tamtego dnia” (*senjitsu-wa arigatō-gozaimashita*) oraz o (mimo wszystko!) odwzajemnieniu się w odpowiednim momencie prezentem o stosownej wartości, zostałaby posądzona o niewdzięczność i brak dobrego wychowania. Te wypracowane przed wiekami wzajemne uwarunkowania towarzyskie sprawiają między innymi, że Japończycy często powstrzymują się od zapraszania gości do domu, gdyż obyczaj nakazuje pojawienie się również ze stosownym podarunkiem.

Podczas posiłków może dojść do wielu innych nieporozumień. Cudzoziemiec pochopnie ocenia jako obłudną zachętę do jedzenia przy nawet uginającym się od jedzenia stole: „[przepraszam, że] nic tu nie ma, ale proszę się częstować” (*nanimo gozaimasen-ga, meshiagate kudasai*). Słowa te należy jednak rozumieć odwrotnie: „nawet jeśli zjesz, czuj się tak, jakbyś nic nie zjadł”. Nikt bowiem nie chce, aby gościnność i wystawność działała na gości krępująco.

Obcokrajowiec, nawet jeśli zna język, często bywa zdezorientowany, kiedy zamiast podziękowania (*arigatō gozaimasu*) słyszy przeprosiny (*sumimasen, shitsurei itashimashita*). Z trudem reaguje na to, że Japończycy przepraszają nawet niekiedy za przewiny, których nie popełnili, ale na wszelki wypadek wolą to zrobić, gdyby dopuścili się jakiegóż niestosowności w sposób nieświadomy.

Oto na przykład za ustąpienie miejsca w autobusie zwykle się przeprasza, a nie dziękuje. Osoba doświadczająca takiej uprzejmości czuje się bowiem skrępowana, że swoją słabością (ciężą, niepełnosprawnością, starością...) zwraca na siebie uwagę

wszystkich pasażerów i sprawia komuś kłopot, powodując, że musi on dokończyć podróż w sposób mniej komfortowy. W odczuciu Japończyków w takiej sytuacji przeprosiny są bardziej stosowne niż podziękowanie.

Słowo „przepraszam” ma wielką moc. Jest sprawą honoru. Świadczy o poczuciu odpowiedzialności za własną winę. Dlatego przykładowo Japończyk nie ma w zwyczaju tłumaczyć się ze spóźnienia się tym, że odjechał autobus (bo wie, że to on sam za późno dotarł na przystanek i przyznaje się do tego), ani z tego, że szklanka się stłukła (ponieważ wie, że nie mogła się sama stłuc, tylko to on ją potrącił przez nieuwagę i dlatego spadła na podłogę, do czego się przyznaje).

Policjant natomiast, kiedy usłyszy od kierowcy słowo *przepraszam*, jest skłonny do potraktowania jego wykroczenia z większą pobłażliwością. W Japonii uważa się bowiem, że przeprosiny są równoznaczne z okazaniem skruchy z powodu popełnionego czynu oraz z obietnicą, że nigdy więcej się danego czynu nie powtórzy w przyszłości. W Japonii powszechne w kulturze zachodniej usprawiedliwianie się z powodu jakiegoś niewłaściwego czynu oznacza zwykle, że ktoś, kto się go dopuścił, otwarcie oświadcza, iż nie czuje się winny. Tym się niekiedy uzasadnia niechęć Japończyków do zadawania pytania „dlaczego?”.

Cudzoziemcowi zakamuflowany wydaje się też sposób okazywania wzajemnego szacunku wobec czyjejś woli. Jeśli bowiem na przykład w lokalu mężczyzna pyta swoją partnerkę, na co ma ochotę do zjedzenia, z dużym prawdopodobieństwem może usłyszeć: „cokolwiek” (*nandemo*). Wówczas stara się domyślić, co ona lubi i wybrać dla niej najodpowiedniejsze danie. Takie zachowanie w oczach kobiety jest oznaką męskiego ideału. Ona zaś odczuwa satysfakcję, ponieważ daje mu szansę udowodnić, że partner z troską o niej myśli i odczytuje jej właściwe pragnienia. Oboje wykazują się zatem znajomością tajemnej sztuki *haragei* – zaszyfrowanego dla postronnych kodu porozumiewania się Japończyka z Japończykiem.

## 2. Brzuch (*hara*) i sztuka brzucha (*haragei*)

*Hara* (brzuch, żołądek) to traktowane jako podstawa naszego jestestwa – zdrowia fizycznego i psychicznego – centrum ciała ludzkiego. To bowiem za pośrednictwem *hara* człowiek kontaktuje się z otaczającym go światem. Niektórzy powiadają, że *hara* jest naturą (przyrodą) znajdującą się wewnątrz naszego ciała.<sup>2</sup>

Japończycy od dawna przypisują brzuchowi wielką moc. Wierzą, że *hara* jest centralnym siedliskiem odwagi, integralności, czystości, giętkości (elastyczności, miękkości), serca, sił witalnych, prawdziwej intencji. To metafizyczne *hara* jest rozmaicie interpretowane przez ludzi przynależnych do różnych kultur i bywa czę-

<sup>2</sup> Matsumoto, M. 1988. *The unspoken way. HARAGEI: silence in Japanese business and society*. Kodansha International, s. 29.

stym powodem nieporozumień. Matsumoto Michihiro ilustruje to, przytaczając żart o pięciu żydowskich intelektualistach dyskutujących o istocie życia:

MOJŻESZ powiada: *Esencją życia jest twoja głowa.*

CHRYSTUS na to: *Nie, Mojżeszu, mylisz się. W życiu najważniejsze jest to – i wskazuje serce.*

MARKS się wtrąca: *Obaj jesteście w błędzie. Najważniejszy w życiu jest żołądek.*

FREUD się z tym jednak nie zgadza: *Panowie, mylicie się. W życiu najważniejsze jest to, co znajduje się poniżej pępka.*

EINSTEIN podsumowuje wszystkie te stwierdzenia: *Nikt z Was nie ma racji. Wszystko jest względne<sup>3</sup>.*

Odpowiedzią japońskiego mistrza *haragei* na pytanie o istotę życia byłoby zapewne milczenie. Mógłby się on na przykład tajemniczo uśmiechnąć i potakiwać głową. Jego rozmowa egzystencjalna z osobą pochodzącą z Zachodu mogłaby potoczyć się następująco:

JAPŃCZYK: Och, myślę tak jak wszyscy.

CUDZOZIEMIEC: Słucham?

JAPŃCZYK: Czuję to samo co oni.

CUDZOZIEMIEC: Ale przecież każdy ma inną opinię.

JAPŃCZYK: Dla mnie wszystkie są identyczne.

CUDZOZIEMIEC: Dlaczego sądzi pan, że wszyscy są tego samego zdania?

JAPŃCZYK: Ponieważ wszyscy myślą w swoich głowach.

CUDZOZIEMIEC: Co jest złego w myśleniu głową?

JAPŃCZYK: Takie myślenie powoduje odpowiedź TAK **albo** NIE.

CUDZOZIEMIEC: O co panu chodzi?

JAPŃCZYK: Istotą życia nie jest TAK **albo** NIE, ale TAK **oraz** NIE. Jeśli się myśli w kategoriach TAK lub NIE, traci się to, co najważniejsze.

CUDZOZIEMIEC: A co jest najważniejsze?

JAPŃCZYK: *HARA*.

CUDZOZIEMIEC: Czym jest *hara*? Umysłem **czy** sercem?

JAPŃCZYK: Jednym i drugim. Jeśli stara się podać racjonalną definicję *hara*, *hara* przestaje być *hara*<sup>4</sup>.

To, że w ostatnim, enigmatycznym stwierdzeniu kryje się niejednoznaczna prawda o *hara* potwierdzają liczne wyrazy i wyrażenia idiomatyczne w języku japońskim, zawierające to słowo. Oto niektóre z nich<sup>5</sup>.

Człowieka o dużym sercu kojarzy się z wielkim brzuchem (*hara no ōkii hito*), egoistę – z małym (*hara no chiisai hito*), kombinatora i intryganta – z czarnym

<sup>3</sup> Tamże (tłumaczenie własne).

<sup>4</sup> Tamże (tłumaczenie własne).

<sup>5</sup> Tamże, s. 32–34.

brzuchem (*hara no kuroi hito*), osobę szczerą i pozbawioną wyrachowania – z myśleniem brzuchem (*hara de kangaeru hito*), osobę skrywającą własne intencje – z niepokazywaniem wnętrza swojego brzucha (*hara no naka o misenai hito*). Dobre porozumienie między dwojgiem ludzi określa się jako wzajemne wyczuwanie brzuchów (*hara no saguriai*). Komuś staje brzuch (*hara ga tatsu*), gdy zostaje wytrącony z równowagi, a kiedy jest opanowany, brzuch nie staje (*hara ga tatanai*). Wsłuchiwanie się w samego siebie to słuchanie własnego brzucha (*hara ni kiku*). Podzielenie brzucha (*hara wo waru*) lub pokazanie go (*hara o miseru*) świadczy o szczerości, o odsłonięciu wszystkich kart, a czytanie brzucha (*hara o yomu*) to czytanie w czyichś myślach. Na całym świecie wiadomo, że popełnienie rytualnego samobójstwa to *harakiri*<sup>6</sup>, czyli rozcięcie brzucha.

### 3. *Amae* a *hara*: między pobłażliwością a potępieniem

Z *hara* mają związek różne inne pojęcia. Jednym z nich jest *amae* oznaczające zezwalanie, pobłażanie, usprawiedliwianie, tolerancję, czyli to, co okazują zazwyczaj rodzice dzieciom. Matsumoto Michihiro w tym kontekście przeciwstawia kulturę amerykańską, dla której charakterystyczna jest antyteza *why – because* (dlaczego – ponieważ), kulturze japońskiej, dla której bardziej typowa jest antyteza *no – why* (nie – dlaczego) lub *no – because* (nie – ponieważ)<sup>7</sup>. Autor zwraca uwagę na dwa (choć jest ich więcej) japońskie słowa znaczące *dlaczego*: *naze* oraz *wake* (dosł. sytuacja, okoliczność) oraz na to, że Japończycy słyną z tego, iż rzadko zadają pytanie zaczynające się od *dlaczego*. Matsumoto podkreśla ponadto, że w Japonii sytuacja (kontekst) jest ważniejsza niż przyczyna i na przykład mało kogo dziwi usprawiedliwianie zabójstwa bliskiego członka rodziny skomplikowanymi okolicznościami. Dominuje raczej równoznaczne z *amae* zrozumienie dla problemów niemożliwych do pokonania (*shikata ga nai*). Cudzoziemcy postrzegają to często opacznie: są przekonani, że Japończycy nie mają zasad<sup>8</sup>.

Tymczasem pobłażanie, tolerancja (*amae*) mieści się w *hara*, które jest jednocześnie siedzibą nietolerancji. To z tego powodu powiedzenie *sumimasen* (przepraszam) ma moc uwalniającą od winy, a prawda zazwyczaj znajduje się po środku. Można powiedzieć, że *hara* to *amae* zakotwiczone w centrum. Ważna jest bowiem przede wszystkim sytuacja (okoliczności, kontekst), a nie zasady.

W powojennej Japonii pojawia się refleksja na temat granicy między *hara* i *amae*. Współcześni rodzice często ją zacierają. Ich zachowania wobec dzieci od-

<sup>6</sup> Słowo *harakiri* (rozcięcie brzucha) jest mniej eleganckie niż powszechnie w Japonii używane słowo *seppuku* o tym samym znaczeniu.

<sup>7</sup> Matsumoto, M. 1988. *The unspoken way. HARAGEI: silence in Japanese business and society*. Kodansha International, s. 43–44.

<sup>8</sup> Tamże.

znacząc się bowiem przesadną tolerancją, skłaniającą do pytania o to, kiedy lub/i gdzie kończy się *amae*, a zaczyna *hara*. Pytanie takie nasuwa się zwłaszcza wtedy, gdy dziecko ma tylko jednego rodzica, co oznacza, że jest „biednym”, budzącym współczucie dzieckiem (*kawaisō na kodomo*), któremu powinno się to wynagradzać, pobbżając (*amae*) i oszczędzając nagan czy ograniczając narzucanie dyscypliny (*hara*)<sup>9</sup>.

#### 4. *Amae* i *hara* zamknięte w cyklu: między naturalnymi skłonnościami ludzkimi a dyscypliną

Na *amae* i *hara* spogląda się w kontekście natury ludzkiej i relacji między człowiekiem a człowiekiem. *Amae* to pragnienie bliskości z przyjaciółmi, *hara* – pragnienie bliskości nawet z wrogami. *Amae* to pragnienie niezdiscyplinowane, *hara* zaś dyscyplinuje emocje *amae*. Miejsce *amae* znajduje się na obrzeżu, a miejsce *hara* – w samym centrum. *Amae* jest pragnieniem uzależnienia się, a *hara* prowadzi do wzajemnego uzależnienia. *Amae* ma naturę żeńską, a *hara* – męską, czym przypomina pierwiastki *yin* oraz *yang*, i co oznacza, że mężczyzna obdarzony dużą dozą *amae* jest zbyt kobiecy, by uprawiać *haragei*, a mężczyzna bardziej nacechowany *hara* – dostatecznie męski i w pełni predestynowany do uprawiania *haragei*. Należy jednocześnie rozumieć, że z *amae* wynika przekonanie o tym, iż strata oznacza wygranę, ponieważ pokonywanie drogi prowadzącej do zwycięstwa ma większą wartość niż ono samo. Zaburzenie równowagi między *amae* i *hara* prowadzi do zakłócenia *haragei*<sup>10</sup>.

#### 5. Czuć i myśleć brzuchem

Czym zatem jest sztuka brzucha *haragei*? Jest patrzeniem brzuchem (*hara*), czyli uczuciem, a nie umysłem. Jest zrozumieniem, że mówienie to nie to samo, co robienie czy działanie i że w związku z tym zamiast prowadzić grę, powinno się odgadywać, dociekać tego, co znajduje się w środku (centrum), czyli docierać do istoty rzeczy, zawierając intuicji, poddając się drodze (*tao*), przywiązując wagę do praktycznego zastosowania każdego działania.

Ktoś, o kim można powiedzieć, że jest człowiekiem brzucha (*hara*), mało mówi, akceptuje rzeczywistość taką, jaką jest i nie poddaje jej krytyce czy wartościowaniu. Ci bowiem, którzy uprawiają *haragei* są artystami, nie graczami. Potrafią przede wszystkim smakować życie. Potrafią też doceniać sztukę, której celu upatrują, prze-

<sup>9</sup> Tamże, s. 44–45.

<sup>10</sup> Tamże, s. 46–47.



ciwnie niż na Zachodzie, nie w ujawnianiu prawdziwych intencji, lecz w ich ukrywaniu, a właściwy efekt końcowy można osiągnąć jedynie wówczas, gdy będzie się posługiwać bardzo subtelnymi środkami, w sposób na tyle doskonały, że niezdradzający oznak wysiłku. Jest to sztuka intymna, pełna prostoty, a zarazem wydobywająca z najgłębszych pokładów rzeczywistości uniwersalną prawdę o istocie wszechrzeczy, o istocie człowieczeństwa – prawdę o człowieku. Nie jest to sztuka dla mas, lecz elitarna sztuka dla wytrawnych twórców i odbiorców. Jest to sztuka intuicyjna, tworzona i w pełni odbierana tylko przez ludzi, którzy rozwijają własne umiejętności telepatyczne (*ishin-denshin*), odnajdują i pielęgnują w sobie wolną przestrzeń (*ma*) oraz drogę (*michi*). Te trzy cechy leżą u podstaw wszystkich tradycyjnych sztuk japońskich, choć w sposób szczególny dotyczy sztuki wyrosłej z filozofii *zen*, eksponującej symbiozę rzeczywistości obiektywnej z rzeczywistością subiektywną, czyli przekonanie o tym, że wiedza i rozumienie zależy od umiejętności i świadomości bycia częścią tego, co się widzi – jednoczesnego bycia na zewnątrz (świata obserwowanego) i wewnątrz (tego, co się obserwuje). Tę umiejętność umożliwia telepatyczne porozumiewanie się bez słów (*ishin-denshin*), które niwelujące konflikt między tym, co *obiektywne* a tym co *subiektywne*. Harmonię tę zakłóca myślenie – logiczna interpretacja rzeczywistości<sup>11</sup>.

O malarstwie zenistycznym powiada się, że jest sztuką intuicyjną (*ishin-denshin*), a zatem opartą na porozumieniu „serce-serce”. Mistrz *zen* powiedziałaby, że doświadcza obiektu, a zatem przeżywa go i pozwala mu (obiektowi) malować siebie tuszem i pędzlem (poprzez tusz i pędzel). Twórca i teoretyk teatru *nō*, Zeami (1363–1443), twierdził dla odmiany, że aktor powinien posiadać umiejętność jednoczesnego postrzegania siebie zarówno własnymi oczami, jak i oczami oraz sercem widza (*riken no ken* – dosł. oderwane spojrzenie)<sup>12</sup>. Z koncepcji jednoczesnego bycia w środku i na zewnątrz wyrosło również *haiku* – siedemnastozgłoskowy wiersz, w którym to, co najważniejsze jest skrywane pomiędzy (*ma*) słowami i stymuluje wyobraźnię czytelnika, który włącza się w proces intuicyjnej kreacji poetyckiej, sam dopowiadając różne znaczenia i stając się w ten sposób czytelnikiem świadomym samego siebie – przynależną do rzeczywistości obiektywnej (sfery czytelnika) integralną częścią świata przedstawionego w *haiku*. Dzięki telepatii (*ishin-denshin*) dochodzi zatem do harmonijnego scalenia emocji autora *haiku* z uczuciami czytelnika<sup>13</sup>.

W sytuacji jednak, gdy wytwór pracy twórczej powstał na czyjeś zamówienie, zwłaszcza w przypadku osoby, która w hierarchii społecznej znajduje się znacznie wyżej od wykonawcy dzieła, istnieje duże ryzyko zaburzenia relacji opartej na zasadach *ishin-denshin*. Może się wówczas okazać, że niepartnerska relacja utrudnia powiadomienie się o wzajemnych ukrytych intencjach czy odczuciach i może (choć

<sup>11</sup> Tamże, s. 47–50.

<sup>12</sup> Tamże, s. 48.

<sup>13</sup> Tamże.

nie musi) doprowadzić do ryzyka zaburzenia równowagi między *hara* (emocjami, umyłem) obu tych osób. *Hara* powinna być zatem rozumiana z jednej strony jako równowaga, z drugiej zaś – jako nieustanna, świadoma troska o jej utrzymanie<sup>14</sup>.

Istotną rolę w zachowaniu równowagi łączącego ludzi *ishin-denshin* odgrywa zachowywanie dystansu (*ma*). Słowo to, w zależności od kontekstu sytuacyjnego, może oznaczać przestrzeń, przedział, pauzę, przerwę (pomiędzy aktami sztuki), interwał (w muzyce), milczenie, ciszę... *Ma* należy też rozumieć jako relację między częścią a całością, polegającą na świadomości bycia odrębnym (niezależnym) elementem całości (otoczenia), ale integralnie z nią (nim) związanym<sup>15</sup>.

O *ma* można – za Edwardem T. Hallem<sup>16</sup> – powiedzieć, że jest „podstawą całego doświadczenia przestrzennego w Japonii”. Hall dodaje także, że:

Kiedy ludzie Zachodu myślą i mówią o przestrzeni, rozumieją przez to odległość między rzeczami. Na Zachodzie [...] reagujemy na uporządkowanie obiektów i traktujemy wolną przestrzeń jako pustkę [nicość]. Uświadamiamy to sobie tylko wtedy, gdy następuje konfrontacja z Japończykiem, który nadaje sens przestrzeni, spostrzega kształt i organizację przestrzeni<sup>17</sup>.

W Japonii ideę *ma*, traktowaną jako wynikającą z filozofii *zen* kategorię estetyczną, odnajdujemy niemal wszędzie: w ogrodach, literaturze, muzyce, teatrze, sztuce, w życiu codziennym. Można powiedzieć, że *ma* zastępuje analizę i, podobnie jak w przypadku pojęcia pustki (*ku*), *ma* oznacza pełnię (a nie nicość), połączenie (a nie oddalenie), doskonałość (a nie ubytek czy ułomność)<sup>18</sup>. W zależności od formy wyrazu artystycznego *ma* objawia się w różny sposób. Zeami zwracał na przykład uwagę na to, że milcząca pauza w grze aktora *nō* jest nie tylko interesująca, ale również wpływa na intensyfikację odczuć widza, którego dosięgają emanujące z głębi serca aktora skoncentrowane w nim emocje<sup>19</sup>.

*Ma* wiedzie do rzeczy niewypowiedzianych, aluzyjnych, stanowiących jeden z bardziej charakterystycznych aspektów tradycyjnej kultury japońskiej, japońskiej mentalności i wizerunku. Prowadzi do pełnego znaczeń nie-działania, które aktor *nō* osiąga dopiero po wielu latach systematycznych ćwiczeń.

Ludzie Zachodu – jak twierdzi Matsumoto<sup>20</sup> – słuchają słów wypowiedzianych pomiędzy pauzą i pauzą, dźwięków brzęcych między ciszą i ciszą. Japończycy zaś wsłuchują się w milczenie między słowami, wpatrują w gesty między bezru-

<sup>14</sup> Tamże, s. 48–50.

<sup>15</sup> Matsumoto, M. 1988. *The unspoken way. HARAGEI: silence in Japanese business and society*. Kodansha International, s. 51.

<sup>16</sup> Cytuję za: Tamże.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> Tamże.

chem i bezruchem, w ciszę między dźwiękami i zawsze nadają im szczególnego znaczenia. W dodatku nie muszą dowodzić rozmówcom swoich racji, aby osiągnąć satysfakcję z konwersacji z nimi. Najważniejsze jest bowiem to, czego nie ma, czego nie widać, nie słyhać, czego trzeba się zatem domyśleć, co należy sobie wyobrazić, dopisać, dopowiedzieć, domalować... Ten, kto jest mistrzem *haragei*, rozumie *ma* i doświadcza go podświadomie<sup>21</sup>. Z tego powodu japoński słuchacz, w przeciwieństwie do kolegów z Zachodu, może nie być w stanie zupełnie docenić nawet najciekawszego i najlepiej skomponowanego wykładu zachodniego wykładowcy, ponieważ nie potrafi on stworzyć *ma* i sprawia, że Japończyk nie umie nawiązać z nim nici porozumienia niewerbalnego<sup>22</sup>. Dla osoby praktykującej *haragei* ważniejsze są bowiem pauzy (*ma*), w które może się wsłuchiwać i odgadywać zatajone w nich znaczenia, niż typowy dla kultury zachodniej sposób prowadzenia wykładu czy rozmowy, polegający na przekonywaniu studenta lub rozmówcy do swoich racji<sup>23</sup>. Tak oto objawia się trudny do przewyciężenia konflikt japońskiej i zachodniej percepcji rzeczywistości – cyklicznej logiki intuicyjnej z linearną logiką uporządkowanych myśli, głosu serca z racją rozumu<sup>24</sup>.

## **6. Haragei: sfera prywatna (*honne*) a sfera publiczna (*tatema*)**

Wiele nieporozumień między Japończykami i ludźmi wyrosłymi w kulturze zachodniej wynika z niezrozumienia *haragei*, a zwłaszcza wpisanej w jego krąg pojęciowy relacji między sferą prywatną (*honne*) i publiczną (*tatema*). Pierwszą z nich chroni się, umiejscawiając z tyłu (*ura* – dosł. tył, tylni), drugą wystawia się na widok publiczny (*omote* – dosł. przód, front). Relacja między obiema sferami, choć pozornie rozłącznymi, jest w istocie komplementarna. *Ura* i *omote* przenikają się wzajemnie, podobnie jak *yin* przenika *yang* czy *amae* przenika *hara*. Odczytywanie *ura* (*ura-o yomu*), a zwłaszcza „tyłu” ludzkiego serca (*hito-no kokoro-no ura-o yomu*) polega zatem nie na doszukiwaniu się między wierszami celowo zatajonych (nie zawsze przyjaznych) intencji czy znaczeń i w związku z tym na wzbudzaniu nieufności w stosunku do szczerości rozmówcy. Odczytywanie tajemnic ludzkiego serca Japończyk rozumie jako empatyczne dociekanie istoty rzeczy (*kokoro*) – niewypowiedzianych pragnień (*honne*) rozmówcy w celu ich zaspokojenia. Umiejętność taka jest oznaką wrażliwości<sup>25</sup>.

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Tamże, s. 64–65.

Jeszcze trudniej odgadnąć tył tyłu (*ura no ura*). Ktoś, kto to potrafi jest mistrzem *haragei* i sprawia, że tył tyłu zatacza koło i staje się frontem (*omote, tatemae*). W obu, w *omote* i *uraltatemae*, ujawnia się *hara* – mentalne i emocjonalne centrum człowieka. A skoro znajduje się ono w ciągłym ruchu, oznacza to, że *hara* stale krąży ruchem kolistym<sup>26</sup>.

Ludzie Zachodu, nie zdając sobie sprawy z tego, że dla Japończyków przód i tył są elementami składowymi tego samego cyklu (raz jest się z przodu, raz z tyłu, a kiedy indziej jednym i drugim zarazem), często mają skłonność do jednoznacznie rozdzielnego traktowania sfer prywatnej i publicznej i w związku z tym do bezrefleksyjnego oskarżania Japończyków o hipokryzję – skoro, jak sądzą, ukrywają prawdę, a ujawniają jedynie fałsz. Cudzoziemcy mają więc problem z akceptacją japońskiego syndromu *tak, ale*. Nie rozumieją, że powszechnie stosowane przez Japończyków stwierdzenie: *tak, zgadzam się, ale...* jest właściwie jedynie wyrazem przeświadczenia o dwoistości (dwumianie<sup>27</sup>) natury rzeczy – o wzajemnej przenikalności tego, co i tym, co pozostaje niewidoczne. Nie sposób zatem określić, czy *ura* (prawda wewnętrzna) jest ważniejsze od *omote* (prawda zewnętrzna), podobnie jak niewidziana przez nas w danym momencie druga strona góry, u której podnóża właśnie stoimy, nie jest gorsza, prawdziwsza czy fałszywsza od tej strony, do której nasz wzrok nie sięga<sup>28</sup>.

*Ura* i *omote* są równoprawnymi, przenikającymi się (trudnymi do rozdzielenia) komponentami tego samego *hara*. Japończycy, choć nie wyznaczają wyraźnej granicy między wnętrzem (*honne*) i zewnątrzem (*tatemae*), dość jednoznacznie wyznaczają przynależność do określonego kręgu. Obcokrajowców (*gaijin*) na przykład plasują w uniwersum zewnętrznym (*soto-no mono*) i traktują ich z uprzejmością, lecz odstawiają przed nimi zazwyczaj jedynie prawdę zewnętrzną (prawdę *tatemae, omote*). Postrzegając ją często jako obłudną, dają wyraz niezrozumieniu, że prawda wewnętrzna (prawda *honne*) wcale nie kryje w sobie sprzecznych z *tatemae* intencji, tylko że nie wszystkie z nich są ujawniane<sup>29</sup>. Japończycy oczekują bowiem od cudzoziemca, że pozostanie cudzoziemcem zadającym pytanie *dlaczego*, więc nawet znajomość języka japońskiego nie zawsze jest gwarancją komunikowania się z nimi. Zirytowany tym obcokrajowiec przyjmuje więc często pozycję odwetową i zarzuca Japończykom, że myśląc w taki sposób, nigdy nie staną się obywatelami świata<sup>30</sup>.

<sup>26</sup> Tamże, s. 64.

<sup>27</sup> Na temat dwoistości teatru *nō* zob.: Rodowicz, J. 2009. *Boski dwumian. Przenikanie rzeczywistości w teatrze nō*. Wrocław: Instytut im. Jerzego Grotowskiego.

<sup>28</sup> Na temat problematyki *oyabun* zob. więcej: Matsumoto, M. 1988. *The unspoken way. HARAGEI: Silence in Japanese business and society*. Kodansha International, s. 73–83.

<sup>29</sup> Tamże, s. 72.

<sup>30</sup> Tamże, s. 76.

## 7. Haragei: między przełożonym (*oyabun*) i podwładnym<sup>31</sup>

W krąg asocjacji *haragei* wpisują się relacje społeczne – w paternalistycznej rodzinie czy w miejscu pracy, gdzie na czele zespołu stoi *oyabun*, czyli szef, który powinien być wielkodusznym człowiekiem o dużym brzuchu (*hara no okii hito*) i odznaczać się określonymi przymiotami wynikającymi ze znajomości *haragei*. Dobry *oyabun* dba o swoich podopiecznych jak ojciec o dzieci. Chroni ich, mobilizuje do działania i troszczy się o to, żeby wszystkie relacje między pracownikami były harmonijne (*wa*). Sam musi świecić przykładem. Dlatego zgodnie z nauką *haragei* sukces pojmuje jako drogę do niego prowadzącą, a nie jako zwycięstwo, którego wola osiągnięcia może prowokować do zachowań agresywnych. *Oyabun* powinien być zatem przekonany o tym, że przegrana oznacza wygraną. W stosunku do pracowników/podwładnych uprawia „słowne judo”: zamiast atakować woli czekać, aż sam zostanie zaatakowany i, jeśli do tego dojdzie, wykorzystać taką sytuację na swoją korzyść. Jego mądrość polega na wiedzy, jak i kiedy stracić, ponieważ – jak wielu Japończyków – rozumie, że wygrywanie jest zaledwie nauką, a przegrywanie – sztuką<sup>32</sup>.

*Oyabun* nie przyczynia się do utraty twarzy swoich podwładnych. Publicznie bierze winę na siebie. Nie tłumaczy się z własnych błędów i od nich też nie oczekuje tego<sup>33</sup>.

*Oyabun* nie podejmuje działania pierwszy<sup>34</sup>. Działa prostolinijnie. Nie analizuje, ponieważ *haragei* wymaga koncentracji na emocjach i wymyka się logice linearnej, czyli myśleniu głową. Logika brzuszna (*hara*) jest cykliczna. Zgodnie z logiką liniarną („zachodnią”) dobry szef potrzebuje dobrej sekretarki, która musi być przekonana, że skoro była najlepsza w szkole, jest też doskonała dla niego<sup>35</sup>. W Japonii natomiast, zgodnie z logiką cykliczną, osoba starająca się o pracę w firmie powinna tak przekonywać potencjalnego pracodawcę czy szefa, aby stworzyć między nimi *ma*, przestrzeń do wypełnienia, i powiedzieć na przykład: „Ja jestem tobą, a ty jesteś mną. Myślę, że nie mam odpowiedniego wykształcenia, żeby zostać Pana sekretarką. A co pan myśli? Proszę zdecydować”<sup>36</sup>. Jeśli zostałaaby przyjęta i jej *oyabun* byłby dobrym szefem, zapewne również będzie postępować w stosunku do niej w taki sposób, żeby nie forsować na siłę własnych poglądów, tylko tworzyć przestrzeń umożliwiającą sekretarce dokonywanie własnych wyborów bliskich jego oczekiwaniom.

<sup>31</sup> Na temat problematyki *oyabun* zob. więcej: Tamże, s. 73–83.

<sup>32</sup> Tamże, s. 73, 74.

<sup>33</sup> Tamże, s. 74.

<sup>34</sup> Tamże, s. 77.

<sup>35</sup> Tamże, s. 77.

<sup>36</sup> Tamże, s. 78.

Z tego powodu *oyabun* unika samodzielnego rozwiązywania problemów<sup>37</sup>. Uważnie obserwuje, czy problem przypadkiem się nie wyłonił i zamiast od razu przystąpić do działania czeka, aż rozwiąże się „samoistnie” jako rezultat konsultacji grupy pracowników (tworzących koło kontroli jakości), a nie jego indywidualna decyzja. Dobry *oyabun* powstrzymuje się od narzucania własnej opinii. Szef o małym brzuchu (*hara-no chiisai hito*) walczy z problemem i zwykle czyni go jeszcze większym. Szef o dużym brzuchu, zachowując wstrzemięźliwość i darząc zaufaniem pracowników, niweluje problemy i przeciwdziała powstawaniu konfliktów międzyludzkich. Każdą opresyjną sytuację stara się wykorzystać jako okazję do treningu własnego brzucha (*hara*), do zmanifestowania pracownikom swojej wielkości, czyli siły charakteru<sup>38</sup>.

Prawdziwy *oyabun* stosuje zatem względem swoich pracowników filozofię zarządzania bez zarządzania<sup>39</sup>, zgodną ze starochińską filozofią niedziałania (*wuwei*). Akceptuje pracowników bezwarunkowo, angażuje ich w proces podejmowania decyzji i czuje się za nich w pełni odpowiedzialny, wspomagając ich również wówczas, gdy mają kłopoty osobiste. Oni zaś odwziewają się mu pełnym zaangażowaniem w pracę. Opiekując się pracownikami jak ojciec dziećmi (*kobun*), *oyabun* tworzy rodzinną relację między sobą oraz podwładnymi i sprawia, że w pracy panuje niemal domowa, rodzinna atmosfera<sup>40</sup>.

## 8. Skąd się wzięło *haragei*?

W *haragei* odzwierciedlają się rozmaite uwarunkowania, jak między innymi: położenie geograficzne (archipelag licznych wysp), ukształtowanie powierzchni (przewaga terenów górzystych), aktywność sejsmiczna (trzęsienia ziemi, wybuchy wulkanów, fale tsunami), a także różne idee<sup>41</sup>.

Japońskie kapryśne warunki klimatyczne, zmienne w zależności od pory roku, uczyniły z *haragei* sztukę pełną niejasności oraz uwarunkowaną okolicznościami (kontekstem). Doświadczenie permanentnych zmian w przyrodzie wpłynęło bowiem na wykształcenie się filozofii nietrwałości (*nakaima, mujōkan*). Przeżycie piękna nierozzerwalnie połączyło się z poczuciem przemijania – skoro rozkwitłe wiosną kwiaty wiśni zachwycają tylko przez krótką chwilę.

Na *haragei* istotny wpływ wywarły też buddyzm ze swą ideą cyklicznego odradzania (reinkarnacja). Najbardziej charakterystyczny dla Japonii nurt medytacyjny, zen, wpłynął na koncentrację uwagi na przekazie intuicyjnym, niewerbalnym,

<sup>37</sup> Tamże, s. 79.

<sup>38</sup> Tamże.

<sup>39</sup> Tamże, s. 80.

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> Tamże, s. 85. Szerzej na temat genezy *haragei* zob.: Tamże, s. 84–98.

alogicznym – na rozwój sztuki porozumiewania się opartej na przekazie z serca do serca, a nie z głowy do głowy. Buddyzm wpłynął również na przekształcenie zwykłej idei *hara* w pełną tajemnic japońską sztukę życia *haragei*. Można ją definiować w rozmaity sposób. Wielu Japończyków ma własną definicję. Jedni twierdzą, że *haragei* to *kabuki*, ponieważ przedstawienia w teatrze ogląda się brzuchem (*hara*) – a nie rozumem czy sercem<sup>42</sup>. Inni sądzą, że to trudna do osiągnięcia przez aktora umiejętność przekazywania uczuć za pomocą bezruchu i milczenia<sup>43</sup>. Niektórzy mówią, że *haragei* jest po prostu oddziaływaniem na ludzi, formą negocjacji. Nikt jednak nie ma wątpliwości, że jest to klucz do zrozumienia tajników japońskiej kultury, sposobu porozumiewania się Japończyka z Japończykiem<sup>44</sup>.

Dylematy dotyczące *haragei* można skomentować słowami Profesor Jolanty Tubielewicz (1931–2003), wybitnej japonistki, która pod koniec życia wyznała:

Czerpię z tej zmasowanej wiedzy japonistycznej na miarę skromnych możliwości. Myślę jednocześnie, że wiedza książkowa – absolutnie konieczna w każdym zawodzie – musi być uzupełniania wiedzą z oglądu. O kraju, który stał się domeną specjalistycznych studiów, nie wystarczy przeczytać to czy owo, zapamiętać podstawowe dane, nauczyć się historii czy metod zarządzania. Wybrany krajem trzeba przejąć się tak, by przestał być obcy. Tylko wtedy będąc w nim można intuicyjnie, przez osmozę, nie oglądając się na wiedzę teoretyczną, wejść w życie codzienne, wyzbyć się swojego bagażu odmienności kulturowej i zacząć zachowywać naturalnie, ale w sposób nie rażący dla otoczenia. Nie wiem, czy w przypadku Japonii jest to w ogóle do końca osiągalne. Tym bardziej nie potrafię ocenić, do jakiego stopnia mnie się to udaje. Zdaję sobie sprawę, że są kręgi w tajemniczenia, których się domyślam, ale do których nigdy nie dotrę<sup>45</sup>.

## Bibliografia

- Eigo-de hanasu Nihon-no bunka. Japan as I see it.* (Japońska kultura opowiedziana po angielsku. Japonia, jaką widzę). 1997. tłum. na angielski Don Kenny. Tokio: Kodansha International Ltd.
- Matsumoto, M. 1988. *The unspoken way. HARAGEI: silence in Japanese business and society.* Tokyo and New York: Kodansha International.
- Rodowicz, J.M. 2009. *Boski dwumian. Przenikanie rzeczywistości w teatrze nō.* Wrocław: Instytut im. Jerzego Grotowskiego.
- Tubielewicz, J. 1998. *Japonia. Zmienna czy niezmienna?.* Warszawa: Wydawnictwo Trio.

<sup>42</sup> Tamże, s. 22.

<sup>43</sup> Tamże, s. 23.

<sup>44</sup> Tamże, s. 21–23.

<sup>45</sup> J. Tubielewicz, *Japonia. Zmienna czy niezmienna?.* Wydawnictwo Trio, Warszawa 1998, s. 221.





## NOTY O AUTORACH

- Marlena Iwona Bielak** doktor nauk humanistycznych, anglistka, językoznawca, zastępca dyrektora Instytutu Humanistycznego, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile
- Alexander Bogomolov** profesor, arabista, językoznawca, dyrektor Instytutu Studiów Wschodnich A. Krymsky'ego, kierownik Katedry Współczesnego Wschodu w tymże Instytucie, Ukraińska Akademia Nauk, Kijów
- Lena Budarina** magister, językoznawca, słuchaczka Wydziałowego Studium Doktoranckiego Wydziału Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Opiekun naukowy: prof. dr hab. Stanisław Puppel
- Judyta Filar-Pieczkowska** doktor nauk humanistycznych, anglistka, językoznawca, dyrektor metodyczny Ogólnopolskiej Szkoły Językowej British School, Olsztyn
- Jadwiga Gałęska-Tritt** profesor zwyczajny, absolwentka Wydziału Wokalnego i Wydziału Wychowania Muzycznego Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej (obecnie Akademii Muzycznej) im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu, dyrektor Centrum Kształcenia Ustawicznego i Praktycznego Vocalart w Poznaniu
- Magdalena Gawrońska-Garstka** doktor nauk humanistycznych, polonistka, językoznawca, wykładowca przedmiotów humanistycznych w szkołach niepublicznych
- 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, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

- Ernst Håkon Jahr** profesor, anglista, skandynawista, językoznawca, Agder University College, Kristiansand, Norwegia, przewodniczący Agder Academy of Sciences and Letters, doktor honorowy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Jerzy Kaliszan** profesor zwyczajny, rusycysta, językoznawca, kierownik Zakładu Języka Rosyjskiego, Instytut Filologii Rosyjskiej i Ukraińskiej, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Jerzy Kaus** doktor nauk humanistycznych, anglista, językoznawca, nauczyciel języka angielskiego, pracownik Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości w Poznaniu
- Monika Kostrzewa** profesor UAM, doktor habilitowany, artystka i projektantka mody, nauczyciel akademicki, kierownik Pracowni Sztuk Projektowych, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Marta Koszko** doktor nauk humanistycznych, anglistka, językoznawca, adiunkt w Katedrze Ekokomunikacji, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Kinga Kowalewska** doktor nauk humanistycznych, anglistka, językoznawca, adiunkt w Katedrze Ekokomunikacji, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Marcin Krawczak** doktor nauk humanistycznych, anglista, językoznawca, pracownik naukowo-dydaktyczny Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica w Pile
- Grażyna Lewicka** doktor nauk humanistycznych, germanistka, językoznawca, metodyk, pracownik Katedry Badań nad Uczeniem się i Nauczaniem Języków Obcych, Wydział Filologiczny, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
- Roman Lewicki** profesor zwyczajny, doktor habilitowany, anglista, germanista, językoznawca, pracownik Katedry Badań nad Językiem, Literaturą i Przekładem, Wydział Filologiczny, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
- Józef Marcinkiewicz** doktor nauk humanistycznych, lituanista, językoznawca, pracownik Zakładu Bałtologii, Instytut Językoznawstwa, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

- 
- Gudlaug Nedrelið** profesor, skandynawistka, Department of Nordic and Media Studies, Agder University College, Kristiansand, Norwegia
- Marit Aamodt Nielsen** profesor, skandynawistka, językoznawca historyczny, Department of Nordic and Media Studies, Agder University College, Kristiansand, Norwegia
- Natallia Nizhneva** profesor zwyczajny, doktor habilitowany, anglistka, językoznawca, kierownik Katedry Filologii Angielskiej, Białoruski Państwowy Uniwersytet w Mińsku, Białoruś
- Nadzieja Nizhneva-Ksenofontava** doktor nauk humanistycznych, starszy wykładowca, Białoruski Państwowy Uniwersytet w Mińsku, Białoruś
- Jan Papiór** profesor zwyczajny, doktor habilitowany, germanista, literaturoznawca, Instytut Filologii Germańskiej, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Joanna Puppel** profesor UAM, doktor habilitowany, anglistka, językoznawca, pracownik Katedry 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
- Wojciech Puppel** doktor nauk humanistycznych, kulturoznawca, grafik komputerowy, pracownik Studium Filmowego, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Aleksandra Putowska** studentka w Instytucie Lingwistyki Stosowanej, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Promotor pracy magisterskiej: prof. dr hab. Barbara Skowronek
- Eugeniusz Rajnik** profesor zwyczajny, doktor habilitowany, skandynawista, językoznawca, kierownik Zakładu Języków Skandynawskich, Katedra Skandynawistyki, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Christoph Schatte** profesor, doktor habilitowany, germanista, językoznawca, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

- Czesława Schatte** profesor UAM, doktor habilitowany, germanistka, językoznawca, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Teresa Siek-Piskozub** profesor zwyczajny, doktor habilitowany, anglistka, metodyk, pracownik Zakładu Angielskiego Językoznawstwa Stosowanego i Dydaktyki Języka Angielskiego, Wydział Anglistyki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Andrzej Sitarski** profesor UAM, doktor habilitowany, rusycysta, językoznawca, dyrektor Instytutu Filologii Rosyjskiej i Ukraińskiej, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Martin Skjækkeland** profesor, skandynawista, językoznawca, Department of Nordic and Media Studies, Agder University College, Kristiansand, Norwegia
- Barbara Skowronek** profesor zwyczajny, doktor habilitowany, germanistka, językoznawca, kierownik Zakładu Dydaktyki i Metodyki Nauczania Języków Obcych, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Agnieszka Stępkowska** profesor Społecznej Akademii Nauk w Warszawie, doktor habilitowany, anglistka, językoznawca, kierownik Zakładu Badań nad Przekładem, Społeczna Akademia Nauk w Warszawie
- Krzyszyna Tuszyńska** profesor zwyczajny, doktor habilitowany, neohellenistka, literaturoznawca i językoznawca, kierownik Zakładu Filologii Nowogreckiej, Instytut Językoznawstwa, współpracownik Katedry Ekokomunikacji, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Nina Anna Trzaska** magister, neohellenistka, literaturoznawca, słuchaczka Wydziałowego Studium Doktoranckiego, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Opiekun naukowy: prof. dr hab. Krzyszyna Tuszyńska
- Artur Urbaniak** doktor nauk humanistycznych, anglista, językoznawca, nauczyciel akademicki w Centrum Języków i Komunikacji Politechniki Poznańskiej
- Bogdan Walczak** profesor zwyczajny, doktor habilitowany, polonista, językoznawca, Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

- Elżbieta Magdalena Wąsik** profesor UAM, doktor habilitowany, językoznawca ogólny, kierownik Zakładu Języków Starogermańskich, Wydział Anglistyki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Zdzisław Wąsik** profesor zwyczajny, doktor habilitowany, językoznawca ogólny, pracownik Zakładu Pragmatyki Języka Angielskiego, Wydział Anglistyki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Emilia Wąsikiewicz-Firlej** doktor nauk humanistycznych, anglistka, językoznawca, adiunkt w Katedrze Ekokomunikacji, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Janina Wiertelwska** doktor nauk humanistycznych, anglistka, językoznawca, adiunkt w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej w Collegium Medicum w Bydgoszczy, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
- Mirosław Wobalis** doktor nauk humanistycznych, polonista, literaturoznawca, metodyk, adiunkt w Zakładzie Nauk Pomocniczych i Edytorstwa, Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Władysław Woźniewicz** profesor zwyczajny, doktor habilitowany, rusycysta, językoznawca, Instytut Filologii Rosyjskiej, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Jan Zaniewski** profesor zwyczajny, doktor habilitowany, rusycysta, językoznawca, kierownik Katedry Glottodydaktyki, Wydział Humanistyczny, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Białymstoku
- Estera Żeromska** profesor zwyczajny, doktor habilitowany, japonistka, literaturoznawca, kulturoznawca, kierownik Katedry Orientalistyki, kierownik Zakładu Japonistyki, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu