

SCRIPTA NEOPHILOLOGICA POSNANIENSIA

Rocznik
poświęcony językoznawstwu,
literaturoznawstwu i kulturoznawstwu

Redakcja: Stanisław Puppel
Asystenci Redaktora: Elwira Wilczyńska, Dorota Paluszkiewicz

TOM IX



P O Z N A Ń 2 0 0 8

SCRIPTA NEOPHILOLOGICA POSNANIENSIA

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

Recenzenci:

Prof. dr hab. Wiesław Awedyk
Prof. dr hab. Jerzy Bańcerowski
Prof. dr hab. Czesław Karolak
Prof. dr hab. Stanisław Puppel
Prof. dr hab. Christoph Schatte
Prof. dr hab. Teresa Siek-Piskozub
Prof. dr hab. Barbara Skowronek
Prof. dr hab. Halina Stasiak
Prof. dr hab. Krystyna Tuszyńska-Maciejewska

Adres Redakcji:

Katedra Ekokomunikacji
Wydział Neofilologii UAM
ul. 28 Czerwca 1956 roku nr 198
61-485 Poznań
Collegium Hipolita Cegielskiego
Tel. (+48 61) 829 29 07

ISBN 978-83-926289-2-7

Tom sfinansowany przez Katedrę Ekokomunikacji UAM



Tom przygotowany w Stulecie Urodzin
Profesora Ludwika Zabrockiego
(1907–2007)
oraz w XX-lecie istnienia
Wydziału Neofilologii UAM
(1988–2008)

Spis treści

CZEŚĆ I: JEZYKOZNAWSTWO

Sylvia Adamczak-Krysztofowicz, Antje Stork

Vokabellernen im modernen Englischunterricht: Erfahrungen mit einer Unterrichtssequenz zur Erprobung von Vokabellernstrategien 9

Izabela Bawej

Der fremdsprachliche Fehler im Kontext der Kultur 29

Anna Bączkowska

Unpacking time from a particle: cognitive and philosophical perspectives on *on* 39

Robert de Louw

Przygotowania do wychowania dwujęzycznego – kluczowe kwestie do rozważenia przed narodzinami dziecka 67

Mahanbet Dzhusupov, Antoni Markunas, Kunduz Saparova

Об особенностях стилистики современного русского языка на акцентном уровне . . . 77

Gabriela Gorąca

Integratives und spielerisches Wortschatzlehren 89

Karolina Gortych

Przemówienie jako forma propagandy na przykładzie przemówienia Georgiosa Papadopoulosa 8 maja 1970 97

Małgorzata Haładewicz-Grzelak

Contrastive analysis of consonantal inventories of English and Spanish 109

Camiel Hamans

The minority language debate – the case of Yiddish in the Dutch language landscape . . . 131

Agata Hofman

Wykorzystanie nowych technologii w nauczaniu przedmiotów nieinformatycznych na przykładzie języka angielskiego jako L2 157

Karolina Kaczmarek, Aleksandra Matulewska, Przemysław Wiatrowski

Translacyjne aspekty wyrażania nakazu w polskich, angielskich i węgierskich aktach normatywnych 163

Jerzy Kaliszan

On the relationships between word formation and vocabulary in Russian 185

Czesława Schatte, Christoph Schatte	
Mittel des Negierens des Deutschen und des Polnischen	191
Barbara Skowronek	
Gesellschaftlicher Aspekt des Fremdsprachenunterrichts	205
Wolfgang Viereck	
Surname variation in relation to diachronic processes of English	215
Janina Wiertelwska, Zenon Grabarczyk	
Instrumental in English with special respect to the notion of instrumental as it was presented by structuralists and case grammarians in the late 60-ties and in the 70-ties of the 20-th century	233
CZĘŚĆ II: LITERATUROZNAWSTWO I KULTUROZNAWSTWO	
Danuta Augustyniak	
Nikos Kazantzakis w poszukiwaniu Boga	265
Ares Chadzinikolau	
Z dziejów literatury nowogreckiej XX wieku	271
Jacek Fabiszak	
Problemy adaptacji filmowej dzieł literatury: kwestia narracji w <i>Jądrze ciemności</i> Josepha Conrada i <i>Czasie Apokalipsy</i> Francisa F. Coppoli	281
Krzyszyna Tuszyńska-Maciejewska	
Dlaczego filologia nowogrecka? Grecja w kręgu zainteresowań Instytutu Językoznawstwa UAM-	291
Maria Wojtczak	
Prawda czy zmyślenie? Krajobraz Wielkopolski jako narzędzie identyfikacji w niemieckiej literaturze o Prowincji Poznańskiej na przełomie XIX i XX wieku	299
CZĘŚĆ III: MISCELLANEA	
Belen Greaves	
Kulturako foru diputatuaren hitzak kulturaren eragina biziberritzeko elementu gisa. Bizkaiko kultur eskaintza (Kultura jako element ożywiający społeczeństwo. Oferta kulturalna regionu Bizkaia prowincji Kraju Basków)	319
Noty o Autorach	331

CZĘŚĆ I
JĘZYKOZNAWSTWO

VOKABELLERNEN IM MODERNEN ENGLISCHUNTERRICHT: ERFAHRUNGEN MIT EINER UNTERRICHTSSEQUENZ ZUR ERPROBUNG VON VOKABELLERNSTRATEGIEN¹

SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, ANTJE STORK

Success in the acquisition and learning of vocabulary depends primarily on learners' effort to assimilate and practice new words. The article researches various types of experiences concerning the usage of vocabulary learning strategies. To ensure learners' responsibility and discipline while acquiring new vocabulary, the authors of the article propose numerous principles and learner training activities designed for adult students. The data, gathered in Poland, is analyzed in great detail. The results necessitate the usage of learning training activities for the extension of lexis in EFL adult education.

0. Vorbemerkungen

Damit Kommunikation (mündlich und schriftlich) gelingen kann, muss den Fremdsprachenlernern eine möglichst große Zahl an lexikalischen Einheiten zur Verfügung stehen. Wortschatz kann man sich auf unterschiedliche Arten aneignen:

- durch abwechslungsreiche **Wortschatzarbeit** (fremd gesteuert):
Die Lehrperson präsentiert den zu lernenden Wortschatz, sorgt für ausreichende Übungen und fördert die Eingliederung der Wörter/lexikalischen Einheiten in den Sprachbestand des Schülers.
- durch beiläufigen **Wortschatzerwerb** (ungesteuert):
Der Fremdsprachenlerner liest z.B. fremdsprachige Texte, sieht fremdsprachige Fernsehsendungen/Filme oder führt Gespräche in der Fremdsprache.

¹ Ein Beitrag mit Schwerpunkt auf konkreten Beispielen für Lernleistungen wird voraussichtlich im Jahr 2007 in der Zeitschrift „Praxis Fremdsprachenunterricht“ veröffentlicht.

– durch **Vokabellernen** (selbst gesteuert):

Der Fremdsprachenlerner lernt selbst gesteuert lexikalische Einheiten, indem er sie z.B. auf Karteikarten schreibt und sie auswendig lernt.

Zu beachten ist, dass die Übergänge zwischen den Aneignungsformen fließend sind und daher nicht von Dichotomien, sondern vielmehr von Kontinua zwischen ungesteuerter und gesteuerter bzw. fremd gesteuerter und selbst gesteuerter Wortschatzaneignung auszugehen ist.

Vokabellernen ist dabei nicht als Gegensatz zu den beiden anderen Formen der Wortschatzaneignung (Wortschatzarbeit, Wortschatzerwerb) zu sehen, sondern vielmehr als deren Ergänzung. Innerhalb des Fremdsprachenunterrichts obliegt es dem Lehrenden Aneignungsformen auszuwählen, bereitzustellen und anzubahnen. Außerhalb des Fremdsprachenunterrichts liegt die Verantwortung beim Lerner. Er organisiert (begleitend zum Fremdsprachenunterricht oder im Selbststudium) diese Wortschatzerwerbs- und Lernprozesse, indem er bspw. Kommunikationsmöglichkeiten in der Zielsprache nutzt (ungesteuerter Erwerb), sich mit Selbstlernmaterialien/Übungsbüchern beschäftigt (Fremdsteuerung) und außerdem themenbezogene Wortfelder zusammenstellt (Selbststeuerung).

Mit der Vermittlung von Vokabellernstrategien soll erreicht werden, dass die Schüler die Verantwortung für ihr Vokabellernen übernehmen. Der Fremdsprachenlehrer sollte dabei die Schüler nicht allein lassen, sondern sie unterstützen und begleiten. Immer wiederkehrende Aufträge der Art „Bis morgen lernst ihr die Vokabeln dieser Lektion“ sind weder angemessen noch ausreichend und stellen einen fremdsprachendidaktischen Rückschritt dar. Die Lernenden müssen sich ihrer Vokabellernstrategien bewusst werden, alternative Strategien sowie deren Nutzen, Anwendungs- und Übertragungsmöglichkeiten kennen lernen, ausprobieren und evaluieren. Nur so können sie Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen, ihr individuelles Repertoire an Vokabellernstrategien weiterentwickeln und das Vokabellernen und somit die Wortschatzaneignung insgesamt effektivieren (Ellis/Sinclair 1989a: 2). Indem der Lehrer dieses – auch aus Schülersicht wichtige Thema – in den Fremdsprachenunterricht integriert, zeigt er auch, dass er das Lernen der Schüler ernst nimmt und ihnen als Berater und Lernbegleiter zur Verfügung steht.

In unserem Beitrag stellen wir nach einigen grundsätzlichen Überlegungen zu Inhalten und zur Methodik eines Vokabellerntrainings (Abschnitt 1) eine Unterrichtssequenz vor, die für den Englischunterricht in der Erwachsenenbildung (Polen) konzipiert und dort durchgeführt wurde (Abschnitt 2). Von den Ergebnissen und Erfahrungen bei der Vermittlung ausgewählter Vokabellernstrategien in drei verschiedenen Lerngruppen wird berichtet (Abschnitt 3) und daraus werden Empfehlungen für die Entwicklung von Bausteinen eines Vokabellerntrainings abgeleitet (Abschnitt 4).

1. Vokabellertraining

Vorausgeschickt werden muss, dass Fremdsprachenlernende nicht in einer oder mehreren Unterrichtssequenzen zum „guten Vokabellerner“ (analog zum „guten Sprachenlerner“) befähigt werden können. Unterrichtssequenzen, die Vokabellernstrategien vermitteln, sollten immer wieder spiralförmig (von einfachen zu komplexen Strategien fortschreitend) durchgeführt werden und die Lernenden zur Erprobung und Selbstreflexion anregen. Maßnahmen, die auf eine Verhaltensänderung zielen, müssen mehrmals durchgeführt werden und sich möglichst über einen längeren Zeitraum erstrecken.

In der Lernstrategieforschung (vgl. z.B. Ellis/Sinclair 1989a und b, Rampillon 1996) sind verschiedene Vorschläge zur Vermittlung von Lernstrategien (im Allgemeinen, d.h. nicht auf Vokabellernstrategien beschränkt) gemacht worden. Einigkeit besteht darin, dass Trainingsmaßnahmen nicht separat, sondern vielmehr integriert in den Fremdsprachenunterricht eingeführt werden sollten. Dabei ist eine Anbindung an entsprechende Sprachlernprozesse von großer Bedeutung. Ferner sollten sie nicht nur implizit geübt, sondern explizit bewusst gemacht werden (vgl. das Konzept der „language learning awareness“). Insbesondere wenn der Sprachstand noch nicht fortgeschritten genug ist, um eine entsprechende Metakommunikation in der Zielsprache durchzuführen, ist der Rückgriff auf die Muttersprache durchaus zulässig bzw. sogar erforderlich. Bei der Konzeption von Vokabellertrainings sind ferner zwei Parameter zu bedenken, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll:

1. Was sollte vermittelt werden? (Trainingsgegenstände),
2. Wie sollte die Vermittlung erfolgen? (Trainingsmethoden).

1.1 Trainingsgegenstände

In Bezug auf die Trainingsgegenstände („Was?“) sind zwei Ebenen zu unterscheiden:

- Welche Vokabellernstrategien gibt es?
- Welche Vokabellernstrategien sollten vermittelt werden?

Ebene 1: Bestandsaufnahme von Vokabellernstrategien

Die Forschungen zu Vokabellernstrategien sind insgesamt noch sehr defizitär. Trotzdem gibt es inzwischen mehrere Versuche, Listen von Vokabellernstrategien zusammenzustellen. Eine besonders ausführliche und sinnvoll gegliederte Taxonomie hat Norbert Schmitt (1997) vorgelegt, die auf einer Auswertung verschiedener Quellen beruht: Untersuchung von verschiedenen Vokabelhandbüchern und Lehrbüchern, Befragung von japanischen Lernern (mittleres Niveau), Befragung von Lehrpersonen. Die Klassifizierung von Schmitt umfasst 58 Vokabellernstrategien, die der Autor wie folgt gruppiert:

- Strategien, die für die erste Entdeckung einer Wortbedeutung nützlich sind (Entdeckungsstrategien/ *Discovery Strategies*) und
- Strategien, die für das Erinnern von bereits bekannten Wörtern eine große Rolle spielen (Konsolidierungsstrategien/*Consolidation Strategies*).

Dabei ist zu beachten, dass beinahe alle der Entdeckungsstrategien auch als Konsolidierungsstrategien denkbar sind, aber nur die offensichtlichsten in beiden Gruppen aufgelistet werden.

Als Entdeckungsstrategien lassen sich folgende Beispiele anführen:

- Einsprachiges Wörterbuch
- Zweisprachiges Wörterbuch
- Wörterliste
- Karteikarten
- Den Lehrer nach einer Übersetzung in die L1 fragen
- Den Lehrer nach einer Paraphrase oder einem Synonym des neuen Wortes fragen
- Die Klassenkameraden nach der Bedeutung fragen
- (...)

Zu den sog. Konsolidierungsstrategien gehören dagegen folgende Beispiele:

- Lernen und Übung der Bedeutung in einer Gruppe
- Das Wort mit einer persönlichen Erinnerung verbinden
- Das Wort mit Synonymen und Antonymen verbinden
- Das neue Wort in Sätzen benutzen
- Semantische Wörternetze erstellen / «*Semantic maps*»
- Die Schlüsselwortmethode einsetzen
- Den Vokabelteil im Lehrbuch benutzen
- Ein Vokabelheft führen
- Mit Worttests selbst testen
- (...)²

Ebene 2: Auswahl von Vokabellernstrategien

Welche der zahlreichen Vokabellernstrategien werden nun aber den Fremdsprachenlernenden vermittelt? Den Lernenden sollte eine Vielzahl an Vokabellernstrategien präsentiert werden, aus denen sie dann durch Erprobung und Evaluation die für sie geeigneten Lernstrategien auswählen können. Es gibt nicht die eine Vokabellernstrategie, die für alle Lernenden und in allen Vokabellernkontexten geeignet ist. Andererseits wirkt es auf viele Lernende demotivierend, wenn sie immer wieder Lernstrategien erproben, die sich als ineffizient herausstellen. Deshalb sollten Strategien präsentiert werden, die eine große Wahrscheinlichkeit besitzen, für möglichst viele Lerner hilfreich zu sein.

² Zu anderen Klassifizierungsmöglichkeiten vgl. z.B. Rampillon 1996, Morfeld 1998 und Foß/Pude 2001.

An dieser Stelle sind empirische Untersuchungen im Vokabellernkontext notwendig, da theoretische Begründungen oder die Ergebnisse empirischer Studien aus anderen Forschungsdisziplinen (z.B. Gedächtnispsychologie) nicht ohne weiteres (also ohne empirische Überprüfungen im fremdsprachigen Kontext) übertragen werden können. Beispielsweise haben sich als besonders erfolgreich für die Memorisierung von Vokabeln die Schlüsselwortmethode (Stork 2003: 175) und die Wörternetzstrategie (Neveling 2004: 344f.) herausgestellt. Dagegen sind die Visualisierung von Wortbedeutungen und die Ausführung von Bewegungen hinsichtlich der Behaltensleistungen für die meisten Fremdsprachenlernenden weniger empfehlenswert (vgl. die Untersuchungsergebnisse bei Stork 2003: 175). So sind beispielsweise anspruchsvollere Strategien (d.h. solche mit einer tieferen Verarbeitung wie bspw. das Erstellen von semantischen Wörternetzen oder die Verbindung von Wörtern mit Synonymen und Antonymen) bei älteren Schülern bzw. erwachsenen Lernern sinnvoller. Das Erstellen von semantischen Wörternetzen setzt ferner einen Sprachstand oberhalb des Anfangsniveaus voraus.

1.2 Trainingsmethoden

Hinsichtlich der Trainingsmethode („Wie?“) gibt es eine Reihe von Vorschlägen für die Strukturierung eines Lernstrategientrainings. Kleppin und Tönshoff (1998: 54) haben aus der Analyse von Modellen für Strategietrainingssequenzen vier zentrale Komponenten herausgearbeitet, die sie als Phrasierung für die Durchführung von Lernstrategientrainings empfehlen:

1. Sensibilisierung und Bewusstmachung vorhandener Lerngewohnheiten und Strategien
2. Präsentation (alternativer) lernstrategischer Verhaltensweisen
3. Strategieerprobung anhand von Übungsaufgaben
4. Evaluation der Erprobungserfahrungen

Die Sensibilisierung und Bewusstmachung vorhandener Lerngewohnheiten und Strategien nimmt das Vorwissen der Lernenden ernst und dient auch der Erhöhung der „language learning awareness“, die vielerorts gefordert wird. Hierzu können Aktivitäten zur Selbst- oder Fremdbeobachtung in Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit oder im Plenum durchgeführt werden, z.B. Partnerinterviews oder Erfahrungsaustausch in Gruppen an eine Aufgabe zum Lernen von Vokabeln (vgl. auch die Empfehlungen von Ellis/Sinclair 1989: 69ff.). Bei der Präsentation alternativer lernstrategischer Verhaltensweisen sollen die Lernenden ihr Repertoire an Vokabellernstrategien vergrößern. Vermittelt werden sollten jedoch nicht nur die Strategien selbst (strategisches Wissen), sondern auch sog. spezifisches Strategiewissen: „In short, good strategy users know a lot of strategies; they know a lot about those strategies; and they know a lot more“ (Pressley/Snyder/Cariglia-Bull 1987: 87). Durch die Strategieerprobung erhalten Lerner zum einen die Möglichkeit, aus einem Angebot an Strategien individuell geeignete Strategien auszuwählen. Zum anderen ist eine Übung von Lernstrategien wichtig, um sich diese anzueignen (Überführung von deklarativem Wissen in prozedurales Wissen). Die

Evaluation der Erprobungserfahrungen dient sowohl als Feedback-Instrument für die Lehrkraft als auch der Förderung metakognitiver Kontrolle. Bewusstmachende Verfahren und Reflexion sind in allen Phasen von größter Wichtigkeit³.

2 Konzeption einer Unterrichtssequenz für den Englischunterricht

2.1 Lerngruppen

Aufgrund der Orientierung der Durchführung des integrierten Lernstrategientrainings am Handlungsforschungsansatz (teacher as researcher) hat eine der Autorinnen das gesamte Sommersemester 2005 Englisch in einer privaten Sprachschule in der Nähe von Poznań in differenzierten Kleingruppen (zwei bis vier Personen) unterrichtet.

Um relevante Angaben über den Verlauf der Unterrichtssequenz zu liefern und diverse Erfahrungen bei der Durchführung zu sammeln, haben wir uns für drei der unterrichteten erwachsenen Lernergruppen entschieden. Da die im Unterricht behandelten Vokabellernstrategien möglichst auf Englisch präsentiert und in einem metakognitiven Gespräch besprochen werden sollten, haben wir für das Lernstrategientraining nur Teilnehmer mit Englischkenntnissen auf unterschiedlichem mittleren Niveau (pre-intermediate, intermediate, upper-intermediate) und teilweise in unterschiedlichen Altersstufen ausgewählt.

Die erste Gruppe bildeten vier achtzehn- und neunzehnjährige Gymnasialschüler, die Englisch sowohl in der Oberschule (dreimal in der Woche) als auch zusätzlich einmal pro Woche auf mittlerem Niveau (intermediate) in der privaten Sprachschule seit 4 Jahren gelernt haben.

Die zweite Gruppe bestand aus drei jungen berufstätigen Lernerinnen (25 bis 30), die ihre Hochschulausbildung bereits abgeschlossen hatten und zum Zeitpunkt der Durchführung des Lernstrategientrainings den privaten Sprachkurs auf dem oberen mittleren Niveau (upper-intermediate) belegten.

Als die dritte Stichprobe fungierten drei schon länger berufstätige Lernerinnen (35 bis 40), denen in ihrer Ausbildung lediglich Russisch bzw. Deutsch als Fremdsprache angeboten wurden. In diesem Zusammenhang lernten sie Englisch privat erst seit drei Jahren zweimal in der Woche und wurden im Sommersemester 2005 als Lerner auf dem unteren mittleren Niveau (pre-intermediate) eingestuft.

2.2 Auswahl der Vokabellernstrategien

Da es sich bei den Lernergruppen um erwachsene Lerner mit Englischkenntnissen auf mittlerem Niveau (*intermediate, pre-intermediate*) handelt, haben wir uns im Rahmen einer ersten Sequenz eines Vokabellerntrainings für die Vermittlung von zwei

³ Ein Beispiel für ein Vokabellerntraining in Form eines Lernzirkels findet sich in Stork (2006).

Konsolidierungsstrategien entschieden, die das Behalten der lexikalischen Einheiten erleichtern sollen (sog. Gedächtnisstrategien/*Memory Strategies*)⁴, und zwar das Erstellen von semantischen Wörternetzen („Use semantic maps“) und das Benutzen des neuen Wortes in Sätzen („Use new word in sentences“).

Semantische Wörternetze erstellen⁵

Die Lerner schreiben das Thema, zu dem ein semantisches Wörternetz erstellt werden soll, in die Mitte eines Blattes Papier. Rund um diesen zentralen Begriff werden semantisch dazugehörige Wörter assoziiert und mit dem Thema oder anderen Wörtern verbunden. Sollten die Lernenden ein Wort nur in ihrer Muttersprache wissen, schlagen sie die zielsprachige Bezeichnung im Wörterbuch nach oder fragen die Lehrkraft bzw. Mitlerner. Auf diese Weise entsteht ein Wörternetz, in dem die zu lernenden Wörter semantisch verknüpft sind. Vorteile liegen in der semantischen Vernetzung der Wörter, in der räumlichen Anordnung und in der Verarbeitungstiefe (bei der semantischen Verarbeitung werden Informationen tiefer verarbeitet, vgl. die Theorie der Verarbeitungstiefe/*levels of processes* von Craik/Lockhart 1972).

Das neue Wort in Sätzen benutzen

Die Lerner wenden zur Konsolidierung die lexikalischen Einheiten in Sätzen an. Dies kann je nach Zielsetzung bzw. Lerntyp in mündlicher oder schriftlicher Form erfolgen. Die zielsprachigen Sätze werden dabei nicht vorgegeben, sondern von den Lernenden selbst gebildet. Ihnen sollte bewusst gemacht werden, dass dabei die Festigung des Wortschatzes im Vordergrund steht und nicht die Korrektheit der produzierten Sätze. Vorteile der Strategie liegen darin, dass sie zum einen die Einbettung der Wörter in natürliche Kontexte ermöglicht und zum anderen den Abruf von fremdsprachigen Wörtern durch die Einübung von Abrufprozessen erleichtert (Prinzip der Enkodierspezifität, vgl. dazu z.B. Zimbardo/Gerrig 1999: 253).

2.3 Unterrichtssequenz

Die im Folgenden vorgestellte Unterrichtssequenz zur Vermittlung von Vokabellernstrategien im Englischunterricht orientiert sich an der in Abschnitt 1.2

⁴ Schmitt (1997) greift bei der weiteren Untergliederung der Konsolidierungsstrategien auf die Klassifikation von Oxford (1990) zurück und unterscheidet Soziale Strategien/*Social Strategies*, Gedächtnisstrategien/*Memory Strategies*, Kognitive Strategien/*Cognitive Strategies* und Metakognitive Strategien/*Metacognitive Strategies*.

⁵ Wir haben uns im Rahmen dieser Unterrichtssequenz nicht für den Einsatz der Wörternetzstrategie von Neveling (2004, 2005) entschieden, da sie sehr komplex ist und ihre Einübung sehr aufwändig wäre. Die Lernenden müssten dabei Wörternetze erstellen, die jeweils aus sieben Teilnetzen bestehen.

vorgestellten Phrasierung. Sie erstreckt sich über vier Unterrichtsstunden (45 Minuten), wobei die Trainingssequenz in andere Unterrichtsaktivitäten integriert ist und somit die Unterrichtsstunden nicht vollständig ausfüllt (vgl. Tabelle 1).

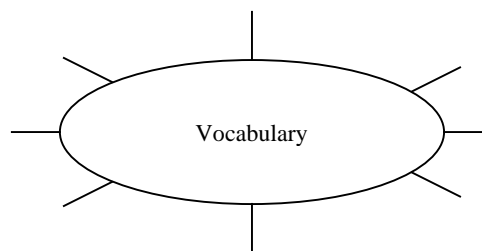
Tabelle 1: Übersicht über die Konzeption der integrierten Unterrichtssequenz

Unterrichtsstunde	Thema/Ziel	Unterrichtsschritte
1	Sensibilisierung für Vokabellernstrategien und Bewusstmachung der eigenen Lerngewohnheiten der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • Wortigel: „vocabulary learning“ • Partnerinterview zu Vokabellernstrategien • Diskussion in der Klasse
2	Präsentation ausgewählter Vokabellernstrategien anhand von Übungsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung der Wörternetzstrategie • Übungsaufgabe zur Wörternetz-strategie • Besprechung der Übungsaufgabe
3	Präsentation ausgewählter Vokabellernstrategien anhand von Übungsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung der Vokabellernstrategie „das neue Wort in Sätzen benutzen“ • Übungsaufgabe zur Kontextualisierungsstrategie • Besprechung der Übungsaufgabe
4	Evaluation der behandelten Vokabellernstrategien	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion in der Klasse über die Erfahrungen mit dem Vokabellernen und den Vokabellernstrategien

Erste Unterrichtsstunde: Sensibilisierung für Vokabellernstrategien und Bewusstmachung der eigenen Lerngewohnheiten der Lernenden

Wortigel zum Begriff „vocabulary learning“

Zur Aktivierung des Vorwissens (zunächst in „unstrukturierter“ Form) sowie eines englischsprachigen thematischen Vokabulars, das eine metakognitive Kommunikation über das Vokabellernen in der Zielsprache ermöglicht, wird ein Wortigel eingesetzt und die Lernenden um Assoziationen zum Begriff gebeten.



Alternativ zu diesem Vorschlag kann man auch direkt an die Erfahrungen der Lernenden anknüpfen, indem man sie fragt, wie sie für den letzten Wortschatztest neue Vokabeln gelernt haben.

Partnerinterview zu Vokabellernstrategien

Die Lernenden bereiten in Einzelarbeit Fragen vor, die sie im nächsten Schritt ihrem Lernpartner stellen. Zu den Antworten notieren die „Interviewer“ die jeweiligen Antworten in Stichworten. Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum mündlich zusammengetragen, indem jeder Lerner die Vokabellerngewohnheiten seines Partners vorstellt.

Plenumsdiskussion zu Schwierigkeiten beim Vokabellernen sowie zu Vor- und Nachteilen der wichtigsten Lernstrategien

Die Lernenden diskutieren im Plenum über Schwierigkeiten beim Vokabellernen.

Zweite Unterrichtsstunde:

Präsentation ausgewählter Vokabellernstrategien anhand von Übungsaufgaben

Vorstellung der Wörternetzstrategie („Semantic Maps“)

Anknüpfend an die Schwierigkeiten zum Behalten von Vokabellernen stellt der Lehrende die Strategie „Semantic Maps“ vor. Sie ist angelehnt an die von Ellis und Sinclair (1989b) vorgestellte Aktivität „Word network“.

- Choose a topic, for example „politics“ [hier ein Thema nehmen, das gerade im Unterricht behandelt wurde]. Write it in the middle of a blank sheet of paper.
- What is the first word that comes into your mind which is connected in some way with it? (If the word is in Polish, find out the English meaning for it. You can use your dictionary or ask your teacher for help) Write the English word anywhere you like on the paper and join it to the first word.
- Continue in this way, adding new words connected with the topic.

Nach dieser Übung werden die Lernenden darüber informiert, dass die Strukturierung von Wörtern das Behalten erleichtern kann, weil auch die Wörter im mentalen Lexikon bestimmten Ordnungsprinzipien unterliegen. Die Vokabellernstrategie kann eingesetzt werden, um den Wortschatz zu bestimmten Themen zu wiederholen bzw. zu erweitern.

Übungsaufgabe zur Wörternetzstrategie

Die Lernenden sollen als Aufgabe ein Wörternetz zum Thema „Work“ erstellen. Um den Lernerfolg zu überprüfen, können sie versuchen, das Wörternetz nach einigen Tagen aus der Erinnerung zu replizieren (freiwillige Aktivität). Außerdem sollen alle Lerner aufschreiben, wie es ihnen bei der Aufgabe ergangen ist (Wie gefällt ihnen die Strategie?, Wie erfolgreich/erfolglos ist sie?, Welche Schwierigkeiten haben sie?)

Besprechung der Übungsaufgabe

Zur Evaluation der Strategie wird die Übungsaufgabe – mit Schwerpunkt auf einem metakognitiven Gespräch über das Semantic mapping – besprochen. Welche Erfahrungen haben die Lerner mit der Strategie gemacht? Werden sie sie in Zukunft zum Vokabellernen einsetzen? Wann werden sie sie einsetzen?

Dritte Unterrichtsstunde: Präsentation ausgewählter Vokabellernstrategien anhand von Übungsaufgaben (Fortsetzung)

Vorstellung der Vokabellernstrategie „das neue Wort in Sätzen benutzen“

Eine weitere Strategie zur Verbesserung der Behaltensleistung wird vorgestellt, und zwar das Benutzen des neuen Wortes in Sätzen.

- You want to learn the English word „xy“. Use the new word in a short sentence. You can say the sentence aloud or write it. This way the new word is not isolated, but placed in a sentence. Don't worry whether the sentence is really correct, it is more important that you use the new word. The correctness of the sentences comes later.

Auch eine Kombination mit der Wörternetzstrategie ist hier möglich.

Übungsaufgabe: „das neue Wort in Sätzen benutzen“

Als Hausaufgabe sollen (Wörter des Wörternetzes vom letzten Mal oder neue zwischenzeitlich durchgenommene Wörter) Wörter in Sätzen benutzt werden. Den Lernenden wird frei gestellt, ob die Anwendung der Wörter mündlich oder schriftlich erfolgt. Außerdem sollen sie ihre Erfahrungen mit dieser Vokabellernstrategie aufschreiben.

Besprechung der Übungsaufgabe

Die produzierten Sätze sowie die Strategie werden besprochen und die Erfahrungen ausgetauscht.

**Vierte Unterrichtsstunde:
Evaluation der behandelten Vokabellernstrategien**

Bevor weitere Vokabellernstrategien in Form einer Liste (vgl. Anhang 1) vorgestellt werden, sollen in der vierten Unterrichtsstunde die bereits behandelten Vokabellernstrategien evaluiert werden. In diesem Zusammenhang wird am Anfang des Unterrichts mit der Lerngruppe über die Erfahrungen mit den Vokabellernstrategien gesprochen: Welche Erfahrungen haben sie gemacht? Welche der beiden Strategien werden sie zukünftig anwenden? War die Unterrichtssequenz sinnvoll? Sollen weitere Trainingssequenzen von der Lehrerin durchgeführt werden? Wer bevorzugt ein ganz anderes Vorgehen? Wer möchte weitere Strategien kennen lernen? Sollen weitere Trainingssequenzen von der Lehrerin durchgeführt werden? Zum Schluss bekommen die interessierten Lerner als Handout eine Liste mit den wichtigsten Vokabellernstrategien (siehe Anhang 1), vergleichen sie mit ihren eigenen Notizen aus den Partnerinterviews in der ersten Unterrichtsstunde, ergänzen ihre Listen, stellen Fragen zu dem Handout und unterstreichen diese Strategien, die ihnen für ihre individuelle Lernweise am passendsten erscheinen.

3 Ergebnisse/Erfahrungen im Umgang mit ausgewählten Konsolidierungsstrategien

Die in Abschnitt 2.1 charakterisierten Lernergruppen wurden im Juni 2005 mit den von uns früher ausgewählten und in Abschnitt 2.2 beschriebenen Konsolidierungsstrategien vertraut gemacht. Das Lernstrategientraining erfolgte schrittweise, dauerte im Durchschnitt zwei Wochen und wurde in den Anfang oder/und das Ende des Unterrichts integriert. Die in Abschnitt 2.3 vorgestellte Unterrichtssequenz wurde dabei an unterrichtliche Inhalte und mit den einzelnen Lektionsteilen des Lehrwerks *English File 2* bzw. *English File 3* in Beziehung gesetzt. In diesem Zusammenhang wurde die Strategievermittlung eng mit den folgenden in der jeweiligen Lernergruppe behandelten Unterrichtsthemen verzahnt:

- *Work/Business* (bei drei berufstätigen Lernerinnen auf dem Niveau *upper-intermediate*),
- *Telephone Conversations/Business Communication* (bei drei schon länger berufstätigen Lernenden auf dem Niveau *pre-intermediate*) und
- *Food/Eating* (in der vierköpfigen Gruppe der Gymnasialschüler auf mittlerem Niveau).

In der ersten einführenden Unterrichtsstunde wurden alle Gruppen durch den Wortigel zum Begriff *vocabulary learning* sowie Partnerinterview und Plenumsdiskussion zu Vokabellernstrategien (vgl. Abschnitt 2.3) für die Problematik der Vokabellernstrategien sensibilisiert und darauf aufmerksam gemacht, dass der Wortschatz aktiv und bewusst gespeichert und nicht mechanisch gelernt werden soll. In diesem Zusammenhang sollen im Rahmen des Lernstrategientrainings Wege erkundet werden, wie man Vokabeln effektiver lernen und sich merken kann.

In den folgenden Präsentationsunterrichtsstunden wurden die Wörternetzstrategie und die Vokabellernstrategie „das neue Wort in Sätzen benutzen“ explizit beschrieben, demonstriert und ansatzweise an Beispielen im Kurs praktisch erprobt. Durch die häusliche Eigenarbeit konnten sie auf die Passung zu der jeweiligen Lernperson hin überprüft werden. Am Anfang jeder nächsten Unterrichtsstunde fand daher eine gemeinsame Reflexion über die Erfahrungen mit der jeweiligen Strategieerprobung statt.

In der vierten und zugleich letzten Unterrichtsstunde haben alle drei untersuchten Lerngruppen (also alle 10 Lernenden) den Wunsch geäußert, eine fakultative Liste von Vokabellernstrategien (siehe Anhang 1) genauer zu studieren, im Plenum zu besprechen und dabei darüber nachzudenken, welche zusätzlichen Strategien sie mit ihrem eigenen Lerntyp in Einklang bringen und je nach individueller Präferenz als hilfreich einstufen können.

Bei der Präsentation der relevanten Ergebnisse muss aus Platzgründen auf die detaillierte Beschreibung jeder Unterrichtsstunde in allen Lernergruppen verzichtet werden. Bei der Evaluation der Erfahrungen im Umgang mit ausgewählten Konsolidierungsstrategien werden daher die Lernendenkommentare in zusammenfassenden Stichpunkten dargestellt. Bei der Auswertung der individuellen Präferenzen wird jedoch die innere Struktur der von uns konzipierten Unterrichtssequenz beibehalten.

3.1 Bislang benutzte Vokabellernstrategien

In der die Unterrichtssequenz einleitenden Unterrichtsstunde konnte mit Hilfe des Wortigels und des Partnerinterviews zu Vokabellernstrategien ermittelt werden, auf welche Weise die Teilnehmer bis zum Zeitpunkt des Lernstrategientrainings gelernt haben.

Aufgrund der anschließenden metakognitiven Plenumsdiskussion lässt sich feststellen, dass die Lernenden noch nichts bzw. sehr wenig (lediglich zwei Personen) über das selbstverantwortete Vokabellernen und Vokabellernstrategien gehört haben. In diesem Zusammenhang fiel es allen Gruppen schwer, differenzierte Assoziationen und Erfahrungen zum Vokabellernen zu benennen. Die meisten Befragten (8 Personen) verwiesen auf das laute Aussprechen und zugleich das mehrmalige Schreiben der neuen Vokabeln sowie die Vorbereitung der Wortlisten (7 Lernende), die dann auswendig gelernt wurden. Drei Teilnehmer (eine Person in jeder der untersuchten Lernergruppen) erteilten die Antwort, dass sie die Wörterschachtel zum Lernen schwieriger Wörter nutzen, indem sie sich Vokabeln auf Kärtchen notieren, sich allein überprüfen, „gekonnte“ Kärtchen aussortieren und „nicht gekonnte“ Wörter an die Wand kleben und so lange betrachten, bis sie von ihnen im Gedächtnis behalten werden. Zwei länger berufstätige Lernerinnen gaben an, dass sie sehr häufig mit einem zweisprachigen Wörterbuch arbeiten, in dem sie fertige Beispielsätze bzw. längere Wendungen mit neuen Vokabeln ausfindig machen, sich im Vokabelheft notieren und auswendig lernen. Vereinzelt wurden des Weiteren solche Lernstrategien wie „das neue Wort in eigenen Sätzen benutzen“ (nur eine junge berufstätige Lernerin) sowie „Vergleich mit anderen Fremdsprachen“ (dieselbe Teilnehmerin) genannt.

Was die Lernschwierigkeiten beim Vokabellernen anbetrifft, konzentrierten sie alle Lernergruppen bei der Beantwortung dieser Frage nur auf die englische Aussprache und Orthografie.

Die oben angeführten Lerngewohnheiten zeigen, dass das Lernstrategientraining kaum Einzug in den Fremdsprachenunterricht der Erwachsenen in Polen gehalten hat. Anstatt die Wörter kognitiv zu verarbeiten und im Zusammenhang zu lernen, bevorzugen die meisten Befragten die traditionellen „mechanischen“ Lernmethoden und halten sie dabei für hilfreich. Diese Schlussfolgerung wird allerdings im weiteren Teil des Beitrags bei der Evaluation der Erfahrungen mit ausgewählten Konsolidierungsstrategien (vgl. Abschnitt 3.4) noch einmal bestätigt.

3.2 Wörternetzstrategie – Erfahrungen und Einschätzungen der Lernenden

Im Verlauf der Präsentation der Wörternetzstrategie wurden die Lernenden mehrmals darauf hingewiesen, dass die Strukturierung von Vokabeln nach Sachgebieten, Oberbegriffen und dazu passenden Unterbegriffen bzw. nach Wortarten für das Behalten effizient sein kann, weil die Wörter im mentalen Lexikon auch bestimmten

Ordnungsprinzipien unterliegen⁶. Die Wörternetzstrategie wurde in zwei Lernergruppen am Anfang der Behandlung von Themenbereichen *Food/Eating* sowie *Work/Business* und in einer Gruppe am Ende bei der Zusammenfassung des Themas *Telephone conversations/Business Communication* vorgestellt. Dabei wurden die Lernenden darüber informiert, dass diese Lerntechnik bei der Wiederholung bzw. bei der Erweiterung des Wortschatzes zu bestimmten Themen sowohl am Anfang als auch am Ende der Behandlung eines Themenbereichs eingesetzt werden kann. Nach der Demonstration der Wörternetzstrategie (am Beispiel des Themas *Travelling*) stellte sich heraus, dass drei Lernerinnen diese Lernmethode in anderen Fächern als Fremdsprachen in der Oberschule und im Studium kennen gelernt haben, um sich auf die mündlichen Prüfungen bzw. die Referate vorzubereiten. Beim Fremdsprachenlernen wurde jedoch diese Lerntechnik nur von einer Person zweimal benutzt.

Bei der Einschätzung der Effizienz der Wörternetzstrategie am Anfang der nächsten Unterrichtsstunde überwog in den Aussagen der Lernenden das Bild von der häuslichen Eigenarbeit, die durch den hohen Zeitaufwand (eine bis drei Stunden) und Frustration bestimmt war. Den meisten Teilnehmern fiel es schwer, einem in der Mitte eines Blattes befindlichen Stichwort (*Work, Food, Telephone Conversations*) spontan und schnell, passende Wörter zuzuordnen und durch Linien untereinander sinnvoll zu verbinden. Viele hatten Schwierigkeiten, passende Oberbegriffe zu finden und Unterbegriffe einander zu ordnen. Dies führte nach einiger Zeit zu Ermüdungserscheinungen und zur Demotivation. Nur zwei bereits länger berufstätige Lernerinnen betrachteten diese Lernmethode trotz der anfänglichen Schwierigkeiten als angemessen und effizient, weil sie ihr ganzes Wörternetz nach einer Woche replizieren konnten.

Lediglich eine von ihnen meldete jedoch die Bereitschaft, sie trotz des hohen Zeitaufwands häufiger zu verwenden. Fast alle Lernenden schlugen dagegen vor, diese Methode eher am Ende der Behandlung des jeweiligen Themas zur Wiederholung von bereits eingeführten Vokabeln einzusetzen. Die passenden Oberbegriffe sollen aber vorher im Kurs im Rahmen einer Partnerarbeit bzw. eines zusammenfassenden Plenumsgesprächs vorgeschlagen und erst dann zu Hause je nach individuellen Präferenzen (z.B. in Form einer Tabelle anstatt eines Wörternetzes) bearbeitet werden.

Aufgrund der gelieferten Aussagen lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die befragten Lernenden nicht gewöhnt sind, selbstständig und kreativ zu arbeiten, ihren Lernprozess selbst zu steuern und dadurch ihre Behaltensleistung zu verbessern. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass den Teilnehmern bis jetzt nie oder sehr selten explorative und unkonventionelle Arbeitsaufgaben gestellt wurden, bei denen sie zur kreativen Gestaltung des Unterrichts sowie zur produktiven Auseinandersetzung mit den Lernstrategien herausgefordert wären.

⁶ Vgl. die sieben Typen kognitiver Teilnetze, von denen Neveling 2004: 40f. ausgeht: Begriffsnetze, Klangnetze, Wortfamiliennetze, Merkmalsnetze, Sachnetze, affektive Netze, syntagmatische Netze.

Andererseits kann man aus den Erfahrungen mit der Wörternetzstrategie den Schluss ziehen, dass das Listenlernen vielleicht doch ein bevorzugter Lernweg sei und die in der Unterrichtssequenz behandelten Strategien trotz ihrer wissenschaftlich nachgewiesenen Effizienz für den Unterrichtsalltag zu elaboriert zu sein scheinen. In der konzipierten Unterrichtssequenz ging es aber den Autorinnen nicht darum, dass alle Lernenden fortan ihr Vokabellernen auf die beiden präsentierten Vokabellernstrategien umstellen. Durch die Präsentation alternativer Strategien sollte vielmehr erreicht werden, dass die Lerner ihr Vokabellernverhalten reflektieren, über alternative Vorgehensweisen nachdenken und möglicherweise – nach der individuellen Evaluation der Nützlichkeit – eine der beiden Strategien in ihr Repertoire an Vokabellernstrategien aufnehmen. Aber auch wenn sie zu dem Ergebnis kommen, dass beide Lernstrategien nicht für sie geeignet sind, so sind sie doch für die Problematik sensibilisiert worden und greifen vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt andere alternative Vorgehensweisen auf.

3.3 „Das neue Wort in Sätzen benutzen“ – Erfahrungen und Einschätzungen der Lernenden

Die Vokabellernstrategie „das neue Wort in Sätzen benutzen“ wurde an die Arbeit mit Lesetexten zu den Themenbereichen *Food*, *Work* sowie *Telephone conversations* gekoppelt, d.h. in der letzten Phase des Unterrichts präsentiert. Vor der Erprobung dieser Lernstrategie wurden alle Lerngruppen auf die Tatsache aufmerksam gemacht, dass das Lernen in sinnvollen selbst generierten Kontexten die Behaltensleistung verbessern kann und dadurch erfolgreicher ist. Dabei soll nicht die Korrektheit der Sätze, sondern die aktive Auseinandersetzung mit den neuen Vokabeln in den Vordergrund gestellt werden. Nach dieser Einführung wurde die neue Vokabellernstrategie an einigen Wörtern der Wörternetze vom letzten Mal in Partnerarbeit erprobt.

Beim Vorlesen der Sätze stellte sich heraus, dass alle Lernenden auf dem oberen mittleren Niveau diese Methode bereits kannten. In diesem Zusammenhang musste in dieser Gruppe die Hausaufgabe modifiziert und durch die Bildung einer kurzen Geschichte mit den neuen Wörtern im durchgenommenen Text ersetzt werden. Die anderen Gruppen bildeten dagegen als Hausaufgabe ca. 15 Sätze. Dabei konnten sie sowohl von den Wörtern des Wörternetzes vom letzten Mal als auch von den neuen zwischenzeitlich durchgenommenen Textvokabeln Gebrauch machen.

Bei der Prüfung und Besprechung der häuslichen Eigenarbeit war die positive Beurteilung der neuen Vokabellernstrategie sehr auffällig. Diese Strategie wurde nur von 3 Personen abgelehnt, die sich überfordert fühlten, eigene Sätze zu generieren. Dabei wurde von ihnen der hohe Zeitaufwand und der Mangel an Ideen thematisiert. Ein tieferes Gespräch mit diesen Teilnehmern ließ jedoch deutlich werden, dass sie überhaupt nicht gern in der Fremdsprache schreiben.

Sieben Lernende hielten dagegen die neue Methode für hilfreich und meldeten daher ihre Bereitschaft, diese Lernstrategie in Zukunft anzuwenden, obwohl drei von ihnen sie als schwierig und zeitaufwändig beurteilten. Aus diesem Grunde wollten diese Teilnehmer die ihnen vorgeschlagene Vokabellernstrategie modifizieren, d.h. sich die von den Lehrenden, von den Lehrbuchautoren bzw. von den Wörterbuchverfassern gebildeten Sätze notieren und zu Hause auswendig lernen. Diese Lernenden wurden nochmals daran erinnert, dass selbst generierte Sätze erfolgreicher sind, weil sie mehr Kreativität verlangen als das Benutzen vorgegebener Sätze. Damit geht auch eine größere Verarbeitungstiefe und verbesserte Behaltensleistung einher. Lernende, die nach wie vor auf vorgefertigte Muster schwören, weil sie diese immer korrekten und authentischen Beispielsätze für didaktisch gut überlegt halten und sich daher auch schnell einprägen wollen, konnten aber auch auf solche Sätze zurückgreifen.

3.4 Evaluation der durchgeführten Unterrichtssequenz

In der vierten (und die Unterrichtssequenz abschließenden) Unterrichtsstunde wurde das integrierte Vokabellertraining im metakognitiven Gespräch detailliert besprochen. Bei der Diskussion stellte sich heraus, dass sieben Teilnehmer von der Lernstrategie „das neue Wort in Sätzen benutzen“ häufiger Gebrauch machen wollten, obwohl einige von ihnen sie als zeitaufwändig und anspruchsvoll einschätzten und sie daher modifizieren d.h. durch vorgegebene Sätze vereinfachen wollten. Die Letzteren erkannten möglicherweise das Prinzip der vorgeschlagenen Lernstrategie nicht oder sie legten keinen Wert darauf, selbst gesteuert zu lernen und dadurch die Behaltensleistung zu verbessern.

Die Wörternetzstrategie konnte dagegen nur eine Lernerin mit ihrem eigenen Lerntyp in Einklang bringen. Die anderen verwarfen diese Lernstrategie (trotz ihrer wissenschaftlich nachgewiesenen Effizienz!) mit den Argumenten, dass sie zu zeitaufwändig, kompliziert, komplex und daher sehr anspruchsvoll sei.

Bei der Evaluation der durchgeführten Unterrichtssequenz gaben alle Lernergruppen an, dass sie sich vor dem Strategietraining keine tieferen Gedanken über die zu ihrer Lernerpersönlichkeit passenden Strategien gemacht hätten. Erst durch den expliziten Umgang mit den Vokabellernstrategien ist den Lernern deren Nutzen und Wichtigkeit bewusst geworden.

Trotz dieser Tatsache waren die meisten erwachsenen Lernenden der Meinung, dass sie das eigene Lernen bewusst planen und steuern könnten, weil sie seit Jahren die Vokabeln mit den traditionellen Lernstrategien erfolgreich im Gedächtnis behielten. Aus diesem Grunde betrachteten einige Kursteilnehmer (4 Personen) die Einführung von ausgewählten Konsolidierungsstrategien eher als eine Belastung, denn als eine Hilfe. Die anderen Lernenden vertraten dagegen die Auffassung, dass die Unterrichtssequenz ihnen half, ihre bislang benutzten Lerngewohnheiten in Frage zu stellen, zu modifizieren und die Lerntechniken zu finden, die effektiver für die

Behaltensleistung sind. Ihres Erachtens war es sinnvoll, wenige Lerntechniken nach und nach einzuführen und die Lernenden Erfahrungen sammeln zu lassen.

Zum Schluss wurde auf Wunsch allen Gruppen ein Spektrum von Strategien (siehe Handout in Anhang 1) vorgestellt und ihnen die Möglichkeit angeboten, die für sie jeweils hilfreich erscheinende Vokabellernstrategien auszuwählen. Zu den Strategien, welche die Lernenden als ihrer Meinung nach hilfreiche Lerngewohnheiten in ihr Repertoire aufnehmen bzw. erproben wollten, gehörten folgende:

- Mehrfaches lautes Lesen des neuen Wortes (8 Nennungen)
- Einprägen der Aussprache (8 Nennungen)
- Einprägen der Orthografie (8 Nennungen)
- Das neue Wort in Sätzen benutzen (7 Nennungen)
- Neue mehr oder weniger zusammenhängende Wörter gruppieren (7 Nennungen)
- Das Wort zusammen mit einer Zeichnung, einem Bild etc. lernen (6 Nennungen)
- Das Wort mit einer persönlichen Erinnerung verbinden (5 Nennungen)
- Wörter in einer Skala oder gestuft anordnen und lernen (4 Nennungen)
- Ausführung von Bewegungen (3 Nennungen)
- Das Wort mit Synonymen und Antonymen verbinden (2 Nennungen)
- Semantische Wörternetze erstellen (1 Nennung)

Ein Blick auf die obigen Daten reicht, um festzustellen, dass kognitiv weniger anspruchsvolle und dadurch nicht so komplexe Lernstrategien bei den befragten Erwachsenen die klaren Spitzenreiter waren.

Interessant zu sein scheint auch die Tatsache, dass bei der Auswahl der hilfreichsten Vokabellernstrategien eine Modifikation der Wörternetzstrategie von den Kursteilnehmern vorgeschlagen wurde. Nachdem die Lernenden (7 Personen!) in der Liste die Lernmethode „*Group words together to study them*“ ausfindig gemacht hatten, kamen sie selbst auf die Idee, die Vokabeln der Wörternetze auf mehreren losen Blättern zu gruppieren (ein Oberbegriff mit mehreren Unterbegriffen auf einem Blatt) und getrennt zu studieren. Dadurch könnten ihres Erachtens Grundlagen zur nicht so komplexen und komplizierten, aber trotzdem kognitiven Organisation von Wortschatz geschaffen werden.

4. Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse und Erfahrungen mit der in drei polnischen Lerngruppen durchgeführten Unterrichtssequenz zeigen deutlich, dass das ‚Vokabellernen lernen‘ (in Analogie zum Lernen lernen) im Fremdsprachenunterricht stärker fokussiert und vom Lehrenden durch entsprechende Aktivitäten unterstützt werden sollte. Dies gilt auch für den Unterricht mit Schülern der Sekundarstufe, da für sie eine Änderung von Vokabellerngewohnheiten und das Reflektieren der eigenen Vorgehensweise weniger schwierig und zeitaufwändig sein müsste. Die gesammelten Erfahrungen haben

darüber hinaus relevante Konsequenzen für die Planung und Gestaltung eines modifizierten Vokabellernstrategientrainings sowohl mit Erwachsenen als auch mit Gymnasialschülern, die auf zwei Ebenen zu berücksichtigen sind: auf der Inhaltsebene (hinsichtlich der Trainingsgegenstände) und auf der Ebene der Methodik (hinsichtlich der Trainingsmethoden).

4.1 Die Inhaltsebene („Was?“)

Hinsichtlich der Trainingsgegenstände können folgende Hinweise für die Ausgestaltung eines Lernstrategientrainings gegeben werden:

- Den spracherfahrenen Erwachsenen soll die Vielfalt differenzierter Lernverfahren relativ früh bekannt gemacht und Möglichkeiten zu deren wiederholter Erprobung und Übung geboten werden. Dabei müssten diejenigen Strategien stärker hervorgehoben werden, die langfristig den anderen Techniken hinsichtlich der Behaltensleistung überlegen sind.
- Die Lerner sollen bereits als Anfänger daran gewöhnt werden, Entscheidungen zu treffen, was man wann und auf welche Weise effizient lernen sollte. Die Fülle der Lernstrategien müsste daher ins Anfangsstudium des Fremdsprachenlernens integriert werden. Dadurch würden solide Grundlagen (geprägte Vorlieben für eine effiziente Strategie) geschaffen, auf denen die Lernenden später aufbauen könnten.

4.2 Die Ebene der Methodik („Wie?“)

Hinsichtlich der Trainingsmethoden können dagegen folgende Vorschläge für die Entwicklung von Bausteinen eines Lernstrategientrainings gemacht werden:

- Im Unterricht soll der Forschungsstand hinsichtlich der Effizienzmessung von gerade behandelten Vokabellernstrategien diskutiert werden, da sich die Lernstile von Erwachsenen recht früh herauszubilden scheinen und im weiteren Leben relativ stabil bleiben. Die Kursteilnehmer müssten also mehrmals über die Anwendung und den Nutzen der jeweiligen Strategie informiert und mit konkreten Argumenten zur Modifikation ihrer bisherigen Lerngewohnheiten angeregt werden.
- Da Erwachsene ihrem bereits herausgebildeten Repertoire an Vokabellernstrategien relativ treu sind, soll im Unterricht eine detaillierte explizite Reflexion über vorhandene Erfahrungen zum Vokabellernen und ihre Effizienz für die Behaltensleistung stattfinden. Die Lernenden können zur kontinuierlichen Unterstützung der Reflexionsprozesse auch ein Lerntagebuch (engl. *learner journal*, *learner diary*) führen. Es bietet die Möglichkeit, die Erfahrungen mit dem Vokabellernprozess innerhalb und außerhalb des

Fremdsprachenunterrichts aus subjektiver Sicht festzuhalten und somit das Vokabellernen systematisch zu reflektieren.

- Bei der Einführung der neuen Lernstrategien sollen die Lernenden weder überfordert noch unterfordert werden. Kognitiv anspruchsvollere und dadurch komplexe Lerntechniken (z.B. die Schlüsselwertmethode) könnten beispielsweise schrittweise eingeführt werden. In diesem Zusammenhang sollten den Lernenden zuerst Übungen angeboten werden, in denen sie Wörter sammeln und ordnen lernten (z.B. Können Sie die aufgelisteten Vokabeln sortieren? Suchen Sie für jede Gruppe einen Oberbegriff etc.)

Sicherlich ist die Veränderung von langjährigen Lerngewohnheiten kein leichtes Unterfangen, aber unserer Meinung nach lohnt es sich, diese im Fremdsprachenunterricht – auch im Sinne der Ausbildung einer Sprachlernbewusstheit – von Zeit zu Zeit zu thematisieren und alternative Lernstrategien anzubieten. Zudem konnten wir feststellen, dass einige unserer Lerner die eine oder andere der vorgestellten Vokabellernstrategien (insbesondere die Benutzung von Wörtern in Sätzen) im folgenden Unterrichtsjahr aus eigener Initiative weiterhin anwendeten.

Literatur

- Benson, Phil / Voller, Peter (1997) (Hrsg.): *Autonomy and independence in language learning*. London u.a.: Longman, S. 7–31
- Craik, Fergus I.M. / Lockhart, Robert S. (1972): Levels of processing: A framework for memory research. In: *Journal of Verbal Learning and Behavior*, Heft 11, S. 672–684.
- Ellis, Gail / Sinclair, Barbara (1989a): *Learning to learn English*. A course in learner training. Teacher's book. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Gail / Sinclair, Barbara (1989b): *Learning to learn English*. A course in learner training. Learner's book. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foß, Pamela / Pude, Angela (2001): *Vokabellernstrategien in verschiedenen Lernkontexten*: Beiträge von Lernenden zu Verwendung und Effektivität. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 63, S. 7–31.
- Hermes, Liesel (2000): Überlegungen zur Theorie und Praxis von Lernerautonomie. In: Aguado, Karin/Hu, Adelheid (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Dortmund, 4.–6. Oktober 1999. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 335–341.
- Holec, Henri (1979): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- Kleppin, Karin / Tönshoff, Wolfgang (1998): Lernstrategientraining? Was noch alles in den paar Stunden Französischunterricht? In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*. Heft 37/1998, S. 52–56.
- Morfeld, Petra (1998): *Wissend lernen = effektiver lernen?* Vokabellerntraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volkshochschule. Tübingen: Narr.
- Nation, I.S.P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Neveling, Christiane (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen*. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren. Tübingen: Narr.
- Neveling, Christiane (2005): Die Konstruktion von Wörternetzen. Eine Speicherstrategie nach dem mentalen Lexikon. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2/2005, S. 28–32.
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pressley, Michael / Snyder, Barbara L. / Cariglia-Bull, Teresa (1987): How can good strategy use be taught to children? Evaluation of six alternative approaches. In: Cormier, Stephen M./Hagman, Joseph D. (Hrsg.): *Transfer of learning*. Contemporary research and applications. San Diego u.a.: Academic Press, S. 81–120.
- Rampillon, Ute (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage Ismaning: Hueber.
- Schmitt, Norbert (1997): Vocabulary Learning Strategies. In: Schmitt, Norbert/McCarthy, Michael (Hrsg.): *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 199–227.
- Stork, Antje (2003): *Vokabellernen*. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien. Tübingen: Narr.
- Stork, Antje (2006): Vokabellernen, nein danke? Vokabellernstrategien, ja bitte! Vokabellernstrategien an Stationen kennenlernen und erproben. In: *Fremdsprache Deutsch* 35, S. 48–52.
- Zimbardo, Philip G. / Gerrig, Richard J. (1999): *Psychologie*. 7. Neu übersetzte und bearbeitete Auflage Berlin u.a.: Springer.

Anhang

Memory Strategies

Study word with a pictorial representation of its meaning
Image word's meaning
Connect word to a personal experience
Connect the word with its synonyms and antonyms
Use semantic maps
Use 'scales' for gradable adjectives
Group words together to study them
Group words together spatially on a page
Use new word in sentences
Group words together within a storyline
Study the spelling of a word
Study the sound of a word
Say new word aloud when studying
Underline initial letter of the word
Paraphrase the word's meaning
Learn the words of an idiom together
Use physical action when learning a word

DER FREMDSPRACHLICHE FEHLER IM KONTEXT DER KULTUR

IZABELA BAWEJ

Sprachliche Fehler sind eine natürliche Erscheinung. Sowohl beim Gebrauch der Muttersprache als auch im fremdsprachlichen Lernprozess kann jeder trotz seiner Bemühungen kleinere oder größere Fehler begehen.

Der vorliegende Artikel wird sprachlichen Fehlern gewidmet, die aus Unkenntnis der fremden Kultur entstehen. Alle Fehlerbeispiele sind den schriftlichen Arbeiten der Studenten der Angewandten Linguistik der Kazimierz Wielki Universität in Bydgoszcz entnommen, an denen wir in den Jahren 2002–2004 geforscht haben.

In der glottodidaktischen Literatur wird der sprachliche Fehler unterschiedlich definiert. Grucza (vgl. Grucza 1978: 43) bezeichnet einen Fehler als eine Aussage, die eine Abweichung von der Sprachnorm aufweist.

Kleppin (vgl. Kleppin 1998: 20) bestimmt Fehler nach einigen Kriterien. Nach dem Kriterium der Korrektheit ist ein Fehler eine Abweichung vom Sprachsystem und von der geltenden linguistischen Norm. Legt man eine Definition zugrunde, nach der ein Fehler eine Abweichung vom Sprachsystem darstellt, betrachtet man diesen Systemverstoß als sprachlich unakzeptable Äußerung. Wir haben es also mit einem reinen Verstoß gegen das Regelsystem einer Sprache zu tun. Nach dem Kriterium der Verständlichkeit ist ein Fehler das, was ein Kommunikationspartner, zum Beispiel ein Muttersprachler, nicht versteht. In diese Definition wird einbezogen, ob ein Fehler die Kommunikation behindert oder nicht. Alles, was von einem möglichen Kommunikationspartner verstanden wird, gilt nicht als Fehler, selbst wenn Abweichungen von einer gelernten grammatischen Regel feststellbar sind. Ein Fehler aber ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.

Um die Fehlerdefinition vollständig zu präsentieren, muss man noch den Begriff der Norm erläutern, weil in den obigen Definitionen angegeben wird, dass ein Fehler eine Abweichung von der sprachlichen Norm ist.

Nach Grucza ist die Norm ein festgelegtes und allgemein akzeptiertes Prinzip. Man unterscheidet zwei Arten von der sprachlichen Norm: Systemnorm und präskriptive Norm. Die Systemnorm ist die Norm, die im Sprachsystem steckt und vom Sprachsystem selbst bedingt ist. Die präskriptive Norm wird dagegen von außen (in Nachschlagewerken) unter dem Gesichtspunkt der Korrektheit sprachlicher Formen vorgeschrieben. Die Systemnormen sind mit dem Begriff der Grammatikalität und Akzeptabilität verbunden. Die Grammatikalität bedeutet die sprachliche Korrektheit einer Aussage. Eine Aussage ist grammatisch, wenn sie den sprachlichen Regeln einer Sprache entspricht. Eine Aussage wird annehmbar, wenn sie von den Benutzern einer bestimmten Sprache akzeptiert wird (vgl. Grucza 1978: 42–43).

Szulc bestimmt als Sprachnorm eine Sammlung von sprachlichen Mitteln (grammatischen Regeln, Kollokationen, konventionellen Syntagmen, Phraseologismen), die von einer bestimmten Sprachgemeinschaft als korrekt anerkannt sind (Akzeptabilität) und von einem Muttersprachler verstanden werden. Die Sprachnorm bestimmt gesellschaftliche Akzeptanz einer Aussage vom Standpunkt der grammatischen und lexikalischen Korrektheit (vgl. Szulc 1994: 153).

Die Norm entspricht auch dem, was in einer Sprachgemeinschaft und in einer bestimmten Kultur gilt, was traditionsbedingt ist, was als eine Sitte von einer Generation auf eine andere Generation übertragen wird, was dem Sprachgefühl der Benutzer einer bestimmten Kultur und Sprache entspricht. Die Norm manifestiert sich in der Akzeptanz von Äußerungen in einer gegebenen Sprachgemeinschaft.

Da wir über die Fehler im kulturellen Kontext sprechen, müssen wir an dieser Stelle den breiten Begriff der „Kultur“ konkretisieren.

Unter dem Begriff der „Kultur“ versteht Pfeiffer (vgl. Pfeiffer 2001: 157) allgemein eine Sammlung von geistigen, künstlerischen und schöpferischen Errungenschaften einer Sprachgemeinschaft in einem Zeitraum. Der Begriff der Kultur umfasst zugleich Sitten, Bräuche, Verhalten also alle Arbeits- und Lebensformen der Menschen.

Oksaar, ähnlich wie Pfeiffer, versteht unter Kultur die Gesamtheit der materiellen und geistigen Erzeugnisse menschlicher Arbeit sowie Sitten, Gebräuche und Gewohnheiten, d.h. sie umfasst alles, was einem Volk, einer Gruppe, einem Individuum eine besondere Prägung gibt (vgl. Oksaar 1989: 16).

Nach Solmecke gehören zur Kultur nationale kulturelle vielfältige Eigenheiten einer Sprachgemeinschaft. Die Kultur bildet alles, was zum Beispiel unsere Weltwahrnehmung determiniert und bestimmt, wie man über die Welt spricht, sie bezeichnet oder sie versteht (vgl. Solmecke 1993: 36).

Kultur sind nicht nur die großen Werke der Schriftsteller, Maler und Musiker, sondern auch die kleinen Werke der Nachbarn und Kinder, ihre Ehrzählungen und Spiele, ihre Erklärungen für ungewöhnliche Ereignisse, ihre Art, ein Abendessen zuzubereiten oder Geburtstag zu feiern. Kultur steht nicht im Bücherschrank oder im Museum, sie spielt sich zwischen Menschen ab. Kultur ist das Gemeinsame von Autor und Leser, Koch und Esser, das was den Musikhörer mit dem Komponisten verbindet,

was dem Zuschauer ermöglicht, den Film des ihm fremden Filmemachers nachzuvollziehen. Kultur besteht aus gemeinsamen Erfahrungen, ist in den Menschen in einer Kulturgemeinschaft produktiv und rezeptiv wirksam. (...) Kultur sind die Potentiale an Bedeutungsmustern, die Menschen miteinander teilen, die sie beim Aufwachsen gelernt haben, an Vorstellungsformen, mit denen sie die Welt um sie herum wie auch sich selbst begreifen, aus denen sie ihr Weltbild schaffen, das sie sich beim Miteinanderumgehen immer wieder bestätigen, das Potential an Handlungspraktiken, die ihnen Interaktion und Gesellschaft ermöglichen (Ingendahl 1991: 232).

Kultur entwickelt sich dank dem Handeln des Menschen und ist immer mit der Sprache verbunden. Alles, was für menschliche Sprache charakteristisch ist, lässt sich auf Kultur übertragen. Sprache ist ein integrierter und integrativer Bestandteil der Kultur. Sprache dient Vermittlung von kulturellen Werten, verkörpert selbst und bewahrt kulturelle Werte. Sprache – insbesondere ihre semantischen Komponenten – materialisiert auf eine spezifische Art und Weise die Kultur einer gegebenen Gesellschaft (vgl. Fix 1991: 136/140).

Nicht alle Menschen auf der Erde deuten die Welt gleich; eine Kultur wird ausgeübt nur von einer Gruppe von Menschen, und zwar von denen, die darin übereinstimmen, dass die Welt tatsächlich so ist, wie sie sie interpretieren. Da ist der Mond nicht einfach der Mond, sondern für die einen ihr Gott, der ihnen Wasser für die Felder besorgen kann, wenn sie ihn nur lustig darum bittet; für die anderen ist er die zu erobernde Himmelsplattform für eine ungehinderte Sonnenforschung oder strategische Erdbeherrschung. (...) Kulturen entstehen in der Auseinandersetzung von Menschengruppen mit der Welt um sie herum. (...) Kultur entsteht immer wieder in Kommunikation und besteht aus den sozialen Erfahrungen einer Menschengruppe (Ingendahl 1991: 233).

Die Wirklichkeit, die uns umgibt, besteht aus einer unterschiedlichen Menge von Gegenständen, Erscheinungen und Merkmalen. Kein Mensch ist im Stande, diese Unterschiedlichkeit zu begreifen. Deswegen müssen die Menschen eine Wahl treffen. Der Mensch, der die Welt kennen lernt und die Ergebnisse dieser Wahrnehmung in der Sprache fixiert, unterscheidet bestimmte Dinge, Ereignisse, Prozesse, Eigenschaften, die für ihn wesentlich und vom bestimmten Wert sind. Die Präferenzen unterscheiden sich in Abhängigkeit von u.a. Lebensweisen, Gewohnheiten, Traditionen, Wirtschaft oder Kultur einer gegebenen Sprachgemeinschaft (Łuczyński / Maćkiewicz 2002: 41).

Jede Sprache spiegelt die Welt in einer ihr eigenen Weise wider und prägt somit die Wirklichkeitsauffassung und die Weltansichten ihrer Sprachbenutzer.

Der Mensch hat zu der objektiven Wirklichkeit unterschiedliche Haltungen, die aus seinen innerlichen Bedürfnissen folgen, d.h. aus seiner Psyche, indem er in seinem Bewusstsein ein bestimmtes Bild von Begriffen und Vorstellungen entwickelt (Heinz 1988: 12).

Jede Sprachgemeinschaft besitzt ihre eigene Spezifik, die die umgebende Wirklichkeit betrifft, in der für sie charakteristische Denkweisen, Verhaltensweisen,

Wertsysteme und Konventionen widergespiegelt werden (vgl. dazu Schatte 1996; Fix 1991).

Die Elemente der Welt werden auf verschiedenartige Weise verbalisiert. Deswegen gibt es so viele Lebensbereiche, deren Elemente in verschiedenen Sprachen unterschiedlich ausgedrückt werden. In einer Sprache gibt es semantische Unterscheidungen, die in einer anderen Sprache nicht vorkommen. Überdies können zwei Sprachen ganz anders eine und dieselbe Sache klassifizieren (vgl. Czejarek 2002: 18).

Sprache ist ein soziales Phänomen, das kulturell geprägt ist und jede Sprache verfügt über ihr eigenes kulturspezifisches Bedeutungssystem. Unterschiede zu anderen Sprachen und Kulturen sind in der verbalen Kategorisierung der Welt, d.h. der sprachlichen Wahrnehmung der außersprachlichen Wirklichkeit sichtbar. Die Teilnehmer jeder Kultur haben ihre eigene Art der Wahrnehmung und der Interpretation der außersprachlichen Wirklichkeit, die ihr sprachliches Verhalten regeln (vgl. Kielhöfer 1995: 238).

Als Beispiel unterschiedlicher Begriffsmarkierung führen wir Verwandtschaftsbezeichnungen an.

Die Gliederung der Verwandtschaftsbezeichnungen in verschiedenen Kulturen weist auf die Organisation der Gesellschaft hin und legt den Schwerpunkt auf zwischenmenschliche Verhältnisse und Beziehungen.

Wenn man beispielsweise den Bruder oder die Schwester der Eltern nennt, wird in der polnischen Sprache der Aspekt mütterlicher oder väterlicher Seite betont, worauf Deutsche und Engländer keine Aufmerksamkeit lenken:

- a) – polnisch: 1. *wujek* (*Bruder der Mutter oder Bruder des Vaters, Ehemann der Schwester von der Mutter oder von dem Vater*),
2. *stryjek* (*Bruder des Vaters*);
- deutsch: *Onkel*;
- englisch: *uncle*;
- b) – polnisch: 1. *ciotka* (*Schwester oder Kusine der Mutter oder des Vaters*),
2. *stryjenka* (*Ehefrau des Bruders von dem Vater*);
- deutsch: *Tante*;
- englisch: *aunt*.

Ein noch differenziertes Wortfeld für die Unterscheidung zwischen *Tanten* und *Onkeln* der mütterlichen oder väterlichen Seite mit gleichzeitiger Altersangabe ist im Chinesischen beispielhaft. Im Chinesischen gibt es kein Wort für *Onkel*, sondern wird mit drei Begriffen zwischen dem älteren Bruder des Vaters [*boab*], dem jüngeren Bruder des Vaters [*Sudiu*] und dem Bruder der Mutter [*iuiiu*] unterschieden. Im Fall der Tante unterscheiden die Chinesen die Schwester des Vaters [*gugu*] und die Schwester der Mutter [*ji*]. Hier beinhalten die lexikalischen Unterschiede nicht nur den Aspekt der mütterlichen bzw. väterlichen Seite, sondern auch das Alter der Brüder des Vaters. Die Unterscheidung des Alters der Brüder (wegen des patriarchalischen

Stammbaumes) spielt in der chinesischen Kultur eine bedeutende Rolle. Solche Aspekte werden lexikalisch markiert (vgl. Maier 1991: 118; Weiss 1996: 41).

In der polnischen und in der deutschen Sprache kommen die Wörter: *brat, siostra, Bruder, Schwester* vor, die den Unterschied des Geschlechts zwischen den Geschwistern signalisieren. In der ungarischen Sprache muss, neben dem Geschlechtsunterschied, der Aspekt des Alters berücksichtigt werden. Deswegen gibt es im Ungarischen vier Bezeichnungen *batya* für den älteren Bruder, *öccs* für den jüngeren Bruder, *nene* für die ältere Schwester und *hug* für die jüngere Schwester (nach Wierzbicka 1968: 88).

Das englische Wort *brother-in-law* kann man ins Russische als *ziat', szurin, swojak* oder *diewier'* übersetzen. Jedes von diesen vier russischen Wörtern hat eine andere Bedeutung. *Ziat'* bedeutet den Ehemann der Schwester oder den Ehemann der Tochter; *szurin* ist der Bruder der Ehefrau, *swojak* ist der Ehemann der Schwester der Ehefrau und *diewier'* ist der Bruder des Ehemans (Lyons 1976: 67).

Sprache ist zugleich die Kultur und das Produkt der Kultur, weil ein bedeutender Teil der Kulturgüter in einer bestimmten sprachlichen Form präsentiert wird, dessen Beispiel Märchen, Gedichte, Volkserzählungen, Namen, Berufsamen, geografische Namen, Bezeichnungen des alltäglichen Lebens oder sprachliche Schematismen wie Grußformeln, Dankesformeln, Glückwünsche, konventionelle Syntagmen, Idiome, Sprichwörter, Aphorismen sind.

In jeder Sprache kommen charakteristische Namen vor, die ein eigentümliches Bild einer bestimmten Kultur sind, z.B. finnische Vornamen sind direkt mit Natur, Fauna, Flora und Wettererscheinungen verbunden. Als Namen dienen auch Wörter, die Charakterzüge und körperliche Eigenschaften eines Menschen bedeuten, z.B. *Viljo* – Getreide, *Taimi* – Pflänzling, *Orvokki* – Veilchen, *Ulpu* – Seerose, *Tonko* – Saat, *Tauno* – ruhig, *Toimi* – Arbeit, *Aimo* – gut, *Sorja* – hübsch, *Raikas* – munter, *Hirvi* – Elch, *Pilvi* – Wolke, *Sovi* – Sommer.

Jede Sprache besitzt eine ungezählte Menge von sprachlichen Schematismen, die ein besonderer Teil der täglich gebrauchten Sprache sind. Im alltäglichen Leben werden gern verschiedene Phraseologismen, Sprichwörter, Vergleiche, Aphorismen oder Maximen gebraucht, weil sie bildhaft, manchmal sogar lustig sind. In diesen sprachlichen Formen sind für jede Kultur charakteristische Bewertungen, Hinweise, Ratschläge, Verbote und Gebote, Charakterzüge, Hierarchie der Sachen, Sitten, Weltanschauungen oder moralische Werte enthalten. Sie zeigen das Weltbild einer gegebenen Sprachgemeinschaft, weil die Sprache die Wirklichkeit interpretiert.

In der europäischen Tradition ist die Rose das Symbol der Schönheit, der Liebe und des Glückes. Wenn dem Polen alles im Leben gut geht, sagt man *życie ustane różami*. Ähnlich sagt der Russe – [*żiżń usielana rozami*], der Engländer – *It's coming up roses* und der Deutsche – *auf Rosen gebettet sein*. Die Bedeutung dieses Spruches ist ähnlich in der englischen, deutschen, polnischen und russischen Kultur.

Zwischen den Sprachen können aber konnotative Unterschiede vorkommen, die u.a. historische, wirtschaftliche, geographische Faktoren bedingen und verursachen,

dass ähnliche Personen, Objekte, Erscheinungen oder Ereignisse andere Assoziationen in den verschiedenen Sprachen hervorrufen. Die in einer Sprache hervorgehobenen Merkmale können in einer anderen Sprache unbekannt sein. Als Bestätigung dieser Wörter sollen folgende sprachliche Schematismen dienen:

Es ist z.B. unmöglich, die deutsche Wendung *stark wie ein Bär sein* wörtlich ins Arabische zu übersetzen, obwohl es da dieselbe Wendung gibt. *Bär* weckt in der deutschen kulturellen Tradition, wohl vor allem der Märchen, eine positiv besetzte Vorstellung: der starke, aber gutmütige, hilfsbereite Bär, der den Schwachen hilft. In der arabischen Kulturtradition ist er das starke, aber böse und gefährliche Tier (nach Fix 1991: 141).

Jedes Volk reagiert spezifisch auf eine bestimmte Erscheinung. Die Tatsache, dass eine bestimmte Sache in einer anderen Kultur andere Assoziationen bewirkt, hat zur Folge, dass die Menschen in verschiedenen Kulturen etwas anderes mit derselben Sache verbinden, sie anders betrachten, wahrnehmen und bewerten.

Jede Sprachgemeinschaft hat ihr bestimmtes Weltbild, das ihre Sprache formuliert (vgl. Humboldt 2001). In jeder Sprache gibt es besondere Begriffe, die sich auf rituell geprägte Kontexte beziehen, die man nur dann begreifen kann, wenn man den kulturellen Hintergrund kennt, der sich hinter Wörtern, Phrasen oder Sätzen verbirgt (vgl. z.B. Huneke / Steinig 2000: 57).

Die Sprachen enthalten charakteristische Ausdrücke, die einen bestimmten Inhalt tragen, der das Leben und spezifische Merkmale einer bestimmten Gemeinschaft betrifft. Sie sind ein Teil der Sprache und zugleich ein Teil der Kultur.

In der polnischen Sprache sagt man über einen Faulenzer: *leży do góry brzuchem*. Bei der Unkenntnis der deutschen Kultur macht der polnische Deutschlerner den Fehler, indem er versucht den Satz direkt aus dem Polnischen zu übersetzen (**er liegt mit dem Bauch nach oben*). Die Deutschen verwenden den Ausdruck *auf der Bärenhaut liegen*. Die Wendung beruht auf einer alten übertreibenden Ausschmückung der Lebensgewohnheiten der alten Germanen, wie sie Tacitus in seiner „Germania“ schildert. Die Germanen hätten, wenn sie nicht im Krieg oder auf der Jagd waren, faul auf Fellen herumgelegen und den Frauen die Arbeit überlassen (Duden 2002: 93).

Die Abbildung der spezifischen kulturellen und historischen Erfahrung einer bestimmten sprachlichen Gesellschaft sind z.B. einzelne Wörter. In Polen isst man beispielhaft *flaczki* (klein geschnittene Schweine- und Kalbsmagen) und *goląbki* (mit Reis und Fleisch gefüllte und zusammengerollte Kohlblätter – Kohlrouladen). Die Speisen sind ein Teil der polnischen Nationalküche und somit der polnischen Kultur. Die deutschlernenden Polen, die die deutsche Kultur nicht so gut kennen, begehen Fehler, wenn sie versuchen, wörtlich die Speisennamen aus dem Polnischen ins Deutsche zu übersetzen: ** Zum zweiten Gang aßen wir Därme und Täubchen*.

Von großer Bedeutung ist die Kenntnis der eigenen und der fremden Kultur für das richtige Verstehen und für den richtigen Gebrauch der lexikalischen Einheiten. Um Missverständnisse zu vermeiden, muss man die genaue Bedeutung des Wortes oder der Wendung kennen, in denen sehr oft alte Konventionen, Traditionen, Aberglauben

fixiert sind, also spezifische Arten der Wahrnehmung der außersprachlichen Wirklichkeit. Jede Kultur lebt in ihrer eigenen Wirklichkeit und die Weltwahrnehmung ist kulturell determiniert, besonders, dass viele Sprachbilder der historischen Vergangenheit oder alltäglichen Lebensbereichen entstammen.

Es gibt bestimmte historische Ereignisse oder Persönlichkeiten, bestimmte Sitten oder Lebensgewohnheiten die sprichwörtlich wurden, z.B. in Polen, wenn man sich auf jemanden in jeder Situation verlassen kann, sagt man *Można na nim polegać jak na Zawiszy*. Wenn der Pole wörtlich den Satz ins Deutsche übersetzt, wird seine Äußerung von dem Deutschen nicht verstanden (wörtlich **Man kann sich auf ihn wie auf Zawisza verlassen*). Zawisza Czarny, der bekannte Ritter aus Garbowo, ist in der polnischen Kultur das Symbol eines makellosen Menschen, auf den man immer rechnen kann. Die Gestalt von Zawisza Czarny existiert nur in der polnischen Kultur.

Jede Sprache kann Dinge, Institutionen, Personen des öffentlichen Lebens unterscheiden, die wegen der kulturellen Hinsicht kein Äquivalent in einer zweiten Sprache haben und die nicht wörtlich in eine andere Sprache übersetzt werden können. Die Polen haben beispielsweise Begriffe, die kein Äquivalent in der deutschen Sprache haben und die umschrieben werden müssen, damit der Deutsche versteht, wovon wir sprechen:

- *bajońskie sumy* – das Geld, das von Napoleon im Jahre 1808 in Bajonno dem Herzogtum Warschau eingeräumt wurde, das das Herzogtum nie bekommen hat;
- *blokery* – junger Mensch, der in einer Siedlung wohnt, in der es vor allem große ähnliche Blocks gibt; die meiste Zeit verbringt er im Treppenhaus oder vor dem Block mit seinen Kollegen, indem er billiges Bier oder billigen Wein trinkt;
- *szalikowiec* – Fußballfan, der einen Schal mit dem Namen seiner Fußballmannschaft trägt; man verbindet ihn mit Schlägereien, die während des Spiels oder nach dem Spiel vorkommen.

In jeder Sprache finden kulturhistorische und soziokulturelle Gegebenheiten ihrer Sprachgemeinschaft ihren Niederschlag (vgl. Schatte 1996: 121).

Wenn man die Kultur des Volkes nicht kennt, deren Sprache man lernt, kann man beim Gebrauch der Fremdsprache Fehler begehen. Das wird besonders sichtbar, wenn Lernende versuchen wörtlich sprachliche Formen aus ihrer Muttersprache in die Fremdsprache zu übersetzen, was folgende Beispiele der von den deutschlernenden Polen begangenen Fehler belegen:

- | | |
|-----------------------------|---|
| <i>szewski poniedziałek</i> | wird als <i>*Schusters Montag</i> statt <i>blauer Montag</i> übersetzt |
| <i>połknąć bakcyła</i> | wird als <i>*Bazillus schlucken</i> statt <i>Blut lecken</i> übersetzt |
| <i>wejść w krew</i> | wird als <i>*ins Blut gehen</i> statt <i>in Fleisch und Blut übergehen</i> übersetzt |
| <i>pracować jak wół</i> | wird als <i>*arbeiten wie ein Ochse</i> statt <i>arbeiten wie ein Pferd</i> übersetzt |

<i>głupi jak but</i>	wird als * <i>dumm wie ein Schuh</i> statt <i>dumm wie Bohnenstroh</i> übersetzt
<i>smukły jak topola</i>	wird als * <i>schlank wie eine Pappe</i> statt <i>gertenschlank</i> übersetzt
<i>podróż w nieznane</i>	wird als * <i>eine Reise ins Blaue</i> statt <i>eine Fahrt ins Blaue</i> übersetzt
<i>Jak cię widzą tak cię piszą</i>	wird als * <i>Wie du gesehen bist, so bist du beschrieben</i> statt <i>Kleider machen Leute</i> übersetzt
<i>Spiesz się powoli</i>	wird als * <i>Eile langsam</i> statt <i>Eile mit Weile</i> übersetzt
<i>Potrzeba matką wynalazków</i>	wird als * <i>Not ist die Mutter der Erfindungen</i> statt <i>Not macht erfinderisch</i> übersetzt
<i>bić brawo</i>	wird als * <i>Bravo schlagen</i> statt <i>Beifall klatschen</i> übersetzt
<i>czysty przypadek</i>	wird als * <i>sauberer Zufall</i> statt <i>puerer/reiner Zufall</i> übersetzt
<i>młode kartofle</i>	wird als * <i>junge Kartoffeln</i> statt <i>neue Kartoffeln</i> übersetzt
<i>tkwić w korku</i>	wird als * <i>im Stau stehen</i> statt <i>im Stau stecken</i> übersetzt

Die Kenntnis solcher Ausdrücke hat eine besondere Bedeutung im Prozess des Verstehens und des Gebrauchs der Fremdsprache, weil eine falsche Interpretation oder eine unrichtige Übersetzung zu Missverständnissen führen, z.B.

Der deutsche Spruch *etwas auf die lange Bank schieben* bedeutet auf Polnisch nicht, dass ein Gegenstand auf einen Tisch geschoben wurde, sondern dass man eine unangenehme Sache auf einen späteren Zeitpunkt verschiebt. Die Wendung bezieht sich darauf, dass früher bei den Gerichten die Akten nicht in Schränken, sondern in langen bankähnlichen Truhen aufbewahrt wurden. Was dorthin kam, blieb lange unerledigt liegen (Duden 2002: 91).

Der polnische Schüler soll wissen, dass die deutsche Wendung *Haare auf den Zähnen haben*, bedeutet, dass jemand sehr aggressiv und streitsüchtig ist und nicht dass „jemandem Haare auf den Zähnen wachsen“. Das deutsche Idiom geht wohl von der Vorstellung aus, dass starke Behaarung ein Zeichen großer Männlichkeit, der Kraft sei, die sich sogar auf den Zähnen zeige (Duden. 2002: 305).

Kulturelle Merkmale der Sprache sind in der Psyche eines Volkes tief verankert, sie drücken die Spezifik der Wahrnehmung und der Interpretation der Welt einer Sprachgemeinschaft aus (vgl. Zenderowska-Korpus 2004: 66).

Wenn der Pole hört, dass er *Schwein hat*, soll er wissen, dass diese Wendung bedeutet, dass er Glück hat. Die Polen, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind, fühlen sich entweder beleidigt (Sie meinen, dass sie ein Schwein genannt wurden) oder wundern sich, warum jemand sagt, dass sie ein Schwein als Tier haben. Das Missverständnis hat seine Ursache darin, dass der Pole die idiomatische Wendung in

der deutschen Sprache nicht kennt. In der polnischen Kultur hat das Wort *Schwein* eine pejorative Bewertung. Im Deutschen dagegen hat das Schwein in bestimmten Situationen die Rolle eines Glücksbringers.

Jede Gesellschaft pflegt ihre eigene Kultur und jede Kultur entwickelt eigene Schemata oder Stereotype, die unentbehrlich für das Verstehen innerhalb der anderen Kultur sind. Die an ihre Kultur gebundenen Mitglieder einer Gesellschaft handeln nach festen Schemata, Konventionen und Normen. Durch ihre Sprechhandlungen realisieren sie kulturell geprägte, historisch und sozial eingespielte Regeln (vgl. Zenderowska-Korpus 2004: 16).

Es gibt Unterschiede von Kultur zu Kultur und damit von Sprache zu Sprache. Unkenntnis dieser Unterschiede zwischen muttersprachlicher und fremdsprachlicher Wahrnehmung der außersprachlichen Wirklichkeit, Unkenntnis kultureller Merkmale, die in einzelnen Wörtern, Wendungen, Sätzen stecken und Mangel an dem Wissen über kulturspezifische Konventionen und Realien einer Sprachgemeinschaft können beim Gebrauch der erworbenen Fremdsprache zu fehlerhaften Äußerungen führen, die die sprachliche Kommunikation blockieren und Missverständnisse verursachen.

Der Fremdsprachenlernende muss sich der Tatsache bewusst sein, dass jede Sprachgemeinschaft anders denkt und die objektive Wirklichkeit in ihrer Sprache anders ausdrückt, und dass bestimmte Inhaltselemente, die in den lexikalischen Einheiten stecken, in bestimmten Situationskontexten realisiert werden, die durch andere Lebensrealien determiniert sind.

Jeder Mensch, der seine Sprache spricht, stellt unbewusst das Bild der Welt dar, das seine Gesellschaft in dieser Sprache, sehr oft unbewusst niedergeschrieben hat, das für die Benutzer einer anderen Sprache unverständlich sein kann. Der Fremdsprachenlernende, der sich beschränkt, nur den Sprachcode zu übernehmen ohne die kulturelle Tradition einer gegebenen Sprachgemeinschaft kennen zu lernen, kann sich Kommunikationsproblemen aussetzen.

Das Fremdsprachenlernen ist eine Art der Begegnung mit einer anderen Kultur, die man systematisch kennen lernen muss, um Kommunikationsverhalten einer fremden Sprachgemeinschaft zu verstehen. Kenntnisse des kulturspezifischen Hintergrunds der gelernten Fremdsprache sind Voraussetzung für eine korrekte, fehlerfreie und verständliche Kommunikation in dieser Sprache.

Bibliographie

- Czejarek, K. 2002. O sztuce tłumaczenia i o tłumaczeniu przez uczniów tekstów z podręczników. *Języki Obce w Szkole*. 1, 18–21.
- Duden. 2002. *Redewendungen*. Mannheim: Dudenverlag.
- Fix, U. 1991. Gedanken zur Rolle der Sprache und Sprachwissenschaft im interkulturellen Diskurs. *Info DaF*. 2, 136–147.
- Grucza, F. 1978. Ogólne zagadnienia lapsologii. Grucza, F. (red.) *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa: WSiP. 9–59.

- Heinz, A. 1988. *Język i językoznawstwo*. Warszawa: PWN.
- Humboldt, W. 2001. *Rozmaitość języków a rozwój umysłowy ludzkości*. Przekład i wprowadzenie E. M. Kowalska. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Huneke, H. / Steinig, W. 2000. *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt.
- Ingendahl, W. 1991. *Sprachliche Bildungen im kulturellen Kontext*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kielhöfer, B. 1995. Die Rolle der Kontrastivität beim Fremdsprachenerwerb. Dittmar, N. / Rost-Roth, M. 1995. *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Frankfurt / Main: Peter Lang. 35–51.
- Kleppin, K. 1998. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19. Berlin, München: Langenscheidt.
- Lyons, J. 1984. *Semantyka I*. Warszawa: PWN.
- Łuczyński, E. / Maćkiewicz, J. 2002. *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Maier, W. 1991. *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Oksaar, E. 1989. Problematik im interkulturellen Verstehen. Matusche, P. (Hg.) *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen*. München: Goethe-Institut. 7–19.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Schatte, Cz. 1996. Zu kulturbedingten Gemeinsamkeiten im phraseologischen Bestand des Deutschen und des Polnischen. *Glottodidactica*. XXIV, 121–132.
- Solmecke, G. 1993. *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der Rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Szulc, A. 1994. *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Weiss, D. M. 1996. *Beeinflussung der Wahrnehmung durch Zweisprachigkeit*. Frankfurt / Main: Peter Lang.
- Wierzbicka, A. 1968. *O języku dla wszystkich*. Wydanie II rozszerzone. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Zenderowska-Korpus, G. 2004. *Sprachliche Schematismen des Deutschen und ihre Vermittlung im Unterricht DaF. F / M*: Peter Lang.

UNPACKING TIME FROM A PARTICLE: COGNITIVE AND PHILOSOPHICAL PERSPECTIVES ON *ON*

ANNA BĄCZKOWSKA

1. Introduction

The concept of time has always occupied the minds of scholars working in a number of fields of knowledge, yet it has not been an area of extensive research in linguistics, in contrast to, say, the concept of space. Recently, however, time has been gaining increasing attention in research on language, in particular within the framework of cognitive linguistics (cf. Evans 2004). In this short paper I would like to contribute to the (cognitive) linguistic investigation of time by demonstrating how temporal aspects of meaning are expressed by the English preposition and/or particle *on*. The present analysis, however, will not be limited to pure linguistic speculations. Instead, I shall embed my research in a broader framework of concepts of time voiced by philosophers and anthropologists. Therefore, what follows is a debate over such concepts as the definition of time and the understanding of the concept *now*, as well as a speculation over the constitutive elements of an event. By defining the above from different perspectives (i.e. philosophical, physical, neurophysiological, anthropological and linguistic), it is hoped that the understanding of the conceptual meaning of *on*, which is believed to render a number of contexts expressing the concept of *now* (and only those will be under scrutiny in this short paper), can contribute to a fine-grained identification of senses designated by this preposition/particle¹.

¹ The concept of particles is used in this paper to designate both prepositions which follow a verb (phrasal and prepositional verbs) where the preposition has a status of the particle as well as prepositions occurring in prepositional phrases.

2. The concept of time and now

For several centuries in many circles it was a common belief that time was part of the world created by God and, thus, it should be real. Yet in the fifth century St. Augustine of Hippo questioned the reality of time. His arguments against the reality of time were manifold². One of them concerned the durability of time, i.e. the existence (and extension) of the past and the future. He claims that if time can be conceived of as long or short, that means that we can extend it. We cannot extend 'now', as it passes into non-existence (if it did not pass, there would be no difference between 'now' and eternity), we have to manipulate the past and the present, which, however, cannot be extended as the past has already ceased to exist while the future does not yet exist. From this it transpires that the present, the past and the future cannot be real. Augustine admits, however, that the past and the present might exist somewhere else. i.e. might be hidden from us, for example they might exist only in our minds. On this view, 'now' can comprise mental representations (images) connected with the past (recalling past events) as well as the future (e.g. planning future events). Augustine, however, included only the past in the definition of 'now'. Thus, 'now' can be extended and then it comprises both the past and the present. Interestingly, in support of these philosophical speculations come a number of neuropsychological and neurophysiological experiments, which we shall return to presently.

Along with durability, the next question Saint Augustine addresses is the measurability of time. The problem he tries to solve is how it is possible to measure time if it is not real. The proposed solution is as follows: since the past and the present are only mental states and measurable can be something that exists, what we can measure is only the present which has such properties that it is incessantly transient. It is only natural to ask at this point how we can measure something which is constantly changing, i.e. something that has no beginning and no end. The passing of time existing now can be measured against another portion of time measured in connection with some other event (what is meant by 'event' shall be delineated in section 3). In other words, it is possible to measure the passing of time (say 'now') by contrasting it with what occurred earlier. Time is thus counted in terms of change, and change is measurable (i.e. it is numerical as it has quantitative characteristics) because it is juxtaposed with its opposite and thus it is limited. Change being limited by its opposite must be embedded in time or, otherwise, change would not occur (or at least would not be discernable). Following the concepts of Anaximander of Miletus "time prevents opposite things from exceeding their bounds and becoming unlimited" and "the unlimited is not subject to change because it could have no opposite" (Turetzky 1998: 7). On this view, in order to compare two events we need to be aware of the existence of two other events which circumvent the present event, i.e. we have to remember the previous event and expect another one. If the concept 'now' triggers images from the

² The philosophical part of this section is largely based on Turetzky 1998, chap. V.

past and assumes events in the future, our conceptualization of 'now' comprises the past and the present (and sometimes the future).

Similar views were advanced several centuries later by Brentano (in Körner and Chisholm 1988) according to whom we can experience, say, the entire circular motion of a clock hands (those which have already occurred and those which are still to occur) although we see only a part of this movement (a single sensation), or we can experience the whole melody listening to only one note. Thus being exposed solely to a part, what we experience *now* is a whole rather than a part. This experience, which Brentano calls *proteraesthesia*, is only possible due to the change of our apprehension (a different *modus* of acceptance) of one and the same object: one object which was experienced first as present does not become a past object but remains the same, and it is only the way we accept it that is different, i.e. in the mode of the past (Brentano 1914: 79). From this it transpires that what we experience as the present and what as belonging to, say, the past (a remote historical past or a nearer past which is a part of *preteraesthesia*) is dependent on the mode imposed by a conceptualiser, i.e. on the conceptualiser's subjective feelings. Put differently, the borderline between the near or more remote past (or the near or more remote future) is not a mode arbitrarily imposed on the object but a mode subjectively accepted as past (Brentano 1914: 80).

The arguments presented above allow us to tentatively assume that some portions of the past and the future are constitutive elements of the 'now', and there are a number of experiments which seem to support the claim that the past (and sometimes the future) constitutes the present, e.g. an experiment which illustrates the 'phi phenomenon' (reported in Davis 1995: 267). The essence of this experiment lies in the contention that the human brain is able to integrate visual signals shown at different points in time and, by running backwards to the first signal at a subconscious level, to reconstruct them as one event. To prove this claim, subjects were exposed to two spots of light illuminated in a darkened room at two different locations in quick succession, typically for 150 milliseconds at an interval of fifty milliseconds. The subjects reported that they noticed the light moving, rather than two independently lit points of light. This is symptomatic of the ability of the human brain to fill in a gap between two light flashes with the missing information, and, on a more general note, that the 'now' reconstructed by the brain does not comport with the visual stimulus but it is delayed due to the need to go 'backwards in time' in order to bind the two signals. In a refined version this experiment the two lights displayed to the subjects were of two different colours: the first light was red and the second was green. This poses some problems for the brain to bind the lights into one experience. It was reported by subjects that they still perceived the light moving along a trajectory yet the colour of the light changed abruptly in the middle in the imagined line. The point where the red light changed into the green one was easily identified by indicating it with a pointer.

The question which arises at this point is how can the subject predict the moment of change before the green light is flashed. Obviously, the brain must first collect all signals and then infer a line and the turning point retrospectively, after the green light

was flashed. The imagined trajectory was thus delayed and, as a result it can be assumed that the on-line stimuli accessible during perception are utilized in the creation of off-line mental representations (Mandik 2001: 319). From this report it transpires that ‘now’ involves both the very short time of exposure to a stimulus and its (on-line) perception, i.e. the actual ‘now’, as well as its delayed (future) processing and going backwards in time in the act of (off-line) conception or reconstruction. The doctrine according to which the future and the past encroach to some extent on ‘now’ is known in philosophy as ‘specious present’ (cf. Mellor 1998: 9).

A similar understanding of ‘now’ is found by Pöppel (1994) and Chafe (1994) who specify that the actual now lasts approximately 2–3 seconds: Pöppel calls it ‘temporal binding’ (as opposed to ‘primordial events’ which constitute temporal binding and last a fraction of a second) while Chafe uses the term ‘focal consciousness’ to designate the conscious experience of focusing on the present. This time allows one to rehearse the incoming signals and integrate them into a homogenous unit of one event. While rehearsal entails tracing the signal back in time, binding presupposes some anticipation of the future signal (just like the anticipation of a melody on the basis of one note, as claimed by Brentano). In this sense both pastness and futurity are included in the concept of ‘now’. (A number of experiments in support of this claim are described in Davis 1995: 265–270). Similar observations have been presented by the physicist B. Green (2004: 133) who puts it as follows:

Nothing you see right *now* belongs on your now-list, because it takes time for light to reach your eyes. Anything you see right *now* has already happened. (...). If you look out across an average room, you are seeing things as they were some 10 billionths to 20 billionth of a second ago (...); for stars visible to the naked eye, you see them as they were from roughly a few years ago to 10,000 years ago. Curiously, then, although a mental freeze-frame image captures our sense of reality, our intuitive sense of “what’s out there,” it consists of events that we can’t experience, or affect, or even record right now. Instead, an actual now-list can be compiled only after the fact.

Supporting claims speaking for the inclusion of future into the actual ‘now’ come from interesting observations reported by Zimmer (1996: 55–56) concerning the reception of music. While amateur musicians display high consistency in adjusting tempi to the beats of a metronome, experts tend to play the tempo with less consistency changing it according to the complexity of the approaching task. It has been observed that some experts tend to slow down before the execution of a complex task yet the complex part is calibrated to the objective ‘time’, while others play with a regular tempo before a complex part and slow down while playing the complex part, the latter known as ‘rubato’. This observation shows how our prediction of the future can influence the present, i.e. how future structures now.

It is perhaps worth mentioning that the acceptance of the flow of time as well as consequently, understanding ‘now’ in terms of the past/future voiced by Saint Augustine is reminiscent of claims voiced much earlier, namely by Aristotle, according to whom time is transitory and continuous, and ‘is a measure of change and of being

changed (Aristotle p. 109, chap. IV, 220 b, 32). The assumption of change and a tripartite structure of the present has thus a very long tradition in philosophy, and, interestingly, it is still widely accepted in modern science (physics in particular) (Price 1996: 12).

An alternative view, which we shall not adhere to in our analysis and, therefore, we shall present it briefly, states that the past, the future and the present are as if frozen in a four-dimensional world of space and time. The world has thus become a tenseless one in which nothing changes (Harrison 2001: 172–3). This approach to time has been dubbed by physicists the ‘block universe’ view, as the whole universe is apparently made of one homogenous block of three-dimensional fabric with time built-in. On this construal, the universe is static, and, therefore, the ‘now’ remains in the same location. Although time is a constant, it is by no means underestimated. In fact, it seems that time is credited with some special power which far exceeds the impact of other properties on the characteristics of things. Although it is not the intention of this paper to advance the concept of time from the perspective of the ‘block universe’ approach, especially that it has been rejected by many contemporary scholars, there is one important aspect of this approach which should be fathomed, namely viewing time as a subjective experience. This stand brings us close to claims voiced by contemporary linguistics (cognitive linguistics), to which this paper strongly adheres, wherein the importance of subjective apprehension over the existence of objective reality is stressed. To be more precise, what we conceive of (epistemological reality) overrides the object(s) of observation (ontological reality). The linguistic applicability of these claims will be presented in length in the next section. Let us now for a moment return to the question of subjectivity in the ‘block universe’ view.

Contrary to the viewpoint favoured both by contemporary scientists and philosophers, which assumes not only the flow of time but also its objective ontological status, the ‘block universe’ view denies that time flows, and consequently, that the present, the past and the future objectively exist. The flow of time has thus no ontological status, i.e. time does not flow but only seems to flow: time remains one at any moment and only things change (in linguistics the possibility of inexistence of time has been recently voiced by A. Szwedek (2004), in philosophy the flow of time was denied by Mellor (1998)). This judgement can be accounted for on psychological grounds – by appealing to the way we experience time (Price 1996: 12–15). From this it transpires that the regimentation of time experienced by an individual is highly subjective.

Subjectivity entails changes in the length of time and space. The most obvious distortion is stretching and compressing time and/or space. To give an example, violated objective space results in a number of image-schema transformations, such as reducing an object from its natural size to a point when observed from a great distance (real or virtual). As the conception of space has received a great deal of attention, it shall be disregarded in this short paper and, instead, the focus will be on the conception of time, which is a neglected issue in linguistic analysis (see Evans 2004 for the conception of time in metaphoric language).

We shall begin by presenting some examples of how the perception/conception of time can be modified by an individual conceptualiser influenced by internal (i.e. endogenous) factors, such as situational and environmental pacemakers. These apply to the subjective and internal time of an organism, i.e. circadian rhythms, that govern our daily schedule (such as getting up and going to sleep at dawn and dusk respectively, i.e. fixed time), largely regulated by solar time, which are believed to be highly precise in both the plant animal kingdom³. In addition to solar time, the human biological clock is also regulated by hourly shifts in the level of hormones in our blood as well as the temperature of the body (Hall 1989: 18, 145, also cf. Ornstein 1997: 32–34 and Draaisma 2001: 219). Compared with animals and plants, however, the circadian rhythms of human beings seem to be highly imperfect. Within the regular activities we perform on a daily basis, there occur many violations and distortions instigated by a number of endogenous factors, e.g. illnesses (and drugs), the experience of abnormal situations (extremely dangerous, emotional, boring, pleasurable, etc.), age and, interestingly, our body size.

To give an example, people who suffer from diabetes have subnormal body temperature and thus tend to have a slower ‘body clock’. Similarly, the experience of duration lengthens when the function of the biological clock is disturbed by drugs (Ornstein 1997: 103). In relation to higher than normal temperature, an interesting observation was made by an American psychologist, Hoagland (reported in Draaisma 2001: 219), who asked his ailing wife to indicate a span of time of one minute, which turned out to be thirty-seven seconds, yet the time gradually extended with an increase in temperature. Time thus seems to protract with rising body temperature. Interestingly, an extremely low environmental temperature seems to evoke similar subjective feelings of temporal protraction. As reported by another psychologist (Baddley in Draaisma 2001: 219) subjects immersed in sea water at four degrees Celsius also tended to count the seconds too slowly. It seems that time protraction results from experiencing physiologically abnormally high as well as abnormally low temperatures.

Another situation in which one experiences time protraction is the desire for something pleasant. When we desire something we become anxious and the time spent on waiting is sensed almost as painful. As a result, time seems to protract and we simply *cannot* wait.

As for the age factor, an interesting observation has been reported in relation to circadian rhythms seen in the elderly (yet, as the author assures, still requiring more supportive evidence). Namely, a difference as small as six minutes in the intrinsic period of a subject can lead to a considerable time prolongation required to lock on to the conditions present in the (external) environment, i.e. in the entrained phase (Waterhouse and DeCoursey 2004: 319). It has been also reported that the popular truism that time passes more quickly when we get older has also gained support in

³ With standard error as little as ± 1 minute per day in some animals, e.g. some flying squirrels or white-footed mice (DeCoursey 2004: 20).

empirical evidence (Levine 1997: 32). The difference in time perception at different ages can be easily demonstrated by common-sense explanations: at the age of two one year represents fifty percent of one's life, while at the age of seventy two years constitute only about three percent of one's life (Hall 1989: 141). It comes as no surprise then that we tend to compress years into a smaller quantum of experienced time the further back we go. The contraction of time in our memory is also explicable on the grounds that a remembered experience tends to fade from our episodic memory due to the erosion of density of conscious information processing estimated by standardized temporal units (Flaherty 1999: 111). Finally, time compression can stem from the fact that older people perform more routine, habitual and automatic activities which, typically, involve less conscious cognitive processing, a lower level of attention to oneself and the situation in which we find ourselves (which entails lower emotional involvement), and smaller complexity of overt activity (Flaherty 1999: 107–109). As a result, our recollections of the past tend to undergo some degree of simplification due to monotony of the memory's content: everything we do on a regular basis seems to follow the same well-known screenplay in the theatre of life. For children each hour every day is full of new experiences, which require full attention and thus leave fresh, vivid and intensive impressions in our memory (Draaisma 2001: 203). Time compression at older age however can be accounted for not only on psychological but also on physiological grounds, viz. through changes in our body.

The personal perception of time can also vary depending on our corporeal size. It is claimed that the pace of our life (measured by the rates of heartbeat and respiration as well as the metabolism of food) is to some extent regulated by our bodily size: mammals of great size tend to live longer while small mammals live for a short time (Davis 1995: 273).

Along with endogenous factors, a number of similar alterations are derivable from exogenous sources. Many experiments have been conducted with subjects placed in unnatural conditions where their sense of time has been tested. Staying in a dark cave for two months, for instance, disrupted the circadian rhythm to a great extent: the time perceived by the subject was 25 days shorter (Palmer 2002: 13–14). A French geologist (Michel Siffre) lived on a glacier in a cave in a nylon tent (size 8 × 13 feet) almost 400 feet below the surface of the earth (Levine 1997: 30). After five days of the experiment, he experienced temporal confusion, and when the experiment terminated, after two months of confinement, it was observed on the basis of his diary entries that, on average, the researcher perceived one hour as lasting more than two (*ibid.*).

A good and an interesting example of how the environment can change the human perception of time was described by Hall (1989: 148–149). According to Hall the scale of the environment determines the pace of our life: a small place (say, a flat or an office) induces the central nervous system to process information much faster than in the case of larger environments. For example, staying in an environment reduced six times as compared to a subject's normal environment results in an acceleration by a factor of six. By so doing, subjects tried to 'compensate' for the missing space. (It is

perhaps interesting to note in passing that these experiments demonstrate that time is inextricably bound up with space. It is also a strong supportive argument for the concept of space-time continuum; cf. section 3). In sum, subjects tend to adjust to the natural rhythm of the environment by either speeding up or slowing down their own biological clocks, or, to be more precise, by reprogramming their brains, which was also demonstrated by EEG studies (Hall 1989: 149). In other words, physical time and the projected, or inferred, time, and, consequently the perception of ‘now’, do not have to be congruent, and in fact they rarely are in the case of humans.

Finally, another example of an exogenous source of changes may be sought in imposed socio-cultural contexts and the perception of time by an individual. In a fascinating study conducted by Levine (1997, part II) and his associates, the pace of life in different cultures and its effect on an individual perception of time was based on three main parameters: walking speeds, postal times and clock accuracy. Of slowest pace were non-industrialized countries (e.g. Brazil, Mexico, African countries), and highly developed and industrialized countries, in particular in Western Europe, showed the fastest pace (e.g. Switzerland, Germany, as well as Japan and Hong Kong). Levine divided nations into two fundamental groups according to how they experience time: clock-time and event-time cultures. Countries which scored highest number of points (industrialized countries) belong to the clock-time group, while those with poorest results obtained in the experiment represent event-based cultures. The very concept of an event, however, seen from different perspectives, e.g. anthropological, social, or philosophical and psychological in particular, is not clear, and therefore we shall propose a definition of event used in the remainder of this paper in the following section. To summarize this part let us notice that all the factors influencing our perception of time described above allow us to conclude that the human perception of time is not absolute but highly relative.

3. The concept of ‘event’

I shall start defining the concept of ‘event’ by making reference to the concept of both time and space, i.e. space-time, and its immediate context known as locality discussed by Lange (2002, chap. 1). I will first delineate spatial locality and temporal locality to finally elaborate on the fundamental concept to our thesis, i.e. spatiotemporal locality.

Locality is determined by the density of time (τ for time) and space (δ for distance). If two entities are directly ‘in touch’ (physically or mentally in the observer’s eye) then ‘no *region* of space or *interval* of time can separate them’ (Lange 2002: 13). Such permanent configurations are possible due to the existence of causes, which link two entities. For example, temporal locality occurs when, regardless of the value of τ (assuming, however, that $\tau > 0$, i.e. there is non-zero gap), the moments within an event (E) consist of a finite number of causes. In other words (Lange 2002: 13):

For any event E and for any finite temporal interval $\tau > 0$, no matter how short, there is a complete set of E's causes such that for each event C (a cause) in this set, there is a moment at which it occurs that is separated by an interval no greater than τ from a moment at which E occurs.

Spatial locality, on the other hand, occurs when, regardless of the value of δ (if $\delta > 0$), the distance within E consists of a finite number of causes:

For any event E and for any finite distance $\delta > 0$, no matter how small, there is a complete set of causes of E such that for each event C in this set, there is a location at which it occurs that is separated by a distance no greater than δ from a location at which E occurs. (Lange 2002: 14).

Likewise, spatiotemporal locality takes place when both parameters, τ and δ , are satisfied:

For any event E, any finite temporal interval $\tau > 0$, and any finite distance $\delta > 0$, there is a complete set of causes of E such that for each event C in this set, there is a location at which it occurs that is separated by a distance no greater than δ from a location at which E occurs, *and* there is a moment at which C occurs *at the former location* that is separated by an interval no greater than τ from a moment at which E occurs *at the latter location*. (Lange 2002: 15)

The above concepts of locality can be represented symbolically as follows:

$E_T: \tau > 0, \{C_1 + C_2 + \dots C_n\}$

$E_S: \delta > 0, \{C_1 + C_2 + \dots C_n\}$

$E_{ST}: \tau > 0, \delta > 0; [\tau \{C_1 + C_2 + \dots C_n\} + \delta \{C_1 + C_2 + \dots C_n\}]$

These symbols indicate that an event in time (E_T) consists of a number of 'local' events (e) which are linked by causal relations (causes C) with the assumption that time (τ) is greater than zero, event in space (E_S) consists of a number of 'local' events (e) which are linked by causal relations (C) with the assumption that distance (δ) is greater than zero, and spacetime event (E_{SP}) consists of a number of 'local' events (e) linked by causal relations (C) with the assumption that both the distance and the time are greater than zero.

From the above definition it transpires that in spacetime, alternation in time ($\tau > 0$) is a necessary requirement which has to be satisfied while determining changes in space, and change in (four-dimensional) space ($\delta > 0$) is a necessary requirement which has to be satisfied while determining shifts in time, and that the limits of these changes are regulated by C. In space, C and E do not have to be adjacent. In fact, 'spatial locality requires that *at least one* of the perhaps many points at which C occurs be within δ of *at least one* of the perhaps many points at which occurs' (Lange 2002: 14). In other words, within one E there must be at least one point which belongs both to C and E (Figure 1a), whose internal structure after decomposition can be substantiated by one of two configurations (in Figure b and c, C_A stands for *former location* while C_B stands for *later location*):

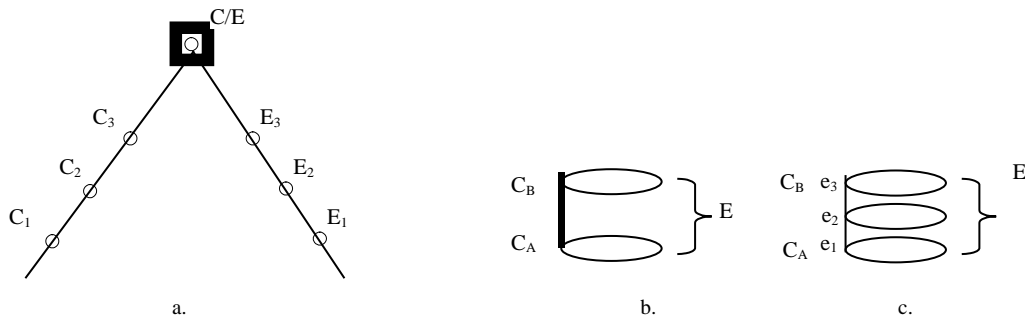


Figure 1. The structure of *event*.

It is important to stress at this point that events (E) are not observer-independent. On the contrary: how events are embedded in spacetime and what their structure is (e.g. causal relations, duration, impact of the past/future on the present) is subject to change, and it depends on the optics selected by an observer who measures and partitions spacetime in a unique array of non-simultaneous temporal intervals (instants). Further, these intervals are immeasurable in mathematical terms. Rather, they are marked off as conscious states marshalled in a sequence (Bergson 2001: 76–77). Clearly, consciousness is a state of the mind, i.e. it is inherent in an individual, in other words it is highly subjective, and thus the perception of one unit of time can vary and can take as many forms as individuals. This claim is compatible with some aforementioned anthropological observations of how time is perceived in different cultures, as well as with the general idea of relativity of time (in particular its duration conceived of by an individual) presented by philosophy and physics.

Let us now pause for a moment and consider how we mark off events e as units of conscious states if instances of time are claimed to be immeasurable. The answer to this question can be sought in Bergson's explanation of units of time which make up the idea of duration (chap. II). According to Bergson (2001 [1913]: 76–77), the multiplicity of conscious states which contribute to continuity can be explained by the metaphor of a flock of sheep: the flock consists of a number of sheep which constitute a homogenous picture, yet as individuals they considerably differ from one another. As they are different rather than identical one should not conceive them as one concept (i.e. a flock of sheep). Yet that is exactly what we tend to do because only those characteristics which they have in common are profiled by an observer. In the same way, the constitutive elements of an event E are assumed to represent single events e , even though they are not identical in terms of location in space, time and their internal structure. Unity is thus an act of the mind, and ontologically grounded states are organized, connected and bound by our conscious states of the mind (Bergson, 2001 [1913]: 80, 121). When defining a unit of time one must allow for the fact that spatiotemporal location is subject to change and is dependent on the conceptualiser.

It can thus be observed that an event (E) can consist of two sequential causes or, alternatively, of two borderline causes and an infinite number of other intermediate ‘points’ (henceforth ‘e’) which ‘fill in the gap’. This observation has important consequences for our linguistic analysis. For example, concepts encoded by the following two phrases – *on a regular basis* and *at regular intervals* – describe only one yet fragmentized event (cf. Bączkowska a):

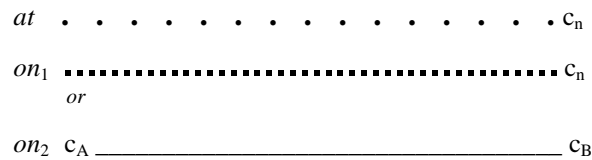


Figure 2. Internal structure of events encoded by *on*, and *at*.

Configuration *on*₁ considerably differs from *on*₂ in the inferred conception of an activity established in each case: while *on*₂ is illustrative of a continuous activity, *on*₁ delineates a sequence of activities (*e*_n) broken by short periods of inertia, which construe one event E (see Figure 2).

$$on_1, at: E = \{e_1 + \emptyset + e_2 + \emptyset + e_3 + \emptyset \dots e_n\}$$

$$on_2: E = \{e_1 + e_2 + e_3 \dots e_n\}$$

In the case of *at*, intuitively, due to a lower density of events and longer breaks between them, *E_{at}* is likely to span a longer period of time (probably both objective and subjective) than *E_{on}*. It is thus *on*₁ which, requiring filling in the gap between *C_A* and *C_B*, bears close similarity to *at*, typically spanning a longer period of time (cf. *be at somebody’s disposal* which spans a long period of time, such as days, months or years vs. *be on call* which suggests only hours or perhaps one day). On the other hand, the alternative conceptualization, i.e. *on*₂ highlights a lack of gaps between *C_A* and *C_B*, and, by the same token, it is suggestive of a shorter span of time occupied by the activity described. This case can be illustrated by, for example, *be on tenterhooks* (while waiting for something, say, test results, doctor’s diagnosis, or for somebody), wherein the time encoded by this phrase most frequently does not exceed several minutes, perhaps hours, rarely days. It seems then that *on* tends to portray two antonymous meanings: a short (continuous) action and a long (iterative) action (yet not longer than one encoded by *at*).

In sum, two vantage points set for *on* can be distinguished: *on*₂ requiring internal, and *on*₁ requiring external optics. What is meant by internal and external optics can be illustrated by the following figures (from Bączkowska b), which illustrate spacetime in the form of two cones (borrowed from physics and known as Minkowski cones; cf. figure 3): one representing the past, one representing the future, and a point where the tops of both cones overlap to encode ‘now’.

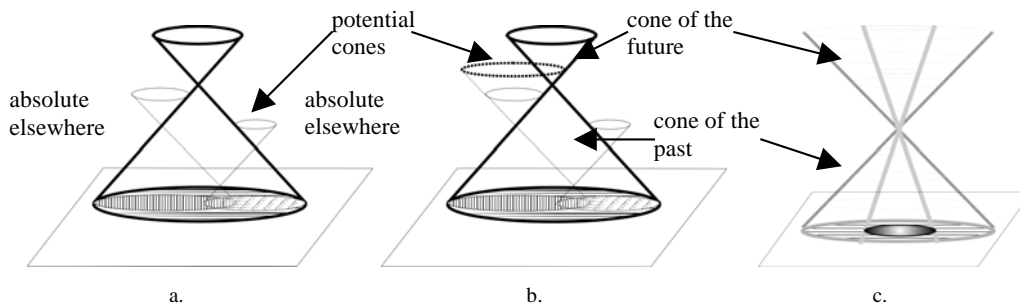


Figure 3. Conceptualizations of *at sb's disposal* (a, b) and *on duty* c.

Figures 3a. and b. illustrate *at*: the heavy steady lines (i.e. main) cones stand for the world accessible for our observation and serve as the point of reference while the smaller external cones indicate potential events (signalling only potential events they remain in the 'absolute elsewhere' region). Potential events, such as ones coded by the phrase *be at sb's disposal*, can potentially occur in the future, or could be realized in the past, yet they remain in the region outside the main cones as they did not become a fact or they are still to come if some necessary requirements are met. The external cones have the potential to co-occur in time and space with the main cone. In fact, the expectation of their occurrence is high (due to their adjacent legs) and it is implicative of recurrence, yet they may not be happening at this moment. In other words, their kinetic power can be released from their potential states a number of times within the spatiotemporal locality, yet this possibility does not have to preoccupy the trajector's mind at *this* moment.

Figure 3c., on the other hand, encodes *on₁* wherein the external cones are the main ones and they serve as a reference point and the internal cones are inscribed in the world currently accessible for an observer (main cones) and thus they illustrate an event currently taking place in reality. This event is not recurrent; rather it is a continuous event occurring once, no matter how long it takes for this event to be completed. It may thus extend in time yet it is conceptualised as one event (E). Contrary to *at* configuration, the preposition *on₂* indicates that the event (E) is already in progress (although it consists of a number of short fragments ('points' – e_n) of the action described), and thus it occupies the trajector's attention to a greater extent, even if the trajector is not performing any action at this moment but just awaiting something (which typically entails time protraction and, consequently, boredom or impatience and nervousness (or both), unlike in the case of *on₁*, which seems to be neutral in this respect⁴. *On₂* can manifest itself in the phrase (*a doctor*) *on duty* which is implicative of being in a state of relatively high tension and thus this activity requires high attention of the trajector.

⁴ Other examples which encode similar concepts include, e.g.: *nibble at* vs. *nibble on*, *sip at* vs. *sip on*, or *be on call* vs. *be at somebody's disposal*.

Taken together, three aspects of *on* and *at* have to be emphasised. First, both phrases (and their graphic illustrations) are suggestive of events broken by pauses (gaps), although the gaps are conceived as much longer and are believed to be less immediate and less probable in the case of *at*. Second, attention appears to be higher in the case of *on* than in the case of *at*. Finally, more importantly for our present analysis, despite considerable differences in the period of real time they span, both actions are measured as one event E, and, interestingly, each of these events E occurs in ‘*now*’.

By way of summary of the discussion so far, it can be argued that incongruent (faulty?) conceptions of *now*, arise on quantitative as well as qualitative grounds. On the one hand it is perceived as a succession of ‘the past’ and ‘the future’ all of which constitute ‘*now*’ (quantitative factor), yet ‘the present’ should not be conceived of as objective (physical) entity as it remains only our (subjective) representation of what we claim to be real on the other (qualitative factor).

4. The structure of ‘*now*’ in the proposed methodology

In the template of spacetime (Minkowski cones) used in our methodology, the region designated by a circle at the point where the cone of the past meets the cone of the future, uncovers a number of interesting details when looked at through a ‘magnifying glass’. First, the region (circle) contains another circle in its central position. Each of the two circles represent a different view on ‘*now*’: subjective (R_s , subjective reality) and objective (R_o , objective reality) ‘*now*’. R_o can be ascribed two alternative positions: ‘on’ and ‘off’. The position ‘on’ (an unshaded circle or no indication of a circle) means that the objective reality, i.e. what is actually happening in the real world, is accessible to perception and/or conscious processing of the observer. However, the objective reality may also be inaccessible (position ‘off’ – shaded circle) for the conceptualiser. For example, a car passing a pedestrian in a street can, but does not have to, be noticed by an observer. In the latter case, the observer is unaware of what is happening in reality as his attention is focused on other entities/events which preoccupy his mind. Objective reality may also be inaccessible for the pedestrian due to external factors, such as some barriers which physically obscure the object described. Moreover, events occurring in objective reality may be noticed yet they may suffer from distortion. The reason for reading objective reality in a distorted manner can result from limitations imposed by the human body. For example, the experiments described in the previous section of this paper demonstrate the imperfections of our eyes, i.e. limitations at a neurophysiological level. Finally, what is conceived of by a conceptualiser may have no ontological roots in objective reality.

To be sure, the lack of accessibility of objective reality is marked in the diagram as a shaded R_o , whereas its accessibility is signalled by an unshaded R_o . Contrary to these cases, the outer circle (R_s) encodes information which reflects subjective reality, i.e. one which an observer conceives of (whether consciously or unconsciously) as true or

as actual. In our analysis, it has been assumed that subjective reality comprises the concept of objective reality, as image conceived in the mind of the observer is often triggered by a stimulus which derives from the external world. The case wherein a conceptualised event has no external sources and is only driven by the conceptualiser's mind has been ignored in the diagrams below.

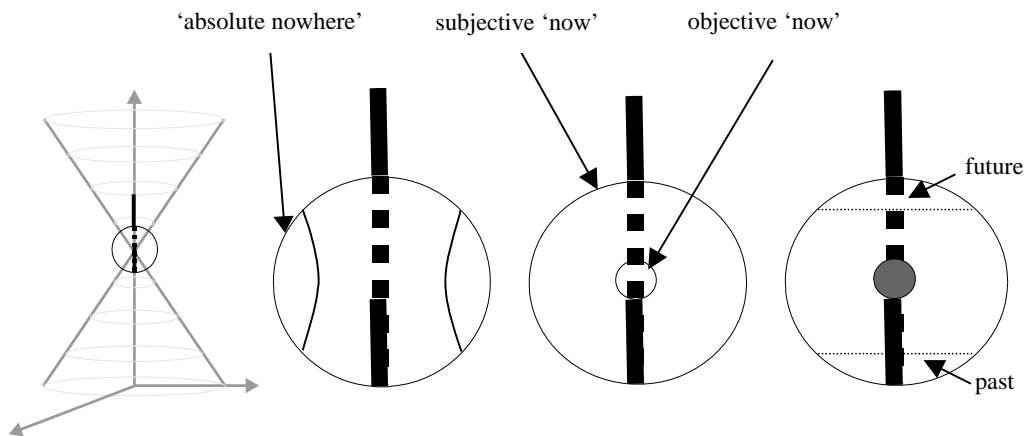


Figure 4. The structure of time in the conceptualization of *on*.

In the above diagram, the symbolic circle illustrating now is partitioned into the past, the present and the future, however the actual structure of now remains uncovered. For example, it is still far from clear whether these regions expand linearly and sequentially or whether they overlap to some extent or perhaps even merge into one temporal entity. Considering the binding theory (mentioned in section one) it seems legitimate to assume that certain degree of overlap cannot be precluded.

With this caveat, we can assume that the internal structure of now is differentiated into Immediate Now (the future), Experienced Now (actual now), and Factual Now (the past). Due to the assumption I adhere to in this paper – that time has a dynamic nature, i.e. it is not static but it flows – the location of actual now poses both ontological and epistemological problems. Therefore, the boundaries of this area are not clear-cut in the diagram (hence dotted lines in the diagram). It has been decided to designate this region as an overlap of Immediate Now and Actual Now. When treating these parts as one threefold entity, this partition of the diagram shall be called The Present, whereas the term Now shall be applicable solely to one of its subparts.





It is important to note at this point that the Present does not exist in a vacuum. It is embedded in spacetime which extends indefinitely, where The Present occupies only a small fraction. Therefore, it is necessary that The Present be delineated against a wider perspective of spacetime which originates in the past and evolves in the future. The spacetime which has just passed is located in Proximal (known) Reality, before which

there was Distal (known) Reality. Likewise, the future can be Proximal (conceivable) Reality or Distal (conceivable) Reality. When characterizing profiled cones inscribed in the template (Minkowski cones), for example illustrating time protraction encoded by *on* (cf. Figure 3c), the region between world-lines (main cones) and scene lines (inscribed cones) constitutes spacetime which is temporarily unavailable for a conceptualiser. This region is termed Unknown Reality by Langacker (1991: 240–249), and Ontological Reality or, on a more specific note, Uncertain Conceivable Reality in the case of the future and Known Reality in relation to the past by Turewicz (2000: 152–154). As the description of the structure of the whole conical spacetime is far beyond the scope of this paper, the issue shall not be pursued any further. Instead, the internal structure of the Present will receive more attention.

Let us begin with a very basic statement, once voiced by Brentano, that “the existence of the whole implies the existence of the parts, whereas the existence of a part need not imply the existence of the whole” (summarized by Körner and Chisholm, 1988: xv). Thus the existence of the Present does automatically entail the existence of a threefold structure; yet the past (Immediate now «IN») or the future (Factual Now «FN»), and the Experiential Now (EN) do not assume the existence the Present. Hence, the Present can be composed of three or two parts (or more) yet it can also be conceived of as one homogenous element. In the cases examined below, there are three configurations possible to occur: when only the Experiential Now fills the Present (in two variants illustrated by 1a and 1b), or when EN is combined either with IN (illustrated by 2) or FN (picture 3). In the diagram below, adjacent to pictures used in our methodology are terms used by Turewicz (2000).

The Present has been analysed in the following terms:

Table 1. The structure of Now.

	graphic illustration	our proposal	Turewicz
1a.		the Present (epistemic and ontological)	
1b.		the Present (epistemic)	
2.		the Immediate Now	Epistemic Immediacy/Ontological Immediacy
3.		the Factual Now	Known Reality/ Epistemic Irrality

The Present with both the epistemic and ontological now built-in, by profiling the outer circle, stresses the possibility of conceptual integration of all the constitutive elements of the Present in order to create one concept. The IN diagram highlights the

future part of the Present, while the FN foregrounds the past. The lack of ontological present, i.e. the lack of awareness of it or actual lack of an ontologically grounded event, is marked by shaded inner circle. In Turewicz these regions are classified according to a different principle. The framework of expressing time and aspect in Turewicz consists of two main independent components which in the template diagram run in parallel – ontological reality and epistemic domain – and they overlap only when they meet in the ground (in the sense used by cognitive grammar). In our understanding, the epistemic domain does not constitute a concept in abstraction from ontological reality. Instead, it is immersed in ontological reality, even if it is only a construct of our mind (i.e. it is not instigated by entities or processes occurring in objective reality) the conceptualiser exists in some setting which has ontological status, and the conceptualiser himself has the status of some ontological entity which thus can become a part of ground. Thus, in Turewicz there is a twofold spacetime, while in our proposal there is one spacetime in which some planes overlap, interweave or are embedded in one another.

Missing in the above table is the Experienced Now, which is a configuration wherein the IM and FN overlap. As already mentioned, this overlap can be realized to a varying degree covering either a part of the FN and the IN or spreading to the boundaries of the Present. The latter case is illustrated by the first diagram in Table 1, and the former exemplifies, as the name suggests, the way one experiences time (EN). The nature of our experience of time is such that, as Brentano (1988) puts it, the events *e* which we experience are not conceived of as a succession of experiences but rather as a experience of succession.

5. Case study: *on*

On a linguistic note, *on*⁵ designates two antonymous conceptual meanings: slow movement and protraction (canonical meaning), or fast movement and compression. As a consequence, we distinguish two perspectives: local and global. We shall focus in this paper primarily on the canonical use of *on*, i.e. on the local perspective, due to economical reasons: examples and subschemas of this perspective are many, and contrasting it with all schemas of the global perspective would far exceed the scope of this short article. As the particle *on* largely encodes the stretching of time (more on this will be presented in the next section), in what follows we shall examine the structure of events (ellipses) occurring when the time subjectively protracts.

5.1. Local perspective

In Figure 5, the region denoting reality (whether objective or subjective), i.e. between world-lines, is an idealization, or schematization of reality. The events which occur in

⁵ The analysis of *on* in this paper concerns both the use of *on* as a particle as well as a preposition.

physical reality, and which are marked on the template cones of the future and the past are represented by ellipses. Typically, ellipses are stretched in space when they illustrate particles of repulsion, and they are squashed when they designate particles of attraction (due to the small angle at which two scene-lines meet). Therefore, in Figure 5, the ellipses are stretched vertically. To illustrate complete inertia, two scene lines overlap and there is no region between them to profile or to inscribe events. In such a case, the ellipses are maximally stretched and thus a relatively long interval of timeline t (onto which scene lines are mapped) is ascribed to one event (or rather a state). The cessation of one event and the onset of another one can, but does not have to, be adjacent (the interval is a temporal window) yet it has a causal structure.

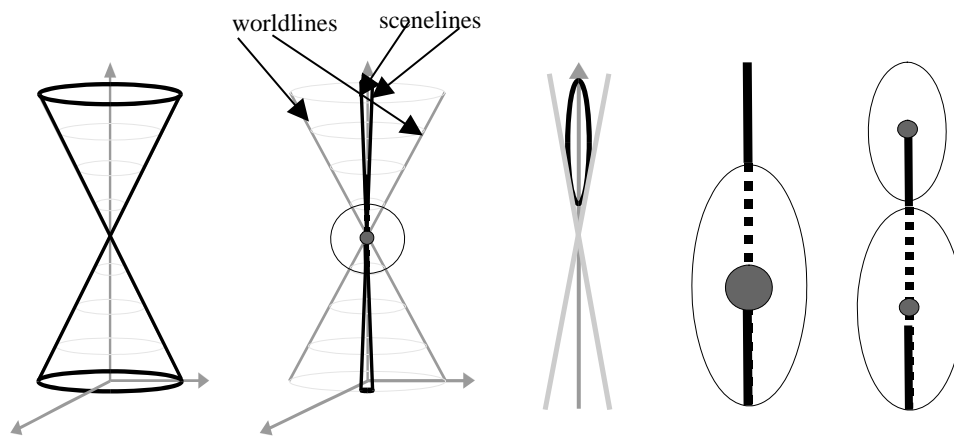


Figure 5. Graphic illustration of time protraction.

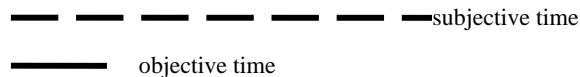
By stretching the time of an event the structure of ‘now’ changes. The future and the past extend in ‘now’ and, as a consequence, the preposition *on* (which is typically symbolized by a vertically stretched ‘now’ region) is implicative of the inclusion of a large portion of immediate future and past in the concept of ‘now’. Therefore, both the immediate past and future are perceived as simultaneous (included in a single ‘now’), although constantly in motion, which can be illustrated by phrases indicative of protracted duration encoding tension, such as *being on tenterhooks*, *on call*, *on alert*, *focus on*, etc. The subjective ‘now’ is thus derivable from the intensity of conscious experience: the higher the consciousness, the more intense the experience, and, thus, the more protracted ‘now’, the greater the portion of the past and the future in the internal structure of ‘now’. By protracting time, the experienced time becomes the profiled one, while the effect of context is de-emphasized, blunt or even eliminated.

Interestingly, the past and the future are not only subjectively conceived but also objectively real. For example, in (1) the past and the future extend in real time and span a number of years:

(1) The two parties **engaged upon/on** an escalating political struggle. (LDOCE)

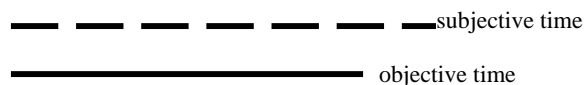
Thus conceptualised time is in sharp contrast to a more typical (measured by frequency of occurrence) context wherein *on* entails time protraction, i.e. an extension of subjective time relative to its objective duration (as illustrated above by e.g. *on tenterhooks*). The example in (1) is illustrative of subjective time protraction (experienced time) yet the extension of objective time (extraneous setting) is preserved as well as the overriding duration of subjective over objective time. In addition, the past, the future and ‘now’ seem to display temporal coordination, wherein all these aspects exist in functional interdependence, i.e. synchronization (Kelly and McGrath 1988: 143). It is perhaps worth mentioning at this point that synchronization does not automatically entail simultaneity: the former affords the occurrence of events in succession (which amalgamate), whereas the latter assumes that two (or more) events occur at the same point in time. Synchronization thus seems to be less refined, more approximate and more arbitrary than simultaneity, and therefore it is more readily applicable to the concept of spatiotemporal locality (s/t locality). The difference between the two understandings of *on* can be graphically represented as follows:

Typical context of *on*



(2) I've been **on tenterhooks** all week waiting for the results. (OALD)

Meaning extension of *on*



(3) During the war Richards was **engaged on** work of a secret nature. (LPVD)

In conclusion, it can be argued that the difference between the examples discussed above resides in the proportion between subjective and objective time, i.e. in the understanding of spacetime locality. Spacetime locality has thus a high value in the case of the typical use of *on* and a lower value in the case of its extension.

5.1.1. Schematization of *on*

Analysed in contexts of high spatio-temporal locality, *on* can be analysed on two planes: three positions and three types of internal structure of an event (constant, ablative initial and ablative terminal). The internal structure of possible ‘now-events’ can thus be graphically presented as follows:

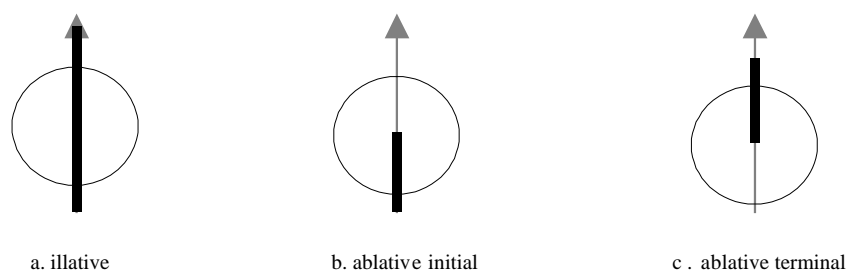


Figure 6. Canonical schemas of the temporal meanings of *on*.

Illative illustrates configuration A, and ablative is encoded by configurations B (initial) and C (terminal), all of which shall be now examined in more detail.

5.1.1.1. Time protraction: configuration A

As mentioned in the first section, our psychological clock tends to either stretch or compress time under certain circumstances, yet for our immediate purposes it is essential that the conditions in which time seems to expand receive closer inspection. Associated with a subjective feeling of time occurring when we experience unpleasant states, time protraction is a phenomenon which is induced by the following circumstances (based on Flaherty 1999, chap. 3 and Levine 1997: 33–48): suffering (e.g. a visiting a dentist, torture, intensive physical drills), offensive experience (e.g. homesickness, humiliation, embarrassment, depression, fear), danger (e.g. floods, earthquakes), waiting (e.g. for a professor to give a test), boredom (e.g. being imprisoned, during a dull lecture), and urgency (e.g. for a parent a trip to hospital with an injured child). In such conditions we tend to feel one or several of the following: narrowing attention to the immediate circumstances, absorption with the immediate situation, extreme concentration on self and the issues at hand, and sense of urgency. These states are often conveyed in English by expressions which contain the particle/preposition *on*. For instance, intensive feelings of anxiety are encoded by *on tenterhooks* or *on the run*, waiting and possibly anxiety are conveyed by *on (the) alert*,

on call, or *on guard*, and high concentration on issues at hand is implicated by *be intent on*, *concentrate on*, and *focus on*, and *on the ball* (which, unlike the previous examples, entails positive association of being attentive and concentrated), and urgency is indicated by *press on*, and *insist on*. There are a number of examples of boredom in which *on* is a constitutive element, such as *harp on (about)*, *drone on*, *rattle on*, *ramble on*, *dwell on*, *drag on*, *grind on*. Apart from conveying such negative feelings and states, time protraction can also occur in the cases of extreme joy and pleasure (e.g. kissing can induce the feeling of time protraction). Expressions with *on* used in such contexts are not so ample as to denote unpleasant feelings, yet they are a few, e.g. *keen on* or *engage on* (and perhaps *on scholarship*, although this phrase can invoke either joy or homesickness, in which case it would exemplify offensive experience). More examples of time protraction expressed by *on* in both pleasant and unpleasant contexts are below. The list, however, is not exhaustive.

on patrol, *on tenterhooks*, *on call*, *on guard*, *on (the) alert*, *hang on* (= depend on sth in order to be successful), *on a dole*, *on a mission*, *insist on*, *on the run (from)*, *on the move*, *be intent on*, *focus on*, *concentrate on*, *brood on*, *spy on*, *work on*, *be on the ball*, *egg on*, *live on the breadline*, *sponge on*, *keen on*, *press on*, *operate on*, *soldier on*, *be on one's mind*, *struggle on*, *hooked on*, *have sb on* (= tease), *elaborate on*, *reflect on*, *bang on*, *hands-on*, *hard-on*, *on sb's lonesome*, *turn on*,
border cases: *on scholarship*, *live on (bread and water/ handouts)*, *engage on*,

Some of the above are illustrated by the following sentences:

- (4) He is **on** night **duty** tomorrow. (LDCE)
- (5) Be **on the alert** for anyone acting suspiciously. (LDCE)
- (6) Typical of stress is this feeling of being continuously **on the run**.
- (7) **Intent on**/upon her work, she didn't notice the cold.
- (8) She tried to **focus** her mind **on** her work. (LDCE)
- (9) I'm **concentrating** my efforts **on** writing my autobiography. (LDCE)
- (10) My new secretary is really **on the ball** (= able to think or act quickly and intelligently). (LDCE)
- (11) We'll talk about your suggestion later – now let's just **press on**. (LDCE)
- (12) The police were **on patrol** in the city centre.
- (13) Paul's got a lot **on** his **mind** at the moment. (CALD)
- (14) She's a doctor, so she's often **on call** at the weekend. (CALD)
- (15) You always have to be **on** your **guard** against pickpockets. (CALD)
- (16) A special team of police were kept **on standby**. (LDCE)
- (17) Everything **hangs on** money at the moment. (CCDFV)
- (18) The good priest **worked on** me with the finest tenderness and understanding. (CCDFV)
- (19) Many employer consider **hands-on** experience to be as useful as academic qualifications. (CALD)
- (20) I was just sitting here all **on my lonesome**. (CALD)

There are cases wherein *on* encodes constant states yet without the necessity of highly intensive experience and typically spanning a longer period of time (long

spatiotemporal locality), for example: (*run on batteries, feed on, get on well with sb, dream on, be on e-mail, rely on, depend on*). As they constitute a small number of all cases, they are marginalized in the present paper.

5.1.1.2. Partial protraction: ablatives B, C

Ablative initial configuration is characterizable in terms of a much lower density of experience and a smaller degree of conscious attention given to the event described. It is still often attributed to events which extend in time, i.e. whose temporal locality spans a much wider period of time (even if only on a subjective note the time span is conceived of as long). For example, *on loan* is implicative of a less immediate event and a long period of time spanning several days, weeks or months, which disallows maintaining a very high level of its conscious experience and thus it invites us to focus on other events/things as well as on the one triggered by the phrase (cases which convey a strong negative charge, e.g. *be on the breadline* mentioned under the rubric of configuration A, are not included in this group of expressions which are typically neutral). Ablative terminal schema, on the other hand, forces our attention to remain high to a greater extent than ablative initial cases due to a more critical context portrayed by typical phrases, e.g. *on the brink of war, on sb's last legs, choke on*, etc., although there are cases which illustrate slower progression, less immediate and less abrupt change of state, as in the phrase *sth is growing on sb*. More examples are presented below.

Configuration B: partial protraction and expected change in the near future and decrease in intensity of experience. The change of its consequences are not as important as the current situation, thus the experienced now and the idea of change are profiled rather than the span of time in the immediate future.

on loan, on sale, on display, hang on,

- (21) The book I wanted was out **on loan**. (LDCE)
- (22) I sent my application about six weeks ago and they've just been **sitting on** it. (LDCE)
- (23) A wide range of postcards and other souvenirs are **on sale** in the visitors' centre. (LDCE)
- (24) One of the world's oldest cars has gone **on display** in Brighton today. (CALD)
- (25) Do you need the toilet right now or can you **hang on** for a while? (CALD)

Configuration C: an action/state is imminent or certain, in the near future change is expected as well as an increase in intensity of experience, reaching a terminus is often finished with a sudden release.

get on, grow on, come on, catch on (= 1. become popular; 2. finally understand), *cotton on, gain on, sit on the fence, sleep on, on demand, figure on, wait on, hang on* (= wait), *plan on, stake on,*

bet on, put on (= 1. be confident or sure that sth is true, will happen, or will be successful),
spring on, lean on (= trying to influence you by putting pressure on you), *reckon on, gamble on,*
pin on,

- (26) I realized that time was **getting on** and we would have to hurry. (LDCE)
- (27) I hated his music at first, but it **grows on** you. (LDOE)
- (28) I think I've got a cold **coming on**. (CALD)
- (29) The idea is **caching on**. (CCDFV)
- (30) At long last he has **cottoned on** to the fact that I'm not interested in him! (CCDFV)
- (31) Garcia was **gaining on** her opponent throughout the race, but only overtook her at the very end. (CALD)
- (32) You can't **sit on the fence** any longer – you have decide whose side you're on. (CALD)
- (33) It's a tricky decision to make and I'd like to **sleep on** it. (PWN)
- (34) Should you feed your baby **on demand**, or stick to a timetable? (LDCE)
- (35) How soon are you **figuring on** getting married? (CCDFV)
- (36) She laughed – but **waited on** his response none the less. (CCDFV)
- (37) **Hang on** a minute. (CCDFV)
- (38) The troops were **planning on** attacking Poland exactly one week later. (CCDFV)
- (39) She has **staked everything on** what will happen when she gets there. (CCDFV)
- (40) That is something which few people would have been prepared to **bet on** ten years ago. (CCDFV)
- (41) Wall Street is **betting on** Britain's Grand Metropolitan, which has long wanted to expand its U.S. holdings. (CCDFV)
- (42) Who would have **put money on** atomic energy in 1940? (CCDFV)
- (43) I wondered what he was going to **spring on** me next. (CCDFV)
- (44) They can **lean on** the administration by threatening to withhold their subscriptions. (CCDFV)
- (45) This was far beyond the four figure sum she had **reckoned on**. (CCDFV)
- (46) You're rather **gambling on** it being a nice day by holding the party in the garden, aren't you? (CALD)
- (47) He increasingly **pinned** his hopes **on** the prospect of a split in the opposition party. (CCDFV)

5.2. Global perspective

This configuration – elative – is conceptually very close to the ablative terminal schema with the difference residing in a lower degree of expectancy of an action to happen (which is often sudden and fast) and, consequently, the feeling of time compression. This schema highlights the area on the border of the Present which can be read either as the end of some event (and then the profiles region belongs to the Present) or it can profile the beginning of a new event (and then it profiles the external area outside the Present). As a result, this schema allows one to express two possible optics: (1) it profiles what has just happened, i.e. what is within the immediate

(conceivable) past, which is probably still subjectively conceived of as belonging to ‘now’ (and then it demarcates a cause), (2) it indicates what has just started (showing then the result). It is a question of a subjective choice of the conceptualiser which optics – the internal (i.e. profiling cause) or external (profiling result) – is imputed on the construed scene. It is important to notice that by using *on*, we often stress that effects tend to induce negative (often terminal) consequences.

bring on, curb on, choke on, on the brink of war, on the tip of my tongue, set on, beat on, on last legs, pivot on, knock-on (effect), come on (= start bleeding from the womb), on balance, spring on, pounce on.

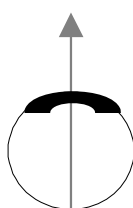


Figure 7. A non-canonical meaning of *on*.

- (48) Stress can **bring on** an asthma attack. (LDCE)
- (49) We are trying to keep a **curb on** their activities. (LDCE)
- (50) Six people **choked** to death **on** the fumes. (LDCE)
- (51) In October 1962 the world seemed **on the brink of** nuclear war. (LDCE)
- (52) The car's **on its last legs**. (LDCE)
- (53) What is her name? It's **on the tip of my tongue**. Joan. Joan Simpson. That's it! (LDCE)
- (54) The farmer threatened to **set** his dogs **on** us. (LDCE)
- (55) They were dragged and **beaten on**. (CCDPV)
- (56) At what point are you going to **spring** the news **on** him? (CCDPV)
- (57) Success or failure **pivoted on** a single exam. (CCDFV)

There are contexts wherein *on* conveys the concept of a quick and often sudden action, however the action or state is not imminent and a negative axiological charge is not preserved, for example:

- (58) They **fell on** the sandwiches with alacrity. (CCDPV)
- (59) She **jumps on** her children instantly if they're disobedient. (CALD)
- (60) The fox **rounded on** its pursuers. (CALD)
- (61) I was about to pay for the shopping when it suddenly **dawned on** me that I'd left my cheque book at home. (CALD)
- (62) Don't bother to **call on** me or ring me. (pay a short visit). (CCDFV)

Finally, due to time compression the profiled region in the diagram is in fact a line, rather than an area. This is suggestive of *on* used of expressing a critical (border) line,

behind which another (changed) spacetime is available. What is often profiled in such contexts is the very line or, alternatively, the region behind the borderline. This idea is illustrated by the following:

(63) I think **on balance** I prefer the old system. (LDOE)


Expressions like *on the tip of my tongue*, *on the verge of extinction* and the like, seem to combine the concept of a critical line in topological sense (configuration C) with high expectancy tension typical of configuration A.

5.3. Summary

From the analysis presented in the previous sections it transpires that the conceptual meaning of the particle *on* displays contradictory meanings: time protraction and time compression (a phenomenon known as antonymous polysemy). Between these two extrema, there are intermediate stages responsible for converting the schema of time protraction to time compression. It seems legitimate to claim then, that the meaning of *on* demonstrates a gradual shift of concepts encoded by a number of contexts which contain *on*. These meanings can be tabulated as follows:

Table 2. Incremental characteristics of *on*.

<i>on</i>			
<i>local perspective</i>			<i>global perspective</i>
full protraction	partial protraction		compression
illative	ablative initial	alative terminal	elative

slow fast


Two extreme points – time protraction and time compression – encompass intermediate cases of initial and terminal partial time protraction. While both full and partial time protraction are schemas typical of *on* (representing local perspective), contexts which illustrate time compression are relatively scarce (representing global perspective). Within the local perspective, two different locality values can be distinguished. High spatiotemporal locality value occurs when there is considerable difference between the objectively real and subjectively perceived flow of time. When the discrepancy between the objectively measured unit of time (seconds, minutes, hours, etc.) and the subjectively felt unit of time is relatively small than the s/t locality is low.

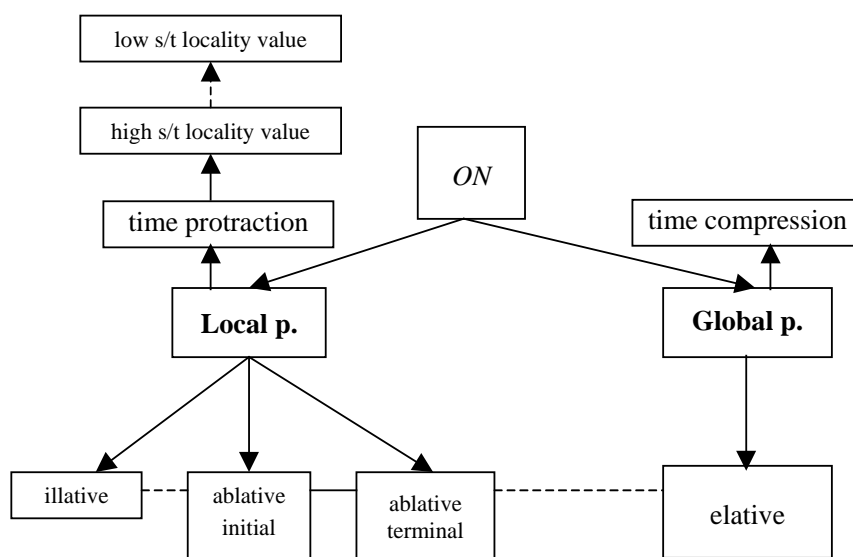


Figure 8. The conceptual meanings of *on*: local and global perspectives. perperperspectives

6. Conclusion

In an attempt to delineate temporal aspects conveyed by English prepositions and particles, we based our analysis on fundamental concepts of time – such as the present, now, or a single event or state – viewed from a philosophical perspective. For a philosopher, however, these concepts are far from clear, and they have instigated heated philosophical debate since antiquity. It is of little surprise, therefore, that investigation of temporal aspects of a language seen from this perspective is a difficult task which needs solid methodological grounds. The methodology designed by the author and employed in this paper allowed us to see ‘now’ and ‘the present’, which the particle *on* typically encodes, as units which have their own internal structure and that the profiling of one of their subparts (or the entire units of time) is responsible for uncovering a number of interesting metonymic meanings of the particle *on*, such as highlighting the past or future aspects of ‘now’ by conveying partial time protraction or cessation, as well as stressing time protraction in subjectively perceived psychological time. It has been demonstrated in this paper, therefore, that the preposition *on* can be ascribed two main conceptual meanings – temporal protraction and temporal compression – which encode exactly opposite meanings. Thus, by encompassing two opposite concepts in one lexical realization – the preposition *on* – they illustrate the phenomenon of *coincidencia oppositorum* (antonymous polysemy), which, interestingly, does not seem to be arbitrary, as it is possible to account for its semantic motivation through image-schema transformations.

Dictionaries

- CALD – Cambridge Advanced Learner Dictionary.
 CCDPV – Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs. 2002.
 LDCE – Longman Dictionary of Contemporary English
 MED – Macmillan English Dictionary. 2002.
 PWN-Oxford

References

- Aristotle. 1999. *Physics*. Oxford: Oxford University Press.
- Barbour, J. 2000. *The end of time: The next revolution in physics*. Oxford: Oxford University Press.
- Bączkowska, A. a. (in preparation). *Mathematical and Physical Models of Language and Cognition*.
- Bączkowska, A. b. (in preparation). *Vectors of meaning: a contrastive study of on and at*.
- Bergson, H. 2001. [1913]. *Time and free will*. Mineola, New York: Dover Publications.
- Brentano, F. 1988 [1914]. "Our Intuition of Time is a Continuum of Modes of Presentation and Acceptance". In: Brentano, F. (ed.). 1988. *Philosophical investigations on space, time and the continuum*. London: Croom Helm.
- Chafe, W. 1994. *Discourse, consciousness, and time*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Davies, P. 1995. *About time: Einstein's unfinished revolution*. New York: Simon and Schuster.
- DeCoursey, P.J. 2004. Overview of biological timing from unicells to humans. In: Dunlap, J.C., Loros, J.J., and DeCoursey, P.J. (eds.). *Chronobiology: Biological timekeeping*. Sunderland, Mass.: Sinauer.
- Draaisma, D. 2001. *Why life speeds up as you get older: How memory shapes our past*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, V. 2004. *The structure of time*. Amsterdam: John Benjamins.
- Flaherty, M.G. 1999. *A watched pot: How we experience time*. New York: New York University Press.
- Green, B. 2004. *The fabric of the cosmos: space, time, and the texture of reality*. New York: Alfred A. Knopf.
- Hall, E.T. 1989. *The dance of life: The other dimension of time*. New York: Anchor Books.
- Harrison, E. 2001. *Cosmology: The science of the universe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelly, J.R. and J.E. McGrath. 1988. *On time and method*. London: Sage.
- Körner, S. and R.M. Chisholm. (eds). 1988. Editor's introduction to the English edition. In: Brentano, F. (ed.). *Philosophical investigations on space, time and the continuum*. London: Croom Helm.
- Lange, M. 2002. *An introduction to the philosophy of physics: Locality, fields, energy, and mass*. Oxford: Blackwell.
- Levine, R. 1997. *A geography of time*. New York: Basic Books.
- Mandik, P. 2001. Points of view from the brain's eye view: Subjectivity and neural representation. In: Bechtel, W. Mandik, P. Mundale, J. and Stufflebeam, R.S. (eds.). *Philosophy and the neurosciences*. Oxford: Blackwell.

- Mellor, D.H. 1998. *Real time II*. London: Routledge.
- Ornstein, R.E. 1997. *On the experience of time*. Oxford: WestviewPress.
- Palmer, J.D. 2002. *The living clock: The orchestrator of biological rhythms*. Oxford: Oxford University Press.
- Pöppel, E. 1994. Temporal mechanisms in perception. In: Sporns, O. and G. Tononi (eds.). *Selectionism and the Brain: International Review of Neurobiology*. Vol. 37. pp. 185–201. San Diego, CA: Academic Press.
- Price, H. 1996. *Time's arrow and Archimedes' point: New directions for the physics of time*. Oxford: Oxford University Press.
- Reichenbach, H. 1958. *The philosophy of space and time*. New York: Dover Publications.
- Szwedek, A. 2004. Experientialism and reism in metaphorical processes. International Conference on Applied Psycholinguistics, ISAPL, 4–9 September, Cieszyn, Poland.
- Turetzky, P. 1998. *Time*. London: Routledge.
- Turewicz, K. 2000. *Applicability of cognitive grammar as a foundation of pedagogical/reference grammar*. Łódź: University of Łódź.
- Waterhouse, J.M. and P.J. DeCoursey. 2004. Human circadian organization. In: Dunlap, J.C., Loros, J.J., and P.J. DeCoursey. (eds.). *Chronobiology: Biological timekeeping*. Sunderland, Mass.: Sinauer.
- Zimmer, A.C. 1996. How prospective time shapes behaviour. In: Helfrich, H. (ed.). *Time and mind*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.

Streszczenie

Artykuł opisuje znaczenie przyimka/partykuły *on* desygnującego pojęcie ‘teraz’. ‘Teraz’ rozumiane jest zgodnie z dogmatem zapożyczonym z filozofii, jako byt składający się z trzech elementów: najbliższej przeszłości, aktualnego ‘teraz’ oraz najbliższej przyszłości. Przyjęcie takiego założenia pozwala na profilowanie wybranych elementów konstytutywnych tego trzyczęściowego bytu, dzięki czemu możliwe staje się umotywowanie użycia *on* w wielu kontekstach, w których do tej pory mogło się ono wydawać całkowicie arbitralne. Drugim założeniem przyjętym w artykule jest względność oceny duratywności ‘teraz’ jak i biegu zdarzeń w czasie. Jak wykazują badania antropologiczne długość trwania danego odcinka czasu może być subiektywnie oszacowana przez kilku konceptualizatorów zupełnie odmiennie, w zależności od czynników zewnętrznych i wewnętrznych, które wpływają bezpośrednio na konceptualizatora takich jak: choroba, podwyższona lub obniżona temperatura ciała, dobowe zmiany poziomu hormonów, wiek konceptualizatora oraz jego wielkość fizyczna, wielkość, lokalizacja i atrybuty pomieszczenia, w którym się znajduje, oraz sytuacje ekstremalne (np. duży stres, ból, czy przyjemność). Subiektywność odczuwania ‘teraz’ wyrażonego przez *on* jest również możliwa do zaobserwowania w badanych kontekstach.

PRZYGOTOWANIA DO WYCHOWANIA DWUJĘZYCZNEGO – KLUCZOWE KWESTIE DO ROZWAŻENIA PRZED NARODZINAMI DZIECKA

ROBERTUS DE LOUW

1. Wstęp

W obecnej dobie migracji i mieszanych małżeństw, coraz więcej rodzin decyduje się na dwujęzyczne wychowanie dzieci. Nie ulega wątpliwości, że wpływają na to również inne czynniki, typu lepsze perspektywy pracy, czy zwiększona wrażliwość językowa i kulturowa oraz, co za tym idzie, większa tolerancja społeczna. Ale mimo mnóstwa pozycji literatury przedmiotu na temat historii i teorii bilingwizmu, rozwoju językowego dzieci dwujęzycznych oraz przełączania kodów (ang. *code-switching*), nadal niewiele miejsca w badaniach zajmuje strona metodyczno-praktyczna dwujęzycznego wychowania. Dlatego też celem niniejszego opracowania jest próba przedstawienia najważniejszych kwestii, które rodzice powinni rozważyć przed narodzinami dziecka, czyli *de facto* przed rozpoczęciem procesu wychowania dwujęzycznego tak, aby ów proces przebiegał sprawnie i dał pożądane efekty.

2. Założenia i wyjaśnienia

Dla przejrzystości niniejszego opracowania zakłada się, iż rodzina dwujęzyczna cechuje się tym, że mieszka w kraju jednego z rodziców, oraz że każdy rodzic używa innego języka ojczystego. Nieistotne jest przy tym to, czy dziecko, które będzie wychowywane dwujęzycznie, jest ich pierworodnym, ani też to, czy rodzice planują mieć więcej potomstwa. Należy zaznaczyć, iż zdarzają się także inne sytuacje rodzinne i językowe (na przykład, rodzice posługujący się dwoma różnymi językami ojczystymi mieszkający w kraju, który dla żadnego z nich nie jest ojczyzną, czy też rodzice z tym

samym językiem ojczystym, ale mieszkający na obczyźnie), jednakże kwestie tu omówione są uniwersalne i znajdują swoje odniesienie również do rodzin, które różnią się od przyjętego modelu.

Podobnie jest z określeniem „rodzic”, które w niniejszym opracowaniu odnosi się do ojca lub matki dziecka. Nie wyklucza to jednak istnienia innych sytuacji, w których, na przykład, ojczym, macocha lub opiekun prawny przejmuje funkcję i obowiązki rodzica.

Warto także zwrócić uwagę na skróty (symbole), z których będzie korzystał autor:

- R1 – rodzic pierwszy, czyli ten, który jest głównym wychowawcą (najczęściej matka),
- R2 – rodzic drugi (najczęściej ojciec),
- J1 – język pierwszy, czyli tzw. język większościowy, język kraju, w którym mieszka rodzina (ang. *L1* albo „*ML*”, czyli *majority language*),
- J2 – język drugi, czyli mniejszościowy (ang. *L2* albo „*ml*”, czyli *minority language*),
- K1 – kraj pierwszy, czyli kraj, w którym rodzina mieszka i z którego pochodzi rodzic mówiący J1,
- K2 – kraj, z którego pochodzi rodzic mówiący J2.

Przykładowo, dla rodziny mieszkającej w Anglii i składającej się z polskojęzycznej matki zajmującej się domem oraz anglojęzycznego, czynnego zawodowo ojca, obowiązuje następująca symbolika: R1 – matka, R2 – ojciec, J1 – język angielski, J2 – język polski, K1 – Anglia oraz K2 – Polska. Inny przykład to określenie „rodzic J1”, czyli rodzic posługujący się językiem większościowym (w przypadku wyżej opisanej rodziny byłby to język angielski).

Jest rzeczą oczywistą, iż rodzina planująca wychować swoje dziecko dwujęzycznie może napotkać na wiele problemów, o których w obecnym opracowaniu nie będzie mowy. Dotyczą one ewentualnego rodzeństwa, sytuacji losowych, wyboru szkoły podstawowej i/lub średniej, późniejszej nauki języków obcych (szczególnie w odniesieniu do J2), itd. Niemniej jednak w zakres pracy wchodzi jedynie kwestie do rozważenia bezpośrednio przed rozpoczęciem procesu dwujęzycznego wychowania i właśnie na nich się skoncentruję.

3. Cele edukacyjne i wychowawcze – podstawowe pytania i zagadnienia

Rodzice, którzy stają u progu długiego i żmudnego procesu kształcenia i wychowania dwujęzycznego, muszą sobie odpowiedzieć na wiele pytań. Do rozważenia są mianowicie kwestie typu: kiedy taki proces rozpocząć i od którego języka zacząć (jeśli nie od obu), na jakich sprawnościach językowych się skoncentrować, jaki zastosować model dwujęzycznego wychowania, które aspekty kultury wybrać i jak je przekazać, oraz jaki udział w tymże procesie będą miały inne osoby (takie jak dziadkowie i przyjaciele).

3a. Czas

Proces kształcenia dwujęzycznego może rozpocząć się już wtedy, gdy dziecko znajduje się jeszcze w łonie matki (Barron-Hauwaert, 2004). Rodzice świadomie mówią wtedy do dziecka w przekonaniu, że w ten sposób zainicjują z nim więź zarówno rodzicielską, jak i językową. Podczas gdy należy wątpić w to drugie, z pewnością jest tak, że podejście tego typu pozwala rodzicom przyzwyczaić się do samego procesu dwujęzycznego wychowania, kładąc jednocześnie podwaliny pod mocną więź z dzieckiem.

Zazwyczaj jednak rodzice decydują się na rozpoczęcie owego procesu bezpośrednio po narodzinach, zakładając, że dopiero wtedy dziecko „kojarzy” język(i). Na potwierdzenie tego można przytoczyć badania, które pokazały, iż nawet dwu-/czterodniowe dzieci wyrobiły już w sobie wrażliwość na rozpoznanie języka swojej matki, nawet jeśli jest on używany przez inne osoby (Barron-Hauwaert, 2004).

Proces dwujęzycznego wychowania można także rozpocząć zdecydowanie później, koncentrując się w początkowej fazie rozwoju dziecka tylko na jednym języku (zazwyczaj języku R1, czyli matki). Może to oznaczać, że dziecko najpierw uczy się wyłącznie języka mniejszościowego (J2), badania bowiem wykazują, że w rodzinach dwujęzycznych najczęściej to właśnie kobieta decyduje się na imigrację. Powodem takiego wyboru może też być założenie (i często słuszne przekonanie), że mieszkając w K1, dziecko z czasem i tak nauczy się płynnie J1 (ze względu na rodzinę, szkołę, środki masowego przekazu, itd.).

Należy zaznaczyć, iż niektóre języki są na tyle różne i/lub nietypowe, że późniejsze rozpoczęcie procesu wychowania bilingwalnego może nie dać oczekiwanych rezultatów (na przykład japoński i niderlandzki).

3b. Sprawności językowe

Czas rozpoczęcia procesu dwujęzycznego wychowania może niewątpliwie wpłynąć na końcowy sukces, lub jego brak. W praktyce jednak ważniejszą rolę odgrywa wybór sprawności językowych (mówienie, słuchanie, czytanie, pisanie), na których rodzice decydują się koncentrować w trakcie nauczania języka mniejszościowego (J2). Innymi słowy, rodzice muszą się zastanowić, czy zadowolą się tzw. pasywną dwujęzycznością, polegającą na tym, że dziecko jest w stanie zrozumieć i czasami czytać w J2 (Baker i Prys Jones, 1998), czy „dopiero” tzw. całkowitym lub prawdziwym bilingwizmem (Lipińska, 2003, za Skutnabb-Kangas, 1981 i Gosjean, 1982), co równa się z byciem jednojęzycznym w dwóch językach.

Jest rzeczą oczywistą, że dla osiągnięcia pasywnej dwujęzyczności wystarczy dziecko eksponować na J2, ograniczając się do mówienia i słuchania, podczas gdy osiągnięcie całkowitego bilingwizmu wymaga pełnej koncentracji na wszystkich czterech sprawnościach językowych oraz metodycznej i uporządkowanej pracy nad systemami językowymi (dyskurs, gramatyka i fonetyka).

Decyzja o tym, jak daleko idącą dwujęzyczność rodzice chcą i są w stanie osiągnąć w procesie bilingwalnego wychowania dziecka, musi zatem zależeć nie tylko od czynników społecznych i psychologicznych (Olpińska, 2004), ale i od tego, jakie możliwości, w tym finansowe, mają rodzice, ile „kontaktu” z J2 mogą zapewnić dziecku (poprzez wyjazdy, materiały do nauki, środki masowego przekazu, itd.), oraz na jaki model wychowania się decydują.

3c. Modele wychowania bilingwalnego

Romaine (1989), Döpke (1992) oraz Barron-Hauwaert (2004) prezentują różne typologie akwizycji bilingwalnej w dzieciństwie, czy też użycia języka wewnątrz rodziny (autorzy mówią kolejno o „typach”, „opcjach” i „strategiach”). Dla niniejszego opracowania i przyjętego modelu rodziny dwujęzycznej, swoje zastosowanie mogą znaleźć następujące warianty:

- **OPOL** (ang. *One Person [Parent] One Language*), czyli każdy z rodziców używa swojego języka ojczystego w kontaktach z dzieckiem, a język większościowy (dominujący język społeczeństwa – J1) to język jednego z rodziców. Za prekursorów tego modelu wychowania dwujęzycznego uważa się Ronjata i Leopolda, którzy nie tylko zastosowali go jako jedni z pierwszych, ale również bardzo szczegółowo udokumentowali (Lyon, 1996). Barron-Hauwaert (2004) określa ten typ mianem OPOL-ML (Majority-Language Strongest), czyli model stosowany przez rodzinę, w której jedyne źródło języka większościowego (J1) to jeden z rodziców, a rodzice między sobą także używają języka większościowego (J1). Autorka rozgranicza między tym typem, a drugim, który określa mianem OPOL-mL (Minority-Language Supported). Jest to model stosowany przez rodzinę, w której rodzice używają języka mniejszościowego (J2) między sobą, ale każdy z nich używa swojego języka ojczystego w kontaktach z dzieckiem.
- **ml@h** (ang. *ml@home = minority language at home*), czyli używanie w domu języka mniejszościowego (J2) przez obojga rodziców, w tym w kontaktach z dzieckiem, choć język większościowy (J1) to język któregoś z nich. Romaine (1989) określa ten typ mianem „niedominującego języka domowego” (ang. *Non-dominant home language*).

Warianty tego modelu wychowania to: **ml@h+c** (ang. *ml@home+community = minority language at home and in the community*), czyli wyłączone posługiwanie się J2 zarówno w domu, jak i poza, oraz **ml@f** (ang. *ml@family = minority language in the family*), czyli posługiwanie się J2 w kontaktach rodzinnych. W obu tych wariantach założenie jest takie, iż język większościowy to język któregoś z rodziców.

Skróty tu używane (ml@h, ml@h+c, ml@f) można znaleźć w internetowych publikacjach oraz na forach dyskusyjnych dotyczących dwujęzycznego wychowania (np. forum „*biling-fam*” dostępne pod *biling-fam@nethelp.no* lub *www.nethelp.no/cindy/biling-fam.html*).

Mimo, iż nie wchodzi one w zakres niniejszego opracowania, należy wspomnieć o strategiach trójjęzycznych (ang. *trilingual strategies*), które Romaine (1989) nazywa „podwójnie niedominującym językiem domowym bez wsparcia społeczeństwa” (ang. *Double non-dominant home language without community support*), strategii sztucznej, nierodzimiej (Barron-Hauwaert, 2004; ang. *The artificial or non-native strategy*) – typ określany przez Romaine (1989) mianem “rodziców nierodzimych” (ang. *Non-native parents*), czy też strategii mieszanej.

Model trójjęzyczny mogą stosować rodziny, w których każdy z rodziców używa swojego języka ojczystego, przy czym są to języki mniejszościowe (J2), różniące się, rzecz jasna, od języka większościowego (języka otaczającego ich społeczeństwa – J1). Dla przykładu, może to być rodzina mieszkająca w Anglii, składająca się z matki polskojęzycznej i ojca niemieckojęzycznego. Model ten stosowany też bywa przez rodziny, w których rodzice komunikują się między sobą w języku różniącym się zarówno od ich języków ojczystych, jak i języka większościowego (który w tym przypadku musi być tożsamy z językiem jednego z rodziców). Dla przykładu, może to być rodzina mieszkająca w Niemczech i składająca się z matki polskojęzycznej i niemieckojęzycznego ojca, którzy ze sobą rozmawiają tylko i wyłącznie po angielsku.

Typ rodziców nierodzimych to, na przykład, polskojęzyczni rodzice mieszkający w Polsce, którzy swoje dziecko chcą wychować dwujęzycznie, stosując jeden z modeli wyżej opisanych.

Strategia mieszana, jak sama nazwa wskazuje, polega na tym, iż rodzice „mieszają” języki albo modele. Może to być efektem niedbałości albo tego, że sami rodzice są bilingwalni.

Świadomość istnienia przedstawionych tu modeli dwujęzycznego wychowania pozwala rodzicom wybrać i zastosować takie podejście, które najbardziej odpowiada ich sytuacji, przekonaniom i możliwościom. Im wcześniej dokonają wyboru, tym łatwiej będzie im się odpowiednio nastawić i przygotować (Cuningham-Andersson, 2004) i tym szybciej będą mogli oswoić swoje najbliższe otoczenie (rodziców, sąsiadów, przyjaciół, itd.) z myślą, że właśnie taką drogę wybierają.

3d. Aspekty kultury

Wczesne dokonanie wyboru modelu dwujęzycznego wychowania pozwala rodzicom przemyśleć, które aspekty kultury języka i kraju mniejszościowego, oraz w jaki sposób, będą chcieli przekazać swojemu dziecku.

Kultura i język danego kraju są nieodłącznie ze sobą związane, gdyż język określa, symbolizuje, ale i tworzy związaną z nim kulturę (Baker i Prys Jones, 1998), a wszelkie jej aspekty, takie jak literatura, piosenki, tradycje, modlitwy, powiedzenia, idiomy, formy witania i żegnania się, mądrości, ideały i inne, są zachowane w języku i poprzez język wyrażane.

Nic więc dziwnego, że rodzice wychowujący swoje dzieci dwujęzycznie mają trudne zadanie, gdyż muszą zadbać o przekazanie niejako dwóch kultur (przy założeniu, że kultury te różnią się od siebie). Jest rzeczą oczywistą, że podczas gdy dziecko w sposób naturalny przyswaja kulturę związaną z J1 i K1, ma ono dużo większy problem z osiągnięciem dwukulturowości (Cunningham-Andersson, 2004). Dziecko takie musi się bowiem nauczyć odpowiednich zachowań społecznych i kultury języka (czyli, na przykład, jakiego rejestru językowego używać w różnych kontaktach międzyludzkich), oraz zaznajomić się z tradycjami, obyczajami i Świętami obowiązującymi w kraju mniejszościowym (K2).

Rodzice mogą na różne sposoby podtrzymać dziedzictwo kulturowe K2, na przykład poprzez wyjazdy do K2, wspólne czytanie książek, przekazywanie historii i anegdot, obchodzenie Świąt, kultywowanie tradycji, czy nawet przyrządzanie i podawanie typowych dla K2 dań. Innym źródłem kultury J2 i K2 są środki masowego przekazu: radio, telewizja, czasopisma i gazety, Internet, a dostęp do nich może urozmaicić i wzbogacić proces zaznajomienia dziecka z J2 i kulturą K2.

Zadanie dwukulturowego wychowania jest tym trudniejsze, im bardziej różnią się K1 i K2. Przykładem może tu być rodzina, w której R1 pochodzi z Polski, a R2 z Tunezji (lub R1 z Izraela a R2 z Japonii). Ale może to też dotyczyć rodziców pochodzących z jednego kraju, ale posługujących się dwoma różnymi językami ojczystymi (przykłady: R1 francuskojęzyczny i R2 anglojęzyczny z Kanady, R1 francuskojęzyczny i R2 włoskojęzyczny ze Szwajcarii, oraz osoby zamieszkujące obszary przygraniczne w Szwecji, Finlandii, itd.).

Należy tu zaznaczyć, że kwestia kulturowa raczej nie stanowi większego problemu, gdy K1 i K2, a raczej ich kultury, są do siebie podobne (na przykład Niemcy i Dania, Holandia i Belgia, Polska i Ukraina, czy Hiszpania i Portugalia).

3e. Udział innych osób

Dużą rolę w procesie dwujęzycznego i dwukulturowego wychowania dziecka mogą odegrać dziadkowie, przyjaciele rodziny, nauczyciele i inne dzieci.

Rodzice muszą się zatem zastanowić, jaka to ma być rola. Może to, na przykład, oznaczać, że dziadkowie J2 i/lub inni członkowie rodziny J2 (z K2) będą częścią początkowego albo nawet całego procesu wychowawczego, co w znaczny sposób odciąża R1 oraz ewentualnie R2, jeśli to właśnie ten rodzic reprezentuje J2. Dotyczy to również przyjaciół używających języka mniejszościowego (J2), z którymi rodzina może być w bliskich i częstych kontaktach, a dzieci tych przyjaciół mogą, choćby poprzez zabawę, stanowić kolejne źródło języka i kultury K2. Dodatkową zaletą zaangażowania dziadków, innych członków rodziny i przyjaciół rodzica J2 jest fakt, że w oczach dziecka daje to temu rodzicowi jakąś przeszłość i „tło”, które są mało wyraziste i rzadko omawiane w K1.

Ponadto, w wielu krajach istnieją przedszkola i szkoły dwujęzyczne, a dla języków mniej rozpowszechnionych języków szkółki sobotnie lub grupy przedszkolne, w których obowiązującym językiem jest J2. Warto zatem przed narodzinami dziecka rozważyć jakie są praktyczne możliwości w danym środowisku.

4. Ewentualne problemy i potencjalne rozwiązania

Wcześniej czy później rodzice wychowujący swoje dziecko dwujęzycznie, bez względu na ich sytuację społeczno-materialną i obrany model wychowania, napotkają na różne trudności i problemy. Niejednokrotnie są one niepowtarzalne i w związku z tym nie do przewidzenia.

Przedstawione tu problemy to selektywnie wybrane aspekty, które najczęściej omawiane są w literaturze przedmiotu, co daje im uniwersalny i reprezentatywny charakter. Są to jednocześnie problemy, nad którymi rodzice mogą, a być może wręcz powinni się zastanowić jeszcze przed narodzinami dziecka. Zakłada się jednocześnie, że są one bezpośrednio związane z bilingwalnym wychowaniem, i że mają one co najwyżej pośredni związek z kwestiami omówionymi w poprzednich częściach niniejszego opracowania.

Jeden z najczęściej występujących problemów to „mieszanie” języków. Z jednej strony są to zapożyczenia, kalki językowe i przełączanie kodów (Baker, 1995 i Lipińska, 2003). Zapożyczenia to formy językowe przejęte z innego języka, zaś kalki językowe to dosłowne tłumaczenia wyrazu, zwrotu lub konstrukcji z jednego języka na drugi. Przełączanie kodów to nic innego, jak przechodzenie z języka na język w obrębie zdania lub dłuższej wypowiedzi w dyskursie (Lanza, 1997), czy w trakcie jednego „aktu komunikacyjnego” (Lipińska, 2003). Z drugiej strony, „mieszanie” języków to efekt niekonsekwentnego używania języka przez rodziców między sobą lub w kontakcie każdego z nich z dzieckiem.

Kolejny problem to brak czasu rodzica lub rodziców (w zależności od obranego modelu) na pełne zaangażowanie się w proces dwujęzycznego wychowania, co daje efekty poniżej oczekiwań.

Barron-Hauwaert (2004) zwraca uwagę na inną kwestię, podając przykłady rodzin, w których rodzic J2 w ogóle nie zna J1, co powoduje, iż nie może brać udziału w życiu szkolnym, ale też pozaszkolnym dziecka (spotkania z nauczycielami, wizyty u lekarza, itd.). Brak znajomości J1 tego rodzica może wywoływać poczucie wstydu u drugiego rodzica i dziecka oraz oburzenie zarówno u członków rodziny, jak i otoczenia. Przemyślenie tego problemu jest na tyle istotne, że daje rodzicom możliwość dostosowania modelu wychowania do ich specyficznej sytuacji.

Wielu specjalistów podkreśla to, iż wychowanie bilingwalne jest często obwiniane za ewentualne problemy wychowawcze i/lub szkolne dziecka (Cunningham-Andersson, 2004). Zdarza się więc, że pedagog, logopeda lub pediatra powie rodzicom, że przerwanie procesu dwujęzycznego wychowania spowoduje, iż dziecko będzie się lepiej rozwijało, w tym językowo w J1, lub nie będzie miało problemów z matematyką.

Inne problemy, które mogą się pojawić to:

- kwestia wyboru odpowiedniej szkoły, szczególnie jeśli J2 to jeden z języków najczęściej uczonych jako obcy w szkołach, czyli angielski, niemiecki, hiszpański lub francuski,
- skojarzenie języka (najczęściej J2) z jedną płcią, gdy źródłem danego języka są, na przykład, tylko i wyłącznie osoby jednej płci,
- sfeminizowanie języka, w przypadku, gdy jedynym wzorcem do naśladowania jest, na przykład, matka,
- niemożność stosowania wybranego modelu wychowania dwujęzycznego w konkretnych momentach – dotyczy to sytuacji, w których rodzic, najczęściej rodzic J2, nie może używać swojego języka w kontaktach z dzieckiem ze względu na obecność innych osób – w szkole, w urzędzie, itd.

Ogólnie rzecz biorąc, rozwiązania można podsumować w następujący sposób:

- mieszanie języków jest rzeczą naturalną i integralną częścią procesu dwujęzycznego wychowania,
- rodzice powinni być na tyle elastyczni, żeby ewentualnie zmienić model, strategię, podejście,
- do pomocy w wychowaniu bilingwalnym można poprosić członków rodziny albo wynajmując opiekunkę, która mówi po J2,
- należy sprawdzić, czy w okolicy jest przedszkole i/lub szkółka sobotnia, w których język obowiązujący to J2,
- dziecko musi mieć różne wzorce językowe do naśladowania (osoby obu płci i w różnym wieku),
- czasami inne osoby, szczególnie rodzic J1, muszą, ze względów językowych, przejąć obowiązki rodzica J2,
- rodzice powinni ufać swojej intuicji oraz badaniom naukowym, ale też obserwować swoje dziecko i jego rozwój, zarówno językowy, jak i osobowościowy,
- w momentach wątplenia, rodzice powinni sobie przypomnieć wszystkie zalety wychowania dwujęzycznego (opierając się na zdrowym rozsądku, literaturze przedmiotu oraz doświadczeniach swoich i innych) i dlaczego zdecydowali się na taką właśnie drogę,
- należy pamiętać, że wiele z tych problemów to dokładnie te same trudności, które napotykają rodzice wychowujący swoje dzieci jednojęzycznie.

5. Podsumowanie

Rodzice, którzy chcą swoje dziecko wychować dwujęzycznie, a może nawet dwukulturowo, mogą (i powinni) rozmaite aspekty tegoż procesu przemyśleć jeszcze przed narodzinami dziecka, podejmując przy tym stosowne decyzje. Dzięki temu będą

wiedzieli, kiedy zacząć naukę języka lub języków, według jakiego modelu, jakie cele sobie i dziecku postawić, jakich problemów się spodziewać i jak je rozwiązać oraz jakie obowiązki przydzielić innym osobom.

Literatura przedmiotu podkreśla jak ważne są osobiste przekonania, podejście i językowe zachowania rodziców dla pomyślnie przeprowadzonego i zakończonego sukcesem procesu wychowania dwujęzycznego (De Houwer, 1990). Należy również pamiętać, że przynależność do dwóch kultur może dziecku po prostu dać poczucie bogatszego wnętrza i sprawić, że będzie ono bardziej otwarte na świat i różnice kulturowe, dzięki czemu stanie się bardziej tolerancyjne i wyrozumiałe.

Z praktycznego punktu widzenia, proces dwujęzycznego wychowania dzieci sprowadza się najczęściej do tego, że rodzice powinni kierować się swoją intuicją, czyli robić to, co wydaje im się najlepsze w ich sytuacji, upewniając się, czy ich „pomysł” jest jakoś uwarunkowany naukowo, oraz będąc konsekwentnymi w tym, na co się zdecydowali.

Bibliografia

- Baker, C. 1995. *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. i S. Prys Jones. 1998. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barron-Hauwaert, S. 2004. *Language strategies for bilingual families. The one-parent-one-language approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cunningham-Andersson, U. i S. Andersson. 2004. *Growing up with two languages. A practical guide*. London: Routledge.
- De Houwer, A. 1990. *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deuchar, M. i S. Quay. 2000. *Bilingual acquisition. Theoretical implications of a case study*. Oxford: Oxford University Press.
- Döpke, S. 1992. *One parent, one language. An interactional approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Extra, G. i L. Verhoeven. (red.). 1999. *Bilingualism and migration*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kielhöfer, B. i S. Jonekeit. 2004. *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Lanza, E. 1997. *Language mixing in infant bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lipińska, E. 2004. *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lyons, J. 1996. *Becoming bilingual. Language acquisition in a bilingual community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Olpińska, M. 2004. *Wychowanie dwujęzyczne*. Warszawa: KJS UW.
- Paradis, M. i Y. Lebrun. 1984. *Early bilingualism and child development*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Romaine, S. 1989. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Wei, L. (red.). 2000. *The bilingualism reader*. London: Routledge.

Forum (biling-fam) dla dwujęzycznych rodzin dostępne pod:

<http://www.nethelp.no/cindy/biling-fam.html> lub biling-fam@nethelp.no

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СТИЛИСТИКИ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА НА АКЦЕНТНОМ УРОВНЕ*

MAHANBET DZHUSUPOV, ANTONI MARKUNAS, KUNDUZ SAPAROVA

Экспрессивные свойства произносительных вариантов слов и словосочетаний русской речи в области ударения являются неординарной проблемой не только для изучающих русский язык как иностранный, но и для его носителей. Убедиться в этом весьма легко, прослеживая высказывания самих россиян в разнообразных ситуациях вербального общения в повседневной жизни, наблюдая за языком масс-медиа, а также примечая рекомендации нормативных справочников. Для анализа нами был избран репрезентативный источник, коим признаётся *Орфоэтический словарь русского языка* под редакцией Р.И. Аванесова¹. Он продолжает традиции русской академической лексикографии – его словник учитывает единицы всех стилистических пластов и жанров, сложившихся к концу XX века. И тем не менее, некоторые варианты данного словаря не идентичны версиям в других, напр.: К.С. Горбачевича, М.В. Зарвы, Е.П. Педчака и И.Л. Резниченко².

В данной статье речьйдёт о сосуществовании стилистически параллельных форм словесного ударения русской речи на рубеже веков и тысячелетий.

* В основу статьи положен материал из учебника М. Джусупова, А. Маркунаса и К. Сапаровой *Современный русский язык. Фоностилистика*, Poznań 2006.

¹ См.: *Орфоэтический словарь русского языка. Произношение, ударение, грамматические формы*, под ред. Р.И. Аванесова, Москва 1989.

² К.С. Горбачевич, *Словарь трудностей произношения и ударения в современном русском языке*, Санкт-Петербург 2000; М.В. Зарва, *Русское словесное ударение. Словарь*, Москва 2001; Е.П. Педчак, *Орфоэтический словарь ударений (словарь ударений)*, Ростов-на-Дону 2001; И.Л. Резниченко, *Орфоэтический словарь русского языка. Произношение. Ударение*, Москва 2003.

1. Общая количественная характеристика акцентных вариантов слов.

В ходе статистического исследования фонетических вариантов слов на материале вышеназванного словаря обнаружена 3 041 пара фоновариантов слов, различающихся колебаниями в постановке словесного ударения, что составляет 26,8% от общего количества слов с произносительными вариантами. Равноправных акцентных вариантов – 772, допустимых – 493, стилистически окрашенных – 1 435, устаревающих/устаревших – 341.

Высококачотными произносительными вариантами, различающимися перемещением словесного ударения, являются стилистически окрашенные фоноварианты слов и это позволяет сделать вывод, что колебания в постановке словесного ударения являются мощным фоностилистическим средством, которое даёт большее количество стилистически окрашенных фоновариантов слов, чем изменение фонемного (звукового) состава слова.

При изменении фонемного состава слова высококачотными являются стилистически нейтральные и допустимые фоноварианты слов. Количество фоновариантов слов, различающихся изменением фонемного состава слова (7 292), преобладает над количеством фоновариантов слов, различающихся перемещением словесного ударения (3 041), однако среди стилистически окрашенных произносительных вариантов высококачотными являются акцентные фоноварианты слов, которые преобладают над фоновариантами слов, различающимися изменением фонемного состава (1 435 при 815, т. е. 47,2% при 11,2%).

Следовательно, колебания в постановке словесного ударения – высококачотное фоностилистическое средство.

2. Статистическая характеристика нейтральных акцентных фоновариантов слов

В нейтральном стиле произношения высококачотными являются колебания в постановке словесного ударения в кратких формах имён прилагательных типа:

лэ́стна – *лестна́*,
то́чны – *точны́* (169).

(Здесь и далее: оба фоноварианта данных слов являются стилистически нейтральными).

В полных именах прилагательных колебания в размещении ударения встречаются 31 раз в произносительных парах типа:

сто́лбчатый – *столбча́тый*.

Высокочастотным в области имён существительных является перемещение словесного ударения в словах типа:

мениш́инство – *менишинствó* (149).

Перемещение ударения с основы (корня) на флексию наблюдается:

– в родительном падеже имён существительных типа:

мира́жа – *миражá*,
стержней – *стержнёй* (40);

– в винительном падеже имён существительных:

борозду – *борозду́* (6);

– в дательном падеже имён существительных:

стро́фам – *строфа́м* (11);

– в предложном падеже имён существительных:

в полутéни – *в полутенí* (2).

Перемещение проклитического ударения на имена существительные типа:

на́ небе – *на не́бе* (34)

и в именах числительных типа:

на́ шесть – *на ше́сть* (51)

в нейтральном стиле произношения – явление довольно частое (85).

Высокочастотным в нейтральном стиле произношения является перемещение словесного ударения в глаголах третьего лица единственного числа настоящего времени типа:

сторóнится – *сторонíтся* (149).

Колебания в размещении словесного ударения в глаголах начальной формы типа:

стажиро́вать – *стажировáть* (51),

в глаголах прошедшего времени единственного числа типа:

приза́нял – *призаня́л* (35),

в полных и кратких причастиях типа:

го́нящий – *гоня́щий* (21)
и ра́звит – *разви́т* (13)

также характеризуют стилистически нейтральное произношение.

Нейтральный стиль произношения допускает перемещение словесного ударения в наречиях типа:

вза́шей – *взаи́шей* (3),

в служебных словах типа:

среди (произносится без ударения) и *среди́* (со слабым ударением) (7).

Всего в нейтральном стиле произношения встречается 772 примера колебанием в постановке словесного ударения. Из них 269 – в области глаголов, 242 – в области имён существительных, 200 – в области имён прилагательных, 51 – в именах числительных, 3 – в наречиях и 7 – в служебных словах.

Таким образом, в нейтральном стиле произношения колебания в размещении словесного ударения высокочастотны в именах прилагательных, существительных и глаголах.

3. Статистическая характеристика допустимых акцентных фоновариантов слов

Колебания в постановке словесного ударения в глаголах и их формах являются высокочастотными и среди допустимых фоновариантов слов: 316 случаев произношения. Из них:

– в начальной форме глаголов типа:

усугу́бить – *усугу́бить* (7)
и *заса́дить* – *засади́ть* (13).

(Здесь и далее: допустимым в пределах нейтрального стиля произношения является второй фоновариант слов).

– в форме первого лица единственного числа настоящего/будущего времени глаголов типа:

обосну́ю – *обосну́ю* (2),

– в форме третьего лица единственного числа настоящего/будущего времени глаголов типа:

замути́т – *заму́тит* (71),

– в форме прошедшего времени глаголов мужского рода типа:

за́дал – *зада́л* (33),

– в форме прошедшего времени глаголов женского рода типа:

родила́сь – *роди́лась* (21),

– в форме прошедшего времени глаголов среднего рода и множественного числа типа:

заждало́сь – *зажда́лось*,
заждали́сь – *зажда́лись* (120);

– в полной форме причастий типа:

нормиро́ванный – *норми́рованный*,
обындевевши́й – *обындевёвши́й* (12),

– в краткой форме причастий типа:

издана́ – *и́здана* (24).

Перемещение словесного ударения в именах существительных даёт 95 допустимых фоновариантов. Из них:

– в именах существительных типа:

колле́дж – *ко́лледж* (48),

(Здесь и далее: допустимым в пределах нейтрального стиля произношения является второй фоновариант слов).

– в форме родительного падежа единственного и множественного числа имён существительных типа:

казака́ – *каза́ка*,
отрасле́й – *отрасле́й* (16),

– в форме дательного падежа множественного числа имён существительных типа:

строка́м – *стро́кам* (2),

– в форме винительного падежа единственного числа имён существительных типа:

до́ску – *доску́* (3).

Из допустимых фоновариантов слов 26 различаются перемещением проклитического ударения с предлога на имена существительные типа:

за́ борт – *за бо́рт*.

(Допустимым в пределах нейтрального стиля произношения является второй фоновариант слова).

В области имён прилагательных допустимых произносительных вариантов слов, различающихся колебаниями в постановке словесного ударения, 56. Произносительных вариантов типа:

кирзovýй – *кирзо́вый* (20),

36 случаев произношения представляют собой перемещение ударения в кратких формах имён прилагательных типа:

хитро́ – *хи́тро*,
хитры́ – *хи́тры*.

(Допустимым является второй произносительный вариант слов).

Перемещение словесного ударения в наречиях типа:

широко́ – *широ́ко* (21)

также представляет собой допустимый вариант произношения (см. второй фоновариант).

Служебных слов, дающих допустимые фоноварианты, различающиеся колебаниями в постановке словесного ударения типа:

через (произносится без ударения) и *чѐрез* (со слабым ударением), насчитывается 5.

4. Статистическая характеристика стилистически окрашенных фоновариантов слов

Высокочастотными среди стилистически окрашенных произносительных вариантов слов являются колебания в размещении словесного ударения в глаголах и их формах – 885 случаев произношения. Из них:

– 169 случаев приходится на инфинитивную форму глаголов типа:

приня́ть – *при́нять*,

– 85 случаев – на форму третьего лица единственного числа настоящего/будущего времени типа:

засори́т – *засо́рит*,

– 534 случая – на форму прошедшего времени глаголов типа:

по́нял – *по́нял*,
разоб́рала – *разобра́ла*,
жило́сь – *жи́лось*,
у́мерли – *умерли́*,

– 97 случаев – на полную и краткую форму причастий типа:

при́мкнутый – *примкну́тый* (66)
и наня́та – *на́нята* (31).

(Стилистическую окраску сниженности имеет второй фоновариант данных слов).

Наибольшее количество колебаний в постановке словесного ударения среди стилистически окрашенных фоновариантов слов, таким образом, наблюдается в форме прошедшего времени глаголов.

Высокочастотным – 315 случаев из 407 фактически встретившихся стилистически окрашенных произносительных вариантов слов – перемещение словесного ударения является в именах существительных типа:

ходáтайство – *ходатáйство*.

(Стилистически сниженным является второй фоновариант слова).

Стилистически окрашенным является произношение второго варианта следующих слов, различающееся перемещением словесного ударения:

– формы родительного падежа типа:

патруля́ – *патру́ля*,
парне́й – *па́рней* (84),

– формы дательного падежа типа:

лю́дям – *люда́м* (4),

– формы винительного падежа типа:

траву́ – *тра́ву* (2),

– формы предложного падежа типа:

о де́тях – *о дете́ях* (2).

Стилистическую окрашенность придают произношению колебания в размещении словесного ударения в именах прилагательных типа:

тигро́вый – *ти́гровый* (89),

а также в кратких формах имён прилагательных типа:

пра́вы – *правы́* (2).

(Стилистическую окраску сниженности имеет второй фоновариант данных слов).

Варианты произношения слов *сколько*, *столько* в падежных формах с ударением на втором слоге типа:

ско́льких – *сколькíх*,
сто́льких – *столькíх* (6)

также являются стилистически окрашенными.

Вследствие перемещения словесного ударения произносительные варианты слов приобретают стилистически окрашенный характер в наречиях типа (см. второй фоновариант слов):

умно́ – *у́мно* (44)

и служебных словах типа:

перéд – *пéред* (2).

5. Статистическая характеристика устаревающих / устаревших акцентных фоновариантов слов

Высокочастотными являются колебания в постановке словесного ударения в глаголах и их формах и среди фоновариантов слов, имеющих историко-временную характеристику.

Наибольшее количество устаревающих/устаревших вариантов произношения даёт перемещение словесного ударения в форме мужского рода единственного числа прошедшего времени глаголов на *-ся* типа:

изви́лся – *изви́лся* (131).

(Устаревающим с точки зрения современного русского произношения является второй фоновариант слова).

В инфинитивной форме глаголов перемещение словесного ударения наблюдается в 31 фоноварианте слов, имеющем историко-временную окраску (см. второй произносительный вариант слов), типа:

кле́ить – *клеи́ть*.

Перемещение словесного ударения в фоновариантах слов, различающихся историко-временной характеристикой (см. второй фоновариант нижеследующих слов), также происходит:

– в форме третьего лица единственного числа настоящего времени глаголов типа:

пода́рит – *пода́рит* (в 52 случаях произношения);

– в форме прошедшего времени глаголов типа:

засе́кла – *засе́кла* (в 25 случаях произношения);

– в краткой форме причастий типа:

со́брана – *собра́на* (в 27 случаях произношения).

В области имён существительных колебания в постановке словесного ударения встречаются в устаревающих/устаревших вариантах произношения слов типа:

су́ффикс – *суффи́кс* (32)

(здесь и далее см. второй произносительный вариант слов), а также в форме родительного падежа типа:

рюкзакá – *рюкза́ка*,
тя́гот – *тяго́т* (4),

дательного падежа типа:

водам – *води́м* (6),

винительного падежа типа:

сковороду́ – *ско́вороду* (1).

Уста́ревающий/уста́ревший характер придаёт произношению перемещение словесного ударения с имён существительных и числительных на предлог в парах типа:

на мо́ст – *на́ мост,*
до ста́ – *до́ ста* (8).

На уста́ревающее/уста́ревшее произношение имён прилагательных типа:

украи́нский – *укра́инский*

приходится 11 случаев колебаний в постановке словесного ударения, 12 случаев – на краткую форму имён прилагательных типа *си́льны* – *си́льны*.

Историко-временную окраску приобретает произношение наречия *ко́ротко* (1) при современном варианте *кóротко*.

Итак, основная масса фоновариантов слов возникает в результате колебаний в постановке словесного ударения в глаголе. При этом в нейтральном стиле произношения наиболее частотны колебания в постановке словесного ударения в форме третьего лица единственного числа глаголов настоящего времени, а также в краткой форме имён прилагательных; среди допустимых фоновариантов слов – в форме среднего рода и множественного числа глаголов прошедшего времени; в стилистически окрашенных произносительных вариантах слов – в форме прошедшего времени глаголов мужского, среднего, женского родов и во множественном числе; в уста́ревающих/уста́ревших парах произношения – в форме мужского рода единственного числа прошедшего времени глаголов на *-ся*.

Высокочастотность фоностилистических изменений в глаголах объясняется многими причинами, среди которых большое значение имеет динамичность данной части речи русского языка, обусловленная лексической стороной языковой единицы, которая накладывает свой отпечаток на её фоностилистический характер.

6. Общая количественная характеристика фоновариантов и слов, различающихся одновременным изменением фонемного состава и места словесного ударения

Фоноварианты слов, различающиеся одновременным изменением фонемного состава слова и перемещением словесного ударения составляют 8,8% (998 случаев произношения) от общего количества произносительных вариантов слов. Из них равноправных – 311, допустимых – 135, стилистически окрашенных –

478, устаревающих/устаревших – 74. Высокочастотными являются стилистически окрашенные фоноварианты слов (47,9%).

При перемещении словесного ударения в таких фоновариантах слов в основном происходит модификация гласной фонемы – 95,4% фактически встретившихся примеров, а 4,7% приходится на изменение двух и более фонем. Изменение согласного звука фактически не встречается (см. таблицу № 1).

Таблица № 1

Статистическая характеристика фоновариантов слов, различающихся изменением фонемного состава и места ударения в слове

Характер фоновариантов слов	Фоностилистическое средство			
	Изменение одной гласной и места ударения в слове		Изменение двух и более фонем и места ударения в слове	
	в числах	в процентах	в числах	в процентах
Нейтральное	283	28,4%	28	2,8%
Допустимое	118	11,8%	17	1,7%
Стилистич. окрашенное	477	47,8%	1	0,1%
Устаревшее	73	7,3%	1	0,1%
Всего	951	95,4%	47	4,7%

Стилистически неокрашенных, нейтральных произносительных вариантов слов, различающихся изменением гласной фонемы и перемещением словесного ударения, всего – 283, что составляет 28,4% случаев произношения. Допустимых фоновариантов – 118, стилистически окрашенных – 477, устаревающих/устаревших – 73.

Высокочастотным фоностилистическим средством, представляющим нейтральный стиль произношения, является альтернатива гласных, передаваемых буквами *e/ë* при перемещении ударения в словах типа:

ста́ртер – *стартёр*,
загру́женный – *загружённый* (22).

(Оба варианта произношения данных слов являются стилистически нейтральными).

Среди допустимых в пределах нейтрального стиля вариантов произношения высокочастотным также является перемещение словесного ударения и альтернатива гласных, передаваемых буквами *e/ë*, в словах типа:

далёко – *далеко́*,
уто́нченный – *утончённый* (41)
и изда́лекá – *издалёка*,
разду́шенный – *раздушённый* (25).

(Допустимым в пределах нейтрального стиля произношения является второй фоновариант данных слов).

Альтернатива гласных, передаваемых буквами *e/ě*, в совокупности с перемещением словесного ударения представляет собой высокочастотное фоностилистическое средство среди стилистически окрашенных произносительных вариантов слов типа:

помянет – *помянёт*,
забеленный – *забелённый* (256)
и жнивье – *жнівье*,
новорожденный – *новорождённный* (65).

(Стилистически окрашенным в современном русском языке считается второй вариант произношения данных слов).

Альтернатива гласных, передаваемых буквами *e/ě*, придаёт произношению устаревающий/устаревший характер в словах типа (см. второй фоновариант):

волен – *волён* (4),
заснеженный – *заснежённный* (18),
развёлся – *развелся* (27).

Следовательно, среди фоновариантов слов, различающихся одновременным изменением фонемного состава слова и перемещением ударного слога, высокочастотно стилистически окрашенное произношение – 47,9%, т. е. 478 фоновариантов слов. Наиболее продуктивным фоностилистическим средством в области одновременного изменения фонемного состава слова и перемещения ударного слога выступает альтернатива гласных, передаваемых буквами *e/ě*, которая является высокочастотной как среди нейтральных и допустимых произносительных вариантов слов, так и среди стилистически окрашенных, и среди имеющих историко-временную характеристику фоновариантов.

7. Статистическая характеристика фоностилистических свойств морфем фоновариантов слов, различающихся одновременным изменением фонемного состава и места словесного ударения

В произносительных вариантах слов, различающихся одновременным изменением фонемного состава и места словесного ударения, при перемещении словесного ударения может происходить варьирование корневых, суффиксальных и флексийных фонем (см. таблицу № 2).

Итак, изменения в корневой морфеме при перемещении словесного ударения являются низкочастотными, т. е. составляют 3% (34 случая) от общего количества 998 вариантов произношения.

Таблица № 2

Статистическая характеристика фоностилистических свойств морфем произносительных вариантов слов, различающихся изменением фонемного состава и места словесного ударения

Морфема	Характер фоновариантов слов					
	нейтральное	допустимое	стилистически окрашенное	устаревшее	всего	в процентах
Корень	–	–	34	–	34	3%
Суффикс	168	71	256	50	545	55%
Окончание	143	64	188	24	419	42%

Высокочастотными при одновременном изменении фонемного состава слова и перемещении словесного ударения являются изменения в суффиксе – 55%, т. е. 545 случаев из 998 фоновариантов слов. Высокочастотными изменения в суффиксе являются в произносительных вариантах слов нейтрального стиля произношения, в допустимых фоновариантах слов, в стилистически окрашенных и устаревающих/устаревших.

При перемещении словесного ударения в 42%, т. е. в 419 случаях (из 998 произносительных вариантов) изменение фонемного состава приходится на окончание слова.

Таким образом, в области одновременного изменения фонемного состава слова и перемещения словесного ударения высокочастотными являются изменения в суффиксальной морфеме (55%) и в окончании (42%). Изменения же в корневой морфеме при перемещении словесного ударения (3%) – малопродуктивное явление фоностилистики русского языка.

Несмотря на развитие технических медийных носителей информации, позволяющих всё чаще контактировать с устной разновидностью речи, порождать её в большом количестве, хранить, редактировать, подвергать обработке, передавать на неограниченное расстояние, разноразной в словесном ударении (даже повседневного быденного общения) в дальнейшем сохраняется; возможно потому, что дома люди слышат одно, на улице другое, в школе третье, по телевизору и радио четвертое, в театре пятое и т. д. Мониторинг просодического состояния русской речи лишней раз подтверждает, что она развивается по своим законам, на её кондицию оказывают влияние мощные социальные факторы. Именно, от социального и возрастного статуса коммуникантов во многом зависит формирование акцентуационных единиц в личном, официально-деловом, эстетико-литературном, научном, виртуальном и других типах дискурса. Эти данности должны учитываться при усвоении русского языка, в особенности, на продвинутом этапе обучения, который имеет место на неофилологии.

INTEGRATIVES UND SPIELERISCHES WORTSCHATZLEHREN

GABRIELA GORAÇA

Heutzutage stehen die Lehrkräfte der Lyzeen vor einer Fülle von Vorschlägen, wie der unbekannte Wortschatz im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln ist. Einerseits hat der Lehrende die Möglichkeit, zu verschiedenartigen didaktischen Handlungen zu greifen und diese im schulischen Unterricht einzusetzen. Andererseits kann die große Auswahl an Vorgehensweisen bei der Wortschatzarbeit Probleme bereiten, sich für die richtige zu entscheiden und ein größeres Verantwortungsgefühl im Falle des Misserfolgs der Schüler verursachen (vgl. Janowska 2002: 83). Im folgenden Beitrag wird demnach eine für Fremdsprachenlerner günstigste, d.h. integrative und spielerische Wortschatzvermittlung geschildert.

1. Vorwort

Die Rolle des Wortschatzunterrichts wurde in jeder glottodidaktischen Methode unterschiedlich bewertet und entsprechend der vorherrschenden Tendenzen vermittelt. Solange das Sprachwissen vor dem Sprachkönnen vorrangig behandelt wurde, wurde der zu erlernende Wortschatz lediglich durch Übersetzungsübungen in der Grammatik-Übersetzungs-Methode unterrichtet (vgl. Neuner 2003: 27). Die Wortschatzvermittlung durch mechanisches Wiederholen war für die audiolinguale und audiovisuelle Methode kennzeichnend (vgl. Neuner/ Hunfeld 1993: 57). Gegen die kommunikative Didaktik ist hingegen einzuwenden, dass sich die Wortschatzvermittlung lediglich auf alltägliche Themen beschränkte. Zurzeit werden verschiedene Postulate aus vergangenen Methoden übernommen, sie werden jedoch um Bereiche wie Lernerautonomie, Selbstevaluation, Kultur- und Sprachbewusstsein erweitert und durch die interkulturelle Didaktik realisiert (vgl. Neuner 2003: 232), was die Effektivität der Wortschatzaneignung wesentlich erhöht.

Es wurde bisher ein umfassendes Wissen über die Lernmechanismen und die (un)erfolgreichen Lerntechniken und -strategien hinsichtlich der Wortschatzvermittlung gesammelt (vgl. Komorowska 1999: 26). Sinnvoll ist daher, sich mit den schon getesteten Lernmethoden vertraut zu machen, erstens um die didaktischen Fehler, die schon früher begangen wurden, zu vermeiden und zweitens um an die effektivsten Konzepte der fremdsprachenunterrichtlichen Vergangenheit anzuknüpfen. Da der Wortschatz als ein äußerst komplexes Gebilde aus Wörtern (vgl. Klippel 1995: 101) zu betrachten ist, soll er nicht einseitig d.h. entweder durch das automatische Wiederholen oder den Übersetzungsprozess unterrichtet werden. Vielmehr sollten neue Wörter in verschiedenen Kontexten angewendet und vor allem in alle sprachlichen Fertigkeiten integriert werden.

2. Wortschatz

Ein Wort ist ein Teil eines Ganzen, d.h. es ist nicht nur ein Bestandteil eines Satzes, sondern auch eines Hör-, Lesetextes, eines schriftlichen oder gesprochenen Ausdrucks. Die Wörter, die einen Satz bilden, erfüllen verschiedene Funktionen. Die geschlossene Klasse der Funktionswörter besteht beispielsweise aus grammatischen Morphemen, die sich in einem Satz zu sprachlichen Einheiten verbinden (vgl. Storch 2002: 55). Die sich ständig entwickelnde offene Wortklasse bezieht sich dagegen auf Vorgänge, Sachverhalte oder Gegenstände, die in der Wirklichkeit vorhanden sind (ebd.). Die Funktion der Inhaltswörter ist nicht nur die Realität zu beschreiben, sondern auch einen kulturellen Inhalt auszudrücken (ebd.). Damit die Schüler ihre Äußerungen inhaltlich sinnvoll und kohärent bilden können, ist es wichtig, dass sie die unbekanntesten Wörter nicht nur beim Lesen oder Hören eines fremdsprachlichen Textes erwerben, sondern auch bei der Produktion eigener Äußerungen, beim Sprechen und Schreiben.

Es ist ebenfalls nicht zu vergessen, dass man unter dem Begriff ‚Wortschatz‘ nicht nur einzelne Wörter, sondern auch Kollokationen, „idiomatische Wendungen oder sonstige konventionalisierte, in einer Sprechergemeinschaft übliche *expressions*, Redewendungen, Redemittel“ (Vollmer 1995: 193) versteht. Diese sollen gründlich bearbeitet, d.h. in der Einführungsphase des Fremdsprachenunterrichts zuerst aus dem Kontext erschlossen und dann auch eingepreßt und in sinnvollen Zusammenhängen wiederholt werden.

2.1 Mentales Lexikon

Der Ort, in dem alle lexikalischen Informationen miteinander verknüpft und auch verarbeitet werden, wird als mentales Lexikon bezeichnet (vgl. Scherfer 1995: 165). In „dieser lexikalischen Datenbank“, die als ein Teil des Langzeitgedächtnisses gilt, erfolgt die mentale Repräsentation der Wörter verschiedenartig: alphabetisch, nach Wortformen, Wortarten, Klangmustern, Bedeutungen und individuellen

Gesichtspunkten (vgl. Scherfer 1998:175). Um die Speicherung der lexikalischen Einheiten mit all ihren Aspekten im Gedächtnis zu erleichtern bzw. zu verbessern, sollen die Wörter vor allem über verschiedene Sinneskanäle und auf spielerische Art und Weise aufgenommen werden.

Manche setzen den gesamten Wortschatz (vgl. Klippel 1995: 101; Scherfer 1995: 165) mit dem mentalen Lexikon gleich, d.h. einem individuellen Wortbestand eines Sprachbenutzers (vgl. Florio-Hansen 1995: 302) und seinem intuitiven Wissen über alle Komponenten der Sprache (vgl. Kurcz 2000: 106). Daher gehört der Lernerwortschatz zum mentalen Lexikon als Spezialfall (vgl. Börner 1995: 32), da er sich nur auf Fremdsprachenlerner bezieht.

2.2 Lernerwortschatz

Die Fremdsprachenlerner verstehen und benutzen zwei eigene Repertoires und zwar einen produktiven und einen rezeptiven Wortschatz. „Sie bemühen sich primär um einen produktiv verfügbaren Wortbestand, daneben bauen sie aber auch rezeptives Repertoire auf“ (Reisener 1989: 108).

Den produktiven, aktiven Wortschatz bilden die Wörter, deren sich der Schüler in einem Gespräch oder in einem schriftlichen Ausdruck bedient. Der rezeptive Wortschatz umfasst dagegen die Wörter, die der Lernende in einem Hör- oder Lesetext erkennt und begreift (ebd.). Rezeptive Wörter können im Laufe des Lernprozesses zu produktiven werden (ebd.). Dies ist nur dann möglich, wenn die Wortschatzarbeit im FSU von den Lehrenden als komplexe Aufgabe gesehen wird. Damit der passive Wortschatz zum aktiven wird, muss er vielseitig bearbeitet, am besten in allen Fertigkeiten geübt werden. Überdies ist integrative Wortschatzvermittlung auch für die Entwicklung des potenziellen Wortschatzes bedeutsam, der von den Kenntnissen erwähnter Repertoires, d.h. sowohl des rezeptiven als auch des produktiven Wortschatzes und „vom vorhandenen Wissen über den Einsatz von Lese- und Hörverstehensstrategien“ (vgl. Bohn 2000: 24) abhängig ist.

3. Profite des Wortschatzlernens bei den Fertigkeitsschulungen

Das oberste Ziel des vielfältigen Wortschatzunterrichts ist, die Schüler auf die fremdsprachliche Kommunikation vorzubereiten. Integrative Wortschatzvermittlung ermöglicht das bessere Behalten und Abrufen der neuen Wörter während des Gesprächs mit einem Muttersprachler, indem sie Vorschläge zur variablen Wortschatzarbeit darbietet. Das Kommunizieren der Lernenden erfolgt ohne größere Probleme, wenn die Sprecher die Wörter kontextuell richtig verwenden. Die Wörter sollen nicht nur verstanden, sinnvoll verwendet, sondern auch korrekt ausgesprochen oder aufgeschrieben werden. Vollmer (1995: 192) meint, dass die Wortschatzkenntnisse viel wichtiger in der Kommunikation mit einem Muttersprachler als die grammatische

Korrektheit sind, was natürlich nicht bedeutet, dass die Grammatik vernachlässigt werden kann. Optimal ist, die Wortschatzvermittlung auch in den Grammatikunterricht einzubeziehen.

Wortschatzdefizite erschweren das Gespräch dadurch, dass der Lernende nicht im Stande ist, eigene Gedanken präzise auszudrücken. Die Unfähigkeit zur freien Äußerung führt wiederum zur Demotivierung der Lernenden.

Die Fremdsprachenlerner können ebenfalls auf Schwierigkeiten in der Kommunikation mit einem Muttersprachler wegen des Unwissens über interkulturelle Unterschiede stoßen, die sich im gegenseitigen sprachlichen und metasprachlichen Benehmen ausdrücken (vgl. Łyp-Bielecka 2005: 63). Die vielfältige Wortschatzarbeit ermöglicht die Entwicklung des Kulturbewusstseins der Lernenden und hilft kommunikativ-interkulturelle Konflikte vermeiden. Daher sollen die Schüler nicht nur interkulturelle Texte lesen oder hören, sondern sie auch besprechen, über sie diskutieren oder in schriftlicher Form die eigene Meinung ausdrücken sowie zusammenfassen. Dadurch haben die Lernenden die Möglichkeit, ihr Wissen zu verifizieren und das Gehörte oder Gelesene besser zu verstehen, was zugleich auf eine konfliktlose interkulturelle Kommunikation vorbereitet.

Ein weiterer bedeutsamer Vorteil des integrativen Wortschatzunterrichts ist unstrittig das Gedächtnistraining. Das integrative Konzept muss „(...) lernproduktive Abhängigkeiten berücksichtigen und möglichst das motorische, bildliche und verbale Gedächtnis ansprechen“ (Löschmann 1993: 39). Die angemessene, effektive und dauerhafte Speicherung (*relating*) fremdsprachiger lexikalischer Einheiten bedarf großer Anstrengungen sowohl seitens des Lehrers als auch des Lernalters (vgl. de Florio-Hansen 2001: 305). Das Wortschatzlehren und -lernen muss aber nicht nur mit einer mühevollen Arbeit assoziiert werden. Der Wortschatzerwerb kann auch eine interessante Erfahrung für die Schüler sein, besonders wenn er mannigfaltig ist. Darüber hinaus wird das lexikalische Material dann besser behalten, wenn es „länger, ausführlicher und in einem reichen und variierten Übungskontext gelehrt wird“ (vgl. Traoré 2002: 22). Der lexikalische Stoff soll in ungewöhnlichen, lustigen, phantasievollen Texten, in sinnvollen Zusammenhängen und was äußerst wichtig ist, multisensorisch d.h. durch alle sprachlichen Fertigkeiten verarbeitet werden (vgl. Kostrzewa 1994: 221ff.).

Außerdem sind unter den Lernern verschiedene Lerntypen vertreten, manche wiederholen neue Wörter laut, und lernen schneller, wenn sie diese auch hören, andere eignen sich neuen Wortschatz an, indem sie die Wörter aufschreiben, im Text lesen oder mit den entsprechenden Bildern verbinden können.

Integrative Wortschatzvermittlung steigert die Motivation der Schüler, die wiederum die Lernerfolge in hohem Maße beeinflusst. Die Lektüre der Texte oder das bloße Auswendiglernen wirkt auf die Schüler deprimierend und demotivierend, weil sie dann keine Möglichkeit haben, ihre lexikalischen Kenntnisse in kommunikativen Situationen zu gebrauchen, sie sollten „... auf einzelne grammatische oder lexikalische Phänomene ausgerichtete Übungen einen Bezug zum realen Fremdsprachengebrauch

haben“ (Düwell 1995:42), damit die Schüler den Sinn des Lernens der bestimmten Wörter oder grammatischen Regeln erfassen.

Außerdem ist eine einseitige Arbeitsform mit den lexikalischen Einheiten für die Fremdsprachenlernenden einfach langweilig.

4. Wörter spielend lernen

Der Spielende bemüht sich in einem Ratespiel darum, korrekt, verständlich und sinnvoll Fragen zu stellen. Der Gebrauch der fremdsprachlichen Wörter ist demnach „der Mittel zum Zweck“ (vgl. Klippel 2001: 341). Die Spieler sind gezwungen, den neuen Wortschatz zu verwenden, um am Spiel teilnehmen zu können. Dabei üben sie die zu lernenden Wörter beiläufig und unbewusst (ebd.). Klippel hebt die Rolle der lexikalischen Spiele hervor, weil er meint, „diese Art der Übung ist nötig, wenn fremdsprachliche Muster und Vokabeln so beherrscht werden sollen, dass sie in vielerlei Situationen schnell und automatisch zur Verfügung stehen“.

Der spielerische Charakter der Wortschatzübungen trägt demnach dazu bei, dass das Sprechtempo erhöht und *fluency* der Äußerung entwickelt wird, was das fremdsprachliche Kommunizieren wesentlich erleichtert.

Darüber hinaus sind die Schüler beim Spielen entspannter und deshalb auch im Stande, freier zu sprechen und kreativer mit den fremden Wörtern umzugehen als bei gewöhnlichen Übungen. Nicht zu vergessen ist, dass die Spielleistungen nicht zu benoten sind, weil das Bewerten der Schüler häufig Stress verursacht, denn „(...) übermäßiges Korrigieren lässt aus einer Spielsituation schnell eine normale Übung werden“ (ebd.).

Außerdem wirken lexikalische spielerische Übungen auf die Schüler verschiedener Altersgruppen immer anregend, weil sie der wirklichen Kommunikation ähneln und an positive Gefühle der Lernenden anknüpfen, d.h. große Freude bereiten.

5. Hinweise zur integrativen Wortschatzvermittlung

„Je mehr Neuronen beim Hören, Sprechen, Lesen oder Schreiben eines Wortes feuern, desto größer ist die Chance, dass dieses Wort nicht vergessen wird“ (Huneke/Steinig 2002: 150). Daher soll der neue Wortschatz durch alle Fertigkeiten und spielerisch gelehrt werden, wobei verschiedene Aspekte berücksichtigt werden sollen. Komorowska (1999: 153) hebt beispielsweise die Rolle des dreiphasigen Unterrichts, d.h. der Einführung des neuen Wortschatzes, Wortschatzaneignung und Wiederholung der neuen Wörter hervor. Der zu erlernende Wortschatz soll zuerst sinnvoll eingeführt werden, am besten durch das Aktivieren des Vorwissens des Schülers, damit er die Möglichkeit hat, das Neue auf das schon Bekannte zu beziehen, was in Form vom Spiel erfolgen kann.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die richtige Textauswahl. Das Basieren auf rezeptiven Texten bei der mündlichen und schriftlichen Produktion ist die Grundlage für die Erweiterung des aktiven Wortschatzes, denn das rezeptive Repertoire wird erst im Lernprozess zum produktiven (vgl. Komorowska 2001: 161). Darüber hinaus sollen die Hör- und Lesetexte, die bei der Wortschatzarbeit verwendet werden, authentisch sein und an Interessen der Lernenden anknüpfen (vgl. Krenn 2002: 36). Dann sind die Wörter in sinnvollen Zusammenhängen zu bearbeiten (ebd.). Die Kenntnis der Wortschließungsstrategien, also die Fähigkeit, redundante bzw. irrelevante Wörter zu erkennen und sich auf das Bekannte und auf Schlüsselwörter zu konzentrieren ist für das Textverstehen unentbehrlich (vgl. Löschmann 1993: 73).

Auch die Wortschatzübungen sollen u.a. authentische Alltagssituationen widerspiegeln, weil diese zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz beitragen (vgl. Komorowska 2001: 110). Für die Wortschatzarbeit wird ebenfalls das Substituieren durch schon bekannte Synonyme und Antonyme empfohlen, weil diese Übungsart der Auffrischung des alten lexikalischen Stoffes dient (vgl. Komorowska 1999: 161).

Bei der integrativen Wortschatzvermittlung muss vielseitig vorgegangen werden. Allerlei Techniken sollen dabei berücksichtigt werden, um den Schülern umfangreichen, nützlichen Wortschatz erfolgreich beizubringen. Daraus resultiert, „dass Wortschatzarbeit die verschiedenen Rezeptoren der Sinnesorgane und damit die unterschiedlichen Verarbeitungs- und Speichermechanismen ansprechen soll (...)“ (Löschmann 1993: 39).

6. Schlussfolgerungen

Integrative und spielerische Wortschatzvermittlungsweise bietet eine große Vielfalt von Übungen an, die den Wortschatzunterricht nicht nur attraktiver sondern auch effektiver machen.

Die Einschränkung auf das Wortschatzlernen nur beim Übersetzen, Auswendiglernen oder Lesen der fremdsprachlichen Texte soll übrigens zu Recht mit Öde und Perspektivlosigkeit hinsichtlich der Lernerfolge der meisten Schüler assoziiert werden. Indem der Lehrende sich die in der Vergangenheit gesammelten Erfahrungen bezüglich des Wortschatzlehrens zunutze macht, sollte er aus den erprobten didaktischen Handlungen das Beste übernehmen und auf Fehlerhaftes verzichten. Integrative Wortschatzarbeit beruht auf der Tatsache, dass „je mehr verschiedene Rezeptoren beteiligt sind, desto besser das Einprägungsergebnis“ (Löschmann 1993: 39). Die spielerische Form des Wortschatzunterrichts wirkt auf die Lernenden verschiedener Altersgruppen motivierend und zugleich entspannend, was besonders beim Einprägen fremdsprachiger lexikalischer Einheiten und Ausdrücke von maßgebender Bedeutung ist, weil der Wortschatz sehr umfangreich ist und ständig zunimmt und seine Beherrschung daher viel Zeit und Aufwand kostet.

Bibliographie

- Bohn, R. 2000. *Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudienangebot Germanistik/ DaF; Fernstudieneinheit 22*. München: Langenscheidt.
- Börner, W. 1995. „Einige Bemerkungen zu Erwerb und Gebrauch des Lernerwortschatzes.“ In: Bausch, K.-R., H. Christ und H.-J. Krumm. (Hrsg.). *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 32–39.
- Düwell, H. 2001. „Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht“ In: Jung, U. (Hrsg.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachelehrer. 3. durchgesehene Auflage. Band 2. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik*. Frankfurt am Main: Lang, 38–45.
- Florio-Hansen, I. 2001. „Fremdsprachenlernende zu Wort kommen lassen oder: vom Umgang mit dem Wortschatz.“ In: Jung, U. (Hrsg.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachelehrer. 3. durchgesehene Auflage. Band 2. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik*. Frankfurt am Main: Lang, 302–309.
- Huneke, H.-W. und W. Steinig. 2002. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Berlin: Schmidt.
- Janowska, I. 2002. „Gramatyka powraca...“ In: *Języki Obce w Szkole. Czasopismo dla nauczycieli 2*, 28–34.
- Klippel, F. 1995. „Wörternetze.“ In: Bausch, K.-R., H. Christ und H.-J. Krumm. (Hrsg.). *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 101–107.
- Klippel, F. 2001. „Spielend lernen: Lernspiele im Fremdsprachenunterricht“ In: Jung, U. (Hrsg.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachelehrer. 3. durchgesehene Auflage. Band 2. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik*. Frankfurt am Main: Lang, 341–347.
- Komorowska, H. 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. 2000. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kostrzewa, F. 1994. „Sprache und Gedächtnis“. In: *Neusprachliche Mitteilungen 47/4*, 221–228.
- Krenn, W. 2002. „Grammatik und Motivation – ein Widerspruch? Motivierungschancen und –strategien im Grammatikunterricht“. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 26*, 34–39.
- Kurcz, I. 2000. *Psychologia języka i komunikacji 2. Wykłady z psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Löschmann, M. 1993. *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Łyp-Bielecka, A. 2005. „Nauczanie słownictwa a kompetencja interkulturowa“. In: Mickiewicz, M. (Hrsg.). *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacyjna*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.
- Neuner, G. und H. Hunfeld. 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Neuner, G. 2003. „Methodische Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.“ In: Bausch, K.-R., H. Christ und H.-J. Krumm. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage*. Tübingen und Basel: Francke, 225–238.
- Reisener, H. 1989. *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

- Scherfer, P. 1995. „Zu einigen Aspekten der Erforschung des mentalen Lexikons von Fremdsprachenlernen.“ In: K.-R. Bausch, K.-R., H. Christ und H.-J. Krumm. (Hrsg.). *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 165–173.
- Scherfer, P. 1998. „Die mentale Repräsentation von Mehrsprachigkeit“. In: G. Hermann-Brennecke und W. Geisler. (Hrsg.). *Zur Theorie der Praxis & Praxis der Theorie des Fremdsprachenerwerbs*. Halle-Wittenberg: Martin Luther Universität (LIT), 169–185.
- Storch, G. 2002. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik, theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.
- Traoré, S. 2002. „Gedächtnis, Gehirnsysteme und Wissenserwerb. Ein integrierter Ansatz zum Erlernen fremder Sprachen“. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. 39/1, 19–25.
- Vollmer, H.-J. 1995. „Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. Zentrum eines kulturell aufgeklärten Spracherwerbs.“ In: Bausch, K.-R., H. Christ und H.-J. Krumm. (Hrsg.). *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 192–202.

PRZEMÓWIENIE JAKO FORMA PROPAGANDY NA PRZYKŁADZIE PRZEMÓWIENIA GEORGIOSA PAPADOPOULOSA 8 MAJA 1970

KAROLINA GORTYCH

Polski przekład wystąpienia wygłoszonego na konferencji: Ένατο Συνέδριο της Γερμανικής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών, 16–17 czerwca 2006 w Berlinie.

Η ομιλία ως μορφή προπαγάνδας στο παράδειγμα της ομιλίας του Γεωργίου Παπαδόπουλου της 8^{ης} Μαΐου 1970

Σύνοψη

Η προπαγάνδα, σύμφωνα με τον ορισμό που παρέχουν τα λεξικά είναι η παρουσίαση και διάδοση διαφόρων ιδεών, γνωμών και δογμάτων που έχει σκόπο να κερδίσει όσο μεγαλύτερο ενδιαφέρον και επιδοκιμασία. Ο εικοστός αιώνας υπήρξε ιδιαίτερος από την άποψη της υπάρξης και ανάπτυξης της προπαγάνδας, ειδικά της πολιτικής προπαγάνδας. Οι πολιτικοί αυτής της περιόδου εκμεταλλεύτηκαν τις δυνατότητες της προπαγάνδας ώστε να κερδίσουν την επιδοκιμασία για ορισμένες ιδέες, τις οποίες παρουσίασαν και πραγματοποίησαν.

Η ομιλία είναι ωστόσο και λογοτεχνικό σχήμα που έχει τους δικούς τους κανόνες. Η θεωρία της ρητορικής μας δείχνει πώς να δημιουργούμε μία ομιλία ώστε αυτή να είναι όμορφη και αποτελεσματική, δηλαδή να εκπληρώνει το σκοπό που της ορίζει ο ομιλητής. Ο στόχος της ρητορικής είναι να πείσει. Ο στόχος της προπαγάνδας είναι να κινητοποιήσει, δηλαδή να παρουσιάσει και να προσελκύσει. Προκύπτει απ' αυτό ότι η προπαγανδιστική ομιλία έχει στόχο να παρουσιάσει τις ιδέες και να προκαλέσει ενδιαφέρον γι' αυτές (προπαγάνδα) καθώς επίσης να πείσει για τις ιδέες αυτές (ρητορική). Οι στόχοι είναι διαφορετικοί αλλά το λογοτεχνικό σχήμα είναι μόνο ένα.

Η ομιλία που αναφέρεται στον τίτλο δεν προσφωνήθηκε για κάποια ειδική περίπτωση: σ'αυτήν δεν υπάρχουν αναφορές σε επετείους ή μεγάλα ιστορικά γεγονότα. Δεν προσφωνήθηκε επίσης σε προεκλογική εκστρατεία ή πριν από σημαντικές πολιτικές εκλογές. Γι' αυτό το λόγο η συγκεκριμένη ομιλία είναι ιδανική πηγή της ανάλυσης των προσφωνημένων από τον ομιλητή ιδεών, γιατί είναι ελεύθερη από το ιστορικό ήθος. Στο παράδειγμα του κειμένου της ομιλίας του Παπαδοπούλου θα παρουσιάσω τα στοιχεία της ρητορικής και της προπαγάνδας που συμπεριλήφθηκαν στο σχήμα της ομιλίας. Η αναλυόμενη ομιλία θα γίνει πηγή για να δείξω ρητορικά σχήματα και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό την προπαγάνδα. Τα παρουσιασμένα σχήματα και μέσα θα αποτελέσουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προπαγανδιστικής ομιλίας τα οποία θα ήθελα να παρουσιάσω στο συμπέρασμα.

Wraz z rozwojem cywilizacji, a przez to również wraz z rozwojem środków komunikacji, dzisiejsi ludzie odbierają i nadają coraz więcej komunikatów. Nadawca każdego komunikatu chce, aby to właśnie jego informacja została zapamiętana, ponieważ tylko w taki sposób jest w stanie dotrzeć do odbiorcy. Z tego powodu komunikaty wraz z upływem czasu stają się coraz krótsze i coraz bardziej intensywne po to, aby mogły być łatwiej zapamiętywane w gąszczu innych komunikatów.

Sytuację tę wytworzyły i ciągle katalizują ustroje demokratyczne, a w nich wolności osobiste, szczególnie wolność słowa i opinii, które zagwarantowały konstytucje większości państw na całym świecie. Dlatego też proces rozpowszechniania i przekształcania komunikatów osiągnął skalę globalną. Wspomniane tu ustroje demokratyczne, które panują w państwach obywatelskich są szczególnie szerokim obszarem nadawania komunikatów. W państwach, gdzie władzę zdobywa się większością głosów w wolnych wyborach, a nie przemocą czy walką fizyczną komunikaty nadawane przez starających się o poparcie polityków nabrały szczególnego charakteru, a mianowicie perswazyjności. Oczywiście perswazja nie jest zdobyczą najnowszych czasów w dziejach cywilizacji ludzkiej, bo przecież retoryka jako sztuka przekonywania liczy sobie ponad dwa i pół tysiąca lat. Należy jednak zwrócić uwagę na to, iż większość państw w Europie i na całym świecie przeobraziła się w państwa obywatelskie dopiero w ostatnich dwustu latach, jakie nastąpiły po wielkiej rewolucji francuskiej, skutkiem czego dla wielu krajów organizacja państwa obywatelskiego wraz z prawami i wolnościami osobistymi była zjawiskiem całkowicie nowym po upadku porządku feudalnego. W nowych okolicznościach swoje miejsce znalazła perswazja, która odtąd stała się bardzo ważnym instrumentem polityki i władzy.

W dzisiejszym życiu politycznym formy perswazji straciły już swój pierwotny charakter, który polegał na tym, że odbiorca komunikatu perswazyjnego miał możliwość analizy i dokonania wyboru w granicach swej wolności¹. Obecnie techniki masowej perswazji, bo tak należy nazwać sposoby nadawania komunikatów

¹ Burke, K.1977. *Tradycyjne pojęcie retoryki. Pamiętnik Literacki*, R. 68, z. 2, s. 219–220.

perswazyjnych w ogromnych ilościach, jakie stosuje się w życiu politycznym, nazywane są „propagandą”².

Choć termin propaganda został oficjalnie użyty pierwszy raz w roku 1622³ na potrzeby kontrreformacji, to mianem propaganda nazywa się dziś taktyki perswazyjne, które zaczęto stosować podczas I wojny światowej. Początkowo propaganda miała na celu prezentację idei i poglądów oraz przekonywanie odbiorców do tychże idei i poglądów. W czasach kontrreformacji, jak i na początku XX wieku w reżimach totalitarnych propaganda była środkiem pozornie dobrowolnego przekonywania. Jednak w tych okolicznościach nie miał odbiorca w rzeczywistości całkowicie wolnego wyboru, bowiem za brak poparcia dla pewnych idei mogły grozić mu ostre restrykcje. Innymi słowy odbiorcy brakowało swobody w dokonywaniu oceny, która jest istotą perswazji, dlatego termin propaganda nie może być synonimem perswazji, a przez to nabrał też raczej pejoratywnego znaczenia.

Z biegiem czasu badania naukowe dowiodły, że propaganda to nie tylko przekonywanie w okolicznościach groźby, ale jest to również sugestia i wywieranie wpływu⁴. Z tego względu propaganda znalazła szerokie zastosowanie nie tylko w polityce, ale i w innych sferach życia ludzkiego, jak handel, marketing etc.

Dziś mianem propaganda określa się taki typ informacji, który ma za zadanie wywarć wpływ na odbiorcę. Różne społeczności mają ambiwalentny stosunek do tego pojęcia, czego przykładem może być społeczeństwo Burundi, gdzie stosowanie tzw. sztuczek perswazyjnych uważane jest za właściwe i naturalne⁵. Komunikaty propagandowe mogą mieć różne formy i mogą być tworzone za pomocą różnych środków, priorytetem jest, aby za ich udziałem propaganda spełniała swój prymarny cel, jakim jest przekonywanie. Aby szybko i skutecznie przekonać, wykorzystuje się dziś znak, barwę, kształt, dźwięk, słowo czy też wszystkie te środki razem, co zwiększa pole oddziaływania propagandy. Wynika z tego, że propaganda wkracza w nasze życie wszelkimi dostępnymi sposobami. Dlatego sadzę, że ważnym jest, aby odbiorca komunikatów propagandowych znał mechanizmy działania tego zjawiska w celu podejmowania wyboru w sposób świadomy, zamiast nieświadomie poddawać się manipulacji, która może pomóc, ale może też zaszkodzić.

Celem niniejszego tekstu jest wskazanie wpływu propagandy na formę literacką, jaką jest przemówienie będące formą realizacji retoryki jako sztuki teoretycznej⁶. Wydaje się, że retoryka i propaganda mają ten sam cel – przekonywanie, jednak jak wspomniałam już wyżej, powołując się na słowa Kennetha Burke’a, istnieje między nimi różnica. Retoryka bowiem umożliwia odbiorcy dokonanie wolnego wyboru, podczas gdy propaganda manipuluje odbiorcą. Dlatego jestem zdania, że

² Pratkanis, A. i E. Aronson. *Wiek propagandy. Używanie i nadużywanie perswazji na co dzień*, s. 17.

³ Cuddon, J.A. *A DICTIONARY OF LITERARY TERMS*, s. 534, Shipley, J.T. *DICTIONARY OF WORLD LITERARY TERMS. FORMS TECHNIQUES CRITICISM*, s. 251.

⁴ Pratkanis, A. i E. Aronson., op.cit., s. 17.

⁵ Goodin, R.E. *Manipulatory Politics*, s. 93–94.

⁶ Lausberg, H. *Retoryka literacka. Podstawy wiedzy o literaturze*, s. 40.

przemówienie polityczne jest właściwym materiałem służącym analizie wpływów retoryki i propagandy na tę formę literacką. W celu realizacji tego zamierzenia nakreślę krótko retoryczne cechy formy literackiej, jaką jest przemówienie, a następnie wskażę cechy form propagandowych. Kolejnym krokiem będzie analiza przemówienia Georgiosa Papadopoulosa ukazująca właściwości retoryczne i propagandowe tego tekstu w celu stworzenia katalogu cech dystynktywnych formy literackiej, jaką jest przemówienie propagandowe.

Zanim przejdę do wymienionych powyżej zagadnień, pragnę uzasadnić wybór analizowanego tekstu. Okres dyktatury „czarnych pułkowników” w Grecji charakteryzowany jest przez historyków jako czas ograniczenia wolności obywatelskich, rozszerzenia działalności cenzury i ograniczeń obyczajowych⁷. Władze w okresie 1967–1974 likwidowały swoich oponentów politycznych, czego przykładem mogą być liczne aresztowania opozycjonistów, którzy głosząc ideologię przeciwną do linii władzy, stwarzali zagrożenie mogące doprowadzić do obalenia rządu. Wśród ówczesnych opozycjonistów odnajdziemy nazwiska takie, jak: Georgios Papandreou i jego syn Andreas Papandreou, którzy głośno wyrażali swój sprzeciw wobec władzy i ponieśli za to karę w postaci uwięzienia. Jednocześnie w państwie greckim oficjalnie istniały wszystkie instytucje państwa demokratycznego, jak chociażby wybory czy referendum⁸. Sytuacja ta przypomina reżimy totalitarne, które istniały w Europie w pierwszej połowie XX wieku, zresztą sami pułkownicy z Georgiosem Papadopoulosem na czele odwoływali się do wspomnienia o generale Metaxasie i jego rządach. Jest więc to czas, kiedy propaganda spełniała swoją pierwotną rolę w polityce, czyli wpływała na społeczeństwo tak, aby rzekomo dobrowolnie podejmowało ono słuszne dla władzy decyzje w wyborach. Georgios Papadopoulos szczególnie stwarzał pozory istnienia wolnego państwa, podkreślając wielokrotnie istnienie konstytucji w Grecji, która w rzeczywistości nie była realizowana oraz stopniowo wypuszczając zatrzymanych więźniów politycznych, co miało miejsce od roku 1970. Złagodzenie dyktatury miało też związek z poprawą sytuacji gospodarczej Grecji, która na przełomie lat 60. i 70. XX wieku osiągnęła spory wzrost produktu krajowego. Zapewne pułkownik wychodził z założenia, że ludzie w sytuacji dobrobytu gospodarczego nie będą skłonni do zmiany władzy, która dała im ów dobrobyt. Niemniej takie zagrożenie istniało zawsze, nie milkły bowiem głosy oburzonej opozycji, szczególnie za granicą. Utrzymywanie stanu równowagi w państwie bez użycia przemocy fizycznej w tak napiętej atmosferze było trudnym zadaniem. Papadopoulos, aby utrzymać stan względnego spokoju, wykorzystywał propagandę, która miała przekonywać bądź utrzymywać przekonanie do słuszności istniejącej władzy.

Przemówienie z 8 maja 1970 ogłoszone przy okazji otwarcia hydroelektrowni w Arginio to przykład komunikatu, jaki władza – nadawca – kierowała do

⁷ Bonarek, J., T. Czekalski, S. Sprawski i S. Turlej. *Historia Grecji*, s. 616–620.

⁸ Woodhouse, C.M. *Modern Greece. A short history*, s. 300–302.

społeczeństwa – odbiorcy. Był to czas pozornego spokoju w państwie, gdzie nie istniała opozycja polityczna, a społeczeństwo dostrzegało symptomy poprawy sytuacji ekonomicznej, czego dowodem może być sama hydroelektrownia. Takie okoliczności zdeterminowały treść przemówienia premiera Papadopoulosa, który musiał swój komunikat dostosować do nich, a jednocześnie spełnić swój cel, czyli zdobyć lub też utwierdzić poparcie dla swego rządu. Ponadto przemówienie nie jest wygłaszane przy okazji jakiegoś święta czy rocznicy, co wyklucza możliwość odwoływania się do tradycji i historii. Warunek ten wraz z wymienionymi powyżej okolicznościami sprawiają, że zadanie mówcy może być bardzo trudne, gdyż nie może on odwołać się do idei znanej odbiorcom przed przemówieniem, musi ją sam wykreować. Dlatego jestem zdania, że tekst przemówienia z 8 maja jest świetnym materiałem do analizy realizacji propagandy w formie literackiej, jaką jest mowa/przemówienie.

Przemówieniem nazywamy monologową formę wypowiedzi, która jest opracowana literacko i przeznaczona do publicznego wygłoszenia⁹. Liczne źródła traktujące o przemówieniu stwierdzają, że jest ono formą literacką wykształconą jeszcze przez retorykę klasyczną, która w obecnych czasach jest niemal taka sama, jak u swego początku¹⁰. Teoria retoryki zakłada, że istnieją różne rodzaje mów, które stosuje się w zależności od poruszanego problemu w wypowiedzi. W polityce najczęściej wykorzystuje się mowę doradczą, która ma na celu doradzenia (protreptyk) lub odradzenia pewnej idei (apotreptyk), jaka ma związek z przyszłością lub zostanie zrealizowana w przyszłości. Przemówienie zbudowane zgodnie z teorią retoryczną powinno mieć dwie główne części: przedstawienie sprawy i uwierzytelnienie sprawy¹¹, które rozbudowuje się odpowiednio na pięć części: 1) wstęp, 2) przedstawienie kwestii, 3) uzasadnianie swojej tezy, 4) odpieranie przeciwnych zarzutów, 5) zakończenie. Każda z tych części ma swoją funkcję. I tak odpowiednio:

Wstęp – jest początkiem mowy i toruje drogę temu, co ma nastąpić¹² oraz ma na celu pozyskać słuchacza i uczynić go chętnym do dalszego słuchania¹³.

Przedstawienie kwestii – ma za zadanie szczegółowe zaprezentowanie faktów, które należy w następnej kolejności udowodnić¹⁴. Przedstawienie przedmiotu sprawy winno być przejrzyste, zwięzłe i wiarygodne¹⁵ i polegać na przekonującym jej przedstawieniu. Jest więc ono stroniczne, ponieważ zamieszczone w nim fakty mają przekonywać adresata mowy, co odzwierciedla naczelną zasadę retoryki – *πειθώ*.

Uzasadnianie swojej tezy – ma za główny cel przekonanie adresata mowy¹⁶. Opiera się ono przynajmniej na jednym dowodzie¹⁷.

⁹ Sławiński, J. *Słownik terminów literackich*, s. 326.

¹⁰ Perelman, Ch. *Logika prawnicza. Nowa retoryka*, s. 145, Lotman, J.W. *Retoryka; O retoryce*, s. 70–71.

¹¹ Koncepcja Arystotelesa. Arystoteles. *Retoryka*, 1414a–1414b.

¹² Arystoteles. *Retoryka*, 1414b.

¹³ Cele wstępu: *benevolum, atteneum, docile facere*, za M. Brożkiem w: Kwintilian. *Kształcenie mówcy*, s. 37.

¹⁴ Arystoteles. *Retoryka*, 1414a.

¹⁵ *Narratio lucia, brevis, credibilis*; Kwintilian. *Kształcenie mówcy*, s. 37.

¹⁶ Arystoteles. *Retoryka*, 1355a.

Odpieranie przeciwnych zarzutów – uzasadnienie i dowodowe poparcie swej racji w kontekście argumentów przeciwnych.

Zakończenie – kończy mowę i ma na celu podsumowanie oraz krótkie powtórzenia dotychczasowego dyskursu po to, aby odbiorca zapamiętał poruszaną w mowie kwestię, a przez to podjął pozytywną dla mówcy decyzję.

Teoria retoryki zakłada zatem, że przemówienie ma na celu przedstawienie swego poglądu na daną kwestię i jego argumentację. Ważnym postulatem jest wymóg argumentowania logicznego, które opiera się na indukcji i sylogizmie, nazywanymi w retoryce przykładem i indukcją¹⁸.

Poza właściwą konstrukcją wypowiedzi istotną rolę odgrywa kwestia wyrażania myśli w sferze werbalnej, czyli sposób mówienia lub pisania. Zasady retoryczne mówią, iż przemówienie powinno być napisane językiem poprawnym¹⁹ z uwzględnieniem ozdobności literackiej, w tym stosowania figur i tropów stylistycznych²⁰ oraz we właściwym stylu (styl podniosły, styl prosty i styl średni²¹). Naczelną zasadą przekształcania myśli w słowa jest zawsze stosowność/apturność, która polega na dopasowaniu wyżej wymienionych zasad tworzenia przemówienia do poruszanej kwestii. Wszystkie powyższe zasady tworzenia przemówienia mają na celu wzbudzenie właściwego nastawienia emocjonalnego u adresata mowy. Pod jego wpływem odbiorca podejmuje decyzję, do której dąży mówca.

Tymczasem formy propagandy są podporządkowane w całości głównemu jej celowi, czyli przekonywaniu. Przekonywanie odbywa się najskuteczniej za pomocą pobudzenia właściwych afektów, na co zwrócili uwagę już teoretycy retoryki²². Człowiek w stanie afektu, czyli głębokiego poruszenia psychicznego podejmuje decyzje inne niż zwykle, ponieważ jego stan ducha jest inny niż zwykle. Im dłużej trwa afekt, tym dłużej odbiorca jest pod wpływem komunikatu, który wywołał ten afekt. Wywołaniu afektu służą takie środki perswazji, które oddziałują na psychikę a nie na rozum, bowiem odwołanie do rozumu pobudzi logiczny proces myślenia u odbiorcy, który może przynieść niechciane przez mówcę – nadawcę komunikatu skutki. Nie oznacza to jednak, że propaganda unika przeprowadzenia logicznego dowodzenia. Również właściwie przeprowadzone dowodzenie może przekonać słuchacza do idei głoszonych przez mówcę. Jakie powinno być więc dowodzenie, aby przekonało odbiorcę? Z pewnością nie może być zbyt długie i dogłębne, bowiem wówczas może pojawić się ryzyko, że odbiorca włączy się myślowo w dyskurs i odwoła się do logiki, która może doprowadzić go do wniosków innych niż oczekuje tego mówca. Ważnym elementem w procesie przekonywania jest też wzbudzenie zaufania, inaczej zdobycie akredytacji. Z tego względu, podobnie jak w retoryce,

¹⁷ Arystoteles. *Retoryka*, 1355b–1358a.

¹⁸ Arystoteles. *Retoryka*, 1356a–b.

¹⁹ Arystoteles. *Retoryka*, 1407a.

²⁰ Lausberg, H. *Retoryka literacka. Podstawy wiedzy o literaturze*, s. 308.

²¹ Kwintyliusz. *Kształcenie mówcy*, s. 43–44.

²² Arystoteles. *Retoryka*, 1378a.

ważną zasadą jest stosowność, zarówno językowa, jak i stylistyczna, czyli dopasowanie formy do poruszanej kwestii w sensie merytorycznym i formalnym, co zwiększa wiarygodność komunikatu.

W procesie przekonywania udział biorą wszystkie powyższe cechy formy propagandy, które w akcie przekonywania mają następującą kolejność: wzbudzenie zaufania, czyli perswazja wstępna, wiarygodność komunikatu, sposób wyrażania komunikatu, odwołanie do afektów²³.

Przemówienie premiera Georgiosa Papadopoulosa rozpoczyna się apostrofą: *Αγαπητοί μου Αργινιώται!*²⁴, która ma na celu zmniejszenie dystansu między nadawcą a odbiorcą mowy, czemu służy wstawienie zaimka dzierżawczego *μου*²⁵.

Pierwsze trzy akapity tekstu można uznać za wstęp przemówienia. Papadopoulos kontynuuje tu cele pierwszych słów mowy, zwracając się kilkakrotnie do słuchaczy po raz kolejny apostrofą, czyli w pierwszej osobie liczby mnogiej, np.: (...) *τί ἐπετύχομεν (...) πρὸς τὰ ποῦ βαδίζομεν (...) πῶς πρέπει νὰ σκεφτώμεθα (...)*²⁶, przez co utożsamia się ze słuchaczami i niweluje dystans między nadawcą a odbiorcą. Wzbudzeniu poczucia równości między mówcą i słuchaczami służy podkreślenie roli odbiorców w całym akcie mowy. Premier czyni to przez wskazanie motywów wygłoszenia przemówienia w słowach: *Ἐζητήσατε νὰ σᾶς ὁμιλήσω (...) ἦλθατε διὰ νὰ μοῦ δῶσητε τὸ κομμάτι τῆς ψυχῆς σας (...)*²⁷ oraz przez wskazanie swojej służebnej roli wobec ludu, co wyraża w słowach: (...) *θὰ προσπαθήσω μιὰ και πρέπει νὰ ὁμιλήσω πρὸς σᾶς, νὰ δώσω και ἐγὼ ἓνα κομμάτι τῆς ψυχῆς μου (...)* *Αἰσθάνομαι ὅμως αὐτὴν τὴν στιγμὴν ὑποχρεωμένος νὰ σᾶς εἶπω (...)*²⁸. Takie figury retoryczne to epitrope (niby-zezwoleń). Poczuciu ważności roli słuchaczy służy też wprowadzona gnome (sentencja): *Εἶναι πάντα δύσκολον νὰ ὁμιλήση κανεὶς πρὸς λαὸν σὰν τὸν Ἑλληνικόν*²⁹. Warto też zwrócić uwagę na metaforę, jaką zastosował Papadopoulos, który zamiast słowa *szczerowość* (*ἡ ειλικρίνεια*) użył sformułowania *ἓνα κομμάτι τῆς ψυχῆς*³⁰, co ma na celu wzbudzenia wiarygodności słuchaczy wobec słów premiera.

Na podstawie wskazanych tu środków retorycznych wnioskuję, że mówca nie tylko stosuje się do retorycznej zasady wytworzenia przychylnego nastroju odbiorców już we wstępie, ale wręcz potęguje tę funkcję poprzez niwelowanie różnicy między mówcą a odbiorcą, wzbudzenie szczerowości między nimi, podkreślenie służby wobec narodu i wreszcie poprzez zaakcentowanie roli ludu – odbiorcy.

²³ Pratkanis, A. i E. Aronson, op.cit., s. 48–49.

²⁴ *Kochani moi Agrinioci!* Agrinioci – mieszkańcy miasta Agrini, gdzie G. Papadopoulos wygłasza przemówienie (aut.).

²⁵ *moi* (aut.).

²⁶ (...) *co osiągnęliśmy (...)* *do czego zmierzamy (...)* *jak musimy myśleć (...)*, (aut.).

²⁷ *Prosiłiscie, abym do was przemówił (...)* *przyszłiscie ofiarować mi część waszej duszy (...)*, (aut.).

²⁸ (...) *spróbuję, skoro muszę do was przemówić, też oddać część mojej duszy (...)* *Czuję się jednak w tej chwili zobowiązany do tego, aby wam powiedzieć (...)*, (aut.).

²⁹ *Przemawianie do ludu takiego jak grecki jest zawsze trudne*, (aut.).

³⁰ *część duszy*, (aut.).

Kolejna część przemówienia to przedstawienie sprawy, które obejmuje kolejne cztery akapity. Poruszaną tu kwestią jest przyszłość narodu greckiego. Papadopoulos nie opisuje tej kwestii szeroko i szczegółowo, ogranicza ją raczej do podkreślenia najistotniejszych problemów, co widoczne jest w epiforze/powtórzeniu na końcu zdania: *ἡ ζωὴ μας, ἡ ζωὴ τῶν παιδιῶν μας, ἡ ζωὴ τῆς Ἑλλάδος μας*³¹ oraz w anaforzach/powtórzeniach na początku zdań: *Θὰ ὀλοκληρώσωμεν (...)* *θὰ τὴν ὀλοκληρώσωμεν (...)*, *ὁ ἀγὼν εἶναι ἀγὼν ποῦ (...)*, czy *προσβλέποντες πρὸς τὰ ἐμπρός, εἰς τὸν ἀνηφορικὸν δρόμον πρὸς τοὺς ἀντικειμενικοὺς σκοποὺς τῆς προόδου (...)*³². Ostatnia figura jest złożoną figurą retoryczną, którą można uznać za anaforę, ponieważ jest powtórzeniem semantycznym: spoglądać naprzód, gdzie wyrażenie naprzód zostaje zamienione w kolejnych słowach na (...) *ἀνηφορικὸν δρόμον πρὸς τοὺς ἀντικειμενικοὺς σκοποὺς τῆς προόδου (...)*³³, która zbudowana jest z wykorzystaniem metonimii/zamienni, ponieważ dostrzegamy tu szereg wymienianych słów mających to samo lub bardzo bliskie znaczenie: naprzód, do celu: *ἐμπρός, ἀνηφορικὸν δρόμον, πρὸς τοὺς σκοποὺς τῆς προόδου*³⁴. Zwięzły charakter tej części przemówienia potwierdza zastosowanie apophansis/pominięcia: *Τὸ πρόβλημα, ὅπως εἶχον τὴν εὐκαιρίαν ἄλλοτε νᾶ εἶπω (...)*³⁵, które wyklucza szersze opisanie problemu. Poza środkami retorycznymi, które mają przedstawić sprawę w sposób zwięzły, znajdziemy w tej części mowy slogan: *Δέν θὰ σταματήσωμεν ἐὰν δέν ἀχθῶμεν εἰς τὸ τέρμα. Καὶ τὸ τέρμα εἶναι ἀσφαλῶς καταλήξιμόν, ἐφ' ὅσον θὰ ἀγωνισθῶμεν ὅλοι μαζί, με μίαν ψυχὴν, ἠνωμένην κατὰ τὸν τρόπον ποῦ εἶναι ἠνωμένην ἢ ἰδική μας ψυχὴ, ὅλων ὅσοι αὐτὴν τὴν στιγμὴν εὐρισκόμεθα ἐδῶ, με μίαν ψυχὴν, ἢ ὅποια τὰ πάντα ἠμπορεῖ νᾶ ἐπιτύχη μετ' τὴν ἔνωσιν αὐτὴν*³⁶, który w rzeczywistości nie tylko nie przedstawia sprawy, co powinno być dokonane w tym fragmencie mowy, ale tak naprawdę przedstawia abstrakcyjną sytuację, pełną ogólnych informacji, które nie wnoszą nic do dyskursu.

Przedstawienie, jakiego dokonał mówca w niedużym fragmencie przemówienia, ma na celu skierowanie uwagi odbiorców na najistotniejsze kwestie, co Papadopoulos uczynił poprzez wskazane powyżej środki retoryczne. Taki sposób opisanie poruszanej w przemówieniu sprawy zapobiega rozproszeniu uwagi czy powstaniu zbędnych refleksji u odbiorców. Teoria retoryczna zakłada wprawdzie, że przedstawienie kwestii przemówienia może być subiektywne, bo w ten sposób rozpoczyna się już proces

³¹ *życie nasze, życie naszych dzieci, życie naszej Grecji*, przekład: (aut.).

³² *Dopełnimy (...) dopełnimy tego (...) walka jest walką, która (...) patrząc naprzód, na drogę pod górę prowadzącą ku istotnym celom postępu (...)*, (aut.).

³³ *(...) na drogę pod górę prowadzącą ku istotnym celom postępu (...)*, (aut.).

³⁴ *naprzód, na drogę pod górę, ku istotnym celom postępu*, (aut.).

³⁵ *Problem, o jakim miałem okazję powiedzieć powiedzieć kiedy indziej (...)*, (aut.).

³⁶ *Nie zatrzymamy się dopóki nie dotrzemy do kresu. Osiągniemy kres z pewnością o ile będziemy walczyć wszyscy razem w jednym duchu zjednoczonym w taki sposób, w jaki zjednoczony jest nasz duch, który może osiągnąć wszystko tym zjednoczeniem*, (aut.).

przekonywania, niemniej brak przedstawienia wszystkich faktów nie jest zgodny z kanonami retoryki i może być uznany za swego rodzaju oszustwo.

Analizując kolejną część przemówienia, jaką powinna być argumentacja i odpieranie argumentów przeciwnika, łatwo zauważyć, że w tym fragmencie, jaki obejmuje kolejne dziesięć akapitów, brak zbijania kontrargumentów. Mówca nawet ich nie wymienia, że nie wspomnę o analizie i ich odparciu. Myślę, że jest to kolejne celowe odstępstwo od zasad teorii retorycznej, które ma na celu zlikwidowanie wszelkich wątpliwości odbiorców do głoszonych przez Papadopoulosa idei. Ich poruszenie mogłoby być ryzykowne dla procesu przekonywania, który przerwany wtrąceniem innych poglądów mógłby przez to pobudzić rozum odbiorców do logicznego osądu.

Mówca, przedstawiając swoje argumenty, posługuje się hypotyposis, którą to figurę realizuje w postaci przedstawienia kilku abstrakcyjnych obrazów. Tworząc wyimaginowane sytuacje, Papadopoulos sięga do miejsc wspólnych, które mają swoje korzenie w historii, teraźniejszości i przyszłości cywilizacji. W ósmym akapicie przemówienia Papadopoulos mówi o przyczynach sukcesu niewymienionych z nazwy społeczeństw, które żyją od trzech tysięcy lat i doszły do dobrego stanu, ponieważ zjednoczyły swój wysiłek i były zdyscyplinowane. Mówca kończy obraz epilogiem/konkluzją, która jest powtórzeniem najistotniejszego słowa: (...) *με πειθαρχίαν (...) με πειθαρχίαν (...)*³⁷. Kolejna hypotypoza dotyczy indywidualnej wizji rajy każdego człowieka, jaka jest przeciwstawiona w antytetonie/przeciwstawieniu granicom konieczności. Podobnie jak wcześniej i tu Papadopoulos dokonuje konkluzji poprzez zeugmę: *Και αυτό με αυτοέλεγχον και αυτοπειθαρχίαν (...)*³⁸ oraz poprzez epiforę: (...) *την πραγματικήν ἐλευθερίαν, τὴν ἐλευθερίαν ποῦ (...)*³⁹. Kolejna hypotypoza to przedstawienie wizji drogi we właściwym kierunku społeczeństwa greckiego oraz jego antyteton wyrażony kolejną hipotypozą opisującą sytuację popełnienia błędu w drodze poprzez utratę azymutu. Obydwie hipotykozy kończą się epilogiem zbudowanym z anafory: pierwsza hipotypoza (...) *πρέπει νὰ (...)*⁴⁰ oraz *ἀπολέσαμεν*⁴¹ aż pięciokrotnie w tym fragmencie. Kolejna hipotypoza to opis rozwoju i postępu cywilizacyjnego, który może istnieć pod pewnymi warunkami. Papadopoulos wymienia warunki, jakie powinien spełnić lud grecki, aby również to osiągnąć, stosując anaforę: *πρέπει νὰ*. W tym fragmencie mówca zamieścił bezpośrednią apostrofę do słuchaczy połączoną z anaforą: (...) *κύριοι ἐπετύχομεν, Ἕλληνες ἐπετύχομεν, Ἑλληνικὲ λαε (...)*⁴². W kolejnych fragmentach przemówienia mówca kontynuuje hipotypozę mającą na celu przedstawienie przyszłości cywilizacji, a szczególnie rozwoju i postępu

³⁷ (...) z *dyscypliną* (...) z *dyscypliną* (...), (aut.).

³⁸ To wraz z *samokontrolą i samodyscypliną* (...), (aut.).

³⁹ (...) *rzeczywistą wolność, wolność, której* (...), (aut.).

⁴⁰ (...) *musimy / trzeba* (...), (aut.).

⁴¹ *stracimy*, (aut.).

⁴² (...) *panowie, powiedzcie się nam, Grecy, powiedzcie się nam, Ludu Grecki* (...), (aut.).

technicznego. Opisując po raz kolejny bardzo abstrakcyjne sytuacje, angażuje odbiorców emocjonalnie poprzez zadanie długich pytań retorycznych. Całość argumentowania swoich poglądów mówca kończy kolejnymi apostrofami do słuchaczy, wyrażonymi poprzez krótkie polecenia, których forma jest bardzo zbliżona do rozkazów, jakie wydaje się w wojsku. Ostatecznym epilogiem dowodzenia jest odwołanie się do porzekadła „czas to pieniądz”, które podane przez Papadopoulośa można uznać za kolejne stosowanie toposu wspólnego: *Εἶναι ἀνάγκη τὸ χρῆμα «χρόνος» νὰ τὸ κερδίσωμεν(...)*⁴³.

Przeprowadzona przez mówcę argumentacja mająca przekonać odbiorców do wygłaszanych poglądów jest po pierwsze jednostronna, co wyklucza istnienie jakiegokolwiek innego poglądu, po drugie stosowane tu środki retoryczne skupiają uwagę odbiorców na wyimaginowanych i często idealnych sytuacjach, co powoduje, że nie można ich odnieść do rzeczywistości, a przez to nie można logicznie przeanalizować. Cechy te sprawiają, że słuchacz ma do czynienia tylko z jedną opinią, a przez to nie ma możliwości dokonania wolnej oceny. Sytuację te wzmagają liczne apostrofy i pytania retoryczne, które absorbują uwagę słuchacza i wykluczają rozproszenie uwagi prowadzącej do logicznej refleksji.

Zakończenie przemówienia jest obszerne i podobne do poprzedniego fragmentu przemówienia. Padają tu liczne zachęty do pewnych działań, które Papadopoulos wyraża apostrofami polegającymi na zastosowaniu pierwszej osoby liczby mnogiej, przez co utożsamia się ze słuchaczami. Tak jak we wstępie, tak i tu zwraca się z apostrofa *Ἀγαπητοί μου Ἀργινιώται!* do słuchaczy, co pozwala wnioskować, że mówca ponownie pragnie zdobyć przychyłność odbiorców. Papadopoulos stosuje tu też hipotypozę. Tym razem jest ona bardziej realna, bo mówca opisuje teraźniejszy, idealny w jego oczach lud grecki, który stosuje wartości chrześcijańskie w swoim życiu. Korzystając z toposu, jakim jest historia narodowa tworzy kolejną hipotypozę przedstawiającą abstrakcyjny opis bitwy. Oprócz licznych apostrof padają tu też kolejne pytania retoryczne. Premier również tutaj stosuje epilog, którym jest slogan: *Ζήτω ἡ αἰωνία Ἑλλάς!*⁴⁴

Zakończenie wykorzystuje toposy, które mają bezpośredni związek z Grekami i zastosowane w idealistycznych wizjach społeczeństwa, które wyrażone są hipotypozami, mają na celu pobudzenie afektu, jakim jest duma narodowa.

W przemówieniu Papadopoulośa dostrzegłam pewne odstępstwa od teoretycznych założeń tworzenia przemówień. Istotnym odstępstwem jest pobudzanie silnych afektów u słuchaczy już na początku przemówienia i podtrzymywanie ich do samego końca. We wstępie nie jest to tylko zdobycie przychyłności audytorium, lecz wzbudzenie emocjonalnego zaangażowania odbiorców w cały akt przemówienia, co widoczne jest w podkreśleniu służebnej roli mówcy wobec słuchaczy. Kolejnym odstępstwem jest krótkie i nieprecyzyjne przedstawienie przedmiotu przemówienia, które ma na celu pominięcie jego obiektywnej perspektywy. To samo zadanie ma

⁴³ *Musimy wygrać pieniądz, jakim jest „czas” (...), (aut.).*

⁴⁴ *Niech żyje wieczna Grecja! (aut.).*

jednostronna argumentacja głoszonych przez mówcę idei. Wygłoszone argumenty przedstawione są jako idealistyczne wizje mówcy, przez co uniemożliwiają odniesienie się do rzeczywistości, a przez to logiczną analizę. Wykluczeniu rozumowania służą też wykorzystywane często środki retoryczne, jak apostrofa i pytanie retoryczne, które angażują uwagę odbiorców w dzieło przemawiania, a nie jego analizę. Podobnie jest też z zakończeniem, które jest obszerne, ponieważ zawiera idealistyczne wizje narodu greckiego, czyli słuchaczy wyrażone w licznych hipotypozach. Zawarte tu obrazy mają na celu wzbudzenie korzystnych dla mówcy afektów u słuchaczy, a dokładnie dumy z bycia członkiem tak idealnego społeczeństwa. Również w tym końcowym fragmencie mowy Papadopoulos angażuje silnie uwagę i emocje odbiorców poprzez apostrofy i pytania retoryczne, po to, aby nie dopuścić do podjęcia oceny innej aniżeli oczekiwana przez niego.

Całość przemówienia wygłoszona jest stylem prostym, mało finezyjnym, co widoczne jest w braku wyszukanego słownictwa czy epitetów. Mówca ma nadzieję dotrzeć w ten sposób do wszystkich warstw społeczeństwa – odbiorcy. Jednocześnie stosuje katharewousę, aby podnieść rangę wypowiedzi. Uważał on bowiem, że wielkość Grecji jest związana z powrotem do pewnych idei z czasów wielkości Grecji (starożytność klasyczna, czasy Aleksandra Wielkiego, Bizancjum), czego przejawem było właśnie stosowanie zarchaizowanego języka, a przez to wprowadzenie nastroju powagi.

Analizowany tekst Papadopoulosa jest przykładem tego, w jaki sposób na potrzebę propagandy zmienia się forma wypowiedzi, jaką jest przemówienie. Potwierdza się tu wniosek badaczy, iż naczelną zasadą propagandy jest perswazja, którą można realizować, wykorzystując choćby znane, retoryczne formy wyrazu i która pozwala na celowe pomijanie czy przekształcanie zasad sztuki wymowy.

Bibliografia cytowana

Teksty źródłowe:

Tekst przemówienia *Γιά μιὰ εὐτυχισμένη Ἑλλάδα* w *Το πιστεύω μας, τόμος ΣΤ'*. Αθήναι 1970.

Literatura przedmiotu:

Arystoteles. 2004. *Retoryka*. Warszawa: PWN.

Bonarek, J., T. Czekalski, S. Sprawski, S. Turlej. 2005. *Historia Grecji*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Burke, K. 1977. *Tradycyjne pojęcie retoryki*. *Pamiętnik literacki*. R. 68, t. 2.

Cuddon, J.A. 1985. *A dictionary of literary terms*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.

Goodin, R.E. 1980. *Manipulatory politics*. Yale: Yale University Press.

Kwintyliian. 2002. *Kształcenie mówcy*. Warszawa: WA „Żak”.

Lausberg, H. 2002. *Retoryka literacka. Podstawy wiedzy o literaturze*. Bydgoszcz: Homini.

- Lotman, J. W. 1995. *Retoryka. O retoryce*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki.
- Perelman, Ch. 1984. *Logika prawnicza. Nowa retoryka*. Warszawa: PWN.
- Pratkanis, A., E. Aronson. 2004. *Wiek propagandy. Używanie i nadużywanie perswazji na co dzień*. Warszawa: PWN.
- Shipley, J.T. 1970. *Dictionary of world literary terms. Forms, techniques, criticism*. London: Allen and Unwin.
- Sławiński, J. 2005. *Słownik terminów literackich*. Wrocław: Ossolineum.
- Woodhouse, C.M. 1998. *Modern Greece. A short history*. London: Faber and Faber.

CONTRASTIVE ANALYSIS OF CONSONANTAL INVENTORIES OF ENGLISH AND SPANISH

MAŁGORZATA HAŁADEWICZ-GRZELAK

The present paper is an attempt to contrast and compare consonantal inventories of RP English and Castilian Spanish with the emphasis on the teaching of FL phonetics. The question of the utility of contrastive/comparative phonological studies has been raised by various authors. First of all, such studies are useful in finding, limiting and rating the importance of pronouncing problems. In this respect, they are in accordance with “repair” theory (Dziubalska-Kończyk 2003), where the need for meta-linguistic awareness of the linguistic processes among the students is implicated. Secondly, conducting contrastive analysis of the different phonological systems helps to establish the functional statuses of similar sounds of different languages.

It is also important to bear in mind that similarities between the mother tongue and the target language are just as important as differences – the superficiality of similarities (so-called – ‘false friends’) can sometimes be more troublesome than the obvious difference. According to Awedyk (2003: 3), “[i]t is a commonplace that foreign language learners perceive the sounds of the foreign language through the filter of their sound system and, when speaking, they tend to substitute their closest equivalents for the foreign language sounds. Thus, a contrastive analysis of the sound system of the two languages in question may predict what pronunciation errors the learners will make”. A natural consequence of this conviction is the assumption that a careful contrastive analysis of the two languages is an excellent basis for preparation of instructional materials, the planning of courses and the development of classroom techniques.

The unification of phonetic and phonemic transcription was particularly important bearing in mind the comparative bias of the work. English transcription is straightforwardly managed by the IPA symbols and diacritics. Spanish, on the other

hand, is normally transcribed according to the phonetic alphabet of *Revista de Filología Española* (RFE) or particular scholars sometimes employ diacritics and symbols of their own invention. Inspecting RFE alphabet closely it seems that there is no hindrance in using exclusively IPA for Spanish. The only point of divergence might be the specification for dental/ alveolar assimilation. IPA uses the same diacritic for both, while RFE denotes them separately. This is crucial in for example assimilation of /n/ to the articulation of /d, t/ and /T/. /d, t/ are dental in Spanish, hence assimilation of /n/ in such case is dental (/n/ is normally alveolar) and assimilation to /T/ is interdental. The recourse used in this dissertation was a superscript [ˠ] in case of interdental assimilation.

In some works on Spanish phonetics the IPA symbols appear together with *RFE* notations but they denote different sounds than the IPA specifications for the symbol in question. For example, [J] in Spanish notation denotes a palatal voiced *affricate* (as for example, in Polish *giez* ‘gadfly’, while according to the IPA it describes a palatal voiced *stop*. Similarly, /j/ in Spanish notation stands for a central voiced palatal fricative, while for example in English diachronic phonetic textbooks it describes the sound equivalent to /dʒ/ – a post-alveolar voiced affricate. I decided to transcribe the Spanish palatal fricative by the IPA symbol /j/ which is not to be encountered in any Spanish phonetics book. Similarly, the Spanish affricate allophone of /j/ as, for example, in #Yo ‘I’ is denoted by a digraph [dʒ] (as in Pol. *dzięcioł* ‘woodchuck’) which I claim corresponds to the allophone in question¹. The issue is synopsized in the [Table 1](#). The left-hand side gives the symbols I adopted for the Spanish transcription and the right-hand side lists the symbols currently used for the sounds in question.

As far as the Spanish tap and multiple tap are concerned, the issue is a bit more complicated. The rhotic sounds are usually described by the symbol /r/, regardless of their specific articulation. For example, Polish /r/, which is a tap just as the Spanish one, is usually transcribed by /r/. On the other hand, the English post-alveolar frictionless continuant is also transcribed by /r/. However, in order to enhance the contrast between the two sounds, I decided to use the IPA symbol for a tap sound (/ɾ/) to denote Spanish /r/ and the allograph /r̄/ for the trill realization (cf. [Table 1](#)), retaining /r/ for the English rhotic realization.

Table 1. IPA transcription of some Spanish phonemes used in the paper

The IPA symbols I suggest	The symbols currently used in Spanish phonetics research
1. /j/ (palatal central fricative)	/J, y, ŷ, j/, Stockwell – Bowen: [i̠, j̠, ŷ, ž]
2. [dʒ] (palatal affricate)	a) [ŷ], b) [dʒ̠] c) [J]
3. /ɾ/ (tap)	/r/
4. /r̄/ (trill)	/rr/, r̄/

¹ Although it is in order to note here that the symbol which in some textbooks is used -[dʒ̠] is also correct (the diacritic denotes the palatalization of the phoneme in question)

The chart below presents the consonantal inventories of English and Spanish. The English phonemes are in bold in the upper part of the cells.

Table 2. The consonantal phonemes of **English** and Spanish.

	bilabial	labio-dental	dental	inter-dental	alveolar	alveo-palatal	palatal	velar	glottal
stops	p b p b		t d		t d			g k g k	
affricates						tʃ dʒ tʃ			
fricatives		f v f	θ ð θ	θ	s z s	ʃ ʒ	ç	x	h
nasals	m m				n n		ɲ	ŋ	
retroflex					r				
trill					ʀʀ, ʀ				
lateral						l l	ʎ		
glide	w w						j j	w w	

The crucial difference is the lack of aspiration of Spanish voiceless stops and the difference in the manner of articulation of coronal stops /d, t/. Accordingly, in the provided allophonic alignments alveolarity is assumed by convention for the English /d/ and /t/ and the diacritics specify the assimilations. For the Spanish correspondents, dentality is assumed for those phonemes and the assimilations are based on this feature. According to IPA specifications, both Spanish dental assimilations (to /d, t/) and interdental (to /T, ð/) are marked with the same IPA diacritic for ‘dental articulation’².

Another language specific process to be mentioned is that all English lenis obstruents become partially devoiced in absolute initial and final positions and those variants will not be included in the allophonic juxtaposition. With respect to Spanish consonants, orthography is indicated because in some cases current graphemic representation begins to reflect the processes of ongoing changes in speech. The allophonic juxtaposition for the two languages is meant to be mainly illustrative (for didactic purposes) rather than attempt at an exhaustive listing.

/p/ – (E) – bilabial fortis stop (Sp) – bilabial voiceless stop

Spanish /p/ is usually syllable initial, although it may appear at the end of the syllable if the following one starts with a voiceless dental stop, for example *séptimo*,

² IPA terminology for English /T, ð/ admits both the denotations “dental” and “ interdental”. In Spanish they are classified as ‘interdental’ in contrast to /d/ and /t/ which are dental.

septiembre. In accordance with the tendency to form open syllables, the standard pronunciation admits the possibility of deletion of /p/ in such clusters, the resulting articulation being [se'tjembre]. This process has no parallel in English connected speech. In English heavy consonant clusters (three or more) it is the alveolars that undergo elision. English /p/ occurs in a variety of positions where its Spanish correspondent is not allowed phonotactically and it is much more forcefully articulated (fortis). Moreover, Spanish /p/ tends to fricativize or to become voiced in syllable-final positions: *apto* → ['aβto], *cápsula* → ['kaβsula] (Navarro 1990, Nowikow 1992). In Spanish initial clusters *ps* /p/ is not pronounced, similarly to English, which slowly begins to be reflected in writing: (Sp.) *seudónimo* / (E.) *pseudonym*.

Spanish	English
p →	
[p] in env s_, _# <i>peak</i>	
[p̄] in env _t <i>séptimo, adoptar</i>	[p ^h] in all env. except: s_, _# <i>pen</i>
[β] in env _ t, T,s <i>eclipse, ineptia</i>	[p] in env V_#, _ Obs. <i>topcoat, eucalyptus</i>
[Ø] in env V _ t <i>septiembre</i>	[p̃] in env _N <i>happen, topmost</i>
[p ^w] in env _w (<i>pueblo</i>)	[p ⁵] in env _/T,ð/ <i>depth</i>
	[p ^w] such cluster seems to be an accidental gap. in env _/u:; w/ only in loanwords <i>pueblo</i>
	[p ^l] in env. _jV <i>pure</i>
	[p ^s] in env. _ l, r <i>play, replace, press</i>

/t/ – (E) alveolar fortis stop (Sp) dental voiceless stop

As evidenced by the terminology, apart from the lack of aspiration, there is a phonetic difference between the two respective phonemes. Spanish /t/ is realized at the back side of the upper incisors instead of at the alveolar ridge. Another difference can be found on the allophonic level. There are several varieties of /t/ in English but essentially one in Spanish. It means that in Spanish it is the neighboring sounds that tend to undergo assimilation to /t/. The syllable-final fricativization – a connected speech process – turns /t/ to [ð]: *atlas* → ['aðlas], *atmósfera* → [að'mosfera]³ and since [ð] is a Spanish allophone of /d/ such phenomenon cannot be included in the allophonic description of /t/. Moreover, in Spanish /t/ seldom occurs word finally, being usually restricted to word-initial or word-medial positions. In loanwords of the type *carne(t)* final /t/ is omitted even in writing. English /t/ can occur both in syllable-initial and syllable-final positions.

³ Of course, /t/ is always preserved in this position in careful or emphatic speech.

Spanish	English
$/t/ \rightarrow \left[\begin{array}{l} [t]^4 \text{ in env } _ /T, \delta / \text{ } paz \text{ } tuvieron \\ \text{ } hazte \\ [\emptyset] \text{ in env } _ \# \text{ } carnét \end{array} \right.$	[t] in env /s/_, _# <i>statue, great</i> [t ^l] in env V_1 <i>atlas, antler</i> [ʌ] before a syllabic homorganic nasal <i>button</i> [P] (GA only) in env V_V <i>bottom</i> [t ^h] in all env. except /s/_, _# <i>tool</i> [t] in env. V_#, _Obst. <i>mat, white chalk</i> [t ^s] affr. in env _r, w, j <i>entry, twenty, tune</i> [t ^ɹ], [t ^ʃ] in env _j <i>tune, overture</i> [t ^w] in env _w, u: <i>between</i> [t ^l] ‘V_ɹ <i>futile</i> [ɾ] in env _N <i>cotton, utmost</i> [tʃ] in env _ /T, δ / <i>at the opera, eighth</i> [t] in env _ /r, ʃ, tʃ / <i>industry, white church</i> [∅] in env C_C <i>attempts</i>

/k/ – (E) velar fortis stop (Sp) velar voiceless stop

In Spanish the lack of aspiration and the syllable-final lenition apply as with other stops: *actor* → [aχ'tor], *técnico* → [ˈteχniko]. /k/ is word-final only in words of foreign origin and it is unreleased and lax in such positions: *frac, coñac*. The realization of the English phoneme is additionally influenced by the quality of the following vowel: before a back vowel, /k/, similarly to /g/, is fully velar. Before a front one, though, /k/ may assume a prevelar quality.

Spanish	English
$/k/ \rightarrow \left[\begin{array}{l} [χ] \text{ in env } V_C \text{ (} actor \text{)} \\ [k], [\emptyset] \text{ in env } _ \# \text{ } frac \end{array} \right.$	[k] in env /s/_, _# <i>score, thick</i> [k ^l] in env _#, <i>lock</i> _O ⁵ <i>blackboard</i> [k̠] in env _N <i>bacon, black magic</i> [k ^h] in all env. other than /s/_, _# <i>car</i> [k ^s] in env _l, r, j <i>clay, increase, cue</i>

/b/ – (E) bilabial lenis stop, (Sp) bilabial voiced stop

[β] – (Sp) voiced bilabial fricative, the fricative allophone of (Sp) /b/

The articulation of the stop is practically the same in English and Spanish. In Spanish the phoneme is represented indiscriminately by and <v> which may be a problem for learners used to differentiate the two graphemes. One useful hint might be that in clusters preceding /r/ the sound is always orthographically represented as .

⁴ The IPA diacritic for linguolabial assimilation was used to denote the interdental Spanish assimilation.

⁵ ‘O’ stands for ‘Obstruent’ and ‘N’ for ‘Nasal’.

The crucial difference, though, lies in the distribution. The Spanish realize their /b/ as an occlusive only before a boundary element and following a bilabial nasal /m/ (orthographically <n> or <m>) irrespective of word boundaries: *bueno* /bweno/, *un velo* /um'belo/. In all other positions, the fricative allophone [β] is realized. The allophonic rule might be formulated as follows:

Spanish	English
/b/ → [b] in env #_ <i>vuelo</i> m_ <i>un vuelo</i> [Ø] in env /obC/, /subC/ <i>submarino</i> [β] elsewhere <i>el vuelo</i> [β̞] in env _-vC <i>abjurar</i> [b ^w] in env _w <i>bueno</i>	[b] in env V_V <i>about</i> [bʲ] in env _j V <i>beauty</i> [b̃] in env _N <i>submarine, ribbon</i> [b] in env _#, <i>sob</i> , _O <i>tub base</i>

/d/ – (E) dental lenis stop / (Sp) alveolar voiced stop

Similarly to its voiceless counterpart, Spanish /d/ is dental, in contrast with the English alveolar articulation. There are also other differences between the two sounds. In English, the sequence /^hVdVn/ /n/ is syllabic, yielding [Vdⁿŋ] in contrast with Spanish [VðVn], for example: (E) *Arden* ['a:dⁿŋ] vs. (Sp) *arden* [ar'ðen], (E) *warden* ['wɔ:dⁿŋ] vs. (Sp) *guardan* ['gwarðan]. Similarly, the sequence /^hVdVl/ can give [Vd^l] in English while in Spanish it is realized as [VðVl], for example (E) *redolent* ['rEd^llnt] and (Sp) *redolente* [reðo'lente] (Stockwell – Bowen 1965: 45).

Spanish	English
/d/ → [d] in env. /l/ - <i>el dedo, caldo</i> /n/ - <i>el dedo</i> # - <i>domingo</i> [ð] in all other env. <i>aduana</i> [ð̞], [T], [Ø] in env V_# <i>usted,</i> <i>universidad</i>	[d] in env V_V <i>iodine</i> [d̥] in env C_C <i>soundness, around them</i> [d̪] in env _N <i>admit,</i> [d] in env _/r, dʒ, tʃ, ʃ/ <i>dry, round chin</i> [d5] in env _/T, ð/ <i>read this, hundredth</i> [dʲ] in env _jV <i>duke, due</i>

Another source of Spanish [ð] to be mentioned is the regressive voice assimilation in clusters, whereby /T/ → [ð]/ _Voiced consonant, *hazme reír*.

[ð] – (Sp) interdental voiced fricative

Spanish delta is the fricative allophone of /d/. Its distribution can be specified as follows:

- in the intervocalic position syllable-initially: *escudo, moveda*
- syllable initially between a vowel and a consonant: *madre, cuadro*

- syllable initially between a consonant and a vowel: *perdon, ladrillo*
- syllable finally in morphological compounds: *adjetivo, llamadnos, adquirir*.

As far as the articulatory differences between Spanish and English segments are concerned, Spanish phoneticians pay a lot of attention to make a point that ‘their’ [ð] is less interdental, more lax, softer and shorter than the English /ð/. English and Polish phoneticians, however, practically equal the two sounds: ‘this commentary (ditto) is, however largely nominative, the distinction being ignored by large segments of speakers of ‘Castilian’ Spanish” (Martin as quoted in Stockwell – Bowen 1965: 148). One more aspect of Spanish /d/ is that in native vocabulary it does not occur in coda clusters /-Cd/. In loanwords, where such concatenation occurs, /d/ is silent, c.f. *E record* is pronounced /re’kor/.

/ð/ – (E) interdental / dental⁶ lenis fricative

The phoneme is discussed together with the stops because in Spanish the homophonic segment is an allophone of /d/ and to enhance the contrast, I deemed convenient to analyze this fricative together with the Spanish delta. When we compare the contexts of its occurrence with the Spanish environments, the only crucial difference seems to be the restriction of boundary elements. In Spanish, the same word can be uttered with the fricative or plosive allophone, depending on the conditioning sounds: *Es dudoso que...* [es ðu’ðoso] vs. *Dudoso que...* [#du’ðoso] and this fact accounts for obligatory allophonic variation of this phone. In English no such conditioning takes place, hence the phonemic status of /ð/. The other contexts, however, show significant similarities: both in Spanish and English words, /ð/ is not allowed following /n/ or /l/ and in majority of cases occurs intervocalically. Moreover, English word initial occurrences of /Δ/ are practically limited to a couple of function words.

/g/ – (E) lenis velar stop, (Sp) voiced velar stop,

[ɣ] – (Sp) voiced velar fricative

In Spanish, orthographically /g/ is represented by <g>following <a, o, u> and <gu> following <e, i>. /g/ forms part of the /b/, /d/, /g/ congruity pattern and its distribution might be described in similar terms to the phonemes /d, b/. Such a structuring is a source of error for English learners, since in those positions in English only a plosive appears. The misunderstanding may be of two kinds: the mishearing [β] for [ɣ] in words such as *agusar* : *abusar* and to miss hearing the fricative altogether in words of the type *leo* : *lego*.

Distribution of [ɣ] within the syllabic structure of Spanish:

- syllable initial intervocalically: *llegada, rogar*
- syllable initial preceding and following a consonant: *agradable, rasguño, cargo*
- syllable-finally: *digno, juerga, acción*.

⁶ IPA taxonomy admits both definitions.

Spanish	English
/g/ → [g] in env #_ <i>gato</i> n_ (which in such environment obligatorily becomes phonetically [y] elsewhere	[g] in env V_V <i>degauss</i> [g] in env _C Obstr. <i>big cin, wagtail</i> [g̊] in env _N <i>magnet, big mouse</i> [ŋ] <i>tengo</i>

Additional source of [y] is syllable final lenition of /k/.

Summing up, the plosives of English and Spanish show systematic differences, both in their phonetic realizations and the phonemic value of their attributes. First of all, /t, d/ are alveolar in English and dental in Spanish. In English the basic opposition among plosives is fortis : lenis. Especially initially in accented syllables the English sets of /p, t, k : b, d, g/ are distinguished by the listener mainly through the occurrence or lack of aspiration, rather than the presence or absence of voice. In other words, the voicing factor is not strongly operative in English. The fortis : lenis scale is exemplified in English by a large number of contexts when the plosives are unreleased and devoiced (lenited) as contrasted with the practical lack of such gradation in Spanish. Of course, in Spanish the force of articulation is also a crucial factor but it is much less sensitive and a large degree of optionality is involved. In general, English seems to articulate plosives with greater energy. This is particularly clear in absolute final positions, where Spanish allows a total lenition of a consonant and absolutely disallows word final plosives in consonant clusters – cf. (Sp) *yogur, record* pronounced without the plosive at the end.

/f/ – (E) fortis labiodental fricative, (Sp) voiceless labiodental fricative

There are practically no differences either on phonetic or phonemic level between the respective phonemes. The only distributional disparity between the two languages is that Spanish /f/ in native words does not occur syllable finally.

Spanish English

/f/ → [f^w] in env _w *fuera* [f̥] in env _ju: *few, refuse*
 [v] in env _voiced stop *Jruschef dice*

[v] – (Sp.) voiced labiodental fricative

This phoneme disappeared from the inventory of Spanish consonants in the beginning of Modern Spanish. However, according to the described pattern congruence, in the consonantal system there is a place for [v] as a voice-assimilated /f/⁷. In loanwords, where /f/ occurs syllable finally, for example *afgano*, the final /f/ is subject to cluster progressive voicing, yielding [v]. And that is the reason why such

⁷ See the Summary for the justification of such an assumption

allophone is included in the consonantal chart. Needless to say, [v] in those cases is represented by the grapheme <f>.⁸

/v/ (E) – lenis labiodental fricative

Just as its fortis counterpart, English /v/ can occur both word-initially, medially and finally: *veal, ever, leave*. In the word-final and initial positions, all English fricatives, similarly to stops, are subject to the language-specific process of partial devoicing, the phenomenon which is completely absent in Spanish. In English /f/ and /v/, according to Gimson (1970), the actual point of contact varies depending on the adjacent sound. In the case of a back rounded vowel or a bilabial plosive (*obvious, roof*) the contact is more retracted than in the case of a preceding front spread vowel (*feel*).

English

[v^j] in env _jV *Viet-nam, view*

/T/ – (E) interdental/dental lenis fricative (Sp) – interdental voiced fricative

There is a slight articulatory difference between the respective Spanish and English fricative. – the Spanish one is tenser and the tip of the tongue is further forward. Moreover, it must undergo lenition (sonorization) in accordance with the general pattern of Spanish consonantal system, whenever followed by a voiced consonant: *juzgar* [xuð'ɣar], *tizne* [ˈtiðne]. Needless to say, such a situation is in Spanish only possible in syllable-final positions. Word-final positions, though, retain /T/: *juez* [ˈxweT], which of course in connected speech might become /ð/: *juez dice*. Voicing is never the case with English /T/, although it must be remembered that in clusters it is never followed by /z/ but always by its lenis correspondent – /s/ (*months*).

Spanish

English

/T/ → →[ð] (T) in env V_vC *hartazgo* [T^j] in env _ju: *Matthew, thews*

/ð/ – (E) – lenis dental fricative – described together with the Spanish [ð]

/s/ – (E) fortis alveolar fricative (Sp) voiceless alveolar fricative

[z] – (Sp) voiced alveolar fricative

Orthographically, /s/ in Spanish always corresponds to the letter <s>. Also, the grapheme <x> can represent /s/ in syllable final positions, when it precedes a consonant: *extenso* /es'tenso/. The muscular tension of the articulation varies with respect to the position of the consonant in the cluster and the phenomenon is more pronounced than in the case of other consonants. Especially in word – final position

⁸ In Spanish spelling, there still exists the letter <v>, it is however pronounced as [b/β].

Spanish /s/ is less tense and shorter than its English counterpart. In articulatory terms, the sound described as /s/ in Spanish is markedly different from the respective sounds in most other languages. According to Navarro (1990), that difference is mostly due to the position of the tip of the tongue. In English and most other languages it is the blade of the tongue that takes part in articulation of /s/, the tip being passive and tending to rest against lower incisors. The position of the blade itself in English assumes more or less convex form. Spanish /s/, in turn, is realized mainly with the apex, which, straightened, leans against superior alveolar ridge. The blade assumes a slightly concave form. This accounts for a very special and unique quality of Castilian /s/, which is sometimes called a retroflex /s/.⁹

Another crucial difference is that Spanish /s/ never becomes voiced intervocalically. This fact might cause serious problems for learners – many English words, spelled with <s> and pronounced with /z/ or /ʒ/ have Spanish counterparts with /s/: English *present* /'prezənt/ vs. Spanish *presente* /pre'sente/.

Spanish	English
/s/ → [z] in env _vC <i>dos hierros, isla</i>	[s ^j] in env _ju: <i>assume, sewage</i>
[s ^h], in env _f, r, # <i>desfile, los reyes</i>	[s ⁵] in env _T <i>aesthetic, sixth</i>
[♦], [Ø] in env _r̄ <i>los reyes</i>	[s ^w] in env _u, w <i>soup, switch</i>
	[z] in env _r, dʒ, tʃ, ʃ <i>conscientious John</i>

/z/ – (E) lenis alveolar fricative

In Spanish [z] is a voice-assimilated allophone of /s/. The only allowed position for this variant is syllable-final, immediately preceding other voiced consonant. The pattern of such regressive voicing assimilation of obstruent clusters has already been observed with respect to /T/ and [ð].¹⁰ : *mismo* /miz'mo/, *isla* /iz'la/. In accordance with the same general pattern of Spanish consonant system in slow or careful speech or in syllabication the voicing is impeded and /s/ is retained. In English, /z/ has a phonemic status and, as was the case with /T/, cluster progressive voicing does not take place.

English

[z^j] in env _ju: *presume*
[z⁵] in env _/T,ð/ *is there*

/ʃ/ – (E) fortis post-alveolar fricative

⁹ In various areas of Spain and Latin America, when /s/ occurs in postnuclear position it tends to aspirate into a laryngeal fricative, /h/, for example *pescado* [peh'kaðo].

¹⁰ Similar phenomenon exists in Polish : with the voiced rightmost obstruent, a voiced cluster originates, as in for example *prośba*, which is pronounced /'prozba/ instead of implied by orthography /'pročba/ (Sobkowiak 1999).

Neither /ʃ/ nor its lenis counterpart /ʒ/ exist in Castilian Spanish. In EFL teaching, Spanish learners approximate /ʃ/ with their closest phoneme, which is /tʃ/ - /wi'witʃu/ - 'we wish you'. In English it occurs both syllable-finally and initially: *sugar*, *mentioned*, *rush*.

/ʒ/ – (E) voiceless/voiced post-alveolar fricatives

Phonologically /ʒ/ is subject to a lot more systematic restrictions as far as combining segments and position in the syllable structure are concerned. Word initially and finally it occurs only in French loanwords, for example *gigue*, *beige*, where alternative pronunciation with /dʒ/ is also possible. (Gimson 1970: 188)

h/ – (E) glottal fricative, /h/ – absent in Spanish

/h/ is a soft, little audible sound, produced with vocal cords wide apart. It never occurs word-finally – if English orthography allows word-final /h/ as in loanwords *savannah*, *catarrh*, they are always mute. A very important point to take into account while discussing this phoneme is that it has no distinctive oral articulation. In Spanish the letter <h> is always mute, which means that the sound itself has disappeared from the inventory of Spanish consonantal phonemes. The mute /h/ is at present to be found syllable-initially before vowels: *hora*, *hielo*, *enhorabuena*,

h/ → [ç] in env _ju: *huge*, *humid* (opt.)

/x/ – (Sp) voiceless velar fricative, absent in English phonemic inventory

In Spanish it is rendered orthographically by <j> or <g> – the latter only before <i, e>. In word final position /x/ is pronounced much softer than in other positions.¹¹ Harris (1983) mentions the possibility of the occurrence of /x/ in clusters, for example /xr/, (*Jruschef*) /xl/, as pronounceable and acceptable in Spanish taken to be “well formed though missing in native vocabulary” (Harris 1983: 34).

/j/ – (Sp.) voiced palatal fricative

It is sometimes described as an allophone of /j/, however, due to the friction noise element it is also included among the consonants and not the semivowels. In English this phoneme does not exist anymore. In Spanish /j/ is orthographically represented by <y>¹² and by <hi> in absolute initial positions. It occurs only in syllable initial

¹¹ The factual existence of three different kinds of /h/ are best exemplified in Arabic, where the three varieties exist as three different phonemes: /h/ as in English is transcribed as *h*, /x/ as in Polish is transcribed η^{\wedge} (*ch*) and the Spanish /x/ is still denoted by a different graph $\eta\delta$. Another language in which the different varieties of /h/ survived till the modern standard is Czech – the two /h/ stand in this language in phonemic opposition, the first one being really [ɣ] and the second /x/: (Cz). *hlad* (Pol). *głód*, 'hunger': (Cz.) *chlad*, (Pol.) *chłód* 'coolness', and also (Cz.) (Pol). *godzić*, *rzucić* 'throw': *chodit*, (Pol). *chodzić* 'walk'.

¹² This grapheme of course can denote also other phonemes, for example in surname *Yllano* it stands for /i/

positions including those after a boundary element as well as between vowels. It has an affricate allophone,

[d̟] (traditionally transcribed as [ɟ], [d̟̟]) (see Table 1) – (Sp.) voiced palatal affricate

when /j/ is preceded by a lateral or nasal continuants /l/, /n/, regardless of word boundaries. It is in free allophonic variation with /j/ in a word – initial position. The allophonic rule for Spanish /j/ can then be stated as follows:

$$/j/ \rightarrow \begin{cases} [d̟] & \text{in env \# _} \\ & /l/ _ \textit{el yugo} \\ & /n/ _ \textit{un hielo} \\ [j] & \text{in all other environment} \end{cases}$$

In fact, the Spanish phone resembles more a Polish sound /d̟/ as in Polish *dzień* ([d̟E]) than /d̟/ or /j/. This claim is corroborated by the slight articulatory difference between the corresponding English and Spanish voiced and voiceless affricates. The English /tʃ/ and /dʒ/ are alveopalatal while in Spanish the articulatory contact is made against the palate. Also, in Spanish, according to Navarro (1990) /tʃ/ and [ɟ] are not exactly in the same voiced – voiceless relation as other pairs of consonants, due to the different fricative components of the respective sounds. Between the discussed affricates in English there a clear cut strength opposition. In Spanish [d̟], just as its phoneme /j/, occurs always syllable initially.

/dʒ/ – (E) lenis post-alveolar affricate (Sp.) – ø

This English phoneme is absent from the Castilian Spanish inventory, although some phoneticians describe the affricate allophone of /j/ as [d̟̟] to enhance the affinity of the two sounds. In contrast to the described Spanish variant [d̟], English /dʒ/ can occur in all positions: word initial *joke*, medial *ledger* and final *dodge*.

English

[dʒ] in env # _ , _ # *gin, cage*

/tʃ/ – E. fortis alveopalatal affricate (Sp.) voiceless alveopalatal affricate

As far as components of the affricate are concerned, in Spanish the fricative part is generally shorter and more acute than in English. Other aspects of the corresponding sounds are fairly similar in both languages and there are no important variants in either language. Spanish affricate has a more restricted distribution than the English one, since it does not occur word- finally in native words. English /tʃ/, moreover, as was noted for /p, t, k/, has the effect of reducing the length of the preceding vowel when syllable final: *catch* (pre-fortis clipping) “This effect must be taken as a primary distinctive feature of the /tʃ/-/dʒ/ opposition in final positions” (Gimson 1970: 175).

/m/ – bilabial nasal

There is only a slight articulatory difference between the two /m/'s : the Spanish one is more tensely articulated. There are, however, some crucial phonotactic discrepancies. Spanish pronunciation does not allow final /m/ following boundary element # (a pause). In this position /m/ is substituted by /n/, which fact is beginning to be reflected also in writing: the word *harem* is written in Spanish either *harem* or *harén*, with the indication of the latter supplanting the former. In both cases the word reads [a'ren]. The same phenomenon is at work across word boundaries, when the following syllable begins with a vowel: *álbum hispanoamericano*. (Navarro 1990). In slow syllabification instead of syllable final /m/ appears /n/: *am-pa-ro* ↔ [an'pa-ro]. If the contact between the syllables is re-established (the word is uttered without syllabification pauses) of course /m/ immediately reappears.

Another crucial allophone to be mentioned is [m̥], labiodental nasal, orthographically represented by <n> and which is obligatory realization preceding the voiceless labiodental fricative /f/, for example *confuso* /kom̥'fuso/. Such a phone also exists in English and it is termed as 'labio-dentalized' nasal. However, labio-dentalization of nasals in English is subject to a number of linguistic factors, in contrast to Spanish, where [m̥] functions as the obligatory phone. As is the case with other assimilated nasals, /n/ reappears in slow syllabification when the immediate contact between /n, f/ is broken : *un·fa·vor*. According to Sobkowiak, [m̥] in English is preferred "in pre-stress positions when the following labio-dental fricative is voiceless and the morphological boundary between the nasal or the fricative is either nonexistent or relatively weak. Thus (...) it is most expected in e.g. *confess* or *informal*, less so in *conviction* or *involve* and least of all in *unfortunate* or *painful*" (Sobkowiak 1999: 73).¹³

Spanish	English
/m/ →	
[n] _# (usually loanwords)	[m ^j] in env. _j <i>mute</i>
<i>albúm</i>	[m̥] in env. _(-v)C <i>smoke, topmost</i>
[m̥] in env. _ f <i>confuso</i>	[m̥] in env. _ f,v <i>pamphlet, convey</i>
[m] in env. _ p, b <i>lumbre</i>	

/n/ – alveolar nasal

One very important point to be borne in mind with respect to Spanish nasals is that their articulation is always conditioned by a following consonant, regardless of word boundaries. They can be dentalized, velarized or palatalized in syllable final positions depending on the articulation of the following syllable initial consonant. <nm> clusters, accordingly, tend to be pronounced with very lax [n̠] or assimilate to /m/: *inmóvil* ↔ [i^{m̠}movil]. English nasals also undergo this process but is by no means as

¹³ Another phonotactic restriction connected with Spanish /m/ works the other way round that the mentioned word-final /m/ → /n/. The reverse happens in contact of /n/ with the following /b/ or /p/, for example words *con padre* and *compadre* are pronounced equally, /kom'paðre/. Again, the "normal" articulation is established when the contact between the cluster <n-p> and <n-b> is interrupted in slow syllabification.

automatic and it is much more restricted. Finally, Spanish /n/ cannot occur before the labial consonants /b, p/ – it always becomes /m/ in such positions.¹⁴ We might also recall here the syllabicity of /n/ in English, which has no parallel in Spanish.

Spanish	English
Spanish N → [m] in env. -/p,b/ <i>un beso</i>	[ŋ] in env _ /r,dʒ,tʃ,ʃ/ <i>change, attention</i>
[ɲ] in env -/f/ <i>enfático</i>	[n ^w] in env _ /w,u:/ <i>canoe, show noon</i>
[n] in env /t,d/ <i>un día</i>	[n ⁵] in env _ / T,ð/ <i>enthusiastic</i>
[ŋ] in env. -/k,g,x/ <i>un gato, fingir, un hueso</i> ¹⁵	[ŋ] in env _ -vC, _ # <i>snow, balloon</i>
[ŋ] in env. _ T <i>onza</i>	[ŋ] in env _ k,g <i>humankind, encourage</i>
[ŋ] in env _t <i>cántaro</i>	[m] in env _m <i>easternmost</i>
[ŋ] in env _tʃ <i>ancho</i>	
[ⁿ], [Ṽ] in env _s <i>ins-, trans- cons-</i>	
[^m] in env _m <i>conmigo, inmóvil</i>	

/ŋ/ – (E) velar nasal (Sp.) [ŋ] – velar nasal

As evidenced by the above formulated rule, the single phoneme /n/ in Spanish covers the same phonetic area as the two phonemes /n/ and /ŋ/ cover in English, in other words, in English /ŋ/ has the status of a phoneme, while in Spanish it is an allophone of /n/. Furthermore, the /n/ area in Spanish is in some part occupied by a still different phoneme to be discussed, namely /ɲ/. A very important conclusion to be drawn here with respect to Spanish nasals in the syllable structure is that they are in phonemic opposition (/n, m, ɲ/) only in the pre-nuclear position. In post-nuclear position they become conditioned by the environment, regardless of their phonemic value. No such restriction exists in English: [mb]: *lumber*, [nb]: *unbend*, [ŋb]: *kingbird*, [md]: *lambda*, [nd]: *under* [ŋd]: *kingdom*, [mg]: *Baumgardner*, [ng]: *ingrown*, [ŋg]: *finger* (Stockwell 1966: 14). However, from the phonological point of view, even in English the distribution of /ŋ/ is very different from that of the two other nasal consonants (cf. Gussman 2002 for the phonological analysis of English *angma*). Hence, the pattern /m-n-ŋ/ which has its correspondent in /b-d-g/ is misleading.

/ɲ/ – (Sp.) palatal nasal

In Spanish /ɲ/ has the status of a phoneme and is graphically represented by <ñ>. It occurs exclusively syllable-initially, with accordance to the previously described rule of nasal assimilation in syllable-final positions.¹⁶

¹⁴ A reflex of such phenomenon can be seen in the formation of English negations of adjectives of Latin origin: those starting with /p/ always require the prefix starting with /m/: *impractical, improbable*.

¹⁵ The received Spanish pronunciation admits the epenthetic [ɣ] in such cases, so the realization of *un hueso* might be really [un^ɣweso].

¹⁶ In syllable –final position (c.f. *un chico*) a palatalized variant of /n/ appears preceding a palatal consonant, in congruence with the aforementioned rule of nasal assimilation, but this allophone lacks the degree of palatalization attributed to the proper /ɲ/.

Summarizing the nasals presentation, it seems that in Spanish they are much more context sensitive than in English. There are more obligatory allophonic choices and much more phonotactic restrictions connected with Spanish nasals. In English /ŋ/ contrasts with /n/ and has a phonemic status. In Spanish it can only occur before velar consonants and is one of allophones of /n/, phonemically similar to [ŋ]. Moreover, there exists a palatal nasal in Spanish, which is in phonemic contrast and it has practically no cognate in English. In word-final positions the phonemic contrast is totally suppressed – only the alveolar realization is licit) and often the nasalization of the vowel is acceptable while no such phenomenon occurs in English.

/r/ – (E) post-alveolar frictionless (retroflex) continuant

/r/ – (Sp) alveolar (flap)

/rr/ – (Sp.) alveolar trill

In English, /r/ is most often produced by articulation classified as ‘retroflexion’, hence the label of ‘retroflex continuant’ in phonetic terminology given to this sound.¹⁷

$$/r/ \rightarrow \begin{cases} /rr/ \text{ in env. } \# \text{ -- } \textit{ronda} \\ \quad \textit{n_}, \textit{l_}, \textit{s_} \textit{Enrique, alrededor, Israel} \\ /r/ \text{ in all other environments} \end{cases}$$

There are some articulatory differences between the members of the rhotic class in both languages. The English /r/ is classified as a post-alveolar frictionless continuant, while the Spanish phoneme is an alveolar flap. Furthermore, Spanish possesses another phoneme – alveolar (multiple) trill /rr/ which does not exist in English. /rr/ is an obligatory realization preceding /s/, /l/, /n/ and following #. It can also occur intervocalically, but this time it must be orthographically specified as <rr>, e.g. *perro* ‘dog’ versus *pero* ‘but’. /rr/ always occurs in word-initial position. It means that /rr/ and /r/ are in phonemic opposition only in word-medial position. Word-initially /rr/ is the obligatory realization and word-finally either /r/ or the fricative allophone is allowed.

Both Spanish and English possess also another allophone of /r/, namely a fricative variant, transcribed as [ɾ]. In English it occurs mainly in words of the type *try*, *dry*. In Spanish its distribution is more widespread. It can occur practically in any position, (*toro*, *prieto*, *corto*) but is frequent word-finally in free allophonic variation with /r/ : *color*, *salir* (Navarro 1990).

With respect to contrastive phonotactics it might be also worth while to compare word-final /r/’s in Spanish and English. RP speakers normally do not pronounce /r/’s in

¹⁷ According to Sobkowiak (1999), such categorization is somewhat inconsistent with general terminology – it refers actually to the shape of the tongue during the articulation and not to the standard place/ manner description. It is as if Spanish /s/ instead of a” voiceless alveolar fricative” was described as a ‘convex’ fricative and English one as a ‘concave’ fricative.

the word-final position, except in compounds and sandhi contexts, when it is followed by a vowel, usually a schwa, or tense /ɑ:/ and /ɔ:/. In those contexts, the linking /r/ is pronounced (e.g. *burglar-alarm, familiar exercise*). Some speakers also have an “intrusive r” (e.g. *era of, America and Africa*). This realization is often functionally interpreted as a hiatus-breaking strategy when the first vowel cannot propagate a glide.

It might be assumed that similar process is at work in Spanish. Normally, in word-final position, a fricative allophone appears. However, when a vowel follows, this final [r] behaves as ‘normal’ flapped intervocalic /r/: *color azul* ‘blue color’. A tentative claim might be risked here that in such cases there occurs re-parsing in both languages, that is, those final /r/’s are treated as belonging to the following nucleus which is why they resist word-final lenitions.

Spanish English

/r/ → [ɹ] in env _# and optionally [ɹ̥] in env ‘p, t, k _present, stroke, creek
in all other environments

The rhotic groups in English and Spanish differ mainly with respect to articulation (frictionless continuant versus alveolar trill respectively), phoneme alignment and articulatory force. In both languages there is a tendency to fricativize /r/’s but in Spanish the phenomenon seems less restricted phonotactically and more frequent. It does not occur in the main English context for the process, namely after a stop: (E) [pɹeɪ] (*pray*) vs. (Sp) [praðo] (*prado*). Where Spanish /r/ undergoes fricativization (-r#), the RP /r/ is deleted altogether. Contrary, the tendency in Spanish might be to break the cluster with an schwa, which leads to the realization *prado* [pʰraðo] ‘meadow’ (Llorach 1986).

/l/ – (E.) (Sp.) alveolar lateral liquid

English syllable initial /l/, especially preceding high front vowels is fairly similar to the Spanish one. The main difference lies in lack of velar or “dark” realization of /l/ in Spanish before a consonant or at the end of the syllable, which is the case in English. In other words, the area divided in English by two allophones is covered in Spanish by one. In both languages the articulation of syllable final /l/ tends to be fixed by the following consonant.

	Spanish	English
/l/ →	[l ^T] in env _ T,ð <i>alzar</i>	[l ^T] in env _ T,ð <i>although, health</i>
	[l ⁴] in env _ t,d <i>alto</i>	[l ^w] in env _ w, u: <i>include, always</i>
	[l ^ʲ] (pre-palatalized) in env _ tʃ, <i>colcha</i>	[l] in env _ r, dʒ,tʃ,ʃ <i>bulge, agriculture</i>
	[l ^κ] in env. _ ʝ, ɲ in native vocabulary only across word boundaries: <i>el ñu, el hielo</i>	[l] in env p,t,k <i>plate, climb</i>
		[ɫ] in env _ #,C
		[l ^j] in env _ j <i>value</i>
		[ɫ] in env p,t,k <i>play clay, butler</i>
		[ɫ] in env _ -vC <i>little</i>

/x/ – (Sp.) lateral palatal liquid

This Spanish phoneme is for many Castilian speakers a phoneme and an allophone for speakers of all dialects when plain /l/ occurs before a palatal. The lateral liquid appears always in pre-nuclear position and is graphically represented by a digraph <ll>. Due to the dilateration process¹⁸ this phoneme has practically disappeared from the inventory of Modern Spanish consonants, being supplanted by /j/ (the so-called *yeísmo* process)¹⁹. The process is quite widespread and in many areas of Spain and Latin America the words like *olla* and *hoya* have become homophonic. For the descriptive purposes this implies that to the graphemes <hi> and <y>, which were mentioned in discussing /j/, we should add yet another, <ll>, as representing the fricative phoneme within the received Castilian Spanish pronunciation.

As evidenced by the above presentation, English and Spanish laterals reveal some crucial differences. The phone [l] exists in English only in pre-nuclear position. The remaining contexts are taken by the obligatory dark allophone. In Spanish the phoneme [l] occurs in all positions, with the minor positional variants. As we may see in the allophonic listing, a lot of assimilated variants of /l/, like retracted ones, do not occur in Spanish, but that may be due to the lack of clusters creating the environment for such processes. The area of Spanish laterals is further divided into another phoneme, the palatal lateral, which is non-existent in English.

/j/ – (E) palatal frictionless continuant (glide) (Sp.) – palatal semivowel

In English semivowels have functionally consonantal nature, although phonetically they resemble vowels. For example, it is correct to say *a yacht* instead of **an yacht*, as would be expected before a vowel. It seems that in Spanish semivowels function differently. /j/ presents a complex problem of contrastive description due to the intricacies connected with phonological status in the respective languages. As we have seen, Spanish possesses the palatal fricative, which is considered by some phoneticians to be an allophone of /j/. In fact, the graphemic representation (<y>) fosters misunderstanding and mispronunciation because in most languages, English included, this grapheme in fact denotes /j/. /j/ can be compared phonotactically with the English /j/, for example, the lexeme *yoga* which is in English realized with the glide, in Spanish is pronounced with /j/, with the possibility of further strengthening into [d]: [d|oɣa]. The palatal semivowel as such exists in Spanish, though it is often classified as an allophone of /i/ and in contrast with /j/ it is orthographically represented by the letter <i>. It appears only in diphthongs and triphthongs. Such distribution leads us to the terminological dichotomy of ‘semi-consonant’ versus ‘semivowel’ labels for /j/. Both of those terms are used in Spanish to denote the palatal semivowel /j/. The distinction indicates the respective pre- or post-nuclear position of the sound constituting the syllabic margin. [j] as a semi-consonant is used in rising diphthongs in pre-nuclear

¹⁸ (Sp.) *proceso de dilateración*

¹⁹ See the presentation of /j/ below.

position. [i9], classified as a semivowel, in falling diphthongs in a post-nuclear position.

Spanish	English
[j] in env _ V <i>hacia</i>	[j] in env p,t,k, sC_ <i>computer, stew, pursue</i>
[i9] in env V_ <i>aire</i>	[X] in env 'p,t,k,h_u:; Ye <i>huge, pew, queue</i>
	[j] in env V_ <i>you</i>

/w/ – (E) labio-velar frictionless continuant (glide), (Sp) labio-velar glide

Sounds of a language are usually definable in terms of the intersection of several categories of articulation. Those categories, although indispensable in properly defining the given sound, are not on the same level of importance in determining how that sound will interact with the sounds in its vicinity. Sometimes one of those categories is given prominence, sometimes the other. This is particularly true of English and Spanish /w/'s. Both of them are the case of so-called complex articulation – they are labial, velar and gliding. Yet, in defining the English phoneme the labial quality is more important, while in Spanish it is the velar one which counts as more prominent. For example, if we look at the way nasals are assimilated preceding /w/ in each language, we might note a crucial difference. In Spanish, as has been mentioned above, the obligatory allophone before /w/ is [ŋ] – it is true even of loanwords, such as *sandwich*, which is realized usually as [saŋ'witʃe]. In English, the obligatory nasal is /n/ but sometimes the articulation /m/ can occur, e.g. [ˈsæmwɪdʒ] (Stockwell – Bowen 1965)²⁰.

Another example of the precedence of velar quality of /w/ in Spanish is the confusion between /w/ and [ɣw] clusters. While it is acceptable within standard pronunciation to insert [ɣ] in words with /w/ being the first prenuclear allophone of the syllable, for example as in *huerta* [ˈgwertɔ], it also happens that in clusters [ɣw] between vowels the spirant is especially weak and might even be dropped altogether, as in *agua*, sometimes realized as [ˈawa]. Spanish /w/ is, similarly to /j/, the subject of terminological dichotomy with respect to the place it occupies within the structure of the diphthong. When the sound /w/ appears in a rising diphthong, in other words when the vowel forming the nucleus comes second in a syllable, it receives the name 'semi-consonant', as was the case with /j/. Whenever /w/ occupies post-nuclear position it is phonetically transcribed as [u≈] and is described as a semivowel.

Spanish	English
[w] in env _ V	[w̥] in env t,k _ <i>between, equal</i>
[u≈] in env V_	[ʍ] (fortis labio-velar fricative)
	in env # _ V <i>whine, where</i>

²⁰ Further support of the differing qualities of /w/ across languages can be the fact that e.g. in Kabyle Berber the /w/ geminates as /bb^w/ Benjaballah (2000: 219).

Summary

Summarizing the consonantal inventories analysis some general conclusions can be drawn. Among the English obstruents the primary opposition is fortis: lenis, voicing constituting a derived factor. Such a claim is corroborated by the fact that voicing itself is in English a bit ambiguous – both in the word-initial and word-final positions voiced obstruents become partially devoiced. In Spanish, the word-initial position is quite ‘strong’ but in the word-final position considerable lenitions of all consonants take place, largely surpassing the scope of lenitions in English: fricativization, reduction of allophonic oppositions and in general, considerable reduction of articulatory force.

In Spanish (= voice) feature and (= occlusion) (fricativity) seem to be the most important factors. It is evidenced by the obligatory fricative allophones of each voiced plosive, which phenomenon finds no parallel in English. That is the reason of placing the description of [ð, ɣ β] among the plosives – they were discussed as allophones of the corresponding stops. In English it is the plosives that tend to assimilate to the neighboring consonants, alveolar stops being the most susceptible to changes. In Spanish it is neighboring consonants that usually assimilate to plosives. As far as the complete assimilation is concerned, Spanish plosives, in contrast with all English alveolars, never assimilate completely.

Moreover, in Spanish, in addition to fricativization, voicing plays an important part. For example, the voiced spirants [z] and [v] exist only as voice-assimilated allophones. There is some disagreement among Spanish phoneticians concerning the degree of regressive voicing of Spanish voiceless fricatives. Some assume that the result is only a partially voiced allophone, e.g. [s] in *isla* ‘island’²¹ and some posit the fully voiced version [z]. The controversy could be stated as follows: “voicing in Spanish is gradient, but it can be total (maximum of gradient)” (D. Eric Holt, p.c.). For the clarity of argument I adopted the version that Spanish fricatives become fully voiced in the context of a voiced consonant. However, a caveat must be made here about the gradient nature of such voicing. This process occurs regardless of morpheme and word boundaries. In English both voiced and voiceless clusters are allowed, as well as voiced-voiceless (*cheesecake, friendship*) and voiceless-voiced (*surfboat, disguise*). The affricated variants occur only syllable-initially, for example as in *try*. When such cluster crosses syllable boundary, instead of affrication, the plosives are usually glottalized: *matrimony*. There also exists in that language the process of progressive voicing, evidenced by voice agreement in suffixes of the type {-s, -ed}.

The English obstruent series condition the length of the syllable they close. The fortis phonemes have the effect of reducing the length of the preceding long vowel or a diphthong, as well as of /l, m, n/ occurring between the vowel and the fricative: *five, leash, selves* (Gimson 1970). Such phenomenon is absent in Spanish. In English, consonant clusters can disagree in voicing. Progressive voicing is completely absent in Spanish. It is explainable by the fact that there are no larger word-initial or word-final obstruent clusters in Spanish.

²¹ E.g. according to Nowikow (1991: 54), voicing constitutes the partial type of assimilation.

Table 3. Differences in phonemic status – the fricative inventories

Spanish phonemes	English phonemes	Spanish allophones
f	f	
	v	v
ʦ	ʦ	
	ð	ð
s	s	
	z	z
	h, ʃ, ʒ	
ʝ, x		
		ɣ, β

The affrication exists also in Spanish but it affects only one phoneme. No re-parsing is entailed. Functionally it is a fortition of a fricative /j/ into an affricate [dʝ] in a word-initial position, as in *hiedra* ‘ivy’, which phonemically is represented as /jɛdra/ and phonetically before a boundary element can be rendered as [dʝeðra]. In English, conversely, the affrication is a lenition of a SL or SG cluster, e.g. *tune*. There is also a possibility of /t/ affricating into /ts/ (e.g. *he wants*). It is one of very few processes that can happen also across words in English, for example as in *can’t you*.

Palatalization is a process occurring in both languages. In Spanish, however, it seems more common. Let us recall that Spanish has two palatal phonemes which are nonexistent in English: /ʎ/ and /ɲ/. These phones also exist as place assimilated allophones in off-beat positions. It must be also remembered that in English phonology stress plays a crucial part in most allophonic rules, while in Spanish its influence is much less prominent. Other difference is evidenced in the optionality of the processes described. For example, English degemination is an optional process, occurring mainly in connected speech. According to Sobkowiak (1996: 220), the resolution of the geminates which come into being due to assimilation processes depends largely on morphemic and frequency factors. Spanish equivalent consonant contact, however, is obligatorily resolved by the slightly prolonged articulation but the geminate is absolutely disallowed: *las sombras* /la’sombras/ ‘shadows’, *con nada* [kon:’aΔa] ‘with nothing’, *humor racional* [u’morraTjonal] ‘rational humor’, *el loro* [el:’oro] ‘parrot’, *Ciudad del Cabo* [-aΔel-] (Navarro 1990).

Another type of modification to be mentioned with respect to the inventory of consonants is elision and insertion. Here are the most frequent contexts for such processes in the respective languages. Connected speech processes are not enumerated as they are beyond the thematic scope of the present paper. Obligatory processes are annotated with “(o)”.

Spanish:

- | | |
|--|---|
| 1) Elision | 2) Epenthesis |
| – assimilation of /s/ in env _ r <i>Israel</i> (o) | – [ɣ] in env # /w/ <i>huerta</i> |
| – assimilation of /n/ in env _ m (o) | – prothetic /e/ in #sC- clusters (o) |
| <i>inmediatamente</i> | – epenthetic vowels as in <i>abertura</i> (o) |

- elision of a consonant in word-medial clusters (i.e. *tra(n)scurrir*)
- elision as in *distinto* (o)
- elision of a stop in Stop + Obstruent word-initial clusters, e.g. *neumático* ‘pneumatic’ (o)
- elision of a stop in word-final clusters: *yogur, record* (o)

English:

- | | |
|--|--|
| <p>1) Elision</p> <ul style="list-style-type: none"> – alveolar stop deletion, e.g. <i>honestly</i> – /r/ in env _C, # → ø (o) | <p>2) Epenthesis</p> <ul style="list-style-type: none"> – epenthetic stops in env N_fricative
<i>warmth</i> ↔ [wɔ:m^pT] – glides, /r/ or /ʔ/ at hiatus |
|--|--|

As a final remark with respect to the consonant systems in contrast, it might be observed that the glottal stop, which occurs frequently in RP English, is nonexistent in Spanish. It does not appear even as a hiatus resolution strategy. In English, its main phonotactic context can be specified as the glottalization of a plosive before a syllabic sonorant: /p, t, k/ → [ʔ] / (N)L, / (N)Cŋ / with the reservation that the syllabic nasals are restricted to positions after a homorganic obstruent: *button* – [ʔβʌʔŋ] from /ʔbʌtn/ but GA [ʔβʌP↔μ] from *bottom*, /t/ → [ʔ] / _ # C –, for example in *football, catfish, that one, that cat*.

The paper has analyzed contrastively phonemic inventories of English and Spanish. The emphasis was placed on the didactic implications and on the utility in FLT (both EFL and SFL) classes. However, the context of the presentation was somewhat broader than glottodidactics, which might be an invitation to the reader for further investigation on some of the issues discussed: “The foreign language sounds are passed through a sieve of the native sound system which sifts out the equivalent segments. What segments are sifted as equivalent may sometimes surprise the analyst since there are more things in language than are dreamt of in our linguistic theories” (Awedyk 2003: 5).

References

- Alarcos, Emilio Llorach. 1986. *Fonología española*. Madrid: Editorial Gredos.
- Awedyk, Wiesław. 2003. “Complex contrastive analysis”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*. Tom V. 3–6.
- Bendjaballah, Sabina. 2000. “The ‘negative preterite’ in Kabyle Berber”. *Folia Linguistica XXXIV* / 3-4. 185–223.
- Dziubalska-Kołączyk, Katarzyna. 2003. “How learners ‘repair’ second language phonology and whether they may become native speakers”, in: W. Sobkowiak – E. Waniek-Klimczak (eds.). 31–50.
- Franch, Juan A. and Jose M. Bleca. 2001. *Gramática española*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

- Gimson, Alfred, C. 1970. *An introduction to the pronunciation of English*. London: E. Arnold Publishers LTD.
- Gussmann, Edmund. 2002. *Phonology: Analysis and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haładewicz-Grzelak, Małgorzata. 2006. *Phonotactic preferences of English and Spanish*. Warszawa: Sygnatura AW.
- Harris, John. 1983. *Spanish syllable structure and stress in Spanish*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Navarro, Tomas. 1990. *Manual de pronunciación española* [Manual of Spanish pronunciation]. Madrid: C.S.I.G.
- Nowikow, Waczesław. 1992. *Fonetyka hiszpańska*. [Spanish phonetics]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Quillis, Antonio and Jesus Fernandez. 1990. *Curso de fonética y fonología española* [A course in Spanish phonetics and phonology]. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones.
- Sobkowiak, Włodzimierz. 1996. *English phonetics for Poles*. Poznań: Bene Nati.
- Sobkowiak, Włodzimierz and Ewa Waniek-Klimczak (eds.). 2003. *Dydaktyka fonetyki języka obcego. Neofilologia*. [Didactics of foreign language phonetics. Neophilology] Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku. Vol. 5. Płock: Wydawnictwo PWSZ.
- Stockwell, Robert and J. Donald Bowen. 1965. *The sounds of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Szpyra-Kozłowska, Jolanta. 2002. *Wprowadzenie do współczesnej fonologii* [An introduction to contemporary phonology]. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

THE MINORITY LANGUAGE DEBATE
– THE CASE OF YIDDISH IN THE DUTCH LANGUAGE
LANDSCAPE

CAMIEL HAMANS

In November 1992 the Council of Europe accepted a *Charter of Regional and Minority Languages*, in which the countries of Europe promised to recognise, to defend and to support the ‘national’ minority languages in use at their territories. The *Charter* took effect from March 1998 on, after eight member states had ratified it.

It is worth while noticing here that the Council of Europe is not one of the institutions of the European Union. In the Council of Europe, a Strasbourg based organisation, 46 countries co-operate, whereas the EU has only 25 members. Among others the Russian Federation, Liechtenstein, Switzerland, Turkey and all the countries of the EU take part in the deliberations and the activities of the Council of Europe. One of the fields of interest of the Council of Europe is monitoring the state of democracy, the human rights and the position of minorities in the affiliated countries.

The EU, formerly the EC and EEC, started as an economic community, although at the background concerns about peace and welfare played an important role. Nevertheless the common market was the main issue of the EC, until recently. Now the EU describes itself as a community of values in which the respect of human rights, democracy, civil state, rights of minorities etc. are theoretically as important as the free flow of goods, services and persons.

Universaliser

It was not the first time that minority languages became an issue in a political setting. For example the French abbé Gregoire, member of the revolutionary Comité d'instruction publique was interested in the language situation of France already as

early as 1790. He conducted a survey which was called 'Une série de questions relatives au patois et aux moeurs des gens de la campagne', of which the conclusion was (from 1794) that one should 'anéantir les patois et (...) universaliser l'usage de la langue française' (Van Montfrans 2004: 246). This is not only an evidence of contempt for the peasant's language usage of the French countryside, it followed even more from the ideas of the Enlightenment. The French philosophers of that period thought that mankind and society should organise themselves along rational patterns and should follow only rational arguments as opposite to divine revelation. Progress and modernism were seen as consequences of rational, scientific and technological operations. The State, as the form of organisation of the nation, had the leadership in the new developments. This led to a centralist approach and the well-known Jacobin system of administration, which is so typical for France and which has been questioned only recently (cf. Poignant 2000 and Poignant 2000b).

In this approach a central, standard language had to be promoted and supported. As a consequence regional or minority languages should be discouraged and disadvantaged. So they became marginalized, as Nelde, Strubell and Williams (1996: 1–5) showed. The belief that some languages were more apt for reasoning and logical thinking, whereas other languages were considered as less rational or even thought as being without any logic (cf. Calvet 1974), endorsed this attitude.

Dialects

In less centralistically oriented and more romantic circles scholars accepted dialects and minority languages, since these languages might shed a light on the origin and the family ties of groups of languages. Especially when there was a certain 'Abstand' (cf. Kloss 1966) between a minority language and the mainstream languages this minority language was considered as possibly interesting in terms of historical grammar and comparative linguistics. This interest did not lead to promotion of regional or minority languages but to description of dialects or dialect phenomena. Thus to dialectology or dialect geography. Especially since one realised in the second half of the 19th century that the 'Abstand', the distance between dialects and the standard language, changed because of modern means of transport (and later of communication) and because of migration, one felt the need to make an inventory of dialects and dialect features. Before the dialects could coincide with the standard language, or with more prestigious dialects, they should be described. This is why the first dialect surveys were conducted in the last quarter of the 19th century. In Germany by Wenker (1876) and in the Netherlands by het Aardrijkskundig Genootschap, the Geographical Society (1879) (Boves & Gerritsen 1995: 82–85). In the Romance language area it was the Swiss dialectologist Jules Gillieron (1854–1926), who was a pioneer in this field (Koerner 2001: 9).

The protection of minority languages and dialects never became a topic for linguistic research. It simply was a pity that languages disappeared. Before that they

should be documented as part of the national heritage and because their features could shed a light on the origin of the linguistic family and of the development of the standard language. In their own the value of regional languages turned out to be limited.

Minority languages got less attention. One of the firsts who wrote extensively on language groups was the Dutch linguist Jac. van Ginneken (1913). It might be possible Van Ginneken was influenced or inspired in this research by his French colleagues Bally and Meillet (Boves & Gerritsen 1995: 89–90). Van Ginneken described the usage of more than 300 different Dutch language groups. However he never aimed at any official recognition or promotion of these ‘registers’. His main interest was linguistic and descriptive.

Difference

Later on, in the late sixties and the seventies of the last century, when Labovian sociolinguistics gained the lead over the deficit theories of Bernstein and others, dialects, regiolects, non standard languages and other minority languages became accepted as systems in their own, having their own values and equivalence to the major standard languages.

Bernstein distinguished between a restricted and an elaborated code. The language of lower social classes is characterised by restricted means, whereas speakers of higher social classes use a more complicated and elaborated language. By this deficit speakers of a restricted code are not only handicapped in their social opportunities, but also in their ways of logical reasoning. In this respect Bernstein’s ideas resemble the Sapir-Whorf hypothesis, as well as the Enlightenment philosophy mentioned before.

The Sapir-Whorf hypothesis claims among other things the structure of the mother tongue speakers use, determines the way these speakers perceive the world surrounding them and the way they interpret reality. This means for instance that languages in which double negation takes place should force their speakers to a non-algebraic system of reasoning. For speakers of the ‘most logical language of the world’, French, a very poor perspective.

The Sapir-Whorf hypothesis results from anthropological linguistics, a discipline wherein linguistic fieldworkers try to record and describe native languages of the American inland, the Australian outback and so on. It goes without saying that in this branch of linguistics conservation, promotion and nowadays sometimes even revitalisation of minority languages are less unpopular than in mainstream linguistics. See for instance the recently published *Green Book of Language Revitalization in Practice* (Hinton & Hale 2001).

Because of the disadvantages speakers of Bernstein’s restricted codes encountered, educationalists and psychologists developed so called compensation programs. The best known approach is that of Bereiter & Engelmann from 1966 (cf. Dittmar 1976).

The compensation approach became popular not only because of the equal opportunities the backward groups should be offered, but even more because of military and economic reasons. After the launching of the first Sputnik by the Soviet Union, the United States of America realised the Soviets had picked up a technological lead. That is why all hidden talents should be traced and mobilised. Therefore the Kennedy and Johnson administration supported the construction of compensation programs lavishly.

This method was not exclusive to the US only. In 1969 the Dutch psychologist Dolf Kohnstamm delivered an inaugural lecture at the University of Utrecht in which he discussed the linguistic deficit theory. He did an appeal to introduce compensation programs into the Dutch school curriculum. Although the deficit theory and the compensatory approach turned out not to be successful, almost ten years later the ideas of Bernstein and Kohnstamm were still very influential in the Dutch educational policy (Dittmar 1978: 9/10).

The ideas of Bernstein did not remain unchallenged. William Labov wiped the floor with this deficit theory and the linguistic inferiority ideas of minority languages and other-lects. In the UK it was Harold Rosen (1972 & 1978), who opposed Bernstein from an educational and applied linguistic perspective. In Germany critics like Ehlich, Oevermann and Utz Maas put the ideas of language compensation in a political, Marxist, context, as the title of one their contributions to the debate makes clear immediately: *Spätkapitalismus – Soziolinguistik – kompensatorischer Spracherziehung* (Ehlich a.o 1971) (cf Dittmar 1978: 107–133). Although Bernstein's and his colleagues' main concern was to try to catch up the disadvantages, even an accusation of racism was heard within a context of equal rights, especially in the German and at times in the American debate. Which seems to be almost an automatic consequence whenever deprivation and equal chances come under discussion.

In a Unesco report from 1950 specialists made clear that, although there are clearly different human races, there is no proof for the traditional view there is a genetic difference in intelligence between the races. On the basis of this report it became politically correct in the sixties and seventies to deny almost the existence of different human races. Anybody, who explained differences in behaviour on the basis of difference in race, was a racist and should not be taken seriously. As a consequence of these political ideas Bernstein and his school were considered as being 'on the wrong side'.

The most influential critique was that of William Labov. Labov's criticism was based on extensive linguistic data. Nevertheless his objections received considerable social and political attention. William Labov, founding father of modern sociolinguistic research, is a pupil of Uriël Weinreich, who studied with Martinet, who in turn had Meillet as his supervisor (cf. Calvet 1999: 27 and Koerner 2001: 13). In this way, American sociolinguistic research and Labov data oriented work go back to a European, continental tradition.

Although strictly linguistic in character, Labov's work fits well into the socio-political pattern of the late sixties and seventies: "In the North American context,

where over 10% of the population is of African ancestry, we should not forget the importance that was attached by the Kennedy and Johnson administration to the study of ‘Black English’, research in which Labov was very prominent” (Koerner 2001: 18).

In his famous *The logic of nonstandard English* (1969) Labov showed that Black English, later called Black Vernacular English ‘BVE’ and now politically even more correct African American Vernacular English ‘AAVE’, is not inferior to standard English nor does it lack logical possibilities. “We came to the conclusion that there were big differences between black and white speech patterns, but that the main cause of reading failure was the symbolic devaluation of African American Vernacular English that was a part of the institutionalized racism of our society, and predicted educational failure for those who used it.” (Labov 200)

Labov showed that and how languages are different and that all -lects in a sense are equal and are languages in their own right. This result gave way to respect for regional and minority languages. Even so far that the value of standard languages became doubted (Trudgill 1974).

It is not difficult to imagine how US civil rights movement and leftist theoreticians welcomed Labov’s ideas and success (cf. Joseph 2002: 66).

Endangered

In this period the concern for language maintenance and language death came up as well, culminating in a special issue of *the International Journal of the Sociology of Language* (sic!) (Dressler & Wodak 1977), ‘the first and definitely not the last collective volume on the subject’ (Janse 2003: XIV). This interest was mainly a consequence of the new insights in sociolinguistics but also partly of the work done in descriptive, anthropological linguistics. These two factors together caused respect and concern for the linguistic world heritage just in a way, which might be compared with that of environmental policy. “The 1980s witnessed the start of a veritable explosion of workshops, conferences and publications on language death.” (Janse 2003: XIV) An encyclopaedia on endangered languages appeared, as well as a special journal and some popular books on the subject. In the nineties committees, foundations etceteras for the preservation of endangered languages were founded. (cf. Janse 2003). Hinton and Hale’s extensive *Green Book of Language Revitalization in Practice* (2001) has been published.

This concern for language maintenance went so far that the president and the secretary-general of the Comité Permanent International de Linguistes, CIPL, were asked to produce a volume on Endangered Languages (Robins & Uhlenbeck (eds) 1992) to prepare a special plenary at the 15th International Congress of Linguists (1992, Laval University Quebec). These activities resulted in a Unesco *Red Book on Endangered Languages* of a year later.

In this decade linguists started to speak about ‘linguistic imperialism’ (Phillipson 1992) and ‘linguistic genocide’ (Skutnabb-Kangas 2000) as well, making clear that

according to their opinion 'the linguistic identity' of speakers of not only endangered languages was under attack but also of other languages that lost ground to English in education. In their terms the influence of English on speakers of other languages, especially youngsters, actually is a matter of linguistic colonising. Although this discussion mainly concentrates on the negative effects of global English, it sets the tone in debates among non-specialists when it comes to the defence and preservation of other languages, whether they are small or not (cf. Joseph 2004).

Charter

Although the term 'endangered languages' was mainly used as synonymous with the indigenous languages of America, Africa, Australia and Asia, linguists realised there were 'lesser used languages' in Europe as well. These languages and their speakers are held low esteem in comparison with that of the national standard languages.

This development in linguistics corresponds with a political liberation movement for minorities. In December 1992 the General Assembly of the United Nations adopted a 'Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities'. This declaration has been inspired by the provisions of the 'International Covenant on Civil and Political Rights', which had been adopted in 1966 but only went into force in 1976. In the 1992 declaration the right to use your 'own minority language in private and public, freely and without interference or any form of discrimination' (Art. 2) has been stated clearly and explicitly for the first time.

An OSCE Report of 1999 states that the right to use your own language is a condition for an open and pluralistic society. The OSCE is the Organisation for Security and Co-operation in Europe.

In this perspective the initiative of the Council of Europe for the 1992 *Charter* should be understood. The Charter is of course in the first place a political and not a linguistic instrument and has as much to do with identity, human rights and anti-discrimination as with language policy.

The Charter did not come out of the blue. It has a long history, in which the Council of Europe and the European Union, especially the European Parliament play a prominent role. In the Appendix a few important dates and facts are listed.

Given the differences between the Council of Europe and the EC/EU it will be not a surprise to see the Council of Europe has taken the first initiatives with respect to the linguistic rights of minorities.

As early as 1957 and 1961 the Parliamentary Assembly, formerly the Consultative Assembly set the first steps. The resolutions and recommendations concentrated on the rights of minorities, especially on their civil rights and their identity. This point of view, in which human rights and identity play a central role, remained the main argument in the discussion for a language policy for years.

In linguistics the identity theme only became a topic recently, as for instance in Bennis (2003: 31/32). Bennis stresses how consciousness of groups often is related to language. In his terms: the corporate identity of groups in society is a result of the language variety spoken by that group. Because of social reasons we better respect the identity of groups, so we should respect their languages as well.

As John Joseph (2004: 19) clarifies it, it is not only a matter of group identity. The mother tongue a speaker speaks defines his/her own linguistic identity. This identity is as inalienable as all other aspects of somebody's individual or group identity and therefore should be protected.

Bill of Rights

Politicians, especially figures who themselves had to do with the situation of minorities, understood the relation between mother tongue and identity and thus of civil rights earlier. The idea that minorities should be given equal rights and therefore their languages and cultures as well, formed the background of John Hume's 1979 proposal for a Bill of Rights of the Regional Languages and Cultures of the Community.

The Community here is the EC. John Hume, former social-democratic member of the European Parliament (MEP) but better known as Nobel Prize winner because of his actions for peace in Northern Ireland, had just been elected in the first direct elections for the European Parliament.

The initiative taken by John Hume, who left the European Parliament July 2004 after 25 years of service, was the first step to language policy of the EU, twenty years after the first appeals of the Council of Europe.

Hume's call led to a series of initiatives, mainly taken by representatives of linguistic, ethnic or cultural minorities and quite often from the left part of the political spectrum, where equal rights are more a commonplace than at the right. For instance: the unofficial Intergroup of the EP for Minority Languages and Cultures which was founded in 1983 was an affair of mainly communists and socialists in the first days of its existence. Recently the group has been reorganized and got a new name, structure and goal: Intergroup for Traditional Minorities, Constitutional Regions and Regional Languages. Because of this the Intergroup becomes now more a platform for nationalist voices.

The parliamentary 'rapporteurs', drafters of reports on minority languages, were quite often from a linguistic minority or from a region where language discrimination plays or played a role and therefore have some special interest in this matter. Willy Kuipers (1987) for instance was from Flanders and represented the rightist Volksunie in the parliament, a movement that found its origin in the Belgian linguistic conflicts. Pere Esteve (1990) and José Muñoa Ganuza (2001, Committee of the Regions) were speakers of Catalan, a language which was forbidden under the Franco regime. Mark

Killilea (1994) and Tony McKenna (2001, Committee of the Regions) are from Ireland, whereas Eluned Morgan (2001) is Welsh and Michl Ebner (2004) is a South Tyrolean and so from a part of Italy where the colloquial language is a German dialect. Bárbara Dührkop Dührkop (2003), being the widow of an ETA victim, suffered from nationalistic Basque violence.

The first official step taken by the European Parliament, so by the EC/EU, was the 1981 resolution on a Community Charter of regional languages and cultures and a Charter of rights of ethnic minorities prepared by Gaetano Arfé, an Italian historian and social-democrat who made his name in language policy. Notice that this resolution calls upon a charter of *regional* languages, not *minority* languages together with a separate charter of rights for ethnic minorities.

The 1981 resolution of the EP has its counterpart in Recommendation 928 of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe. The two parliaments worked closely together in this respect.

It took the Ministers in the Council of Europe another ten years to agree upon a European Charter for Regional and Minority Languages. As mentioned before only in 1998 the Charter entered into force. The charter has been ratified by 17 states now and signed by another 13 already.

Lesser used

As a result of the joint action of the two parliaments in 1981 a European Bureau for Lesser Used Languages was founded in Dublin in 1982, which is a Non Governmental Organization, a so called NGO, that receives financial support from the EU. Notice the euphemistic formulation lesser used in the name of the bureau. This bureau stressed and keeps stressing the role language plays for the awareness of smaller groups and minorities and the dangers the languages of these small groups live in.

This is not at all surprising. As we have seen in the linguistic world, the threats smaller languages encounter became a topic from the seventies on. It is quite clear the situation in Europe can not be compared with that of Australia or America where the native languages of the continents hardly survive. Nevertheless a great deal of the lesser used languages in Europe and even in the EU are in danger or suffer from discrimination. In the enlarged EU almost 45 million people speak a language which is not considered an official language of the Union. These languages lack official support and are in trouble therefore. The European Bureau for Lesser Used Languages monitors the linguistic situation in the EU and concentrates on the position of possibly endangered languages.

In doing so the Charter turns out to be a very useful instrument. The Charter distinguishes between two categories of lesser used languages, chapter ii and chapter iii languages. Chapter iii languages are languages, which should be given active support by the national authorities. For instance in education, mass media, court and in using

double names of cities. Languages of this category are Frisian and Basque. Category ii languages should be recognized by the authorities as languages only. Examples are Limburger and Norman.

“The charter does not deal with the situation of new, often non-European languages which may have appeared in the signatory states as a result of recent migration flows often arising from economic motives. In the case of populations speaking such languages, specific problems of integration arise” (European Charter, Explanatory report 1992: 15). Thus the languages of recent groups of immigrants, such as Turkish or Moroccan Arabic, are not considered minority languages in the sense of the Charter.

“The charter covers only historical *languages* (italics CH), that is to say languages which have been spoken over a long period in the state in question” (ibid. 31). From this point of view it follows as well that the charter does not deal with dialects (European Charter 1992: Art. 1), although some regional authorities now try to get recognition for their regional dialects as well.

The authorities of the Dutch province of Zeeland even announced they would go to court to get recognition for their dialects in case the Dutch national authorities should not want to recognize these dialects as a regional language. Linguists in the Netherlands argue against this recognition, since the dialects of Zeeland have been important constituents of the Dutch standard language (cf. Bennis 2003: 32). Therefore the Dutch government did not recognize the dialect of Zeeland, but as far as is known now the authorities of the province did not take the step and went to court yet.

On the other hand the charter recognizes non-territorial minority languages such as Yiddish and Romany.

Polyglotte

In the publications of the Bureau for Lesser Used Languages but also in the annual reports of the Council of Europe on the European Charter the actions taken by national and regional authorities to promote regional and minority languages are described in detail. This way of monitoring turns out to be very successful in encouraging authorities to outline language policy.

Nevertheless the situation is not positive everywhere. In France a parliamentary report by Bernard Poignant has been published in 1998. In this report Poignant, also mayor of the Breton town Quimper, proposed recognition of dialects in terms of the Charter. Although the then Prime Minister Lionel Jospin called on ‘Vive la France polyglotte’ when accepting Poignant’s report (Montfrans 2004: 248), the report did not result in the effect that regional and minority languages in France receive active support. Prime minister Lionel Jospin proposed to ratify the Charter, but the Conseil constitutionnel, the institution which guards the French Constitution, held the opinion the text of the Charter was not in conformity with the national constitution. The French president Chirac for his part did not want the constitution to be changed because of this

reason. In France the idea is still vital that there exists only one national and at the same time standard language. This is of course French and all the other languages, even if they have no family relation with French whatsoever, are only dialects, *patois*. Speakers of minority languages, linguists nor politicians seem to be able to change this dominant French attitude: “Dozens of parliamentary bills have been tabled but never debated. The only one ever actually to have been debated was tabled in 1951 by Joseph Deixonne, a member of parliament from the department of Tarn (Occitan)” (Poignant 2000b: 49; see also Poignant 2000, about the debate in France also Chartre 2003). It is of course not an accident that both Poignant and Deixonne are from regions in which the regional languages Breton and Occitan are not yet completely extinct.

27 January 2005 the three main political groups in the French Parliament tabled a few amendments to assure the rights of regional languages or to ratify the Charter. The outcome was not different from all the prior ballots: negative (Eurolang 2005)

Poland

France with its well-known centralist attitude is not the only European country in which this view is still dominant. In Poland the existence of minority languages has been denied or at least doubted during the whole communist period. At the Third International Conference on Minority Languages in 1986 at Galway University in Ireland a prominent Polish linguist claimed that Poland being a homogeneous country there were no minorities in Poland and therefore no minority languages as well. He was not the only one who claimed Poland did not have minorities: “Communist propaganda had claimed that the Polish state was a homogeneous country in terms of the national structure. Representatives of other nationalities, inhabitants of Polish territories for several generations, were perceived in terms of ethnic relics. The problems of minorities in Poland were invisible till 1989” (Moskal 2004: 5).

“In the Polish People’s Republic (the Communist regime CH) the government used a policy against the language and culture of minorities that was very typical of the whole of Eastern Europe policy. It was one element of a very restrictive and discriminatory Stalinist practice” (ibid.), although some might think that denying the question of ‘nationalities’ could be considered as an extreme consequence of the theories of equality which were typical for that period.

A few years later, April 1997, when Poland adopted a new Constitution after the fall of the communist regime, Polish was still called the only official language of the Republic according to article 27, but on the other hand all Polish citizens belonging to national minorities were given the freedom to maintain and develop their own language according to article 35. The Educational System Act of 7th September 1991 regulates the issue of teaching minority languages.

At the moment of the accession of Poland to the EU, May 2004, the following minorities or groups have schools providing lessons of or in their respective mother

tongues: Germans, Jews, Lithuanians, Russians, Slovaks and Ukrainians. Belarussian, Lemkish/Ruthenian and Kashubian are taught in some state schools as an additional language. Altogether now 16 indigenous minority languages are recognized in one way or another (Moskal 2004: 2–7).

Poland signed the European Charter for Regional or Minority Languages on May 12, 2003, but still has to ratify the Charter. (Moskal 2004: 7)

Copenhagen

Because of this post-Stalinist attitude of denying the existence of minorities or at least of not granting them rights the Copenhagen Summit of 1993, where the criteria have been discussed applicants for membership of the EU had to fulfill, called upon protection of minorities in the enlargement countries. The language situation of minorities in these countries was not yet mentioned explicitly, but a few years later, in 2001, the European Parliament asked for attention for the linguistic situation in the new member states straightforwardly.

To fight these negative opinions and to promote the value of people's own mother tongues Unesco for its part initiated Mother Language Day, February 21, which has been celebrated in the year 2000 for the first time. The European Year of the Languages might be seen in the same perspective, although the year did not aim at linguistic diversity only. It also was meant to promote language learning. In 2001 at September 26 the First European Day of Languages has been celebrated.

“Linguistic diversity including the promotion of lesser-used regional and minority languages is a democratic and cultural cornerstone of the Union, and recognized in Article 22 of the Charter of Fundamental Rights of the European Union,” notes the Final Document of the European Bureau for lesser Used Languages, EBLUL, Extraordinary Council Meeting of February 2003. This Charter, which has been adopted in 2000 and forms now chapter two of the proposed European Constitution, says in Article 22: “The Union shall respect cultural, religious and linguistic diversity.” At the Barcelona summit of 2002 the European leaders, while discussing language learning and linguistic diversity, stressed the equal rights and dignity of all European languages once more. In this way defense, preservation and promotion of minority languages has become a topical political item, just as environmental policy, women's rights or gay and lesbian rights.

In the 2004 new European Commission under the presidency of José Manuel Barosso the Slovak Ján Figel was appointed as Commissioner with a portfolio that explicitly includes responsibility for multilingualism for the very first time. In his policy most stress will be put on foreign language learning within the European Union, however the position of the 60 indigenous languages next to the 20 official languages of the EU seems to be an important aspect of Figel's activities in terms of linguistic and cultural diversity and values as well. In his first Communication on this subject

‘A new Framework Strategy for Multilingualism’ (COM (2005) 596 final) Commissioner Figel states: “Language is the most direct expression of culture; it is what makes us human and what gives each of us sense of identity. Article 22 of the Charter of Fundamental Rights of the European Union states that the Union shall respect cultural, religious and linguistic diversity. Article 21 prohibits discrimination based on a number of grounds, including language. Together with respect for the individual, openness towards other cultures, tolerance and acceptance of others, respect for linguistic diversity is a core value of the European Union. Action by the Union and the Member States to uphold multilingualism therefore has a direct impact on the life of every citizen” (par. 1.1).

Frisian

The Dutch government welcomed the Charter wholeheartedly: “By ratification of the charter the government wanted to provide a solid legal basis for the position of the Frisian language within the province of Friesland” (Van der Goot 2000: 30), or Fryslân, as the official Frisian name for Friesland reads from 1997.

Historically and actually Frisian is different from Dutch. In linguistics Frisian always has been recognised as a separate language, just as the other West Germanic languages English, German and Dutch, because of its own linguistic characteristics and history, but even more because of the existence of an own literature and because of the fact there is a modern standard language. In comparison with the Dutch and German languages, Frisian only lacks its own state. When compared to Low German, which traditionally is called a dialect and not a language, the decisive argument is that there is a standard modern Frisian whereas there is no standard Low German language (cf. Van der Wal 1992: 91–92).

“In the Middle Ages the present Dutch province of Fryslân was completely Frisian-speaking. At that time Frisian was also spoken in what is now known as the province of Groningen and in East-Friesland in Germany. In the Middle Ages Frisian served not only as the language of oral communication but also as the official language of government and the courts. (Van der Goot 1999b: 6). There was no discussion about the status of Frisian, it was the language of the region, “über die friesische Sprache wurde erst gar nicht diskutiert” (Feitsma 1998: 40).

In 1498 Fryslân lost its independence and became part of the Netherlands (ibid). From that moment on Dutch has gained increasing influence in Fryslân. “In the course of the sixteenth century, the public administration, judiciary, schools and church switched to using only Dutch. Frisian was in fact squeezed out of the domain of public life and largely ceased to be used in written form. Furthermore, Frisian disappeared almost entirely outside the province of Fryslân, even as a language of oral communication. This happened first in the province of Groningen and later in East-Friesland in Germany” (Van der Goot 1999b: 6).

Although Frisian disappeared from the public domain, the seventeenth century renaissance poet Gysbert Japicx wrote his works in Frisian and showed in this way that Frisian could function as a language of culture and could be used in a written form too (cf. Feitsma 1998: 53).

Nevertheless it took till the nineteenth century before “Frisian regained access to more areas of life and was once again used in writing. It was not until the twentieth century, however, that Frisian regained a place in the public administration, judiciary, schools and church” (Van der Goot 1999b: 6).

The first unofficial recognition came in 1937 when the Dutch Parliament accepted an amendment to the Primary Education Act of 1920. From then on regional language was permitted as an optional subject in Dutch primary education. However Frisian was not explicitly mentioned in the Act (Van der Goot 1999: 81, Van der Goot 1999b: 85). The same applied to the 1948 amendment to the Secondary Education Act.

It was only after the Second World War and especially after the Frisian riots of 16 November 1951, known as ‘Kneppelfreed’, literally ‘club-Friday’ (Feitsma 1998:50), that the Frisian ‘problem’ received real attention. At ‘Knepperlfreed’ Frisian activists, students, writers and journalists protested against the ban on Frisian in court.

From 1952 Frisian could be chosen as a major subject in higher education. In 1953 the Committee Kingma-Boltjes published a report on the use of Frisian language in legal matters. This committee had been installed because of the protests after ‘Kneppelfreed’. Some years later (1970) the Dutch Minister of Culture, Recreation and Social Works commissioned a report on Frisian Language Policy for the first time. This report is known as the Van Ommen Committee Report. From that moment on each few years a new report, policy document or government measure was published, culminating in three Administrative Agreements on the Frisian language and culture, 1989, 1993 and 2001 (cf. Van der Goot 1999b: 85–90 and Second Periodical Report 2003: 9). These Administrative Agreements, later called Covenants, have been adopted between the central Dutch government and the Provincial Executive of Fryslân.

In 1983 a provincial Frisian working group still had to produce a report under the bilingual Frisian Dutch title ‘Fan geunst nei rjocht/Van gunst naar recht’, ‘From favour to justice’ (Van der Goot 1999: 85), from 1989 on the Dutch and the Frisian authorities cooperated in linguistic matters on a small but joint legal basis.

Since the Dutch authorities realized they had to pursue a language policy because of the Frisian case, they welcomed the Charter. This Charter offered a European legal framework and context for the discussion with the provincial authorities of Fryslân or for the initiatives the two authorities were planning to take.

The Dutch government recognised Frisian as a chapter 3 regional language, which means that the government and the authorities have to support the language actively. As Van der Goot (2000: 35) confirms this is what happened: “It is hardly an exaggeration to state that the ratification of the charter in 1996 pushed the government into taking several initiatives in accord with the objectives and spirit of the charter (...).” The Second Periodical Report of 2003 endorses this result.

For instance the Dutch Minister for Home Affairs established an official ‘Consultatief Orgaan Friese Taal’, Consultative Committee on the Frisian Language, in 1998 (Van der Goot 1999: 6). The official translation of the name of this committee reads ‘Advisory body for matters pertaining to the Frisian language policy under the European Charter for Regional or Minority Languages’ (Second Periodical Report 2003: 170). Beginning with 1996 Frisian now is the second official language of the Netherlands (ibid: 9).

Low Saxon

“At the time of the parliamentary debates on the Bill to ratify the Charter, the Dutch government was asked to consider the Low Saxon languages as regional languages within the meaning of the Charter” (Second Periodical Report 2003: 183).

“The charter itself does not provide clear-cut guidance as it does not list the regional or minority languages of Europe. Section 32 of the explanatory report remarks only that “it will be left to the authorities concerned within each state, in accordance with its won democratic processes, to determine at what point a form of expression constitutes a separate language”” (Van der Goot 2000: 32)

Initially the State Secretary for Home Affairs reacted negatively. He claimed the Low Saxon varieties to be dialects of the Dutch language. Against this idea the well known Dutch dialectologists Anton Weijnen argued:

- a) the Low Saxon dialects never formed a basis for the Dutch standard language
- b) the Low Saxon dialects did not originate in or come from the Dutch language
- c) the dialects spoken in the North East region of the Netherlands form a unity with the West Low German dialects spoken at the other side of the border in Germany. No one would claim these dialects to be called Dutch. The same applies to the Low Saxon dialects in the Netherlands. These two groups together form a separate category, with a character of their own, next to Dutch and High German. (Oostendorp 2002: 3).

The State Secretary accepted Weijnen’s arguments. “In consultation with philologists from universities and research institutes, such as the Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences, it was agreed that the varieties of Lower-Saxon spoken in the Netherlands should not be considered dialectal forms of the Dutch language. By contrast, they should be denoted as variants of a distinct language category which in the Netherlands is called Lower-Saxon and which in Germany is called Low German” (Van der Goot 2000: 32).

But Lower Saxon did not receive the same status as Frisian, it got recognition as a chapter ii language in terms of the Charter. Chapter ii languages are only recognized by national authorities, whereas chapter iii languages should be supported actively and financially.

The regional authorities in the North Eastern provinces of the Netherlands did not stop defending and promoting their regional language. For instance in 2001 the

Provincial Executive of the province of Groningen published an official letter concerning the Groningen language and culture in which they announced to aim at chapter iii recognition for the Low Saxon language (Brief 2001).

The Minister for Home Affairs stood firm and refused to recognise Low Saxon as a chapter iii language. He wrote the regional authorities it was their duty to take care of their regional language (Brief 2003).

Limburger

The discussion about the status of Low Saxon was not the only one within the ratification process of the Charter. Shortly after the recognition of the Low Saxon language the provincial government of the Dutch province of Limburg, which is in the South East of the country, requested the dialects spoken in this province to be recognised as a regional language according to chapter ii as well. The Dutch government agreed on 14 February 1997 and “submitted an additional declaration to the Council of Europe (on 19 March 1997) concerning the official recognition of Limburger as a regional language within the meaning of Article 2(1) of the Charter. In doing so, the Netherlands has also undertaken to apply the principles contained in Part II of the Charter in relation to Limburger”(Second Periodical report 2003: 5).

The Dutch authorities could easily have used arguments similar to these of Weijnen in the case of Low Saxon (cf *Streektaal.net*). The dialects of Limburg share some characteristic features with dialects across the German border. These dialects, which are called Lower-Franconian or Lower-Frankish or Middle Rhinelandic by Weijnen have some peculiarities which are rare in Germanic languages. They show tonal accents (cf Gussenhoven 2004). This is one of the linguistic reasons these ‘former Limburger dialects’ are now considered a separate regional language or even as a ‘foreign’ language (*Streektaal.net*).

Limburger is spoken in the Belgium province of Limburg as well. Belgium has not signed the Charter and so Belgium can not recognize Limburger as a regional or minority language in terms of the Charter. In spite of that two years after the Dutch recognition of Limburger the Flemish authorities asked the Dutch-Flemish Language Union, which is an international Treaty Organization for the protection and promotion of the Dutch language, for an opinion on the recognition of Limburger and on a possible subscribing to the Charter. The Secretary General of the Taalunie, the Flemish sociolinguist Koen Jaspaert argued Limburger should not be considered as a language in terms of the Charter. As he understood article 1 of the Charter only languages such as Frisian in the Netherlands, Albanian and German in Italy, Breton and Corsican in France should be accepted as languages. No other varieties could have a claim to the title language; they are only dialects, which does not mean their speakers should not have rights.

For the case of Belgium this implies there exist only three, official, languages Dutch, French and German, according to Jaspaert. All other varieties have the status of dialects only (Taalunieversum 1999).

In 2000 a staff member of the Taalunie Johan van Hoorde, also a Flemish scholar, went a step further. When discussing the status of the province of Zeeland, in the South West of the Netherlands, he qualifies the decision of the Dutch government to recognize Limburger and Low Saxon as regional languages as an awkward choice. (Taalunieversum 2000).

The Council of Dutch Language and Literature of the Taalunie, a group of Flemish and Dutch specialists, discussed the application of the province of Zeeland for the recognition of their dialects under the Charter in 2001 (Taalunieversum 2001). In its report the Council following a definition of dialect given by the Flemish dialectologists Jan Goossens, comes to the conclusion that the Charter is not designed to recognize varieties as Low Saxon and Limburger or the dialects of Zeeland as regional or minority languages. According to the Council of the Taalunie only Frisian should be accepted as a separate language under the Charter.

As an extra argument the Council adduced the fact that the Dutch Government had not examined the question whether Limburger should be considered as a special variety of Dutch or as a separate non-Dutch language linguistically. Only because the Provincial Executive of the Dutch province of Limburg valued the recognition highly, Limburger has been recognised, the Council quotes from the parliamentary proceedings (Taalunieversum 2001).

The Dutch government did not change its position the consequence being that the same variety is called a language in the Netherlands and one or more dialects in Belgium.

May be the well known Belgium linguistic conflicts play a role in this matter. One should not forget that Belgium is one of the few Western European countries which even did not sign the Charter. The only explanation for this must be found in the recent linguistic conflicts in the country and the political consequences thereof.

The Committee of Experts of the Council of Europe on the Charter, which reported on the situation of regional and minority languages in the Netherlands, concluded “there seems to be uncertainty as regards the position of the Limburger language. It is recognised as a language under the Charter by the Dutch authorities, but is not so far recognised by the Dutch Language Union (Taalunie). The Committee considers that this in no way affects the obligations of the Dutch Government under Part ii of the Charter” (application 2001: 27)

Dutch

With the acceptance of Low Saxon and Limburger alongside Frisian the debate about the Charter of Regional and Minority Languages did not come to an end in the Netherlands. Before there has been referred already to the unsuccessful discussion

about the status of the dialects of the province of Zeeland. These dialects are dialectal forms of Dutch according to the linguistic common opinion in the Netherlands. Rightly Johan van Hoorde (Taalunieversum 2000) argues that the dialects of Zeeland should be enclosed within the history of the Dutch language. The Minister for Home Affairs followed the Taalunie at this point, but at the same time he criticised the stand the Taalunie took in the debate about Low Saxon and Limburger. The dialects of Zeeland always have been dialects of the Dutch language, whereas Limburger and Low Saxon never were (Remkes 2004).

Next to these three regional languages, the Dutch authorities also recognised two non-territorial languages as minority languages of the Netherlands, the Romanes languages and Yiddish. With the Romanes languages (Application 2001: 30) the Dutch authorities mean the language of the Roma and the Sinti, usually and elsewhere called Romany or Romani.

According to Van der Goot (2000: 32) Yiddish and the Romany languages could be recognized next to Frisian because the definition in Article 1 of the Charter does cover this type of languages. Not in the same way as the territorial minority language Frisian but as non-territorial minority languages.

Since there live around 4.500 Sinti and approximately 750 Roma in the Netherlands it is quite reasonable to classify their language(s) as non-territorial minority language(s). Already in the bill of the adoption of the Charter, the Dutch government conveyed that the Roma and Sinti languages should be regarded as non-territorial languages within the meaning of the Charter (Second Periodical Report 2003: 216).

The Committee of Experts of the Council of Europe which visited the Netherlands in February 2004 was informed that “as regards the Roma group, the figures provided by the Dutch authorities in their second periodical report are probably lower than the actual number of Roma persons in the Netherlands. During the last decade a number of Roma persons emigrated from Eastern Europe to the Netherlands” (Application 2004: 6) A more accurate number would be probably around 6000 persons. (ibid).

This figure makes it even more evident that the languages of the Sinti and Roma should be recognized as non-territorial minority languages in the Netherlands. Actually this recognition does not have much effect. For instance in 2004 the Committee of Experts established “the Romanes language has not received any significant attention or support from the central government” (Application 2004: 31). “The Committee of Experts concludes that the level of action is far from satisfactory. The Committee of Experts encourages the authorities to adopt a more pro-active attitude, in particular by establishing contacts with the Sinti/Roma groups, and to be open to support any educational initiatives that may be proposed by the Sinti/Roma organisations” (ibid: 14). The answer of the Dutch Ministry of Education is revealing: “There are no known initiatives in relation to Roma and Sinti. If such initiatives should arise, it will be considered whether and in what way these initiatives can be supported” (ibid: 40).

For Yiddish the situation is a different.

Yiddish

This anti-discrimination and pro-diversity character of the present-day attitude towards minorities explains why the Dutch government recognised Yiddish as one of the minority languages of the Netherlands, although West-Yiddish died out in Western Europe in the 19th century already. Yiddish was not mentioned in the original bill of adoption of the Charter. During the parliamentary proceedings of the bill Yiddish was added, just as Low Saxon, but of course in a different category: that of non-territorial minority languages (Second Periodical Report 2003: 211)

Yiddish has a rich and impressive history in the Netherlands, which goes back to the seventeenth century. In that period Amsterdam, or Mokum as the Yiddish name for Amsterdam reads, became the centre for Yiddish and Jewish book printing. From the French time on, which started in the Netherlands in 1795, Jews got civil rights, which resulted in a movement for assimilation. Furthermore the language policy of the Dutch king, William I (1813–1840), forced the Jewish community to give up their own language in public. The language of education in Jewish schools had to be Dutch. Also in the synagogues Dutch should become and became the main language slowly.

These two forces, the internal ambition of the Jewish elite and the external pressure by the official Dutch language policy, resulted in the decline and disappearance of Yiddish in the Netherlands. Written Yiddish faded away around the middle or at the latest in the second half of the 19th century, the last spoken Yiddish disappeared at the end of this century or in the first decade of the 20th century. (Pach 2005, Van der Sijs 2005, Zwiers 2003).

In their survey article on linguistic diversification of Dutch through language contact Den Besten and Hinskens (2205: 290–291) quote a review by Prins from 1916, in which this author discussed the then recent handbook of Van Ginneken and a study by Voorzanger and Polak. As noted before Van Ginneken (1913) described the usage of more than 300 different Dutch language groups, among others the ‘Jewish Language’. Voorzanger and Polak (1915) is an etymological lexicon of ‘Jewish’ in Dutch, which means it presents the origin of Dutch Jewish words and expressions. Both Van Ginneken and Voorzanger and Polak actually do not discuss Yiddish but a language variety which might be called ‘Jewish Dutch’.

Prins states explicitly that Yiddish was disappearing but not without leaving traces in a Dutch only known to Jews and in a kind of Yiddish, which would be accepted as Yiddish nowhere except in the Netherlands. According to Den Besten and Hinskens this jargon should be called ‘Jewish Dutch’. This variety disappeared with the Second World War and the Holocaust (Kisch 1968, in Den Besten and Hinskens *ibid.*).

The Yiddish, which was spoken in Amsterdam and the rest of the Netherlands, was Western-Yiddish, a language that was also spoken in Western and Central Germany, the Alsace and Switzerland. The language still exists in the Alsace, although it does not flourish. This Western-Yiddish differs considerably from Eastern Yiddish (Zwiers 2003 & Jacobs 2005).

However, the language that has been recognised by the Dutch government as a non-territorial minority language is in fact Eastern-Yiddish. This language has been brought to the Netherlands by recent immigrants, orthodox or may be even Chassidic Jews from Eastern-Europe. The rapporteur of the Second Periodical Report (2003), Auke van der Goot, states clearly that there are no official and reliable figures of the use of Yiddish in the Netherlands.

“There are thought to be a few hundred Yiddish-speakers in the Netherlands, most of them in Amsterdam and a few in The Hague. In this context Yiddish-speakers means people who use Yiddish as the medium of domestic or scholarly communication. (...) It should be noted, however, that they are not derived from surveys or other systematic research, but are based on estimates by the Cheider in Amsterdam” (211).

The Cheider is a traditional, orthodox Jewish combined school, some people in the Dutch Jewish community would call the Cheider ultra-orthodox. Most of the pupils of this school have a Central- or Eastern-European family background, sometimes via an American detour or via Antwerp, nowadays the centre for Jewish orthodoxy in Western-Europe.

The Yiddish, which is in use at the Cheider as a language of communication and of instruction, alongside Dutch, is Eastern-Yiddish. “The school is a centre both for everyday Yiddish and for Yiddish as a language of scholarship. The Cheider works with those members of the Jewish community who, whether from background or persuasion, use Yiddish as a language of communication in their private and scholastic lives” (Second Periodical Report 2003: 213). As the Council of Europe's Committee of Experts noted in 2000, when they did an at the spot check, “Yiddish is the language of communication, even for those pupils who have not grown up speaking it at home” (ibid). During their second on the spot visit, February 2004, the Committee noted the Yiddish language to be taught then outside the regular school hours since the Cheider must respect the national Dutch curriculum. The Committee of Experts appeared not to be very happy with this and encouraged the Dutch authorities to allow Yiddish to be taught as an optional part of the national curriculum. (Application 2004: 13).

The response from the Dutch Ministry of Education is abundantly clear: “For the purposes of the reception and integration of students with a non-Netherlands cultural background into the Dutch educational system, the language of the country of origin may also be used as medium of instruction. (...) The Committee of experts has determined that Yiddish is not commonly spoken among the students of the *Cheider* school, all of whom have a Dutch cultural background. Viewed from this perspective, it is not reasonable to justify the use of Yiddish during educational activities or during school hours.” (Application 2004: 39)

The question now remains what happened in the few years between the two reports. Did the population of the Cheider, whose secretary is one of the two main informants for the reports (Second Periodical Report 2003: 211), change dramatically or did the staff of the Cheider only give up their attempts to teach their non-Yiddish speaking pupils in Yiddish because of the requirements of the Dutch curriculum? Or

did they realise their pupils might have a Yiddish family background but no or almost no knowledge of the language themselves and that therefore it might be little effective to teach them in Yiddish, how successful their ‘immersion method’ might have been (ibid: 213)? Or may be the 2000 statement should be seen more as a marketing statement than as a scholarly observation. The reports do not give any answer about this.

Van der Goot (Second Periodical report 2003) sums up what kind of financial and moral support the Cheider and a few other organisations for the study of Eastern-Yiddish receive from the Dutch government because of the recognition of Yiddish as a non-territorial minority language. Among the organisations and initiatives which receive support one finds the ‘Jiddisjer Kraiz’ which “promotes the speaking and reading of Eastern Yiddish” and the ‘Hachnoset-Orchim’ organisation which is dedicated to the study of the history and language of the East European Jews who emigrated to the Netherlands in the interwar years” (Second Periodical report 2003: 212–213)

The Dutch Government is not the only one that recognises Yiddish as a non-territorial minority language. Sweden for instance does the same. From a report on the application of the Charter in Sweden (2003) one might conclude that the status of Yiddish in Sweden is even more obscure than in the Netherlands. When the Council's Committee of Experts tried to contact the Jewish or Yiddish community in Sweden, the committee did not receive any reaction.

Of course, there are good reasons to recognise Eastern-Yiddish as a non-territorial minority language in some countries of Central and Eastern Europe, as for instance Poland and the Ukraine. For the Netherlands this seems a bit odd, especially where the Charter and the explanatory report stipulate that languages of immigrants should not be recognised (see also Van der Goot 2000: 32). As one of the reasons therefore the specific problems of integration have been mentioned. A school as the Cheider which used as means of communication and instruction a language which is not familiar to quite a part of its pupils, can not be sketched as a moving spirit behind integration.

It might be clear from what have been observed here that it is the Cheider, which used the opportunity and the facilities offered by the Charter. Unfortunately the Dutch government did not scrutinise the linguistic facts behind the application. Otherwise it would have become clear immediately that the Yiddish which the Cheider promotes is not the same language as was in use in the old days among minority groups in the Netherlands.

Conclusion

This outcome is typical of the politically correct atmosphere in which the discussion on the rights of lesser used languages has landed. A linguistic discussion, which goes together with a political debate on such sensitive topics as equal rights, dignity, guilt and discrimination, does not invite to a down to earth manner of arguing. In such a setting it is nearly impossible to stick to the facts.

References

- Application of the Charter in the Netherlands. 2001. Strasbourg, 20 September 2001. ECRML (2001)1.
- Application of the Charter in Sweden. 2003. Strasbourg, 19 June 2003. ECRML (2003)1.
- Application of the Charter in the Netherlands. 2004. Strasbourg 16 December 2004. ECRML (2004)8.
- Brief betreffende Groninger taal en cultuur. 2001. 12 december 2001
www.provinciegroningen.nl/beleid/brieven/2002/2001_19633.htm
- Brief over de positie van het Nedersaksisch. 2003. 14 april 2003
www.minbzk.nl/asp/get.aspx?xdl=/views/bzk/xdl/page&SitIdt=7&VarIdt=1&ItmIdt=5684
- Bennis Hans. 2003. Hoeveel talen telt het Nederlands? Over taalvariatie en taalbeleid. In: Jan Stroop (ed). *Waar gaat het Nederlands naartoe?* Panorama van een taal. Amsterdam Bert Bakker. 25–34.
- Besten Hans and Frans Hinskens. 2005. Diversificatie van het Nederlands door taalcontact. In: *Nederlandse Taalkunde* 10. 283–309.
- Boves, Tom and Marinel Gerritsen. 1995. *Inleiding in de sociolinguïstiek*. Utrecht: Spectrum. Aula.
- Calvet, Louis-Jean. 1974. *Langage et Colonialisme*. Paris: Payot.
- Calvet, Louis-Jean. 1999. Aux origines de la sociolinguistique: La conférence de sociolinguistique de l’UCLA (1964). *Langage et Société* 88. 23–57.
- La Charte européenne des langues régionales et minoritaires et la France*. 2003. Quelle(s) langue(s) pour la République? Le dilemme “diversité/unicité”. Strasbourg: Editions du Conseil de l’Europe. Langues régionales ou minoritaires, 4.
- Charter of Fundamental Rights of the European Union. 2000. *Official Journal of the European Communities* C364/1.
- COM. 2005. A New Framework Strategy for Multilingualism. Communication from the Commission to the Council, The European Parliament, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM(2005)596 final //europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/com596_en.pdf
- Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities. 1992. www.unhchr.ch/html/menu3/b/d_minori.htm
- Dittmar, Norbert. 1976. *Sociolinguistics*. (Translated from German by P.A.M. Seuren). London: Edward Arnold.
- Dittmar, Norbert. 1978. *Handboek van de sociolinguïstiek*. Uit het Duits vertaald en van een voorwoord voorzien door W.K.B. Koning. Utrecht/Antwerpen: Spectrum. Aula.
- Dressler, Wolfgang U. and Ruth Wodak-Leodolter (eds). 1977. *Language death*. The Hague: Mouton. (*International Journal of the Sociology of Language*, 12).
- EuroLang France: triple rejet de l’amendement pour la Charte des langues minoritaires. 2005. www.eurolang.net/news.asp?id=4892
- European Charter for Regional or Minority Languages. 1992. //conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/HTML/148.htm
- European Charter for Regional or Minority Languages. Explanatory Report. 1992. //conventions.coe.int/treaty/en/Reports/Html/148.htm
- Feitsma, Anthonia. 1998. Slownisch in Kärnten und Friesisch in den Niederlanden. In: Herbert van Uffelen, Matthias Hüning and Ulrike Vogl (eds.) and Anthonia Feitsma (co-ed.). *Ljouwert-Celovec und zurück*. Minderheitensprachen Friesisch (Friesland, Niederlande)

- und Slowenisch (Kärnten, Österreich) im Vergleich. Wien: Institut für Germanistik/Niederlandistik. Wiener Broschüren zur niederländischen und flämischen Kultur, 7. 35–66.
- Final Document. EBLUL-Contribution to the Consultation on Language Learning and Linguistic Diversity. Final Document European Bureau for Lesser Used Languages Extraordinary Council Meeting. 2003. Charleroi 1 February 2003.
- Gussenhoven, Carlos. 2004. *The phonology of tone and intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goot, Auke Sj. van der. 1999. *Europees handvest voor regionale talen of talen van minderheden*. Rapportage inzake de maatregelen welke Nederland heeft getroffen ten aanzien van de Friese taal en cultuur. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.
www.minbzk.nl/search/contents/pages/7102/europees_handvest_minderheidstalen_02-99.pdf 1
- Goot, Auke Sj. van der. 1999. (In English). The European Charter for Regional or Minority Languages. Initial Periodical Report Presented to the Secretary General of Council of Europe in Accordance with Article 15 of the Charter. The Netherlands. Strasbourg: Council of Europe. MIN-LANG/PR(99)2
www.coe.int/T/E/Legal_Affairs/Local_and_regional_Democracy/Regional_or_Minority_languages/2_Monitoring/2.2_States_Reports/Netherlands_report1.pdf
- Goot, Auke Sj. van der. 2000. The experience of the Netherlands in implementing the charter. In: *Implementation of the European Charter for Regional or Minority Languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. *Regional or Minority Languages*, 2. 30–37.
- Hinton, Leanne and Ken Hale (eds). 2001. *The green book of language revitalization in practice*. San Diego: Academic Press.
- International Covenant on Civil and Political Rights [ICCPR]. 1976. United Nations General Assembly Resolution 2200A. [XXI]. 16 December 1966
www.unhchr.ch/html/menu3/b/a_ccpr.htm or www.hrweb.org/legal/cpr.html
- Jacobs, Neil G. 2005. *Yiddish*. A linguistic introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Janse, Mark. 2003. Introduction: Language death and language maintenance: Problems and prospects. In: Janse, Mark and Sijmen Tol (eds). *Language death and language maintenance. Theoretical, practical and descriptive approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. IX–XVII.
- Joseph, John E. 2002. *From Whitney to Chomsky*. Essays in the history of American linguistics. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Joseph, John E. 2004. Linguistic identity and the limits of global English. In: Anna Duszak and Urszula Okulska (eds.). *Speaking from the margin: Global English from a European perspective*. Frankfurt am Main: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften. 17–33.
- Kloss, Heinz. 1967. ‘Abstand languages’ and ‘Ausbau languages’. *Anthropological Linguistics* 9. 7. 29–41.
- Koerner, E.F. Konrad. 2001. William Labov and the origins of sociolinguistics. *Folia Linguistica Historica* XXII. 1–2. 1–40.
- Labov, William. 2002. How I got into linguistics, and what I got out of it. 1 February 2002. www.ling.upenn.edu/~wlabov/home.html
- Montfrans, Manet van. 2004. Het Frans als nationale taal: dwangbuis of bevrijding. In: Annemarie van Heerikhuizen et al. (eds.). *Het Babylonisch Europa*. Opstellen over veeltaligheid. Amsterdam: Amsterdam University Press. 245–262.

- Moskal, Marta. 2003. Language minorities in Poland at the moment of accession to the EU. In: *Noves SL Revista de Sociolingüística* Spring-summer 2004.
www.gencat.net/presidencia/llengcat/noves
- Nelde, Peter, Miquel Strubell and Glyn Williams. 1996. *Euromosaic*. Produktion und Reproduktion der Minderheitensprachgemeinschaften in der Europäischen Union. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Oostendorp, Marc van. 2002. Taalvariatie en taalbeleid.
www.vanoostendorp.nl/pdf/variatieenbeleid.pdf
- Pach, Hilde. 2005. De redding begint in Litouwen. Dovid Katz' erudiete geschiedenis van het Jiddisch. *NRC Handelsblad* 4 februari 2005. 26.
- Phillipson, Robert. 1992. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Poignant, Bernard. 1998. *Langues et cultures régionales: rapport au Premier ministre*. Paris: La Documentation française (Collection des rapports officiels).
- Poignant, Bernard. 2000a. *Langues de France: osez l'Europe!* Montpellier: Indigène Editions.
- Poignant, Bernard. 2000b. Prospects for ratification of the charter by France. In: *Implementation of the European Charter for Regional or Minority Languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. *Regional or Minority Languages*, 2. 45–49.
- Remkes, Johan. 2004. Zeeuws niet erkend als streektaal. *Onze Taal* 2004 7/8. 212.
- Report on the Linguistic Rights of Persons Belonging to National Minorities in the OSCE Area. 1999. www.osce.org/documents/hcnm/1999/03/239_en.pdf
- Robins, Robert H. and Eugenius M. Uhlenbeck (eds.). 1991. *Endangered languages*. Oxford: Berg (Diogenes Library).
- Rosen, C. and Harold Rosen. 1972. *The Language of primary school children*. Harmondsworth/London: Penguin.
- Rosen, Harold. 1978. Linguistics and the teaching of a mother tongue. *AILA Bulletin* 21. 49–75.
- Second Periodical Report by the Netherlands Presented to the Secretary General of the Council of Europe in Accordance with Article 15 of the Charter. 2003. Strasbourg, 26 May 2003. MIN-LANG/PR (2003)6.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 2000. *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sijs, Noline van der. 2005. *Wereldnederlands*. Oude en jonge variëteiten van het Nederlands. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Streektaal.net. Taal in Nederland: Limburgs. www.streektaal.net
- Taalunieversum. 1999. Erkennung van het Limburgs.
//taalunieversum.org/taalunie/erkenning_van_het_limburgs/
- Taalunieversum. 2000. Erkennung Zeeuws als streektaal.
//taalunieversum.org/taalunie/erkenning_zeeuws_als_streektaal/
- Taalunieversum. 2001. Advies inzake de erkenning van het Zeeuws als regionale taal.
//taalunieversum.org/taalunie/advies_inzake_de_erkenning_van_het_zeeuws_als_re...
- Trudgill, Peter. 1974. *The social differentiation of English in Norwich*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Unesco. 1993. *Red Book on Endangered Languages*.
www.helsinki.fi/~tasalmin/endangered.html
www.tooyoo.L.u-tokyo.ac.jp/ichel.html#Redbook
- Wal, Marijke van der, with Cor van Bree. 1992. *Geschiedenis van het Nederlands*. Utrecht: Spectrum (Aula).
- Zwiers, Ariane. 2003. *Kroniek van het Jiddisch*. Taalkundige aspecten van achttiende-eeuws Nederlands Jiddisch. Delft: Eburon.

Appendix

The Minority Language Debate

(Some data and names)

- 1957** Resolution 136 of the Consultative Assembly Council of Europe
- 1961** Recommendation 285 of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe
- 1966** United Nations: International Covenant on Civil and Political Rights, article 27
- 1979** Proposal for a Bill of Rights of the Regional Languages and Cultures of the Community by John Hume MEP
- 1981** 16 October: Resolution of the EP on a Community Charter of regional languages and cultures and a Charter of rights of ethnic minorities (Gaetano Arfè)
- 1981** Recommendation 928 of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe (Charter)
- 1982** European Bureau for Lesser Used Languages (Dublin till 2001/Brussels) EP-initiative
- 1983** 11 February: Resolution of the EP on measures in favor of minority languages and cultures (Gaetano Arfè)
- 1983** Intergroup of the European Parliament for Minority Languages and Cultures
- 1987** 30 October: Resolution of the EP on languages and cultures of regional and ethnic minorities in the European Community (Willy Kuijpers)
- 1988** Resolution 192 of the Standing Conference of the Council of Europe Opinion 142 of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe
- 1990** 11 December: Resolution of the EP on languages in the Community and the situation of Catalan (Pere Esteve)
- 1991** The European Charter for Regional and Minority Languages adopted by the Ministers in the Council of Europe
- 1993** Copenhagen Summit EU Criteria for enlargement: protection of minorities
- 1994** 9 February: Resolution of the EP on the linguistic and cultural minorities in the European Community (Mark Killilea, initiative taken by John Hume)
- 1998** 1 March: European Charter for Regional or Minority Languages of the Council of Europe entered in force (two categories, no dialects or languages of immigrants Chapter iii: active support e.g. Frisian, Basque Chapter ii: recognition e.g. Limburger, Norman)
- 2000** 21 February: First International Mother Language Day, Unesco
- 2000** Charter of Fundamental Rights of the European Union (Article 22) “The Union shall respect cultural, religious and linguistic diversity”.
- 2001** European Year of the Languages (linguistic diversity language learning)
- 2001** 13 June: Opinion of the Committee of the Regions on the promotion and protection of regional and minority languages (Tony McKenna & José Muñoa Ganuza)

- 2001** 26 September First European Day of Languages
- 2001** 30 November–1 December *From Theory to Practice* – The European Charter for Regional or Minority languages (Third International Conference on the European Charter) Noordwijkerhout, the Netherlands
- 2001** 13 December: Resolution of the European Parliament on regional and lesser-used European languages (Eluned Morgan)
- 2002** 14 February: Barcelona Summit Council Resolution on the promotion of linguistic diversity and language learning (because of economy, mobility & education) two foreign languages
- 2002** *The European Union and Lesser-Used Languages* working paper EDUC 108EN
- 2003** 3 March: Oral question by Bárbara Dührkop Dührkop, MEP, about EU policy on lesser used languages
- 2003** 4 September: Resolution of the EP on European regional and lesser-used languages – the languages of minorities in the EU – in the context of enlargement and cultural diversity (Michl Ebner). Called on the Commission to submit by 31 December 2003 legislative proposals on language diversity and language learning (to include European regional and lesser-used languages)
- 2003** Action Plan linguistic diversity and language learning (inclusive approach)
- 2005** 13 June Council Meeting Luxembourg. “The Council gave Irish full status as an official and working language under the rules governing the languages of the institutions of the European Union, and decided to authorise limited use at EU level of languages recognised by Member States other than the official working languages”. (for instance Catalan, Basque, Galician)

WYKORZYSTANIE NOWYCH TECHNOLOGII W NAUCZANIU PRZEDMIOTÓW NIEINFORMATYCZNYCH NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA ANGIELSKIEGO JAKO L2

AGATA HOFMAN

Prezentowana publikacja ma na celu wieloaspektową analizę wybranych zagadnień wykorzystywania nowych technologii – w nauczaniu języka angielskiego jako języka L2 – uwzględniając złożone zagadnienie inteligencji uczniów z odniesieniem do teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. Przez pojęcie *nowe technologie* rozumie się tutaj przede wszystkim użycie komputerów, programów multimedialnych i Internetu z zastosowaniem opcji wykorzystania poczty elektronicznej do przesyłania danych. W przyszłości należy również uwzględnić wykorzystanie autorskich prezentacji uczniów w postaci blogów z odpowiednim nadzorem nauczyciela.

Przedmiotem zainteresowania jest tu szczególnie nauczanie wczesnoszkolne, tj. dzieci od pierwszej do szóstej klasy i ich proces akwizycji L2. Uwzględniono również immanentne inklinacje uczniów z niniejszej grupy wiekowej do kreatywności, tworzenia i wykorzystywania nowych rozwiązań technicznych i dydaktycznych.

Nauczanie wczesnoszkolne a wieloaspektowe zagadnienie zdolności

Wczesne nauczanie języka obcego zyskuje coraz ważniejsze miejsce w dydaktyce języków obcych. Zagadnienie to ma wymiar zarówno społeczny, kulturowy, jak i ekonomiczny. Obecnie w środowisku glottodydaktycznym coraz wyraźniej podkreśla się zagadnienia autonomizacji i indywidualizacji, również odnosząc to do nauczania wczesnoszkolnego (Olpińska 2002, Stasiak 1999, Wieszczyńska 2002, Wilczyńska 2001, Wilczyńska 2003). Promując autonomię najmłodszych uczniów i dążąc do indywidualizacji procesu akwizycji L2 należy rozważyć wieloaspektowe zagadnienie uzdolnień uczniów nakierowanych na przyswajanie języka obcego. Zdolność lub

inteligencja jako predyspozycje są ważnymi czynnikami warunkującymi nauczanie¹. Na uzdolnienia można wpływać za pomocą uczenia i nauczania. Inteligencja nie jest zmienną wyizolowaną, lecz dynamiczną umiejętnością mającą zarówno cechy genetyczne, jak i wykształcone w procesie oddziaływań społecznych. Sternberg i Detterman (1986) wyróżnili dwadzieścia siedem klas określeń inteligencji występujących w literaturze naukowej (Nęcka, 2005). Liczba i różnorodność tych definicji pokazują, jak trudno jest ująć jej istotę. Gardner, ujmując inteligencję jako niejednorodne pojęcie, wyodrębnia siedem różnych zdolności głównych i dwie inteligencje dodatkowe (Gardner, 2001). Inteligencja werbalna zakłada sprawność posługiwania się symbolami literackimi, umiejętność płynnej produkcji mowy i komunikacji pisemnej. Inteligencja logiczno-matematyczna polega na sprawnym wykonywaniu kalkucji i umiejętności wyciągania logicznych wniosków na podstawie przedstawionych danych. Obie inteligencje tworzą podstawę sukcesu w trakcie edukacji formalnej (Gardner, 2006). Kolejne rodzaje uzdolnień, które Gardner wyróżnia, są w mniejszym stopniu promowane w szkole niż inteligencje lingwistyczna i matematyczna. Bywa niekiedy, że są pomijane w procesie edukacji. Inteligencja muzyczna to wrażliwość na dźwięk, rytm melodię. Jest to również umiejętność wytwarzania treści, których nośnikiem jest dźwięk. Inteligencja kinestetyczna jest zdolnością do przekazywania treści i rozwiązywania problemów związanych z postawą ciała. Cechuje ona szczególnie tancerzy, choreografów i sportowców. Inteligencja wizualno-przestrzenna jest zaś zdolnością do orientacji w terenie i wykonywania operacji umysłowych z przedstawieniem rozwiązań wizualnych. Inteligencja interpersonalna ułatwia nawiązywanie nowych kontaktów, zaś inteligencja intrapersonalna jest umiejętnością pomagającą zrozumieć nam nas samych, swoje doznania i uczucia. Po latach Gardner dodał inteligencję przyrodniczą i duchową – rozumianą jako umiejętność zadawania pytań natury egzystencjalnej. Autor koncepcji inteligencji wielorakich nie zamyka listy inteligencji. Ukazuje jednak złożoność podstaw operacji myślowych. Wnioski z koncepcji inteligencji Gardner można odnieść do nauczania najmłodszych L2.

Rzeczywistość dydaktyczna mocno ogranicza założenia autonomizacji i indywidualizacji wczesnego nauczania tworząc klasy kilkunastoosobowe – lub niekiedy liczniejsze – i sprowadzając nauczanie do rozwiązywania zagadnień z podręcznika. Aby zindywidualizować nauczanie w realiach szkolnych warto zastanowić się nad wykorzystaniem sal komputerowych w celu przeprowadzania w nich zajęć językowych. Można uwzględnić możliwość wykorzystania komputerów w nauczaniu innych przedmiotów tj. historia, matematyka czy geografia – wszystko w języku L2 wg wprowadzania europejskich koncepcji kształcenia CLIL. Uczniów, którzy w większości dysponują sprzętem komputerowym w domu, można w ten sposób nie tylko zapoznać z zagadnieniami naukowymi, ale również rozwinąć ich umiejętności odnajdywania danych informacji w Internecie i umiejętnego ich

¹ Por. Stasiak, 1992: 9–12.

wykorzystywania. Przykładem może być program Google Earth, wirtualny globus, wykorzystywany w nauczaniu geografii. Umożliwia on wyświetlanie na trójwymiarowym modelu kuli ziemskiej zdjęć satelitarnych, lotniczych oraz różnego rodzaju informacji geograficznych i turystycznych z dokładnością do obrazu samochodu lub zarysu postaci w dowolnym miejscu na Ziemi. Program posiada odpowiedniki Google Moon i Google Wind. Wszystkie programy w swojej podstawowej wersji są legalne i darmowe.

Praktyczne aspekty wykorzystania nowoczesnych technologii w nauczaniu L2

Wykorzystanie sal komputerowych daje możliwość prowadzenia zajęć w obrębie tej samej grupy na różnych stopniach zaawansowania i w różnym tempie². Odnosząc to do kwestii ekonomicznych zastosowanie edukacyjnych programów do nauki języka angielskiego w dłuższej perspektywie czasowej bywa tańsze niż tradycyjne podręczniki. Zarówno materiały audio-wizualne dostępne w Internecie jak i programy multimedialne nie posiadają opcji pobieżnego przejrzania całości materiału graficznego³.

Przykładem zastosowania sal komputerowych w nauczaniu języka angielskiego jako L2 są wybrane praktyki studentów Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego. Studenci III roku przez okres semestru prowadzą zajęcia z uczniami klasy drugiej wykorzystując np. program multimedialny⁴ jako bazę nauczania, wzbogacając zajęcia o wybrane zagadnienia dostępne na stronach edukacyjnych BBC⁵ jak i program do tworzenia filmów *dfilm*⁶.

Pierwsze zajęcia polegają na nauce posługiwania się sprzętem komputerowym, programem multimedialnym i Internetem. Uczniowie – w indywidualnie dostosowanym tempie – uczą się włączać komputer, wkładać płytę i logować się do programu wpisując swoje imię. Następnie nauczyciel podchodzi kolejno do stanowisk komputerowych i pokazuje jak odnaleźć dane ćwiczenia oraz jak posługiwać się mikrofonem w celu sprawdzenia poprawności wymowy. Kolejno uczniowie

² Przykładowe rozwiązanie kwestii *mixed-abilities* we wczesnoszkolnym nauczaniu L2.

³ Uczniowie zwykle otrzymując nowy podręcznik przeglądają go pobieżnie pod kątem ilustracji, nie bacząc często na treść. Przez kolejne miesiące nauki można napotkać trudności z zainteresowaniem znanym już podręcznikiem ze względu na brak zaangażowania wizualnego w widziany już wcześniej materiał.

⁴ *EuroPlus + dla dzieci*, Young Digital Poland SA, 2000.

⁵ Są to edukacyjne strony internetowe oferujące m.in. kilkaset różnych gier edukacyjnych wyłącznie w języku angielskim, badanie materiałów w prostych laboratoriach fizyko-chemicznych i strony oferujące kilkadziesiąt łatwych opowiadań i wierszy w L2: www.bbc.co.uk/schools/preschool/; www.bbc.co.uk/schools/scienceclips/; www.bbc.co.uk/cbeebies/storycircle/, 1.04.2007.

⁶ Program umożliwiający wybór tła, pogody, rodzaju interakcji, aktora, podkładu muzycznego i wpisaniu dowolnego tekstu pojawiającego się jako „chmurki” dialogowej w ostatecznej, multimedialnej wersji filmu, por. www.dfilm.com 2.04.2007.

wylogowują się z programu by nacisnąć odpowiednią ikonę na pulpicie umożliwiającą dostęp do Internetu. Następnie wpisują adresy programów edukacyjnych na stronach BBC i wybierają gry, które najbardziej im odpowiadają. Pod koniec uczniowie uczą się posługiwać programem *dfilm* do tworzenia własnych filmów w Internecie i jako zadanie domowe nauczyciel prosi o przesłanie filmu na skrzynkę mailową nauczyciela. Treść filmu może korespondować z zagadnieniami poruszonymi w trakcie zajęć lub cyklu lekcji.

Kolejne zajęcia rozpoczynają się – z reguły – krótkimi dialogami z użyciem słownictwa opanowanego w trakcie poprzedniej lekcji za pomocą programu multimedialnego⁷ lub podczas edukacyjnych gier na stronie BBC. Następnie uczniowie samodzielnie uruchamiają sprzęt komputerowy i włączają program multimedialny, posługując się przy tym wyłącznie językiem L2. Promując autonomię wczesnoszkolną nauczyciel daje uczniom możliwość wyboru ćwiczeń w obrębie danego zagadnienia leksykalnego. Kolejno uczniowie mają możliwość „zabawy” wybierając opcję ćwiczenia rymowanek i wierszy. Zakłada się, iż uczniowie o uzdolnieniach werbalno-muzycznych będą preferowali nagrywanie, odsłuchiwanie i zabawy z melodią zdań. Uczniowie o uzdolnieniach matematyczno-logicznych będą chętniej kategoryzować, zbierać i grupować materiał leksykalny pojawiający się w rymowankach. Uczniowie o rozwiniętej inteligencji wizualnej skupią się na ilustracji graficznej wierszy. Istotnym jest, by w miarę możliwości nie narzucać dzieciom konkretnych zadań, lecz nadzorować postęp w obrębie danego zagadnienia. Wykorzystując kreatywność młodych uczniów nauczyciel udostępnia im program *dfilm* i pozwala na stworzenie dowolnych filmów – w parach, by promować komunikację i umożliwić dialog – z użyciem form leksykalnych opanowanych w trakcie danych zajęć.

Zajęcia podsumowujące projekt wprowadzania nowoczesnej technologii w nauczanie L2 dają uczniom pełną dowolność w korzystaniu z komputera – z zastrzeżeniem podstawowego języka, L2. Uczniowie mają możliwość nie tylko użycia programów z listy skompilowanej przez nauczyciela lub programu multimedialnego. Klikając na linki dostępne np. na edukacyjnych stronach BBC⁸ odnajdują nowe, ciekawe strony, zadania i zagadnienia.

Po dłuższym cyklu zajęć uczniowie wykazują większe zainteresowanie przedmiotem. Nauczanie L2 wspomagane nowoczesną technologią umożliwia im korzystanie ze źródeł dostępnych, w większości dla nich, w domu. Jest to swoisty trening strategiczny. Uczniowie nie tylko uczą się jak rozwijać strategie zapamiętywania nowego słownictwa i struktur gramatycznych⁹, ale również opanowują nowe umiejętności potrzebne im do odnalezienia wybranego zadania w sieci.

⁷ *Europlus dla dzieci*, Digital Poland SA, 2000.

⁸ www.bbc.co.uk/schools, www.bbc.co.uk/schools/preschool, www.bbc.co.uk/schools/digger, www.bbc.co.uk/schools/starship, www.bbc.co.uk/schools/scienceclips, 14.03.2007.

⁹ Por. program do tworzenia własnych filmów *dfilm*, www.dfilm.com, 14.03.2007.

Podsumowanie

Korzystając z nowych rozwiązań technicznych edukacja szkolna przybliży uczniowi rzeczywistość informatyczną, w której funkcjonuje. Uczniowie, którzy na co dzień posługują się komputerem, programami multimedialnymi i Internetem, często nie potrafią zastosować tychże rozwiązań do celów edukacyjnych. Umożliwiając im korzystanie z sal komputerowych nie tylko uatrakcyjniła się naucazenie od strony wizualno-graficznej, rozwiązuje się problem zróżnicowanych poziomów wiedzy, wprowadza się stopniowo autonomizację i indywidualizację w edukację publiczną. Przede wszystkim przekazuje się nie tylko wiedzę, ale też umiejętności korzystania z nowoczesnych rozwiązań technicznych w celach edukacyjnych. Odchodząc od pamięciowych schematów nauczania edukacja wkracza w dobę indywidualizacji i informatyzacji. Promując pasje uczniów i rozszerzając paletę możliwości wyboru rodzaju zadań nauczyciel awansuje z pozycji znawcy-dobrej-odpowiedzi do intelektualnego partnera ucznia. Należy jednak pamiętać, że nowoczesne rozwiązania technologiczne są jedynie udogodnieniem i ciekawym narzędziem. Podstawą jest przyjazna więź interpersonalna nauczyciela z uczniami, która warunkuje możliwości wymiany poglądów na dowolny temat w L2.

Bibliografia

- Cattell R.B. 1971. *Abilities. Their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Galton F. 1883. *Inquiry into human faculty and its development*. London: Macmillan Press.
- Gardner H. 2001. *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Warszawa: WSiP.
- Gardner H. 2006. *Zmiana poglądów. Sztuka kształtowania własnych i cudzych przekonań*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gardner H. 1997. *Extraordinary minds. Portraits of exceptional individuals and an examination of our extraordinariness*. New York: Basic Books.
- Nęcka E. 2005. *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Olpińska M. 2002. *Organizacja grup dwujęzycznych w polskim przedszkolu*. „Edukacja dwujęzyczna”, wyd. I, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 44–64.
- Stasiak H. 1992. *Wybrane aspekty psychodydaktyczne w nauczaniu języków obcych*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Stasiak H. 1999. *Wczesne nauczanie języków obcych. Możliwości i granice*. „Linguodidactica”, z. III, s. 172.
- Wieszczyńska E. 2000. *Koncepcje nauczania języka obcego w okresie wczesnoszkolnym – krótka charakterystyka*. Warszawa: „Języki obce w szkole” nr 6, s. 41–45.
- Wilczyńska W. 2001. *Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych*. Poznań: „Neofilolog” nr 20, s. 6 – 12.
- Wilczyńska W. 2003. *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych*. Poznań: PWN.

TRANSLACYJNE ASPEKTY WYRAŻANIA NAKAZU W POLSKICH, ANGIELSKICH I WĘGIERSKICH AKTACH NORMATYWNYCH

KAROLINA KACZMAREK, ALEKSANDRA MATULEWSKA,
PRZEMYSŁAW WIATROWSKI

1. Interdyscyplinarny charakter pracy

Analizowane zagadnienie ma charakter interdyscyplinarny, dotyczy bowiem przekładu prawniczego aktów normatywnych. Joseph (1995: 14) zauważa, że „the translation of legal texts of any sort, from statute laws to contracts to courtroom testimony, is a practice which stands at the crossroads of three areas of theoretical inquiry: legal theory, language theory (broadly defined, to include the interests not only of linguists but of rhetorical and textual theory as well), and translation theory”. Właściwie można stwierdzić, że zjawisko interdyscyplinarności przekładu prawniczego jest dużo bardziej złożone. Od tłumacza wymaga się nie tylko biegłej znajomości potocznego i specjalistycznego (prawnego i prawniczego) języka ojczystego i obcego w mowie i piśmie, znajomości systemów prawnych i rzeczywistości prawnej obszarów językowych, których dotyczą przekładane przez niego teksty, ale także znajomości teorii przekładu i strategii tłumaczeniowych, które można zastosować w praktyce. Zatem tłumacz ma być prawnikiem, filologiem, językoznawcą i przekładoznawcą w jednej osobie. Poza tym brak jednej spójnej teorii przekładu, pozwalającej rozwiązać problemy tłumaczeniowe, dodatkowo utrudnia pracę, ponieważ „indeterminacy has always been more obvious to practitioners than to theoreticians. Working translators live with the constant guilt of knowing that they can never render the text faithfully in another language without doing violence either to the text or to the second language. Field linguists devote themselves to studying ‘languages’ which are in fact convenient – and necessary – fictions, generalizations about the linguistic knowledge and

behaviour of vast populations within which is in fact found wide, and sometimes wild, variation. Lawyers, legislators, and law enforcement officials daily face the schizophrenic contrast between an ideal version of ‘the law’ and the reality of legal life, constituted less by statutes carved in stone than by precedents subject to interpretation, which are in turn subject to human emotion (...)” (Joseph 1995: 14–15). Z tego też względu niniejszy artykuł jest próbą połączenia prawa, językoznawstwa i teorii przekładu. Najpierw przedstawiamy – z perspektywy prawa – zagadnienie zawartego w normie prawnej aktu normatywnego nakazu, a następnie zajmujemy się wykładnią normy prawnej z punktu widzenia prawnika stosującego prawo i tłumacza dokonującego przekładu w oparciu o skopos tekstu. Ostatnią część pracy stanowi analiza językoznawcza środków wyrażających nakaz w polskich, angielskich i węgierskich aktach normatywnych. W zakończeniu zestawiamy środki językowe stosowane w wymienionych językach, które mogą być wykorzystywane jako ekwiwalenty tłumaczeniowe.

2. Akt normatywny i norma prawna

Aby zrozumieć problem wyrażania nakazu w aktach normatywnych, konieczne jest uświadomienie sobie specyfiki tego rodzaju tekstów. *Aktem normatywnym* jest tekst stworzony przez ustawodawcę (autora ustaw) lub prawodawcę (autora tekstów zawierających normy prawne). „Akt normatywny (akt prawotwórczy) zatem, to dokument władzy publicznej zawierający (ujęte w przepisy) normy prawne regulujące jakiś zespół stosunków społecznych. W naszym rozumieniu, akt normatywny ma charakter językowy – jest tekstem zawierającym materiał do budowy norm prawnych” (Stawecki, Winczorek 2002: 138). Do najbardziej typowych aktów normatywnych należą ustawy, rozporządzenia, uchwały i dekrety.

Akty normatywne w Polsce dzieli się zasadniczo na źródła powszechnie obowiązującego prawa (Konstytucja RP, ustawy, ratyfikowane umowy międzynarodowe, rozporządzenia i akty prawa miejscowego) oraz źródła prawa wewnętrznego (czyli normy obowiązujące tylko wewnątrz organów władzy publicznej, np. uchwały czy zarządzenia). *Ustawa*, której język jest przedmiotem analizy, to akt wydany przez parlament. Ustawa musi być zgodna z konstytucją oraz ratyfikowanymi umowami międzynarodowymi i prawem europejskim. Niższe rangą akty prawne muszą być natomiast zgodne z ustawą. Trzeba nadmienić, że akty normatywne są tekstami złożonymi z norm (zawierających nakaz i zakaz, czyli nakaz powstrzymania się od jakiegoś zachowania) zawartych w przepisach prawnych i są one sformułowane w *języku prawnym*. Definicję języka prawnego po raz pierwszy zaproponował B. Wróblewski (1948). Obecnie doktryna prawnicza nazywa językiem prawnym język, w którym formułowane jest prawo, czyli teksty prawa obowiązującego (akty normatywne).

Norma prawna jest najmniejszym, stanowiącym sensowną całość elementem prawa, który został ustanowiony lub uznany przez kompetentne organy państwa (zob. Zieliński 2002: 18). Samo pojęcie normy nie jest związane tylko z prawem. Jeżeli pewne rzeczy lub przedmioty zostaną uznane za cenne (czyli stanowiące jakąś wartość) to formułowane są wzory zachowań, które stają się częścią systemów normatywnych. Niekiedy zamiast prawa działają normy: moralne, obyczajowe, normy statutowe i zwyczajowe organizacji niepaństwowych itd. (zob. Stawecki, Winczorek, 2002: 28). Norma prawna jest natomiast jednym z rodzajów tzw. *normy postępowania* czy inaczej tzw. *normy społecznej*. Normę postępowania może tworzyć wypowiedź formułująca żądanie albo upoważnienie do określonego zachowania się, skierowane do danej osoby lub osób (zob. Stawecki, Winczorek 2002: 61). Inaczej mówiąc, normy postępowania to wyrażenia, które w sposób jednoznaczny coś nakazują, pozwalają lub czegoś zakazują. Wzorcowa struktura normy prawnej będzie miała na przykład następującą postać: ‘Podmiotowi A nakazuje się C, jeśli podmiot P dokona konwencjonalnej czynności K’¹ (Zieliński 2002: 28).

Polscy teoretycy prawa wypracowali dwie koncepcje budowy normy prawnej. Według koncepcji o trójczłonowej budowie normy prawnej norma składa się z trzech elementów: (i) hipotezy, która wskazuje na adresata i warunki, w jakich jest on zobowiązany do pewnego zachowania się, (ii) dyspozycji określającej treść uprawnień i obowiązków, oraz (iii) sankcji, która ustala konsekwencje grożące w wypadku zachowania się sprzecznego ze wskazanym wzorem. Sankcja jest uważana w tym wypadku za trzeci, integralny komponent każdej normy. Koncepcja o dwuczłonowej budowie normy prawnej wskazuje na dwa występujące w niej komponenty: hipotezę i dyspozycję. Według tego ujęcia sankcja nie stanowi trzeciej części normy, tylko treść odrębnej normy – normy sankcjonującej. W związku z tym pojęcie sankcji nie powinno być odnoszone do struktury normy, a jedynie do konsekwencji, do skutku prawnego naruszenia normy (zob. Stawecki, Winczorek 2002: 64). Norma prawna może być zawarta w jednym lub w kilku przepisach prawnych.

Ze względu na rodzaj obowiązku normy prawne dzieli się na (i) imperatywne (in. bezwzględnie wiążące, kategoryczne, bezwzględnie stosowalne, typu *ius cogens*), wyrażające nakaz lub zakaz, (ii) dyspozytywne (in. względnie wiążące, względnie stosowalne, uzupełniające, *ius dispositivum*, *ius suppletivum*), czyli takie, które dopuszczają zachowanie adresata odmienne niż wyrażone w akcie normatywnym, oraz (iii) semiimperatywne (in. semidyspozytywne), czyli jednostronnie wiążące – dopuszczają zwiększenie uprawnień, ale nie ograniczenie (zawierają m.in. wyrażenia: *nie mniej niż*, *nie krócej niż*) (zob. Stawecki, Winczorek 2002; Radwański 2005).

Interpretacja normy prawnej nazywana jest przez prawników wykładnią. Sposób jej dokonywania omawiamy w następnym rozdziale i porównujemy z interpretacją aktu prawnego dokonywaną przez tłumacza.

¹ Według Zielińskiego (2002: 27) czynność konwencjonalna to po pierwsze zespół zachowań psychofizycznych, np. podniesienie ręki, po drugie umownie przypisany im sens konwencjonalny, np. skutek w postaci uznania tego podniesienia ręki za akt głosowania.

3. Wykładnia normy prawnej a przykład

Przy wyjaśnianiu lub też tłumaczeniu jakiegokolwiek tekstu konieczne jest ustalenie jego znaczenia zgodnego z intencją nadawcy. Jak już wspominaliśmy, w prawie proces ten nazywany jest wykładnią. Polega on na ustalaniu właściwego znaczenia przepisów prawnych, odkodowywaniu zawartych w nich norm postępowania, udzielaniu odpowiedzi na pytanie: kto, co i w jakich okolicznościach powinien czynić (zob. Stawecki, Winczorek 2002: 151). Wykładnia prawa jest różnicowana ze względu na rozmaite kryteria, a jej typologie nie są ani wyczerpujące, ani rozłączne. Wydzielając typy wykładni, można brać pod uwagę, kto tej wykładni dokonuje lub w jaki sposób jest ona dokonywana. Uwagę skupiamy na tym drugim kryterium. Według niego wyróżnia się poniższe rodzaje wykładni.

(i) Wykładnia językowa polega na dokonywaniu interpretacji przepisów prawnych przy wykorzystaniu reguł znaczeniowych (semantycznych) i konstrukcyjnych (syntaktycznych, stylistycznych) języka prawnego i naturalnego, a także na zastosowaniu reguł poprawnego myślenia (logiki formalnej) i specyficznych reguł logiki prawniczej (quasi-logicznych). Dokonywanie przekładu z zastosowaniem reguł odpowiedniości semantycznych (wierności znaczenia), a także reguł syntaktycznych i stylistycznych (m.in. zachowanie rejestru, w jakim tekst sformułowano), jest obecnie podstawową i powszechnie akceptowaną zasadą przekładu specjalistycznego (zob. Kierzkowska 2002; Vermeer 1983 i in.). Odwołajmy się do przykładu:

Art. 20. Wspólnicy albo akcjonariusze spółki kapitałowej powinni być traktowani jednakowo w takich samych okolicznościach.

Sec. 20. Shareholders of a company shall be treated equally in the same circumstances.

W translacji przepisu polskiego na język angielski w miejsce leksemu *powinien* zastosowano czasownik modalny *shall* zamiast czasownika *should*. Czasownik *should* byłby ekwiwalentem w języku potocznym, w języku specjalistycznym natomiast (a takim niewątpliwie jest język prawa) należy użyć ekwiwalentu funkcjonalnego w postaci czasownika *shall* wyrażającego nakaz (zasada zachowania tego samego rejestru).

(ii) Wykładnia systemowa polega na ustalaniu rzeczywistego znaczenia przepisów ze względu na ich usytuowanie w systematyce wewnętrznej aktu normatywnego, w całej gałęzi prawa, a także ze względu na zasady systemu prawa lub zasady danej gałęzi prawa. Dokonując wykładni systemowej, należy m.in. uwzględnić fakt, iż umieszczenie przepisu właśnie w tym a nie innym miejscu aktu normatywnego zostało przez ustawodawcę świadomie postanowione, a zatem miejsce to, kontekst, wpływa na znaczenie przepisu. Tłumacz aktów normatywnych jest zobowiązany do uwzględniania kontekstu w procesie przekładu w celu ustalenia właściwych ekwiwalentów. Struktura powierzchniowa tekstu jest często nieprecyzyjna, co utrudnia dokonanie poprawnego tłumaczenia, np.:

Art. 19. Złożenie podpisów przez wszystkich członków zarządu pod dokumentem wystawionym przez spółkę jest wymagane tylko w przypadku, gdy ustawa tak stanowi. (Dział III Spółki kapitałowe)

Sec. 19. Signatures of all members of the management board on a document executed by the company shall be required only in instances prescribed by the law.

Usytuowanie powyższego przepisu (art. 19) w dziale III poświęconym spółkom kapitałowym informuje tłumacza, o jakiego rodzaju *spółce* jest w przepisie mowa, pozwala też wybrać ekwiwalent *partnership* (odpowiednik polskiej *spółki osobowej*) lub *company* (odpowiednik *spółki kapitałowej*), czy dwa terminy *partnership and company*, gdyż w języku angielskim brak jest hiperonimu (odpowiednika terminu *spółka*, który zawierałby w sobie i *spółkę kapitałową* i *osobową*).

(iii) Wykładania funkcjonalna, in. celowościowa, polega na ustaleniu znaczenia przepisu zgodnie z celem (domniemanym), jaki chciał osiągnąć ustawodawca. Wykładnia ta pokrywa się z interpretacją tekstu źródłowego, której ma dokonać tłumacz zgodnie ze strategią tłumaczenia prawniczego Kierzkowskiej (2002: 74n). Charakteryzując zasady przekładu prawniczego, autorka opisuje skopos na tarczy dyskursu. Tarcza dyskursu składa się z 8 zadań, które ma wykonać tłumacz. Dwa pierwsze zadania dotyczą autora (należy określić jego status: instytucjonalny, indywidualny i warunki tworzenia tekstu) oraz funkcji tekstu (czyli zamierzonego celu autora).

(iv) Wykładnia porównawcza polega na ustaleniu znaczenia przepisów przez porównanie ich z innymi, podobnymi przepisami o ustalonym już znaczeniu. W układzie synchronicznym porównuje się przepisy obowiązujące w różnych systemach prawa, a w układzie diachronicznym zestawia się obecnie obowiązujące przepisy z podobnymi przepisami niegdyś obowiązującymi (zob. Stawecki, Winczorek 2002: 162n). Technika ta jest często stosowana przez tłumaczy. Polega ona na porównywaniu tekstów paralelnych czy też podobnych pojęć w języku źródłowym i docelowym w celu ustalenia odpowiednich ekwiwalentów.

Istnieją również inne podziały wykładni, np. podział na wykładnię literalną, rozszerzającą i zważającą. Również w tym wypadku można się dopatrywać podobieństw między niektórymi sposobami dokonywania wykładni prawnej a podejściem do tłumaczenia tekstów prawnych.

(i) Wykładni literalnej, in. dosłownej, dokonamy wówczas, gdy wybierzemy to znaczenie, które zostało ustalone dzięki zastosowaniu reguł znaczeniowych i konstrukcyjnych języka (zob. Stawecki, Winczorek 2002: 164). Jest to proces podobny do tzw. analizy atomistycznej, gdzie tłumaczy się wyizolowane elementy tekstu wyjściowego, biorąc pod uwagę jednostki krótsze niż tekst, takie jak słowa, grupy składniowe czy zdania (por. Delisle 1999 za: Tomaszewicz 2004: 27).

(ii) Wykładni rozszerzającej dokonamy przez porównanie wyniku wykładni językowej oraz wykładni systemowej lub celowościowej i przyjęcie szerszego znaczenia przepisu, niż wynikałoby z interpretacji językowej (zob. Stawecki, Winczorek 2002: 165). W procesie tłumaczenia strategia ta znajdzie zastosowanie przy

tw. analizie holistycznej, czyli biorącej pod uwagę wszystkie elementy językowe, stylistyczne, terminologiczne oraz kulturowe danego tekstu wyjściowego, a także jego cele komunikacyjne. W ujęciu tym tekst uważa się za obiekt językowy o różnej długości, tworzący całość z punktu widzenia semantycznego (zob. Tomaszkiwicz 2004: 41n, 96). Oto przykład tłumaczenia z wykorzystaniem wykładni rozszerzającej:

hipoteka – mortgage (mimo że w systemie brytyjskim *mortgage* służy do obciążania ruchomości i nieruchomości, czyli jest odpowiednikiem polskich terminów *zastaw* i *hipoteka*).

(iii) Wykładni zwięzłej dokonamy, jeżeli w wyniku podobnego jak wyżej porównania przyjmujemy węższe rozumienie przepisu, niż wynikałoby to z interpretacji literalnej (zob. Stawecki, Winczorek 2002: 165). Podobna sytuacja zaistnieje, gdy w tłumaczeniu nie zastosujemy takiego ekwiwalentu, który oddawałby wszystkie cechy semantyczne i stylistyczne między tekstem wyjściowym i docelowym, w efekcie czego powstanie tzw. strata (zob. Tomaszkiwicz 2004: 91). Dla przykładu:

lease – dzierżawa (mimo że brytyjski termin *lease* jest odpowiednikiem polskich terminów *najem* i *dzierżawa*).

Jeżeli w danym akcie normatywnym użyty jest specyficzny zwrot (termin) języka prawnego, należy go rozumieć zgodnie ze znaczeniem nadanym mu w tym języku (zob. Stawecki, Winczorek 2002: 167). Tłumaczenie prawne opiera się na zasadzie, by zachować związek treści tłumaczenia z systemem prawnym języka źródłowego. Zasada ta odnosi się jednak wyłącznie do terminologii prawnej, gdyż „tylko terminy przetransponowane na grunt języka obcego systemu prawnego mają prawo nosić »znamiona obcości«, uzasadnione nieprzystosowalnością samych systemów. Natomiast zasada ta żadną miarą nie może być stosowana na poziomie całego tekstu i rozumiana jako zalecenie np. kalkowania frazeologizmów” (Kierzkowska 2005: 95).

4. Sposoby wyrażania modalności deontycznej

Modalność jest kategorią semantyczną złożoną, rozmaicie przez językoznawców definiowaną. W ramach modalności traktowanej jako informacja o postawie nadawcy wobec treści komunikatu wydziela się na ogół trzy jej typy²: (i) modalność aletyczną (informującą o obiektywnej możliwości lub konieczności zachodzenia zdarzeń), (ii) epistemiczną (związaną z światem przekonań nadawcy i dotyczącą stopnia pewności wyrażanych przez niego sądów) oraz (iii) deontyczną (zob. np. Rytel 1982: 13–14; Jędrzejko 1987: 19–20; Wróbel 1991: 262–264). W różnych językach do wyrażania znaczenia modalnego służą rozmaite środki językowe, zarówno leksykalne,

² Przegląd różnych propozycji klasyfikacji typów modalności zawierają m.in. prace Lyonsa (1984), Rytel (1982), Jędrzejko (1987).

jak i gramatyczne, np.: czasowniki modalne, tryby, tryby i czasowniki modalne, klityki czy partykuły (zob. Lyons 1989, Palmer 1999; Kiefer 1999; Bańcerowski i in. 1982: 219–220).

Interesująca nas tutaj modalność deontyczna „odnosi się do świata norm i ocen i dotyczy działań człowieka, które z woli indywidualnego lub zbiorowego sprawcy są mu nakazane lub dozwolone” (Jędrzejko 1987: 19). Wypowiedzenia modalizowane deontycznie informują o postawie oceniającej (przekonaniach aksjologicznych) i wolitywnej (intencji życzeniowej wobec prezentowanego stanu rzeczy) nadawcy. Różne zjawiska mogą być oceniane subiektywnie, tzn. ze względu na jednostkowe potrzeby, które warunkują ewaluację ogólną ‘dobry || zły’ i wynikającą z niej postawę wolitywną ‘chcę, bo jest dobre dla mnie’ lub ‘nie chcę, bo jest złe dla mnie’, oraz obiektywnie, gdy podstawą wartościowania są kulturowo uwarunkowane normy prawne, moralne, względem na dobro ogólne itp. W aktach normatywnych mamy do czynienia wyłącznie z drugim typem oceny. Inny komponent semantyczny jednostek deontycznych to władza. W wypadku modalności deontycznej jeden z aktantów stanowi obowiązki, inny z kolei tym obowiązkom podlega. Taka sytuacja może wynikać z określonych relacji interpersonalnych i określać miejsce, jakie zajmują aktanci w hierarchii społecznej (władza instytucjonalna i in.), oraz wiązać się z pewnymi cechami aktanta nadrzędnego (autorytet moralny, wiedza itp.), które predestynują go do ustanawiania obowiązków (Jędrzejko 1987: 26–29).

Z przywołanej wcześniej definicji aktu prawnego wynika jego normatywny charakter (obliguje określonego adresata do wskazanych zachowań). Normatywność ta w tekstach ustawowych ma rozmaite wykładniki formalne. W języku polskim należą do nich pełnoznaczne czasowniki deontyczne oraz czasowniki modalne i osobowe i nieosobowe predykatywy modalne konotujące bezokolicznik. W badanym materiale znajdujemy konstrukcje składniowe zobowiązujące określony podmiot do określonego zachowania się, niezawierające na powierzchni wymienionych wyżej elementów językowych. Wprawdzie Palmer (1999: 233) twierdzi, że „in an overall system of modality it may be best to treat the declarative as the semantically unmarked member of the epistemic system, by which speakers merely present the information available to them, without guaranteeing its truth; it is also, of course often but not always, formally unmarked” w języku polskim i węgierskim funkcję nakazu przejmuje wówczas niejako *verbum niedeontyczne* konstytuujące zdanie normatywne (modalność realizowana gramatycznie za pomocą trybu oznajmującego). W języku angielskim wykorzystuje się najczęściej czasowniki modalne (*shall, must, may only*) oraz konstrukcje semi-modalne (*is to be*). W materiale węgierskim odnotowano z kolei zarówno środki gramatyczne, jak i leksykalne: czasowniki modalne konotujące bezokolicznik, przymiotnik i in. Wspomniane typy środków są nośnikami czterech podstawowych znaczeń deontycznych: nakazu, powinności, pozwolenia i zakazu. Poniżej uwagę skupiamy wyłącznie na wypowiedzeniach z jednostkami komunikującymi nakaz, uwzględniając częstość występowania tych jednostek. Strukturę semantyczną owych elementów tworzą takie komponenty, jak: SPRAWCA DEONTYCZNY, POTENCJALNA AKCJA,

SPRAWCA POTENCJALNEJ AKCJI oraz UWARUNKOWANIA (wyrażające wszelkie dodatkowe czynniki, które wpływają na to, że w wypowiedzi może zaistnieć znaczenie modalne). W różny sposób formalizowane działanie (POTENCJALNA AKCJA) ma swoją przyczynę sprawczą, czyli SPRAWCĘ DEONTYCZNEGO, którym jest – w wypadku analizowanych wypowiedzi – instytucjonalny aktant: ustawodawca (normodawca, prawodawca). SPRAWCA DEONTYCZNY nakłada na innego aktanta (SPRAWCA POTENCJALNEJ AKCJI) nakaz podjęcia POTENCJALNEJ AKCJI. SPRAWCA DEONTYCZNY, dysponujący władzą (władza instytucjonalna), przyjmuje postawę woli (chce, aby SPRAWCA POTENCJALNEJ AKCJI wykonał określoną czynność) oraz dokonuje wartościowania POTENCJALNEJ AKCJI, która może być uznana za dobrą lub złą dla jednego z aktantów bądź dla nich obu, czy też ze względu na jakieś okoliczności (Jędrzejko 1987: 26–29). W opisie uwzględniamy głównie komponenty: SPRAWCA DEONTYCZNY, POTENCJALNA AKCJA, SPRAWCA POTENCJALNEJ AKCJI³.

Wszystkie ustawowe akty nakazu komunikują nakładany przez ustawodawcę obowiązek wykonania postulowanej czynności przez agensa, czyli wyrażają deontyczną konieczność. Konieczność wypełnienia obowiązku wiąże się z istnieniem sankcji, którą pojmować należy jako efekt niewykonania postulowanej czynności (w wypadku aktów prawnych sankcja znajduje zwykle swoje odzwierciedlenie na płaszczyźnie formalnej).

5. Sposoby wyrażania modalności deontycznej w polskich aktach normatywnych

Znaczenie nakazu w analizowanym korpusie tekstowym realizuje się poprzez użycie jednostek: *jest wymagane, jest zobowiązany, jest obowiązany, mieć obowiązek, musieć, należy, powinien*.

W obserwowanym materiale badawczym najniższą frekwencją odznacza się konstrukcja *jest wymagane (jest wymagana)*⁴. W wypowiedziach zawierających tę jednostkę nie wszystkie komponenty znaczeniowe podlegają strukturalizacji. Charakter gramatyczny wykładnika modalnego blokuje przede wszystkim formalizację składnika SPRAWCA DEONTYCZNY. Oto wybrane egzemplifikacje:

Do zawarcia przez *wykonawcę* umowy o roboty budowlane z podwykonawcą jest wymagana zgoda inwestora.

Do zawarcia przez *podwykonawcę* umowy z dalszym podwykonawcą jest wymagana zgoda inwestora i wykonawcy.

³ Ze względu na swoistość formalno-semantyczną składnik UWARUNKOWANIA wymaga odrębnego potraktowania.

⁴ Dla predykatu realizującego akty wymagań Jędrzejko (1987: 62) wskazała następujące składniki semantyczne: 1. x ma władzę nad y, 2. x chce, żeby y zrobił z, 3. z jest aktem o charakterze omnitemporalnym, 4. jeśli y robi z, to powoduje to z₁, 5. z₁ jest dobre (dla y, x), 6. x mówi y, żeby y zrobił z.

W przywołanych fragmentach ujawnieni zostali tylko SPRAWCY POTENCJALNEJ AKCJI. Ich wykładnikami są oznaczające osoby substantiva – odpowiednio: (i) *wykonawca* oraz (ii) *podwykonawca*. Pozycję składniową podmiotów zajmują w wypowiedzeniach obiekty (*zgoda*), na które skierowane są powierzchniowo nieskonkretyzowane czynności (POTENCJALNA AKCJA). Implikuje je jednak kontekst. Podobna sytuacja występuje w następnym cytacie:

Do odbioru należności zasądzonych na rzecz *pracownika lub ubezpieczonego* jest wymagane pełnomocnictwo szczególne, udzielone po powstaniu tytułu egzekucyjnego.

Fragment ten należy interpretować jako przepis nakładający na wymienionych aktantów obowiązek udzielenia pełnomocnictwa szczególnego w określonych okolicznościach ('pracownik lub ubezpieczony, który chce, by w jego imieniu ktoś odebrał należności, musi umocować do tego swojego pełnomocnika, sporządzając pełnomocnictwo szczególne'). Skonkretyzowany językowo jest tutaj SPRAWCA POTENCJALNEJ AKCJI (wyrażony strukturą alternatywną: *pracownik lub ubezpieczony*), POTENCJALNĄ AKCJĘ implikuje kontekst.

Większą częstością użyć odznaczają się w badanym materiale konstrukcje *jest zobowiązany, jest obowiązany* (także w innych formach rodzajowych), przy czym zauważalna jest przewaga form opartych na verbum *obowiązać*. We wszystkich wynotowanych przykładach ujawnia się aktanta zobligowanego do wykonania określonej czynności. Strukturalizacji tego elementu służą często rzeczowniki osobowe (w tym złożone), np.:

Na wniosek wierzycieli mających przynajmniej piątą część ogólnej sumy wierzytelności, które zostały uznane lub uprawdopodobnione, **sędzia-komisarz** jest obowiązany ustanowić radę wierzycieli.

W funkcji SPRAWCY POTENCJALNEJ AKCJI może wystąpić substantivum nazywające instytucje, np.:

Na żądanie kuratora sądowego **Policja** jest zobowiązana do udzielenia mu pomocy przy czynnościach związanych z przymusowym odebraniem osoby podlegającej władzy rodzicielskiej lub pozostającej pod opieką.

W tekstach ustawowych spotkać także można wypowiedzi, w których wymienia się więcej niż jednego SPRAWCĘ POTENCJALNEJ AKCJI (wówczas czasownik modalny występuje w pluralu). Tego zbiorowego adresata wskazują m.in. struktury kopulatywne, np.:

Strony i uczestnicy postępowania obowiązani są dawać wyjaśnienia co do okoliczności sprawy zgodnie z prawdą i bez zatajania czegokolwiek oraz przedstawiać dowody.

Jak pokazują wszystkie przytoczone przykłady, komponent POTENCJALNA AKCJA zawsze ujawnia się na powierzchni wypowiedzeń i jest przywoływany za

pośrednictwem rzeczownika odczasownikowego z odpowiednim przyimkiem (*do udzielenia*) lub bezokoliczników (*ustanowić, dawać, przedstawić*).

Następną grupę jednostek modalnych komunikujących nakaz tworzą czasowniki i predykatywy modalne *musieć, należy, powinien* oraz konstrukcja *mieć obowiązek*.

W nielicznych przepisach zawierających czasownik *musieć*⁵ ów wykładnik modalny tworzy wspólnie z konotowanymi elementami predykatywny zwrot pasywny, który niesie z sobą znacznie POTENCJALNA AKCJA, np.:

Osoba, która ma być ubezwłasnowolniona, musi być zbadana przez jednego lub więcej biegłych lekarzy psychiatrów.

Forma fleksyjna czasownika modalnego determinowana jest przez zajmującą pozycję podmiotu (dookreślonego frazą przydawkową) jednostkę wskazującą na obiekt czynności (*osoba*). Z kolei SPRAWCA POTENCJALNEJ AKCJI konkretyzowany jest za pomocą narzędnikowej grupy imiennej znajdującej się w postpozycji wobec modalnego verbum (*przez jednego lub więcej biegłych lekarzy psychiatrów*).

W innym przepisie, po części powielającym strukturę poprzedniego, nie został sformalizowany osobowy aktant zobowiązany do podjęcia wskazanego działania. Ujawnienie SPRAWCY POTENCJALNEJ AKCJI następuje we wcześniejszych i późniejszych jednostkach redakcyjnych tekstu:

Art. 814. § 1. Jeżeli cel egzekucji tego wymaga, **komornik** zarządzi otworzenie mieszkania oraz innych pomieszczeń i schowków dłużnika, jak również przeszuka jego rzeczy, mieszkanie i schowki. (...).

[...] § 3. (...). *W wypadkach nie cierpiących zwłoki przeszukanie może być dokonane bez zezwolenia, jednakże czynność taka musi być niezwłocznie po dokonaniu przedstawiona do zatwierdzenia prezesowi sądu rejonowego.*

§ 4. Przeszukanie odzieży może być dokonane tylko przez **osobę tej samej płci, co dłużnik**. Przeszukania odzieży na żołnierzu w czynnej służbie wojskowej albo funkcjonariuszu Policji, Biura Ochrony Rządu, Agencji Bezpieczeństwa Wewnętrznego, Agencji Wywiadu lub Straży Granicznej przeprowadza w obecności komornika odpowiednio **żołnierz Żandarmerii Wojskowej** lub **wojskowego organu porządkowego** albo **osoba wyznaczona przez przełożonego funkcjonariusza**.

Zwrócić też należy uwagę na występujący w powyższym wypowiedzeniu złożonym z połączeniem *musi być przedstawiona* element językowy służący uwyrażeniu znaczenia modalnego. Chodzi tu o adverbium *niezwłocznie*, które wzmacnia kategorię nakazu.

W badanym korpusie częściej od czasownika *musieć* pojawia się predykatyw modalny *należy*. Jego morfologiczno-składniowa swoistość uniemożliwia formalizację

⁵ Na znaczenie deontyczne czasownika *musieć* składają się poniższe elementy: 1. istnieje pewien x, 2. x ma władzę nad y, 3. x chce, żeby y zrobił z, 4. jeśli y nie zrobi z, to x zrobi z₁, 5. z₁ jest złe dla y (Jędrzejko 1987: 37).

dwóch składników treściowych: SPRAWCY DEONTYCZNEGO oraz SPRAWCY POTENCJALNEJ AKCJI. Obligatoryjnym komponentem jest natomiast POTENCJALNA AKCJA wyrażana bezokolicznikiem, np.:

Interwientowi ubocznemu należy od chwili jego wstąpienia do sprawy **doręczyć**, tak jak stronie, zawiadomienia o terminach i posiedzeniach sądowych, jako też orzeczenia sądu.

O posiedzeniach jawnych zawiadamia się strony i osoby zainteresowane przez wezwanie lub ogłoszenie podczas posiedzenia. Stronie nieobecnej na posiedzeniu jawnym należy zawsze **doręczyć** wezwanie na następne posiedzenie.

Znaczenie konstrukcji modalnej w ostatnim fragmencie wzmocnione zostało zastosowaniem wielkiego kwantyfikatora przysłówkowego *zawsze*.

W wypowiedziach prawnych komponent SPRAWCA POTENCJALNEJ AKCJI uobecnia się albo w zdaniach poprzedzających lub następujących po wypowiedzeniu z predykatywnym *należy*, albo w innych partiach tekstu.

Kolejny wykorzystywany przez prawodawcę element modalny to połączenie *mieć obowiązek*, traktowane przez niektórych badaczy jako parafraza podstawowych czasowników modalnych (zob. Rytel 1982: 124). W przepisach z tą konstrukcją zawsze strukturalizowany na płaszczyźnie formalnej zdania jest adresat nakazu, np.:

Dzierżawca ma obowiązek dokonywania napraw niezbędnych do zachowania przedmiotu dzierżawy w stanie nie pogorszonym.

Ogłaszający przetarg ma obowiązek powiadomić niezwłocznie uczestników przetargu pisemnego o jego wyniku lub o zamknięciu przetargu bez dokonania wyboru.

W funkcji adresata mogą też występować rozbudowane struktury nominalne (czasem z uzupełniającymi zdaniami podrzędnymi przydawkowymi) oznaczające zbiorowość, np.:

Strony i ich przedstawiciele mają obowiązek zawiadamiać sąd o każdej zmianie swego zamieszkania.

W powyższych fragmentach konstrukcja modalna *mieć obowiązek* przyłącza nie tylko infinitiva (*powiadomić, zawiadamiać*), ale również substantiva verbalia (*dokonywania*). Każdy z tych elementów może być obudowany – jak ma to miejsce w drugim cytacie – podkreślającymi moc dyrektywy leksemami (np. *niezwłocznie*).

Następny środek językowy komunikujący nakaz to jednostka *powinien*⁶. Jędrzejko traktuje wyraz *powinien* jako verbum wyrażające powinność deontyczną i akcentuje jego słabszy niż czasownika *musieć* stopień konieczności (1987: 40, podobnie Rytel 1982: 100). W definicji tego wyrazu „nie wskazuje się na istnienie sankcji w przypadku niedopełnienia powinności, lecz raczej na rodzaj »nagrody«, jeśli

⁶ Na znaczenie omawianej jednostki składają się zdaniem Jędrzejko poniższe składniki: 1. istnieje pewien x, 2. x ma władzę nad y, 3. x chce, żeby y zrobił z, 4. jeśli y zrobi z, to spowoduje z₁, 5. z₁ jest dobre dla y (1987: 40–41).

powinność zostanie spełniona [...]” (tamże: 42). W analizowanym materiale dochodzi bardzo często do modyfikacji struktury semantycznej leksemu *powinien*. Nie jest on zwykle stosowany przez ustawodawcę na oznaczenie powinności, lecz w celu nałożenia na odpowiedniego adresata nakazu. Na fakt ten zwrócili uwagę teoretycy prawa. M. Zieliński (2002: 161) podkreśla: „[...] w każdym przypadku, w którym zwrot „**powinien**” zawarty został w przepisie prawnym jako funktor główny, użyty jest on w sensie normatywnym, a zatem jako operator nakazu”. O takim necesytatywnym pojmowaniu jednostki *powinien* przesądza wielokrotnie kontekst (zob. Rytel 1982: 102), który przewiduje sankcję w wypadku niewykonania czynności wskazanej najczęściej bezokolicznikiem.

W konstrukcjach składniowych z wyrazem *powinien* odbiorca nakazu zostaje ujawniony za pomocą odpowiednich środków formalnych (reprezentowanych przez rzeczowniki osobowe czy nazywające instytucje), np.:

Sędzia *powinien* zawiadomić sąd o zachodzącej podstawie swego wyłączenia i **wstrzymać się** od udziału w sprawie.

Wprowadzenie do struktury wypowiedzeniowej rzeczownika nieosobowego może powodować, że na powierzchni nie zostaje ujawniony komponent znaczeniowy SPRAWCA POTENCJALNEJ AKCJI, np.:

Urzędowe **formularze** powinny być udostępniane w siedzibach sądów oraz poza sądami, w dogodny dla stron sposób, za niewygórowaną odpłatnością.

Pełniąc funkcję podmiotu, rzeczownik *formularze* wskazuje obiekt objęty działaniem komunikowanym przez konstrukcję bierną.

Specyfiką analizowanych tekstów prawnych jest komunikowanie nakazu w wypowiedzeniach, które w swej strukturze powierzchniowej wykładnika nakazu nie zawierają. Tego rodzaju konstrukcje odznaczają się wysoką częstością występowania. Ilustracją zasygnalizowanego zjawiska niech będzie poniższy fragment:

Sądy powiatowe rozpoznają wszystkie sprawy z wyjątkiem spraw, dla których zastrzeżona jest właściwość sądów wojewódzkich.

Wskazane wypowiedzenie wyizolowane z kontekstu prawnego może funkcjonować jako zdanie o intencji powiadomienia (declarativum), w którym przejawia się jedynie sprawozdawczy stosunek nadawcy do prezentowanych faktów. Skład leksykalno-gramatyczny syntagmy (przede wszystkim czasownik w *indicativie*) taką sugestię wyraźnie wzmacnia. Informacje wnoszone przez szeroko pojmowany kontekst (m.in. wiedza o nadawcy, typ i sposób funkcjonowania tekstów prawnych), czyli informacje pragmatyczne, każą jednak interpretować powyższą konstrukcję jako jednostkę składniową obligującą do określonego zachowania. Przypisać więc jej można ogólny schemat eksplikacyjny ‘x chce, żeby y zrobił z’. Wypowiedzenia tego typu są w zasadzie ekwiwalentne semantycznie z konstrukcjami zawierającymi leksykalne jednostki modalne, np.:

Jeżeli dziecko nie przebywa stale u żadnego z rodziców, jego miejsce zamieszkania **określa** sąd opiekuńczy [A] \approx Jeżeli dziecko nie przebywa stale u żadnego z rodziców, jego miejsce zamieszkania **jest zobowiązany/jest obowiązany/musi/ma obowiązek/ powinien określić** sąd opiekuńczy [B]

oraz:

Doręczenia **dokonywa się** w mieszkaniu, w miejscu pracy lub tam, gdzie się adresata zastanie [A] \approx Doręczenia **należy dokonywać** w mieszkaniu, w miejscu pracy lub tam, gdzie się adresata zastanie [B].

Wybór odpowiedniej jednostki deontycznej determinuje, jak wynika z przeprowadzonego testu komutacji, forma czasownika (wymagającego lub niewymagającego strukturalizacji SPRAWCY POTENCJALNEJ AKCJI) obecnego w zdaniu [A].

Prawodawca w przepisach z nieobecny czasownikiem czy predykatywnym modalnym określa nakazywane czynności za pomocą dwóch typów czasowników. Na pierwszą grupę składają się verba w czasie teraźniejszym, np.:

Sąd **otwiera i ogłasza** testament, gdy ma dowód śmierci spadkodawcy.

Pojawiają się też czasowniki refleksywne, np.:

O wyznaczenie adwokata lub radcy prawnego sąd **zwraca się** do właściwej rady adwokackiej lub okręgowej izby radców prawnych.

oraz formy bezosobowe czasu teraźniejszego, np.:

Jeżeli egzekucja dotyczy jednej lub kilku nieruchomości położonych w różnych okręgach sądowych, obwieszczenie **wywiesza się** ponadto we wszystkich właściwych sądach, a jeżeli obwieszczenie ma być także ogłoszone w prasie, **ogłasza się** je w dziennikach poczytnych w okręgach tych sądów.

Drugi zbiór konstituują czasowniki w czasie przyszłym, np.:

Sąd **odmówi** zwolnienia od kosztów sądowych stronie w razie oczywistej bezzasadności jej powództwa lub obrony.

Na tym etapie badań nie można jednoznacznie rozstrzygnąć, jakie czynniki wpływają na organizację temporalną wypowiedzeń. Wstępne obserwacje pozwalają stwierdzić, iż dobór formy czasowej verbów zależy niekiedy prawdopodobnie od przebiegu ilościowego (semelfaktywności lub iteratywności) nakazywanej akcji. Możliwe są jednak konteksty, w których zależność taka się neutralizuje.

Zdania z czasownikami niedeontycznymi powielają schemat formalny wypowiedzeń zawierających verba modalne. Osobowe czasowniki (oznaczające postulowaną czynność), zawsze występujące w trzeciej osobie, implikują osobowego lub nieosobowego aktanta, na którego nakłada się nakaz. Jest on wyrażany pojedynczymi rzeczownikami lub grupą imienną zajmującą pozycję podmiotu (jednostkowego lub zbiorowego), np.:

Przewodniczący otwiera, prowadzi i zamyka posiedzenia, udziela głosu, zadaje pytania, upoważnia do zadawania pytań i ogłasza orzeczenia.

Czasowniki w formie bezosobowej blokują formalizację wykonawcy czynności. Obligatoryjnej strukturalizacji podlega wówczas obiekt czynności, np.:

Pisma procesowe i orzeczenia dorecza się w odpisach.

W wypadku przepisów z verbami w czasie przyszłym formalny wykładnik aktanta zobligowanego do podjęcia działania pełni funkcję składniową podmiotu. Może on przyjąć postać substantivum (w tym rzeczownika w znaczeniu metonimicznym) lub kilkuelementowych połączeń leksykalnych o charakterze zestawień, np.:

Rada adwokacka lub okręgowa izba radców prawnych, zwalniając adwokata lub radcę prawnego, wyznaczy jednocześnie innego adwokata lub radcę prawnego.

Sąd wyznaczy równocześnie termin, w ciągu którego osoba działająca bez pełnomocnictwa powinna je złożyć albo przedstawić zatwierdzenie swej czynności przez stronę.

W sąsiedztwie (nie zawsze bezpośrednim) czasowników należących do obu wydzielonych wcześniej grup mogą pojawiać się jednostki językowe wzmacniające dyrektywną wymowę całej konstrukcji syntaktycznej (najczęściej *niezwłocznie*).

6. Sposoby wyrażania modalności deontycznej w angielskich aktach normatywnych

Zarówno w brytyjskich, jak i amerykańskich aktach normatywnych występują następujące środki wyrażania nakazu: *shall, must, may only, is to be*. Należy zauważyć, iż do niedawna dominującą formą był czasownik modalny *shall*. W chwili obecnej *shall* w amerykańskich aktach prawnych występuje niemal tak samo często jak czasownik modalny *must*. W aktach brytyjskich w dalszym ciągu dominuje *shall*, ale częstość użycia *must* również znacznie wzrosła. Należy przypuszczać, że na to zjawisko ma wpływ prężnie działający ruch Plain English Campaign. W dalszej części tekstu skoncentrujemy się na relacjach pomiędzy SPRAWCĄ DEONTYCZNYM, POTENCJALNĄ AKCJĄ, SPRAWCĄ POTENCJALNEJ AKCJI.

Wypowiedzi zawierające jednostki *shall, must, may only, is to be* charakteryzuje brak SPRAWCY DEONTYCZNEGO (podobnie jak ma to miejsce w polskich aktach normatywnych).

W angielskich aktach normatywnych w wypowiedziach z czasownikami modalnymi *shall, must* i *may only* można wyróżnić konstrukcje nieujawniające na powierzchni SPRAWCY POTENCJALNEJ AKCJI:

The meeting shall be conducted in accordance with rules.

For the purposes of this section, **a facsimile of a signature** shall be treated as a signature.

1. – (1) **There shall be a new form of legal entity** to be known as a **limited liability partnership**.

A conventional mortgage **may** be established **only** by written contract.

The incorporation document **must** (a) be in a form approved by the registrar (...).

Sytuacje, w których aktanta nie ma, są dużo rzadsze niż w języku polskim. Tam gdzie w języku polskich aktów normatywnych nie zostaje ujawniony komponent znaczeniowy SPRAWCA POTENCJALNEJ AKCJI, w amerykańskich i brytyjskich aktach normatywnych pojawiają się zazwyczaj rzeczowniki *person* lub *individual* lub inny rzeczownik określający jakąś klasę osób (np. *an adult*). W takich wypadkach często spotyka się konstrukcje imiesłowowe określające cechy aktanta lub niosące dodatkowe informacje na jego temat, np.:

A person adjudged guilty of an offense under this code shall be punished in accordance with this chapter and the Code of Criminal Procedure.

An individual adjudged guilty of a Class C misdemeanor shall be punished by a fine not to exceed \$500.

Niekiedy brak informacji dotyczącej SPRAWCY POTENCJALNEJ AKCJI jest wynikiem tego, że ustawodawca unika powtarzania tych samych informacji w jednej jednostce redakcyjnej tekstu, np.:

- (1) **An English local authority** must prepare assessments of the sufficiency of the provision of childcare (whether or not by them) in their area (“childcare assessments”).
- (2) **The first childcare assessment** must be prepared before the end of the period of one year beginning with the commencement of this section.
- (3) **Subsequent childcare assessments** must be prepared at intervals not exceeding three years.

SPRAWCA POTENCJALNEJ AKCJI jest czasami określony w rozbudowany sposób (najczęściej za pomocą konstrukcji imiesłowowej określającej cechy aktanta lub niosącej dodatkowe informacje na jego temat), np.:

(b) If the items are not returned to the customer, **the person retaining the items** shall either retain the items or, if the items are destroyed, maintain the capacity to furnish legible copies of the items until the expiration of seven years after receipt of the items. A customer may request an item from the bank that paid the item, and **that bank** must provide in a reasonable time either the item or, if the item has been destroyed or is not otherwise obtainable, a legible copy of the item.

W aktach normatywnych można znaleźć wypowiedzi zawierające więcej niż jednego SPRAWCĘ POTENCJALNEJ AKCJI, np.:

An issuer, nominated person, or adviser who is found liable under subsection (a), (b), or (c) shall pay interest on the amount owed thereunder from the date of wrongful dishonor or other appropriate date.

oraz wypowiedzi, w których SPRAWCĄ POTENCJALNEJ AKCJI jest instytucja, np.:

The court shall offer the parties a reasonable opportunity to present evidence of the standard practice.

A **bank** that sends or makes available to a **customer** a statement of **account** showing payment of **items** for the account **shall** either **return or make** available to **the customer** the items paid or **provide** information in the statement of account sufficient to allow the customer reasonably to identify the items paid. The statement of account provides sufficient information if the item is described by item number, amount, and date of payment.

W wypadku czasowników *shall, must, may only* POTENCJALNA AKCJA wyrażana jest bezokolicznikiem (bare infinitive).

Odpowiednikiem polskiego *natychmiast* wzmacniającego nakazowość wypowiedzenia są w amerykańskich aktach normatywnych przymiotniki *prompt, immediate*, przysłówki *promptly* i *immediately* lub rzeczownik *promptness*:

If a **bank** sends or makes available a statement of **account** or **items** pursuant to subsection (a), **the customer must exercise** reasonable *promptness* in examining the statement or the items to determine whether any payment was not authorized because of an alteration of an item or because a purported signature by or on behalf of the customer was not authorized. If, based on the statement or items provided, the customer should reasonably have discovered the unauthorized payment, **the customer must promptly notify the bank** of the relevant facts.

The recorder of mortgage **shall immediately** make a notation on each document filed with him of the fact of its filing in the mortgage records, of the day, hour, and minute it is filed, and of its recordation number.

A **collecting bank shall send items** by a reasonably prompt method, taking into consideration relevant instructions, the nature of the item, the number of those items on hand, the cost of collection involved, and the method generally used by it or others to present those items.

W wypadku konstrukcji w stronie biernej (*shall be done by sb*) oraz konstrukcji z przymiotnikami (*shall be exercisable, shall be admissible* itp.) wykładnik aktanta występuje niekiedy w postpozycji wobec struktury wskazującej POTENCJALNĄ AKCJĘ:

The power to make orders under this section for Northern Ireland **shall be exercisable** by the Department of Economic Development for Northern Ireland with the concurrence of the Lord Chancellor (...)

Ponadto występuje konstrukcja wzmocnionego nakazu polegająca na połączeniu nakazowego *shall* z rzeczownikiem *duty* (obowiązek):

It **shall be the duty of** a trade union to keep its accounting records available for inspection in pursuance of this section from their creation until the end of the period of six years beginning with the 1st January following the end of the period to which the records relate.

Trzeba zaznaczyć, że *shall* i *must* w amerykańskich i brytyjskich aktach normatywnych odznaczają się największą frekwencją. Niemniej jednak odnotowano również inne środki wyrażające nakaz, takie jak *is to be*, *is obliged to*, *is required to*, *is binding*, *is bound*.

W wypadku konstrukcji *is to be* możemy zaobserwować dwie konstrukcje gramatyczne, mianowicie konstrukcję z *past participle*:

(9) “**Financial asset**,” except as otherwise provided in Section 8–103, means:

(...)

(iii) any property that is held by a securities intermediary for another person in a securities account if the securities intermediary has expressly agreed with the other person that the property is to be treated as a financial asset under this Article.

(c) An act or event that creates a right to immediate performance of the principal obligation represented by a security certificate or sets a date on or after which the certificate is to be presented or surrendered for redemption or exchange does not itself constitute notice of an adverse claim except in the case of a transfer more than:

- (1) one year after a date set for presentment or surrender for redemption or exchange; or
- (2) six months after a date set for payment of money against presentation or surrender of the certificate, if money was available for payment on that date.

oraz konstrukcję przyimkową:

In disputes arising between any parties regarding the in vitro fertilized ovum, the judicial standard for resolving such disputes **is to be** in the best interest of the in vitro fertilized ovum.

Konstrukcja *is obliged to* występuje bardzo rzadko:

(2) **The sender is obliged to compensate the receiving bank** for any loss and expenses incurred by the receiving bank as a result of its reliance on the number in executing or attempting to execute the order.

Połączenie *is required to* jest uważane za odpowiednik *shall* i *must*. Niemniej jednak występuje ono dużo rzadziej w aktach normatywnych, np.:

If the payment order does not instruct payment to an account of the beneficiary, **the bank is required to notify the beneficiary** only if notice is required by the order. A choice of law made pursuant to clause (i) is binding on participating banks.

Konstrukcje z *is bound by* oraz *is binding* i *bind/binds* wyrażają nakaz stosowania się do określonych w ustawie przepisów lub aktów normatywnych. Są one zatem specyficznym środkiem leksykalnym wyrażającym nakaz, np.:

The beneficiary of a funds transfer is bound by the choice of law if, when the funds transfer is initiated, the beneficiary has notice that the funds-transfer system might be used in the funds transfer and of the choice of law by the system.

Należy również pamiętać o tym, że zgodnie z zasadami US Code Construction Act, Chapter 311, Government Code nakaz w amerykańskich aktach normatywnych może być wyrażony za pomocą *shall* i *must*. *Shall* wyraża obowiązek, a *must* warunek konieczny do spełnienia (warunek uprzedni). Konstrukcja *is required to* może być natomiast używana w obu tych znaczeniach. Analiza amerykańskich aktów normatywnych wykazała jednak, że zasada ta nie jest stosowana w sposób spójny i istnieją konteksty, w których *shall* i *must* są stosowane wymiennie.

7. Sposoby wyrażania modalności deontycznej w węgierskich aktach normatywnych

W węgierskich aktach normatywnych możliwości wyrażania relacji pomiędzy aktantami i POTENCJALNĄ AKCJĄ są bardzo szerokie. Można znaleźć wypowiedzi, w których ujawnia się SPRAWCĘ POTENCJALNEJ AKCJI oraz POTENCJALNĄ AKCJĘ, niesformalizowany jest natomiast SPRAWCA DEONTYCZNY. W takim wypadku w języku węgierskim stosowany jest bardzo często przymiotnik *köteles* [jest zobowiązany] konotujący bezokolicznik, np.:

A károsult a kár elhárítása, illetőleg csökkentése érdekében úgy köteles eljárni, ahogy az az adott helyzetben általában elvárható. [**Poszkodowany zobowiązany jest** do takiego postępowania w celu usunięcia lub zmniejszenia szkody, jakie jest zwykle oczekiwane w danej sytuacji].

Niekiedy może wystąpić więcej niż jeden SPRAWCA POTENCJALNEJ AKCJI, w konsekwencji czego przymiotnik *köteles* przyjmuje liczbę mnogą, np.:

Ha a szerződéskötései kötelezettség esetében a szerződési nyilatkozatok eltérnek egymástól, **a felek kötelesek** álláspontraik egyeztetését megkísérelni. [Jeżeli w przypadku obowiązku zawarcia umowy oświadczenia umowy nie są zbieżna, **strony obowiązane są** do podjęcia próby porozumienia].

Z przymiotnikiem *köteles* spotykamy się również wtedy, kiedy w funkcji SPRAWCY POTENCJALNEJ AKCJI występuje substantivum nazywające instytucje, np.:

A bíróság legkésőbb a kérelem érkezésétől számított hatvan napon belül köteles dönteni a nyilvántartásba vételről vagy a kérelem elutasításáról. [**Sąd** najpóźniej w przeciągu sześćdziesięciu dni licząc od dnia wpływu wniosku zobowiązany jest zdecydować o wciągnięciu do ewidencji lub o odrzuceniu wniosku.]

Osobowe czasowniki występujące w trzeciej osobie implikują osobowego aktanta, np.:

A pályázatot **a miniszter** a pályázati felhívásban megjelölt benyújtási határnaptól számított hatvan napon belül bírálja el. [**Minister** ocenia przetargi w przeciągu sześćdziesięciu dni od terminu ostatecznego składania ofert wyznaczonego w ogłoszeniu przetargowym].

Aktant zobligowany do wykonania określonej czynności rzadko ujawniony jest przy zastosowaniu czasownika *kell*, ale tylko wówczas, jeżeli nastąpi po nim odmiana osobowa, np.:

A felülvizsgálati eljárás a **gyámhatóságnak kell megindítania**. [Postępowanie kontrolne musi być wszczęte przez władze opiekuńcze].

Zastosowanie konstrukcji: czasownik *kell* + bezokolicznik powoduje, że strukturalizacji nie podlega SPRAWCA POTENCJALNEJ AKCJI, np.:

Védett természeti területen lévő erdő esetén e törvény rendelkezéseit a természet védelméről szóló törvényben foglalt eltérésekkel **kell alkalmazni**. [W przypadku lasów znajdujących się na terenach chronionych niniejszą ustawę **należy stosować** z zastrzeżeniami zawartymi w ustawie o ochronie przyrody].

SPRAWCA POTENCJALNEJ AKCJI nie zostaje ujawniony również wtedy, gdy do struktury wypowiedzeniowej wprowadzimy rzeczowniki nieosobowe, np.:

Nem minősül **üzleti titoknak** az állami és a helyi önkormányzati költségvetés. [**Tajemnicą handlową** nie jest budżet państwowy i samorządowy].

Odnajdujemy również wypowiedzi, w których osobowy aktant zobowiązany do podjęcia działania nie jest sformalizowany, zostaje on jednak ujawniony we wcześniejszych jednostkach redakcyjnych tekstu. W przykładzie przytoczonym poniżej o tym, że SPRAWCĄ POTENCJALNEJ AKCJI w paragrafie 104 jest komornik, dowiadujemy się z paragrafu 98 ustawy.

98. § Arany, platina, ezüst, továbbá külföldi pénz vagy fizetőeszköz lefoglalásakor **a végrehajtó** a lefoglalt értéket magához veszi, és 24 órán belül átadja Budapesten a Magyar Nemzeti Bank központjának, máshol a legközelebbi szervezeti egységének. [W przypadku zajmowania złota, platyny, srebra, waluty obcej lub zagranicznych narzędzi płatniczych **komornik** zabiera zajęte dobra i w przeciągu 24 godzin przekazuje w Budapeszcie do Węgierskiego Banku Narodowego, a poza Budapesztem do jego najbliższego oddziału].

104. § (1) A lefoglalt ingóságot – ha a törvény másképpen nem rendelkezik – az adós őrizetében **kell hagyni**. [Zajęte ruchomości – o ile ustawa nie stanowi inaczej – **należy pozostawić** w pieczy dłużnika].

Znaczenie modalne może być w tekście w różny sposób uwypuklone. Jednym z środków językowych wzmacniających nakaz może być adverbium *haladéktalanul* [niezwłocznie], stosowane zarówno w polskich, jak i węgierskich aktach normatywnych, np.:

Az ügyész az indítványt **haladéktalanul**, legkésőbb azonban az értesítés kézbesítésétől számított tizenöt napon belül **köteles** megtenni. [Prokurator **obowiązany jest** złożyć wniosek **niezwłocznie**, ale najpóźniej w przeciągu piętnastu dni od dnia doręczenia].

8. Zakończenie

W polskich tekstach ustawowych zdecydowanie najczęściej prawodawca sięga po wypowiedzenia w trybie oznajmującym, które formalnego wykładnika nakazu nie zawierają (można jednak ten wykładnik interpolować). Do zaktualizowania deontycznego znaczenia modalnego dochodzi wówczas pod wpływem szerokiego kontekstu (konsytuacji). Pozostałe środki językowe to pełnoznaczne czasowniki deontyczne typu *jest wymagane*, *jest obowiązany*, *jest zobowiązany* oraz podstawowe leksykalne wykładniki modalne *musieć*, *należy*, *powinien*, *mieć obowiązek*. W języku angielskim można wyróżnić czasowniki modalne: *shall*, *must*, *may not*, konstrukcje semi-modalne, np.: *is to be* oraz leksykalne wykładniki deontyczne *is required*, *is obliged*, *is bound*, *binds*. W języku węgierskim natomiast obok wypowiedzeń w trybie oznajmującym czasu teraźniejszego występują między innymi: czasownik modalny *kell*, przymiotniki *köteles*, *szükséges* oraz rzeczownik *kötelesség*.

Strukturę semantyczną jednostek modalnych kształtują różne komponenty znaczeniowe, m.in. SPRAWCA DEONTYCZNY, POTENCJALNA AKCJA, SPRAWCA POTENCJALNEJ AKCJI. Typ środka modalnego warunkuje formalizację wymienionych składników (w wypadku zdań niezawierających wykładników modalnych funkcję tę przejmuje czasownik wyrażający znaczenie POTENCJALNA AKCJA). Na podkreślenie zasługuje w tym miejscu fakt, iż w polskim, angielskim i węgierskim materiale badawczym komponent SPRAWCA DEONTYCZNY nigdy nie podlega strukturalizacji, jest natomiast implikowany warstwą pragmatyczną tekstów.

Z translacyjnego punktu widzenia typ środka językowego (gramatycznego lub leksykalnego) komunikującego nakaz nie jest istotny. W przekładzie wybór odpowiedniego ekwiwalentu nie jest determinowany podobieństwem formalnym jednostek z języków źródłowego i docelowego, lecz niesionym przez daną strukturę znaczeniem, które zachować należy w języku docelowym. W translacji tekstów prawnych wszystkie wymienione wykładniki modalne występujące w języku polskim, angielskim i węgierskim są ekwiwalentami funkcjonalnymi. Tłumacz tekstów prawnych powinien zwracać uwagę na częstość występowania środków modalnych w poszczególnych korpusach językowych. I tak na przykład najbliższym ekwiwalentem polskiego czasu teraźniejszego (tryb oznajmujący) jest angielski czasownik modalny *shall*, w dalszej kolejności czasownik *must*, w języku węgierskim natomiast czasownik modalny *kell*.

język polski	język angielski	język węgierski
<i>jest wymagane</i> <i>jest zobowiązany</i> <i>jest obowiązany</i> <i>mieć obowiązek</i> <i>musieć</i> <i>należy</i> <i>powinien</i> <i>czas teraźniejszy</i> <i>czas przyszły</i>	<i>shall</i> <i>must</i> <i>may only</i> <i>is to be</i> <i>is obliged to</i> <i>is required to</i> <i>bind</i>	<i>kell</i> <i>köteles</i> , <i>szükséges</i> <i>kötelesség</i> <i>czas teraźniejszy</i>

Przedstawione powyżej uwagi nie pretendują do miana wyczerpującego opisu. Artykuł niniejszy jest wstępnym rozpoznaniem problematyki dotyczącej werbalnych sposobów wyrażania nakazu w zróżnicowanych językowo aktach normatywnych. Szczegółowego opracowania wymagają kwestie związane z formalizacją poszczególnych komponentów semantycznych jednostek modalnych oraz z funkcjonowaniem różnorodnych czynników mających wpływ na zaistnienie w wypowiedzeniu określonego znaczenia modalnego. Z pierwszym zagadnieniem wiąże się m.in. zjawisko nominalizacji, które charakteryzuje język tekstów prawnych. Warto ponadto przyrzeć się kontekstom komunikującym więcej niż jedno znaczenie modalne oraz takim, w których dochodzi do modyfikacji podstawowego znaczenia modalnego. Skatalogowania wymagają także środki uwydatniające znaczenie modalne.

Bibliografia

- Bańcerowski, J., Pogonowski, J. i T. Zgółka. 1982. *Wstęp do językoznawstwa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Delisle, J., Jahnke-Lee H. i M.C. Cormier. (red.). 1999. *Translation Terminology*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Grzegorzczakowa, R. 2001. *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa: PWN.
- Jędrzejko, E. 1987. *Semantyka i składnia polskich czasowników deontycznych*. Wrocław: Ossolineum.
- Jędrzejko, E. 1988. O tzw. wewnętrznej i zewnętrznej konieczności i jej podstawowych wykładnikach leksykalnych. *Polonica* 13, 17–27.
- Joseph, J.E. 1995. Indeterminacy, Translation and the Law. *Translation and the Law*, M. Morris (red.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 13–36.
- Kiefer, F. 1999. Modality. *Concise Encyclopedia of Grammatical Categories*. Keith Brown, Jim Miller and R.E. Asher (red.). Amsterdam: Elsevier.
- Kielar, B.Z. i J. Miler. 1993. Through the Looking Glass of Translation – the Verb Phrases of the Statutory Clauses in Kodeks Handlowy and Their English Renditions. *International Forum of Legal Translation 1992. Proceedings*. Warszawa: Wydawnictwo TEPIS Polskiego Towarzystwa Tłumaczy Ekonomicznych, Prawniczych i Sądowych, 41–53.
- Kierzkowska, D. (red.), 2005. *Kodeks Tłumacza Przysięgłego z komentarzem*. Warszawa: Wydawnictwo TEPIS Polskiego Towarzystwa Tłumaczy Ekonomicznych, Prawniczych i Sądowych.
- Kierzkowska, D. 2002. *Tłumaczenie prawnicze*. Warszawa: Wydawnictwo TEPIS Polskiego Towarzystwa Tłumaczy Ekonomicznych, Prawniczych i Sądowych.
- Palmer, F.R. 1999. Mood and Modality. *Concise Encyclopedia of Grammatical Categories*. Brown, K., Miller, J. i R.E. Asher (red.). Amsterdam: Elsevier.
- Radwański, Z. 2005. *Prawo cywilne – część ogólna*. Warszawa: C.H. Beck.
- Rytel, D. 1982. *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim*. Wrocław: Ossolineum.
- Stawecki, T. i P. Winczorek. 2002. *Wstęp do prawoznawstwa*. Warszawa: C.H. Beck.
- Vermeer, H.J. 2001. Skopos and Commission in Translational Action. *The Translation Studies Reader*, Venuti, L. i M. Baker (red.). London/New York: Routledge, 221–232.

- Wronkowska, S. i M. Zieliński. 1997. *Zasady techniki prawodawczej*, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Wronkowska, S. i M. Zieliński. 1993. *Problemy i zasady redagowania tekstów prawnych*. Warszawa: Urząd Rady Ministrów.
- Wróbel, H. 1991. O modalności. *Język Polski* 3–5, 260–270.
- Wróblewski, B. 1948. *Język prawny i prawniczy*. Kraków.
- Zieliński, M. 2002. *Wykładnia prawa. Zasady. Reguły. Wskazówki*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze LexisNexis.

ON THE RELATIONSHIPS BETWEEN WORD FORMATION AND VOCABULARY IN RUSSIAN

JERZY KALISZAN

The word formation system in Russian is closely connected with the lexical system for the simple reason that it is the main source of increasing of vocabulary and that lexical meaning of an underlying word forms a basis for lexical meaning of derived word. A close connection between word formation and lexical system also finds expression in the interaction of two different types of meaning, the derivational and lexical ones, where the former is a structural-semantic basis of the latter one and fully includes it.

Via the system of derivational meanings and appropriate means of their expression the word formation forms a basis of semantic categorization of lexical units and their distribution into the individual lexical-semantic classes. In many cases, word formative models prove to be fastened to the concrete lexical-semantic groups. For example, the word formation type with suffix *-арий* forms exclusively names of places, territories in which something is investigated, bred or grown, cf. *океанарий, планетарий, инсектарий, дельфинарий, фазанарий, розарий, лимонарий, пальмарий*. The derivatives with the suffix *-ол* always mean chemical substances and preparations, cf. *бензол, метанол, амидол, астматол, автол* (from *автомобиль*), *пятнол* (from *пятно*). The words with the suffix *-оз* only mean diseases, cf. *бактериоз, трихиноз, невроз, психоз, тромбоз, фагоцитоз, фурункулёз*. In this respect, the words with the suffix *-льник* should also be considered: these words constitute a semantically monolithic group of names of tools, instruments or devices, cf. *будильник, гранильник, кипячительник, морозильник, паяльник, плавильник, поильник, полотьник, рубильник, светильник, холодильник*.

At the level of particular lexical-semantic groups of derivatives the connection of word formation and vocabulary becomes still more obvious in the cases where certain structurally identical and semantically homogenous words are formed on the basis of the concrete group of lexemes which have a common semantic core. For instance, the

nominal suffixes *-ск(ая)*, *-н(ая)*, *-ов(ая)* demonstrate a close dependence on the semantic type of underlying words. The first of them systematically develops the stems of personal nouns, the second and the third ones, the stems of inanimate nouns, cf. *ассистентская, диспетчерская, кондукторская, конструкторская, комендантская, пилотская, профессорская, учительская* and *агрегатная, гардеробная, генераторная, насосная, пельменная, сосисочная, шашлычная* от *игровая, кубовая, душевая, пирожковая, пончиковая*, respectively. A relatively regular type of lexical-semantic relationship between underlying words and their derivatives may be observed in the derivation of substantives with confixal formant *на-...-ник*. These substantives usually denote an object which is put on a certain part of human or animal body, cf. *наголовник, наглазник, наушник(и), налобник, назатыльник, наручник(и), напальчник, напульсник, наколенник, налокотник, нагрудник, наплечник, наспинник, набрюшник, намордник, нахрапник, нахвостник* (Владимирова 1986).

Such an interaction between derivatives and lexical-semantic characteristics of their derivational basis is also widely represented in the area of adjective derivation. For example, the adjectives with the suffix *-аст(ый)*, meaning 'feature intensity', are formed in most cases on the basis of somatisms (names of the body parts of living beings), cf. *бровастый, брыластый, вихрастый, волосастый, глазастый, головастый, гривастый, грудастый, зубастый, кадыкастый, клювастый, лобастый, ногастый, ноздрястый, носастый, рогастый, рукастый, скуластый, усастый, ухастый, хвостастый, щекастый*, etc. On the basis of somatisms the adjective confixal model with prefix *без-* and zero-suffixal exponent is almost exclusively realized. It expresses the caritive meaning 'devoid of what is indicated by an underlying word', cf. *безбородый, безглазый, безголовый, безгривый, беззубый, безногий, безносый, безрогий, безрукий, безусый, безухий, безкрылый, беспальный, бесхвостый, бесшёрстый*.

The possibility of realization of many derivational models can be determined not only by lexical-semantic characteristics of potential underlying words, but also by their origin. Thus, some models can be practically realized on the basis of borrowed, mainly international, words. Such are, for example, the models with foreign suffixes *-ист, -ер, -атор, -ант, -аж, -изм, -ациj(a), -ирова-* or prefixes *де-, ре-*, cf. *слаломист, киоскёр, экзаменатор, дипломант, метраж, централизм, капитуляция, бандажировать, демобилизовать, ремилитаризировать, депопуляция, редеривация*, and so on. Admittedly, some of these models also form the derivatives on the basis of Slavic words, but the number of such derivatives is still relatively small (*двигателист, подписант, осеменатор, блюдаж, службизм, яровизация, теплофикация*, etc.). The derivational models which are exclusively or almost exclusively connected with international underlying words contrast with the models using only Slavic base material. Such is, for example, the model with the suffix *-тель*. Thus, among 700 derivatives with this suffix registered by *Грамматический словарь русского языка* (Зализняк 1977) only two of them, namely *оформитель* and *фрахтователь*, have been derived from the words of foreign, non-Slavic origin.

The lexical system not only determines appropriate processes and phenomena in the sphere of the word formation, but it itself experiences an influence from the word formation system. In this respect, observations touching upon the problem of development of metonymic figurative meanings in derived words can be very interesting. Considering that some types of those meanings may be equally characteristic both of derived and underived words, one can, nevertheless, note that regular polysemy is exclusively characteristic of derived words. Thus, regularly polysemantic derivatives are the syntactic derivatives of verbs and adjectives. That is, they constitute the nouns signifying an action (*nomina actionis*), and the nouns signifying an abstract feature (*nomina essendi*). The *nomina actionis* depending on semantic valency of base verbs can have the secondary meanings, such as: the instrumental meaning: *замазка, заправка, подкормка, штукатурка, штопка, приманка, протирка, шинковка, смазывание, освещение, отопление, вентиляция, зажим, прицел, поднос*; the meaning of result of action: *отливка, чеканка, насечка, эмалировка, изобретение, повреждение, подпись, резьба, мазок*; the meaning of place of action: *выход, выгон, проезд, надлом, прорыв, остановка, вырубка, зимовка, кочёвка*. In many cases, a combination of aforementioned meanings is possible, usually of resultative and locative ones, cf. *перелом, углубление, деформация*, etc. On the other hand, the *nomina essendi* as syntactic derivatives of qualitative adjectives quite regularly combine their meaning with the meaning of substantivized attribute possessor, cf. *выпуклость изображения – выпуклость в стене, колкость его слов – говорить колкости, красота лица – красоты родной страны, крутизна ската – спускаться по крутизне оврага, осознать свое ничтожество – Он – ничтожество, лентяй и пьянчуга*.

The Russian word formation as a main source of increasing of vocabulary directly participates in the forming of paradigmatic relations in the lexical system. For example, the lexical synonymy owes its richness and variety first of all to active processes of word formative synonymy of different types, cf. *ядерица – ядерник, турбинчик – турбинист, врун – враль, зимовище – зимовье, перелесок – перелесье, узластый – узлистый – узловатый, соболин – соболий, ананасный – ананасовый, суперсовременный – ультрасовременный, потерять – утерять, слесарить – слесарничать, ехидничать – ехидствовать, братски – по-братски, по-птичьему – по-птичьему, влево – налево*, etc. To a considerable extent, the word formation also determines a development of lexical antonymy. It is especially evident in cases where antonymous pairs are based on words of different roots. For instance, only one opposition: *низкий – высокий* gives more than 60(!) pairs of derivatives with opposite lexical meaning, such as *низковатый – высоковатый, низковато – высокогато, занижить – завысить, занижать – завышать, занижение – завышение, низковольтный – высоковольтный*, etc.

The Russian word formation is not only conducive to the development of paradigmatic relationships in lexical system but also acts as an organizer of so called epidigmatic relations between lexical units. As D.N. Shmelev writes, “The ability of

the word to enter simultaneously into different lexical-semantic paradigms (as well into different syntagmatic relations with other words) also finds a correspondence in its derivational desintegration, i.e. in the ability of its various meanings to enter into different derivational series”¹ (Шмелев 1972: 11). The aforementioned author notices, for example, that the word *земля* in its various meanings is tied up in different way with the words *земляной, землистый, земной, наземный, земельный* or *землекоп, землечерпалка, землемер, землепроходец*, etc. The meaning determined by paradigmatic oppositions: *земля – песок – глина...* or syntagmatic word combinations: *рыть землю, сыпать землю, комок земли*, etc. finds its expression in such derivatives as: *земляной, землистый, землечерпалка*, etc.; the meaning determined by paradigmatic oppositions: *земля – вода, земля – море...* or syntagmatic word combinations: *увидеть землю, близость земли*, etc. expresses itself in derivatives *земной, наземный, земноводный*, etc. (Шмелев 1972: 12). Therefore, the meaning of the word manifests itself not only on the level of its paradigmatic and syntagmatic relations but also in its derivational connections with other words. These connections are called a “third dimension” of word meaning.

The word formation in Russian plays a significant part in the enrichment of stylistic resources of vocabulary, because the stylistic features of lexical units are very often created by derivational means. Owing to appropriate affixes (chiefly suffixes and prefixes) or other derivational elements, the functional-stylistic shades may be achieved. For example, the words with such formants as: *-ист, -атор, -ант, -ация, -аж, квази-, меж-, де-, ре-*, are mainly used in bookish style, cf. *фрейдист, реформатор, информант, кооперация, арбитраж, квазинаучный, межобластной, декодировать, реимпорт*. These words contrast with the derivatives which include expressive formants typical of colloquial style, cf. *зачётка, враль, торгаш, злюка, ворюга, докторша, сторожуха, рукастый, большущий, разбойничать, доводить, сказануть*, etc.

In some cases, the stylistic differentiation of derivatives can also be realized by means of lexical meaning of base words. For instance, the substantives with the suffix *-онок* derived from animal names, belong to the neutral stratum of vocabulary: *акулёнок, бобрёнок, гусёнок, ежонок, зебрёнок, колибрёнок, маралёнок*. However, the substantives with the same suffix derived from personal names are classified as colloquial words: *внучонок, китайчонок, турчонок, татарчонок, цыганёнок, поварёнок, попёнок, солдатёнок*. The type of denominative derivatives with the suffix *-щик* is also represented by two stylistic models. If such derivatives have as underlying words the names of materials, tools (instruments) or results of work, then they are usually characterized by stylistic neutrality: *бетонщик, мраморщик, автоматчик, барабанищик, миномётчик, паркетчик, фанерщик*. However, as the derivatives with *-щик* are based on the words having another meaning, then they regularly have expressive shades and belong to the colloquial style, cf. *алиментщик*,

¹ Translation into English is mine – J.K.

анонимщик, валютчик, фестивальщик, халтурщик, ипаргальщик (Максимов 1975: 19).

Naturally, the aforementioned facts do not exhaust all systemic connections existing between word formation and vocabulary in Russian. Between these spheres of language system there occur many other types of interactions and reciprocal dependences which deserve a special attention and should thus be thoroughly investigated.

References

- Владиминова Л.В., *К вопросу о существительных с конфиксом „на(о)-...-ник” в современном русском языке*. In: *Русское сравнительное и сопоставительное словообразование*, Казань 1986.
- Зализняк А.А., *Грамматический словарь русского языка*, Москва 1977.
- Максимов В.И., *Суффиксальное словообразование имен существительных в русском языке*, Ленинград 1975.
- Шмелев Д.Н., *О третьем измерении лексики*, „Русский язык в школе” 1972, № 2.

Streszczenie

Słowotwórstwo i leksyka języka rosyjskiego pozostają ze sobą w ścisłym związku systemowym, przejawiającym się w szeregu ich wzajemnych relacji i uwarunkowań:

- 1) słowotwórstwo stanowi bazę strukturalną semantycznej kategoryzacji słownictwa, jego dystrybucji na poszczególne klasy znaczeniowe;
- 2) realizacja wielu typów i modeli słowotwórczych jest ściśle uzależniona od leksykalno-semantycznych właściwości wyrazów motywujących;
- 3) relacje paradygmatyczne w leksyce, zwłaszcza synonimia i antonimia, są w zdecydowanej większości wynikiem procesów słowotwórczych;
- 4) słowotwórstwo stanowi podstawowe źródło dyferencjacji stylistycznej słownictwa.

MITTEL DES NEGIERENS DES DEUTSCHEN UND DES POLNISCHEN

CZESŁAWA SCHATTE, CHRISTOPH SCHATTE

Vorbemerkungen

In seiner „Deutschen Grammatik“ rechnet U. Engel (1988: 779) die Negation zu „Phänomenen, die auf verschiedenen grammatischen ‘Ebenen’ angesiedelt sind“ und versteht darunter „alle Funktionen von Ausdrücken [...], die dem Ziel dienen, etwas **in Abrede zu stellen**: die Angemessenheit oder Berechtigung einer Illokution [...], den Wahrheitswert einer Proposition [...], die Existenzialität einer Größe [...], eines Umstands oder eines Geschehens, das Vorliegen einer Beschaffenheit“. Daraus ergibt sich für U. Engel (1988: 779ff.) folgende Einteilung der Arten des Negierens, die „nur teilweise den grammatischen ‘Ebenen’ Text, Satz, Wortgruppe, Wort [entsprechen]“:

1. Zurückweisung
2. Bestreiten
 - 2.1. Widerspruch
 - 2.1.1. Widerspruch durch Partikeln
 - 2.1.2. Widerspruch durch andere Ausdrücke
 - 2.1.3. Widerspruch durch Sätze
 - 2.1.4. Widerspruch als Kombination von einfachen Ausdrücken mit Sätzen
 - 2.2. Verneinung
3. Ausnehmen
4. Absprechen

Diese Gliederung liegt auch dem Abschnitt „Negation“ der „Deutsch-polnischen kontrastiven Grammatik“ (Engel et al. 1999: 1220–1231) zugrunde. Problematisch an ihr ist, dass sie den autonomen Sprechakt der Verneinung den reaktiven Akten Bestreiten und Widerspruch unter- bzw. nebenordnet und dass der illokutionsbezogene

Akt des Zurückweisens den generell propositionsbezogenen übrigen Akten des Negierens vorangestellt ist. Der im Folgenden gegebenen Darstellung der Mittel des Negierens im Deutschen und Polnischen wird eine modifizierte Gliederung dieser Arten des Negierens (vgl. Engel 1988: 782f.) zugrunde gelegt, die uns konsistenter scheint:

1. Verneinung
2. Widerspruch
 - 2.1. Widerspruch mit negativen Partikeln
 - 2.2. Widerspruch mit Sätzen
 - 2.3. Widerspruch mit Sätzen in Kombination mit negativen Partikeln
3. Ausnehmen
4. Absprechen
5. Zurückweisung

Die Mittel des Negierens dienen in beiden Sprachen einerseits dem Vollzug von Sprechakten und andererseits der Assertionsmodifikation von Äußerungselementen. Die Sprechakte der **Verneinung** und des **Widerspruchs** unterscheiden sich darin voneinander, dass die Verneinung einen **autonomen** Sprechakt darstellt, d.h. nicht auf einen vorausgegangenen Sprechakt zurückgehen muss (vgl. Engel 1988: 785), während Widerspruch gegen den Inhalt (die Proposition) einer vorausgegangenen Äußerung des Sprechpartners mit einem **reaktiven** Sprechakt eingelegt wird (vgl. Engel 1988: 782).

Im Gegensatz zum Widerspruch bezieht sich der Sprecher mit einer **Zurückweisung** als ebenfalls reaktivem Sprechakt auf die mit der Voräußerung vollzogene **Handlung** (Illokution), nicht auf deren propositionalen Gehalt (vgl. Engel 1988: 779). Die eben im Abriss vorgestellte Differenzierung des Negierens zeigt Schema 1:

negierende Sprechakte		
propositionsbezogen		illokutionsbezogen
autonom	reaktiv	
Verneinung	Widerspruch	Zurückweisung

Schema 1

Das **Ausnehmen** von Sachverhaltskomponenten dagegen kann entweder in einem autonomen Sprechakt erfolgen oder in einem reaktiven Sprechakt eine vorausgegangene Äußerung korrigieren, ohne dass der Sprecher damit **Widerspruch** gegen den gesamten Äußerungsinhalt einlegt (vgl. Engel 1988: 789).

Das **Absprechen** einer Eigenschaft schließlich stellt keinen Sprechakt dar und erfolgt nicht auf der Äußerungsebene, sondern auf der Ebene des Lexikons mit

Wortbildungsmitteln. Die Verwendung des gegebenen Lexems in einer Äußerung entscheidet, wie einer Sachverhaltskomponente eine Eigenschaft oder Beschaffenheit abgesprochen wird (vgl. Engel 1988: 792).

Der nachstehende Abriss zu den Mitteln des Negierens im Deutschen und Polnischen geht generell von der „Deutsch-polnischen kontrastiven Grammatik“ (Engel et al. 1999) und von der dieser zugrunde gelegten „Deutschen Grammatik“ (Engel 1988) aus.

1. Verneinung

Mit einer Verneinung, der sog. „Satznegation“ (Engel et al. 1999: 1223; Helbig/Buscha 1994: 517), erklärt der Sprecher in einer Äußerung, dass er einen Sachverhalt als nicht zutreffend erachtet. Die Verneinung ist die weitaus häufigste und zugleich wichtigste Art des Negierens (vgl. Engel 1988: 785).

Da negative Sachverhalte logisch ausgeschlossen sind, repräsentiert das den Satz verneinende Negationszeichen keine Komponente des Sachverhalts (vgl. Engel 1988: 785). Dem Sprechers steht es frei, einen Sachverhalt positiv oder negativ zu fassen:

*Die Tür ist **nicht** geschlossen. / Die Tür ist offen.*

*Er jagt **nicht** hier. / Er jagt woanders.*

*Jan sagte **kein** Wort. / Jan schwieg.*

*On tu **nie** poluje. / On poluje gdzie indziej.*

*Jan **nie** powiedział **ani** słowa. / Jan milczał.*

Diese Freiheit des Sprechers kann allerdings durch den Kontext, besonders durch eine Voräußerung des Gesprächspartners, eingeschränkt sein (vgl. Engel 1988: 785), denn der Widerspruch zu einer positiven Äußerung kann als reaktiver Sprechakt nur in negativer Form erfolgen und umgekehrt (s.u. 2. Widerspruch).

Mit Satznegatoren (vgl. Engel 1988: 785) werden Sätze und satzwertige Konstruktionen negiert.

- Sätze:

*Sie hat sich **nicht** gemeldet.*

*Wir haben **nichts** bemerkt.*

*Er fand **keinen** Vergleich.*

***Nie** zgłosiła się.*

***Nic nie** zauważyliśmy.*

***Nie** znalazł **żadnego** porównania.*

- Infinitivkonstruktionen im Deutschen und Partizipialkonstruktionen in beiden Sprachen:

*Ich glaube, das ist **nicht** zu machen.*

*Er ging, **ohne** sich zu verabschieden.*

***Nicht** vorbereitet, begann er zu stottern.*

*Myszę, że tego **nie** da się zrobić.*

*Poszedł, **nie** żegnając/pożegnawszy się.*

***Nie**przygotowany zaczął się jękać.*

Jeder deutsche (Teil-)Satz kann nur einen Satznegator enthalten, während ein polnischer Satz neben dem Satznegator nie vor dem finiten Verb weitere

Negationszeichen enthalten kann, ohne dass diese sich – wie im Fall einer Doppelnegation – gegenseitig aufheben (vgl. dazu Engel 1988: 786):

Niemand kümmerte sich um etwas.
Niemand nahm jemandem etwas übel.
 Wir finden **nirgends** etwas Besseres.

Nikt się o **nic nie** troszczył.
Nikt nie miał **nikomu nic** za złe.
Nie znajdziemy **nigdzie nic** lepszego.

Nicht/nie dient nicht nur der Verneinung, sondern auch dem **Ausnehmen** (vgl. Engel 1988: 789) einer Sachverhaltskomponente und dem **Ab Sprechen** (vgl. Engel 1988: 792) einer Eigenschaft. Der Satznegator und ein über einem Satzglied operierender Negator können also gemeinsam auftreten. Es handelt sich dann in beiden Sprachen nicht um die – in deutschen und polnischen allgemeinsprachlichen Texten ohnehin seltene – doppelte Negation, sondern um das Ausnehmen einer Komponente aus einem negierten Sachverhalt:

Nicht *deswegen* verstehe ich diese Aufgabe **nicht**. *Nie* dla tego **nie** rozumiem tego zadania.
Nicht *eisenmetalle kaufen wir nicht mehr* *auf*. *Metali nie* że *l a z n y c h* już **nie** skupujemy.

Neben *nicht*, kein dienen im Deutschen auch die (nicht attribuierten) negativen Pronomen *niemand*, *nichts*, *keiner* und die Adverbien *nirgends*, *nie(mals)* als Satznegatoren (vgl. Engel 1988: 789). Im Polnischen treten das negative Pronomen *nikt* und negative Adverbien wie *nigdzie*, *nigdy* nur im Falle eines mit *nie* verneinten Finitums auf. Sie stellen also eine oder mehrere weitere Kennzeichnungen derselben Negation dar, bilden also keine Doppelnegation.

Niemand hat ihn gesehen.
 Leider konnte das **keiner**.
 Wir fanden ihn **nirgends**.
 Emil hatte das **nie** erlebt.

Nikt go **nie** widział.
Nikt tego niestety **nie** potrafił.
Nigdzie go **nie** znaleźliśmy.
 Emil **nigdy** tego **nie** doświadczył.

Der Verneinung dient auch die attributive Gradpartikel *zu / zbyt*, *za* zum Prädikativ, in einer Modalangabe bzw. -ergänzung oder in einer Gradangabe, die einen zu hohen Grad einer Eigenschaft anzeigt, der einen bestimmten weiteren Sachverhalt unmöglich sein lässt. Die Verwendung der Partikel *zu / zbyt*, *za* im Obersatz bewirkt die Negation des das Ausgeschlossene beschreibenden explikativen Attributsatzes zu dieser Partikel, ohne dass der Attributsatz selbst ein Negationszeichen enthält. Die Umformungen mit der die Partikel *zu / za* ersetzenden Partikel *so / tak* enthalten den Negator *nicht* beim Finitum von *können* und sollen den Zusammenhang verdeutlichen:

Das ist **zu** schwer, um es zu tragen / als dass *To* jest **za / zbyt** ciężkie, aby to nieść.
 man es tragen könnte.

<i>(Das ist so schwer, dass man es nicht tragen kann)</i>	<i>(To jest tak ciężkie, że nie można tego nieść)</i>
<i>Sie spricht zu leise, um sie verstehen zu können. / als dass man sie verstehen könnte.</i>	<i>(Ona) mówi zbyt / za cicho, aby móc ją zrozumieć.</i>
<i>(Sie spricht so leise, dass man sie nicht verstehen kann)</i>	<i>(Ona mówi tak cicho, że nie można jej zrozumieć)</i>
<i>Das Brot sieht zu altbacken aus, um frisch zu sein.</i>	<i>Chleb wygląda na zbyt czerstwy, aby był świeży.</i>
<i>(Das Brot sieht so altbacken aus, dass es nicht frisch sein kann)</i>	<i>(Chleb wygląda na tak czerstwy, że nie może być świeży)</i>

2. Widerspruch

Um Widerspruch gegen den Inhalt einer vorangehenden Partneräußerung einzulegen, d.h., um zu sagen, dass der vom Partner behauptete Sachverhalt nicht zutrifft, kann man Partikeln, Sätze oder eine Kombination von beiden nutzen (vgl. Engel 1988: 782).

2.1. Widerspruch mit negativen Partikeln

Mit der Partikel *nein* im Deutschen und *nie* im Polnischen kann affirmativen Äußerungen wie Feststellungen, Mitteilungen, Generalisierungen, Versprechen, Aufforderungen, Vorwürfen widersprochen werden (vgl. Engel 1988: 782f.):

<i>A: Das ist unvermeidlich.</i>	<i>A: To jest nieuniknione.</i>
<i>B: Nein.</i>	<i>B: Nie.</i>
<i>A: Jan war in Japan.</i>	<i>A: Jan był w Japonii.</i>
<i>B: Nein.</i>	<i>B: Nie.</i>
<i>A: Alle sind rücksichtslos.</i>	<i>A: Wszyscy są bezwzględni.</i>
<i>B: Nein.</i>	<i>B: Nie.</i>
<i>A: Morgen ist das repariert.</i>	<i>A: Jutro będzie to naprawione.</i>
<i>B: Nein.</i>	<i>B: Nie.</i>
<i>A: Leg dich ins Bett!</i>	<i>A: Połóż się do łóżka!</i>
<i>B: Nein.</i>	<i>B: Nie.</i>
<i>A: Sie sind aber ungeschickt.</i>	<i>A: Ale jest pan niezręczny!</i>
<i>B: Nein.</i>	<i>B: Nie.</i>

Andersartige Äußerungen lassen keinen Widerspruch zu, „so etwa Kontaktsignale und im allgemeinen Ausgleichsakte, Gruß-, Anrede-, Schimpfakte“ (Engel 1988: 782). Nein / nie kann durch andere Ausdrücke ersetzt oder verstärkt werden (vgl. Engel et al. 1999: 1230) wie z.B.:

nein, nein
(nein,) keineswegs

nie, nie
(nie), na pewno nie

keinesfalls

in keinem Fall / auf keinen Fall

überhaupt nicht

w *żadnym* wypadku

w *żadnym* wypadku, pod *żadnym* pozorem

w *ogóle* *nie*

Zuweilen wird auch der Ausdruck *Aber nicht doch!* / *Oczywiście, że nie; Ależ nie!* zum Widerspruch verwendet (vgl. Engel 1988: 783). Er drückt aber nicht allein Widerspruch aus, sondern zugleich Erstaunen oder gar Ungehaltensein des Sprechers:

A: *Wollen wir es nicht nochmal versuchen?*

B: *Aber **nicht** doch!*

A: *(Czy) **nie** spróbujemy jeszcze raz?*

B: *Oczywiście, że **nie**.*

Die Form des Widerspruchs (mit Partikeln) ist von der Art der Voräußerung abhängig. Ist die Voräußerung negiert, erfolgt der Widerspruch statt mit *nicht/nie* mit der Partikel *doch/owszem*:

A: *Sie haben **keinen** Grund zu dieser Annahme.*

B: ***Doch**.*

A: *Du solltest **nicht** mehr abnehmen.*

B: ***Doch**.*

A: *Da kann man eben **nichts** machen.*

B: ***Doch**.*

A: ***Nie** ma pan podstaw do takiego przypuszczenia.*

B: ***Owszem**.*

A: ***Nie** powinieneś się więcej odchudzać.*

B: ***Owszem**.*

A: *Tu się nic **nie** da zrobić.*

B: ***Owszem**.*

Die Zustimmung zu einer verneinten Voräußerung wird mit der Partikel *ja / tak* vollzogen, meist zusammen mit einer entsprechenden Erweiterung (vgl. Engel 1988: 783):

A: *Es war also **niemand** in der Nähe.*

B: ***Ja**(, so war es / das ist richtig).*

A: *Więc **nie** było **nikogo** w pobliżu.*

B: ***Tak**(, zgadza się).*

2.2. Widerspruch mit Sätzen

Dem Inhalt einer Voräußerung kann man auch mit einem Satz widersprechen. Solche Widerspruchsformen wirken besonders nachdrücklich. Sie sind prinzipiell als Reaktion auf beliebige Sprechakte möglich (vgl. Engel 1988: 783).

Feststellungen:

A: *Das sind doch einfache Aufgaben!*

B: *Das sind **keine** einfachen Aufgaben.*

*Das sind **absolut keine** einfachen Aufgaben!*

*Einfach sind diese Aufgaben bestimmt **nicht**.*

*Einfach finde ich diese Aufgaben **keinesfalls**.*

A: *To są przecież proste zadania!*

B: *To **nie** są proste zadania!*

*To **absolutnie nie** są proste zadania!*

*Proste to te zadania na pewno **nie** są.*

*W **żadnym** wypadku **nie** uważam tych zadań za proste.*

Negierte Feststellungen:

A: Das sind doch **keine** einfachen Aufgaben!
 B: Das sind einfache Aufgaben.

A: To przecież **nie** są proste zadania!
 B: To są proste zadania.

Aufforderungen:

A: Gib mir bitte mal den Ball.
 B: Ich gebe dir den Ball **nicht**.
 A: Gehen Sie **nicht** allein!
 B: **Natürlich** gehe ich allein.
 Ich werde **selbstverständlich** allein gehen.
 A: Das hätten Sie **nicht** tun sollen.
 B: Warum hätte ich das **nicht** tun sollen?

A: Podaj/daj mi proszę piłkę!
 B: **Nie** dam ci piłki.
 A: Niech pan **nie** idzie sam!
 B: **Oczywiście**, że pójdę sam.
 Ależ **oczywiście** pójdę sam.
 A: **Nie** powinien pan tego robić.
 B: Dlaczego **nie** miałbym tego (z)robić?

Anreden:

A: Guten Tag, Frau Stein!
 B: Ich bin **nicht** Frau Stein! Sie müssen mich
 verwechseln.

A: Dzień dobry, pani Stein!
 B: **Nie** jestem panią Stein! Musiał mnie pan
 z kimś pomylić.

Beschimpfungen:

A: Du Trottel!
 B: Du hast **kein** Recht, mich so zu nennen.

A: Ty bęcwale!
 B: **Nie** masz prawa tak (do mnie) mówić.

In gesprochener Sprache kann Feststellungen, Entschuldigungen, Versprechen, Aufforderungen, Grüßen und Wünschen allgemein widersprochen werden mit Sätzen des Typs:

Was heißt hier / da ...?
 Was heißt hier niedrige Zinsen?

Co (to) znaczy ...?
 Co (to) znaczy niskie odsetki?

Einschätzungen und Wertungen mit *Das ist ... / To (jest) ...* kann in gewissem Umfang satzförmig mit *Wieso ...? / Dlaczego ...?* widersprochen werden (vgl. Engel 1988: 784):

A: Das ist Schundware.
 B: **Wieso** Schundware?

A: To tandeta.
 B: **Dlaczego** tandeta?

2.3. Widerspruch mit Sätzen in Kombination mit negativen Partikeln

Widerspruch kann man auch äußern, indem man der negativen Äußerung die negative Antwortpartikel *nein / nie* oder ein negatives Adverb bzw. ein Pronomen voranstellt:

A: Das sind doch einfache Aufgaben.

B: **Nein**, das sind **keine** einfachen Aufgaben.

Nein, einfach sind diese Aufgaben **keineswegs**.

A: Das könnten Sie doch für uns tun.

B: **Niemals**. Das werde ich **nicht** tun.

Auf **keinen** Fall. Das tu ich **nicht**.

A: To są przecież proste zadania.

B: **Nie**, to **nie** są proste zadania

Nie, to wcale **nie** są proste zadania.

A: Mógłby pan to przecież dla nas zrobić.

B: **Nigdy**. **Nie** zrobię tego.

W **żadnym** wypadku. **Nie** zrobię tego.

3. Ausnahmen

Wird ein Sachverhalt nicht als Ganzes negiert, sondern nur eine seiner Komponenten, wird diese gewissermaßen aus dem Sachverhalt „ausgenommen“. Damit bleibt der gegebene Sachverhalt mit Ausnahme der betreffenden Komponente gültig. Dem Ausnehmen entspricht Widerspruch mit Sätzen in Kombination mit einfachen Ausdrücken, grammatisch die so genannte „Sondernegation“ (vgl. Engel 1988: 789; Helbig/Buscha 1994: 517).

Dem Ausnehmen dienen weitgehend dieselben Negatoren wie dem Verneinen: im Deutschen die Negationspartikel *nicht*, das negative Determinativ *kein*, die negativen Pronomina *keiner*, *niemand* und *nichts*, im Polnischen die Negationspartikel *nie* und die negativen Pronomina *żaden*, *nikt* und *nic*.

Einen kürzeren Weg haben wir **nicht** gefunden, aber einen besseren.

Wir haben **keinen** kürzeren Weg gefunden, aber einen besseren.

Er nannte das **keinen** besonderen Erfolg, sondern eine Blamage.

Er ist **niemandem** Bekannten begegnet.

Ich habe **nichts** Interessantes gesehen.

Krótszej drogi **nie** znaleźliśmy, ale lepszą.

Krótszej drogi **nie** znaleźliśmy, ale za to lepszą.

Nie nazywał tego szczególnym sukcesem, lecz kompromitacją.

Nie spotkał **nikogo** znajomego / **żadnych** znajomych.

Nie widziałem **niczego** ciekawego.

Um die gesamte (durch ein Zahlwort) quantifizierte Größe aus einer Menge auszunehmen, beginnt man im Deutschen die gegebene Phrase mit *keine*, im Polnischen mit *nawet* – seltener mit *ani* – und stellt *nie* vor das Finitum:

Es sind ihm **keine** drei Zähne geblieben.

Nawet / **ani** trzy zęby mu **nie** zostały.

Es kann aber auch nur der Quantifikator, d.h. die eigentliche Anzahl ausgenommen werden, nicht aber die Größe selbst. Um eindeutig zu machen, dass allein der Quantifikator ausgenommen werden soll, beginnt man die gegebene Phrase mit *nicht* / *nie*, ohne weitere Negationszeichen einzuführen (vgl. Engel 1988: 790):

Ihm sind **nicht** drei Zähne geblieben, sondern zwei.

Zostały mu **nie** trzy zęby, lecz dwa.

Um Verneinen und Ausnehmen deutlich zu unterscheiden, kann man eine Alternative mit *sondern / lecz, tylko* einführen. Diese folgt – durch Komma getrennt – der das Ausgenommene nennenden Angabe oder Ergänzung (vgl. Engel 1988: 790):

Subjektergänzung:

Nicht die Mittel, sondern die Ergebnisse *Nie środki, lecz wyniki nas interesują.*
interessieren uns.

Akkusativergänzung:

Er erwartete kein Lob, sondern eine *Nie oczekiwał pochwały, tylko*
Vergütung. *wynagrodzenia.*

Situativergänzung:

Das Buch steht nicht auf dem Schrank, sondern *Książka nie stoi na szafie, lecz na półce.*
auf dem Regal.

Temporalergänzung:

Das dauerte nicht zehn Minuten, sondern zwei *To nie trwało dziesięć minut, lecz dwie*
Stunden. *godziny.*

Temporalangabe:

Ich kenne ihn nicht erst seit gestern, sondern *Znam go nie od wczoraj, lecz od dawna.*
seit langem.

Kausalangabe:

Jan hat nicht wegen des Wetters, sondern *Jan zrezygnował z podróży nie z powodu*
wegen der Kosten auf die Reise verzichtet. *pogody, lecz z powodu kosztów.*

Modifikativangabe:

Eva sprach nicht laut, sondern leise. *Ewa nie mówiła głośno, lecz cicho.*

Auf diese Weise kann man auch ganze Sachverhalte aus einer Situation ausnehmen, indem man einer Verneinung einen mit *sondern/lecz, tylko* eingeleiteten positiven Satz nachstellt (vgl. Engel 1988: 790):

Nicht der Fernseher war kaputt, sondern die *Nie telewizor się zepsuł, tylko antena się*
Antenne war umgefallen. *przewróciła.*

Das Ausnehmen eines Elements kann auch durch die Änderung der Abfolge verdeutlicht werden (vgl. Engel 1988: 791). Dazu stellt man im Deutschen das ausgenommene Element zusammen mit dem Negator *nicht* ins Vorfeld. Andere indefinite Elemente als das Subjekt treten in diesem Fall entweder mit ihrem Artikel ins Vorfeld und werden dann im Mittelfeld mit *nicht* verneint, oder sie treten ohne ihren Artikel ins Vorfeld und lassen den Negator *kein* im Mittelfeld zurück. Im Polnischen verdeutlicht man das Ausnehmen eines Elements üblicherweise ebenfalls durch dessen Topikalisierung.

Einen Erfolg nannte er das **nicht, sondern** eine *Blamage*. **Nie** nazywał tego sukcesem, **lecz** *kompromitacją*.
 Erfolg nannte er das **keinen, sondern** eine *Blamage*. *Sukcesem* tego **nie** nazywał, **lecz** *kompromitacją*.

4. Absprechen

Um einer Größe eine Eigenschaft oder Beschaffenheit abzusprechen, werden in beiden Sprachen vor allem Wortbildungsmittel eingesetzt, im Deutschen insbesondere Bildungen mit *un-*, *nicht-* und mit *-los*, *-frei*, im Polnischen solche mit *bez-* und *nie-* (vgl. Engel et al. 1999: 1228f.).

Den deutschen Bildungen mit dem Präfix *un-* wie *Unruhe*, *Unglück*, *Unlust*, *unsicher*, *untreu*, *unlänglichst*, *unbedachterweise*, *unglücklicherweise* sowie den selteneren mit *nicht-* wie *Nichtraucher*, *Nichtmetall*, *nichtrostend*, *nichtöffentlich* entsprechen im Polnischen i.d.R. Bildungen mit *nie-* wie *niepokój*, *nieszczęście*, *niechęć*, *niepewny*, *niewierny*, *niedawno*, *nieopatrnie*, *nieszczęśliwie*, *niepalący*, *niemetal*, *nierdzewny*, *niepubliczny*. Diese Korrespondenz negierender Wortbildungsmittel liegt jedoch nicht durchgängig vor, was Lexeme wie *Untiefe*, *Gefahr*, *träge* / *mielizna*, *niebezpieczeństwo*, *niemrawo* zeigen.

Von Nomina positiv gekennzeichneten Größen kann durch Hinzufügen von *un-* bzw. *nie-* eine Beschaffenheit abgesprochen werden (vgl. Engel 1988: 792), wie die Beispiele oben zeigen.

Nominalisierungen negierter Adjektive wie *Unfähigkeit* / *nieudolność* sprechen nicht eine Eigenschaft ab, sondern dienen der negativen Kennzeichnung einer Eigenschaft. Auch erstarrte nominale oder adjektivische Bildungen mit *un-* bzw. *nie-* ohne positive lexikalische Gegenstücke bzw. mit Gegenstücken anderer Bedeutung dienen nicht dem Absprechen einer Eigenschaft (vgl. Engel 1988: 792; Engel et al. 1999: 1229):

<i>Unfriede</i>	<i>niezgoda</i>
<i>Ungereimtheit</i>	<i>niedorzeczność, niejasność</i>
<i>unvorstellbar</i>	<i>niewyobrażalny</i>
<i>unscheinbar</i>	<i>niepozorny</i>
<i>unbeholfen</i>	<i>nieporadny, niezaradny</i>
<i>unbändig</i>	<i>niepohamowany, niezmierny</i>
<i>unbeirrt</i>	<i>niewzruszony, zdecydowany</i>
<i>Ungeziefer</i>	<i>robactwo</i>
<i>Unkraut</i>	<i>chwast</i>
<i>Ungeheuer</i>	<i>potwór</i>
<i>Unfall</i>	<i>wypadek</i>

Das Präfix *un-* kann besonders bei Nomina auch verstärkende und steigernde, also nicht absprechende Funktion haben (vgl. Engel 1988: 792f.; (vgl. Engel et al. 1999: 1229; Fleischer/Barz 1995: 203):

<i>Unkosten, Unmasse, Unsumme, Unwetter,</i>	<i>koszty, ogromna ilość / masa, ogromna /</i>
<i>Unzahl;</i>	<i>bajońska suma, nawałnica, ogromna ilość</i>
	<i>/ mnóstwo</i>
<i>ungestüm</i>	<i>gwałtowny, porywczy</i>

Um das Fehlen des vom Nomen Genannten als Eigenschaft zu bezeichnen, werden im Deutschen *-los* und selten *-frei*, im Polnischen mit *bez-*, seltener mit *nie-* negative Adjektive abgeleitet (vgl. Engel 1988: 793; Engel et al. 1999: 1229; Fleischer/Barz 1995: 264):

<i>arbeitslos; ergebnislos, farblos, fristlos,</i>	<i>bezrobotny, bezowocny, bezbarwny,</i>
<i>tatenlos, zwecklos;</i>	<i>bezterminowy, bezczynny, bezcelowy;</i>
<i>arglos, bewusstlos, harmlos, tadellos,</i>	<i>niewinny, nieprzytomny, nieszkodliwy,</i>
<i>zweifellos;</i>	<i>nienaganny, niewątpliwy;</i>
<i>alkoholfrei, fehlerfrei</i>	<i>bezalkoholowy, bezbłędny</i>

Dabei bezeichnen die mit *-frei* präfigierten Adjektive meist günstige bzw. wünschenswerte Eigenschaften, während die mit *-los* gebildeten neutrale und auch negative Eigenschaften nennen (vgl. Fleischer/Barz 1995: 264) – vgl. *arbeitslos* vs. *arbeitsfrei* (*bezrobotny / bez pracy* vs. *wolny od pracy*). Dieser Unterschied spiegelt sich in den polnischen Entsprechungen jedoch nur zum Teil wider, denn den *-los*-Bildungen stehen neben Bildungen mit *bez-* und *nie-* auch Phrasen mit der Präposition *bez*, den *-frei*-Bildungen darüber hinaus Adjektivphrasen mit *wolny od...* gegenüber:

<i>sinnlos, ausnahmslos, kopflos, wertlos</i>	<i>bezsensowny / bez sensu, bez wyjątku, bez</i>
	<i>głowy, bezwartościowy / bez wartości /</i>
	<i>nic nie war</i>
<i>akzentfrei, fettfrei, einwandfrei, arbeitsfrei,</i>	<i>bez akcentu, beztłuszczowy / bez tłuszczu,</i>
<i>schulfrei</i>	<i>bez zarzutu, wolny od pracy, wolny od</i>
	<i>nauki (w szkole)</i>

Partizipien werden im Deutschen mit dem Präfix *un-* oder mit (manchmal mit dem Partizip zusammengescribenem) *nicht* negiert (vgl. Engel 1988: 793): *unidentifizierte Objekte, ungeschriebene Gesetze, nichtrostende Bleche*. Im Polnischen sind Partizipien nur mit *nie-* negierbar, das generell mit dem Partizip zusammengescriben wird (vgl. Engel et al. 1999: 1230): *obiekty niezidentyfikowane, niepisane prawa, blachy nierdzewne*. Bezeichnen die negativen Partizipien des Deutschen begriffliche Eigenschaften, wird das ihm entsprechende polnische Partizip dem Nomen nachgestellt.

Bildungen mit dem Präfix *un-* mit negierender oder negativer Bedeutung stehen solche mit *miss-* nahe: „Bloße Negation drückt *miß-* nicht aus, es ist stets mit einer aktiven Wertungsumkehrung verbunden: *Mißachtung* ist mehr als *Nichtachtung* [...]“ (Fleischer/Barz 1995: 201). Neben Bildungspaaren dieser Art gibt es jedoch auch zum einen wenige Bildungspaare mit eventueller stilistischer, jedoch ohne nennenswerte

semantische Differenz wie *Missbehagen – Unbehagen* (*niesmak, niemile uczucie*), *Missmut – Unmut* (*niezadowolenie, zły humor*), *Missetat – Untat* (*występek*), zum anderen Bildungen mit *miss-* ohne ein Pendant mit *un-* wie *Missernte – *Unernte* (*nieurodzaj*), *Missdeutung – *Undeutung* (*mylna interpretacja*), *Missgeburt – *Ungeburt* (*potworek*), *missgelaunt – *ungelaunt* (*w złym humorze*), *missraten – *ungeraten* (*nieudany*), *misstrauisch – *untrauisch* (*nieufny*). Im Polnischen entsprechen den *miss-*Bildungen solche mit *nie-*, Phrasen mit negativ wertenden Adjektiven wie *zły, mylny, ...* und negativ konnotierte Lexeme. Vereinzelt lassen sich Bildungen mit *miss-* negieren: *missverständlich* vs. *unmissverständlich* (*niejasny, dwuznaczny* vs. *niedwuznaczny, dobitny*).

Neben den genannten dem Absprechen dienenden Wortbildungsmitteln gibt es im Deutschen eine Reihe fremder negierender Präfixe, die zu fremden Stämmen treten können, wie *a-* (*an-*), *in-* (*il, im, ir-*), *de-* (*des-*) *non-*, (vgl. Fleischer/Barz 1995: 204): *asozial – aspoeczny*, *anorganisch – nieorganiczny*, *ineffektiv – nieefektywny*, *illegal – nielegalny*, *immateriell – niematerialny*, *irregulär – nieregularny*, *Desinteresse – brak zainteresowania*, *nonchalant – nonszalancki*, *Nonsense – nonsens*. Im Polnischen entsprechen ihnen Bildungen mit *nie-*, selten Phrasen mit *bez* oder *brak* bzw. Entlehnungen mit dem negierenden Präfix.

In syntaktischer Hinsicht korrespondieren beim Absprechen negative attributive Adjektive wie *unsicher, untreu* bzw. *niepewny, niewierny* (a) mit negativen Prädikativen (b). Verneinung und Widerspruch dagegen verlangen einen morphosyntaktisch selbständigen bzw. wieder verselbständigten Negator (c):

Er ist ein undankbarer Mensch.
Er ist undankbar.
Er ist nicht dankbar.

Jest niewdzięcznym człowiekiem.
Jest niewdzięczny.
Nie jest wdzięczny.

5. Zurückweisung

Im Gegensatz zu den auf die Proposition bzw. ein Propositionslement bezogenen Sprechakten der Verneinung, des Widerspruchs und des Absprechens, nimmt der Sprecher mit dem Akt der Zurückweisung Bezug auf eine vorangegangene Sprechhandlung des Partners, die er aus einem bestimmten Grund für unangemessen oder ungerechtfertigt erachtet. Äußerungen dieser Art enthalten meist ein Negationselement, stellen aber keine Verneinung dar. Die Zurückweisung bezieht sich immer auf die mit der Äußerung vollzogene sprachliche Handlung des Partners als solche, d.h. auf die Illokution, und nicht auf den Inhalt der Äußerung (vgl. Engel 1988: 779; vgl. Engel et al. 1999: 1231).

Zurückweisungen sind generell reaktive Sprechakte, weshalb ihr meist satzförmiger Ausdruck von der Form der Voräußerung abhängt.

Nur wenige Sprechakte lassen sich mit konventionalisierten Formulierungen zurückweisen, so z.B. Zurückweisung von Dank und Entschuldigung:

A: Herzlichen Dank.

B: **Nichts** zu danken.

A: Entschuldigung, tut mir leid.

B: Das macht **nichts**.

A: Serdeczne dzięki.

B: **Nie** ma za co.

A: Przepraszam, bardzo mi przykro.

B: **Nie** szkodzi.

Die meisten Sprechakte werden mit für sie spezifischen Formulierungen zurückgewiesen.

Sowohl die konventionalisierten als auch die nicht-konventionalisierten Zurückweisungsformulierungen können in solche **mit** und solche **ohne Negationselement** geschieden werden:

- Zurückweisungen **mit Negationselement** wie *nicht*, *kein* im Deutschen und *nie*, seltener *zaden* im Polnischen sowie mit einer entsprechenden Partikel wie *zu* im Deutschen und *zbyt*, *za* im Polnischen:

A: Dürfte ich Sie um einen Gefallen bitten?

B: Ihnen tu ich **keinen** Gefallen. / Einen Gefallen tu ich Ihnen **nicht**. / Sie verlangen **zu** viel.

A: (Czy) mógłbym pana prosić o przysługę?

B: Panu **nie** wyświadczę (**żadnej**) przysługi. / Wymaga pan **zbyt** dużo.

Recht häufig werden Zurückweisungen durch Negation von Verben wie *lassen*, *brauchen*, *erlauben* / *pozwalać*, *musieć* vollzogen:

A: Das müsstest du verbessern.

B: Ich **lasse** mir von dir **nichts** vorschreiben.

A: Vielleicht überlegen Sie sich das noch.

B: Ich **brauche** Ihren Rat **nicht**.

A: Powinieneś to poprawić.

B: **Nie pozwolę**, abys mi coś nakazywał.

A: Może pan to sobie jeszcze przemyśli.

B: **Nie potrzebuję** pana rady.

- Unter den Zurückweisungen **ohne Negationselement** sind zu unterscheiden:
 - sprecherbezogene mit dem performativen Verb *zurückweisen* / *odrzucać* / *zaprzeczać*:

A: Haben nicht Sie den Scheck genommen?

B: Das **weise** ich entschieden **zurück**.

A: Czy to nie pan wziął czek?

B: Stanowczo temu **zaprzeczam**.

- partnerbezogene (Aufforderungen) mit Verben wie *aufhören*, *weglassen*, *sparen*, *unterlassen* / *przestać*, *darować* *sobie*, *oszczędzić* *sobie*:

A: Sie verheimlichen uns etwas.

B: **Unterlassen** Sie bitte die Unterstellungen!

A: Du bist aber verbissen.

B: **Spar** dir deine Kommentare!

A: Pan coś przed nami ukrywa.

B: Proszę **zaprzestać** tych insynuacji!

A: Ale jesteś zawzięty.

B: **Oszczędź** sobie tych komentarzy!

Auch mit negativ konnotierten idiomatischen Verbaldrücken kann eine Zurückweisung ohne Negator vollzogen werden (vgl. Engel 1988: 782):

A: *Soll ich Sie vielleicht begleiten?*

B: *Ich **pfeife auf** Ihr Angebot.*

A: *Am besten du stellst dich sofort.*

B: *Diesen Rat kannst du dir **an den Hut stecken**.*

A: *(Czy) mam panu może towarzyszyć?*

B: ***Gwiżdżę na pana** propozycję.*

A: *Najlepiej zgłoś się od razu.*

B: *Taką radę możesz **sobie wsadzić gdzieś**.*

Bibliographie

- Antas, J. 1991. *O mechanizmach negocjowania*. Wybrane semantyczne i pragmatyczne aspekty negocjacji. Kraków.
- Engel, U. 1988. *Deutsche Grammatik*. Heidelberg.
- Engel, U. 2004. *Deutsche Grammatik – Neubearbeitung*. München.
- Engel, U. et al. 1999. *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*. Heidelberg.
- Faulstich, G. 1983. Zur Negation der Verbindungen ‘Modalverb + Infinitiv’ im Polnischen und Deutschen. In: Helbig, G. und G. Jäger. (Hrsg.). *Studien zum deutsch-polnischen Sprachvergleich*. Leipzig, 137–153.
- Fleischer, W. und I. Barz. 1995². Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen.
- Grochowski, M. 1982. *Partykuły implikujące negację*. In: Acta Universitatis Nicolai Copernici. Filologia Polska 20, 15–29.
- Grochowski, M. 1986. *Partykuły polskie*. Składnia, semantyka, leksykografia. Wrocław.
- Heinemann, W. 1983. *Negation und Negierung*. Handlungstheoretische Aspekte einer linguistischen Kategorie. Leipzig.
- Helbig, G. 1996³. *Deutsche Grammatik*. Grundfragen und Abriß. München.
- Helbig, G. und J. Buscha. 1994¹⁴. *Deutsche Grammatik*. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. München.
- Kürschner, W. 1983. *Studien zur Negation im Deutschen*. Tübingen.
- Schatte, Ch. und Cz. Schatte. 1991. Bemerkungen zu ausgewählten Negationsproblemen im Deutschen und im Polnischen. In: Schatte, Cz. und Z. Mielczarek. (Hrsg.). *Forschungen zur deutschen Sprache und Literatur*. Katowice, 30–41.
- Schatte, Ch. und Cz. Schatte. 1995. Negationszeichen in Entscheidungsfragesätzen. In: Popp, H. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache*. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag. München, 129–137.
- Stickel, G. 1970. *Untersuchungen zur Negation im heutigen Deutsch*. Braunschweig.

GESELLSCHAFTLICHER ASPEKT DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

BARBARA SKOWRONEK

0. Der FSU ist ein mehrdimensionaler Wirklichkeitsbereich, konstituiert durch eine Vielzahl interdependenter Faktoren, in dessen Verlauf sich Resultate nichtbeobachtbarer, individueller, mentaler Prozesse in einem Zeitabschnitt beobachten lassen (vgl. Grotjahn 2003: 493f.). Es ist ein gesellschaftliches Phänomen: fremde Sprachen werden gelernt und unterrichtet, um die Menschen zu befähigen, mit anderen Menschen zu kommunizieren, z.B. in der alltäglichen, beruflichen usw. Kommunikation. Kommunikation ist als intersemiotisches (sprachliches und nichtsprachliches) Verhalten (mindestens) zweier Menschen (eines Senders und eines Empfängers) zwischen zwei Sprachen (der Ausgangssprache und der Zielsprache) zu verstehen. Der wichtigste ist dabei der gesellschaftliche (Handlungs)Aspekt der menschlichen (Sprach)Kontakte: Sprache wird für Kontakte mit anderen Menschen (eigentlich für außersprachliche Zwecke), als Ausdruck menschlicher Relationen und Absichten gelernt und gelehrt. Der FSU ist gesellschaftlich, weil Menschen Sprachen lernen bzw. Sprachen an Menschen für menschliche Relationen unterrichten.

Heute ist der FSU kommunikativ und interkulturell ausgerichtet. Das bedeutet: Das Ziel des FSUs ist die kommunikative Kompetenz, also die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit in einer (potentiell) multikulturellen Gesellschaft zu handeln. Sprache wird als Aspekt menschlichen Handelns, als Kommunikationsmittel und als Mittler zwischen Kulturen unterrichtet. Es sollen Informationen über andere Sprachen und Kulturen unter dem Aspekt kritischer Toleranz gegenüber anderen Kulturen vermittelt werden. Entsprechend ist das wichtigste Ziel des FSUs heute, interkulturelle Kommunikation zu vermitteln und zu lernen.

1. Bedeutet es, dass die Sprachkompetenz nicht (mehr) das Ziel des FSUs ist? Lassen sich die Hypothesen der Sprachkompetenz von Chomsky 1965 sowie die Hypothese

der kommunikativen Kompetenz von Habermas 1971 und Hymes 1972 überhaupt auf den FSU übertragen? Der heutige (kommunikativ interkulturell orientierte) FSU ist gesellschaftlich. Ebenso gesellschaftlich lassen sich beide Kompetenzarten (abstrakt idealistisch) interpretieren. Vielleicht lassen sich daher ihre Leitgedanken wegweisend für die Theorie des FSUs als theoretische Modelle nutzen?

1.1. Wegweisend für die Richtung der Sprachkompetenz sind die Ansichten von Chomsky 1965: die Sprachkompetenz ist jenes intuitive Wissen eines idealen Sprechers/Hörers einer homogenen Sprachgemeinschaft, welcher im Stande ist aus einer begrenzten Menge von Grundelementen der Sprache unendlich viele korrekte Sätze bilden sowie über die Korrektheit von Sätzen entscheiden zu können. Dies ist dem Menschen möglich, weil er mit einem angeborenen inneren Spracherwerbsmechanismus ausgestattet ist (der Universalgrammatik, sprachlichen Universalien). Für Chomsky zählt nur die Fähigkeit, die Möglichkeit, korrekte Sätze zu bilden und/oder über ihre Korrektheit zu entscheiden, nicht der tatsächliche Sprachgebrauch, die Sprachperformanz. „Die Sprachkompetenz des idealen Sprechers/Hörers ist nur ein abstraktes System, das aus Regeln konstruiert ist, die zusammenwirken, um die Form und die spezifische Bedeutung einer potentiell unendlichen Anzahl von Sätzen zu determinieren.“ (Chomsky 1970: 18).

Nach Gosewitz (1984: 111) ist die Sprachkompetenz von Chomsky eine überindividuelle und übereinzelsprachliche Fähigkeit, daher kann sie nicht als Modell einer Einzelsprache, einer Individualkompetenz oder einer Fremdsprachenkompetenz interpretiert werden. Da sie prinzipiell unabhängig von allen subjektiven Gegebenheiten, durch die Sprechen und Hören (eigentlich) determiniert sind, z.B. Absichten, Motivation usw., daher ist das Modell von Chomsky kein Lernmodell.

Ebenso weist Zabrocki 2005 darauf hin, dass das Theoriekonzept von Chomsky abstrakt und idealistisch gesellschaftlich, nicht für den konkreten tatsächlichen Sprachgebrauch vorgesehen ist. Nach Zabrocki (2005: 275–282) ist das generativistische Paradigma von Chomsky charakterisiert durch Nativismus und ontologischen Individualismus: Nativismus besagt das Angeborenssein der generativen Grammatik als Ganzheit, (d.h. die Grammatik ist dem Menschen ganzheitlich angeboren); sprachliche Universalien dienen der Erklärung der Intuition des idealen Sprechers/Hörers innerhalb des sprachlichen Wissens; dieses Wissen ist anderen Modulen des menschlichen Verstandes gegenüber autonom.

Zabrocki 2005 meint, die Hauptströmung der generativistischen Forschung konzentrierte sich immer auf die internalisierte Sprache, also im menschlichen Verstand verankert, in dem Universalien des Spracherwerbs lagern. Diese Thesen werden in zweierlei Weise aufgefasst:

- In der Standardtheorie werden Relationen zwischen Erwerbsuniversalien (Erwerbswissen) und sprachlichen Fakten kausal aufgefasst, d.h. Erwerbsuniversalien sind die hinreichende Bedingung für sprachliche Fakten, also für den Spracherwerb; das sprachliche Universale ist der wesentlichste Teil

der hinreichenden Bedingungen (warunki wystarczające) dafür, dass der ideale Sprecher/Hörer entsprechende sprachliche Intuitionen bezüglich des notwendigen Wissens nutzt, um grammatisch korrekte Sätze zu bilden bzw. zu entscheiden, was grammatisch richtig oder falsch ist. Um über solche Intuitionen zu verfügen, muss angenommen werden, dass jeder von uns über sprachliche Universalien im Verstand verfügt.

- In der Poststandardtheorie werden Relationen zwischen Erwerbsuniversalien (Erwerbswissen) und sprachlichen Fakten funktional erklärt, d.h. als Adaptationsthesen in der Evolution der Gattung Mensch, in seiner Entwicklung, Sprache zu erwerben, zu lernen (also auch zu kommunizieren). Erwerbsuniversalien sind also die notwendigen Bedingungen (warunki niezbędne) für den Spracherwerb.

Die so aufgefassten Erwerbsuniversalien der Poststandardversion sollen jenes Fragment unseres Sprachwissens erklären, welches die sog. Kerngrammatik ist, wobei die Grammatik nicht mehr als Gesamtheit sprachlicher Regeln zu verstehen ist, sondern als die Menge von Prinzipien und Parametern, die unsere Fähigkeit zum Erwerb einer beliebigen natürlichen Sprache bestimmen.

Nach Zabrocki zeigt die Evolution der generativistischen Theorie eine bestimmte funktionale Entwicklung, z.B. im minimalistischen Programm, wo die Rolle der Sprachökonomie unterstrichen wird. Funktionaler Spracherwerbsprozess bedeutet, dass das Prinzip der Sprachökonomie als Norm für die Regulierung der Praxis des Spracherwerbs verstanden werden kann, sozusagen als eine absolute Notwendigkeit: Spracherwerbsuniversalien determinieren *sine qua non* den Spracherwerb, sie sind unbedingt erforderlich für den Spracherwerb.

Chomsky bestimmt das Ziel der sprachwissenschaftlichen Forschung als Beschreibung des grammatischen Wissens, welches eine perfekte Korrespondenz zwischen Laut und Bedeutung sichert (Zabrocki: wie im Audiolinguisimus: Sprache als ideales Werkzeug). Dabei geht es Chomsky überhaupt nicht um die Realisierung kommunikativer Ziele, nicht um den konkreten Sprachgebrauch, die Sprachperformanz, sondern nur um das für den Erwerb einer beliebigen Sprache erforderliche Wissen, um ein Erwerbsminimum an Wissen, welches absolut notwendig ist, um eine Sprache zu erlernen.

Übrigens meint Chomsky 2000: 75, Kommunikation ist nicht die einzige und auch nicht die wichtigste Funktion der Sprache; zwar kann Sprache der Kommunikation dienen, aber ebenso kann z.B. die Gangart oder die Art und Weise, sich zu kleiden der Kommunikation dienen. Daraus ist ersichtlich, dass Chomsky auf Kommunikation im Sinne von nicht nur sprachlichen sondern auch nichtsprachlichen Zeichensystemen hinweist.

Nach Zabrocki ist das, was Chomsky sucht, die abstrakt idealistisch gesellschaftliche sprachliche Perfektion. Dieses Erwerbswissen ist nicht kommunikativer Gebrauch der Sprache, mit Hilfe der biologischen Evolutionstheorie zu erklären (vgl. Hauser, Chomsky, Fitch 2002), sondern man solle sich vielmehr auf

das Suchen jener Elemente konzentrieren, die außerhalb des Evolutionsparadigmas zu erklären sind.

Zabrocki schlägt vor, das minimalistische Programm über den Universalaspekt des Spracherwerbs in den Humanwissenschaften (nicht in den Naturwissenschaften, wie Chomsky es tut) zu situieren: die von Chomsky gesuchte (idealistisch gesellschaftlich abstrakte) sprachliche Perfektion lässt sich unter dem Aspekt des Spracherwerbs in den humanistischen Werten wie Wahrheit, Schönheit, Gutes gleichstellen, die in den Dualitäten: korrekt – unkorrekt, akzeptabel – unakzeptabel, respektierbar – nicht respektierbar, gesellschaftlich effektiv – gesellschaftlich ineffektiv zu finden sind.

Schließen wir uns der Interpretation des Gedankenguts von Chomsky von Zabrocki 2005 an, so lässt sich festhalten, dass sich im FSU auch eine (abstrakt idealistisch gesellschaftliche) Perfektion der Sprache anstreben lässt, als Dualität von korrekt – unkorrekt, akzeptabel – unakzeptabel, respektierbar – nicht respektierbar, gesellschaftlich effektiv – gesellschaftlich nicht effektiv. Hier scheint der FSU seine theoretische Fundierung gefunden zu haben, die einer weiteren Auarbeitung bedarf

1.2. Neben der Konzeption der Sprachkompetenz gibt es die kommunikative, pragmatisch oder gesellschaftlich-kulturell ausgerichtete Richtung der Sprachpsychologie. Psycholinguisten, die sich mit der kommunikativen Funktion der Sprache unter pragmatischem Aspekt befassen, analysieren Bedingungen der effektiven Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, also der Fähigkeit, die Sprache gemäß dem situativen Kontext und gemäß den Absichten der Kommunikationsteilnehmer zu verwenden (Hymes 1972).

1.2.1. In Deutschland erwuchs die Konzeption der kommunikativen Kompetenz von Habermas 1971 aus dessen Interpretation der Sprachkompetenz nach Chomskys Standardtheorie (von 1965) als „Fähigkeit eines idealen Sprechers, ein abstraktes System sprachgenerativer Regeln zu beherrschen“ (Habermas 1971: 101). Beim tatsächlichen Sprechen wird allerdings nicht das ideale gesamte, sondern nur das eingeschränkte Wissen angewandt, je nach ... „einschränkenden Bedingungen. ... Die faktische sprachliche Äußerung lässt sich daher psychologisch aus einem Zusammenwirken der Kompetenz und den Randbedingungen der Kompetenzanwendung erklären.“ (Habermas 1970: 101)

Nach Habermas ist der Sprachgebrauch determiniert durch subjektive Eigenschaften des Sprechers, die den Sprachprozess und vor allem die intendierte Verständigung mitbestimmen oder sogar überhaupt ermöglichen. „Kontexte jeweils bestimmter Redesituationen bestehen aus außersprachlichen variablen Elementen: psychische Verfassung des Sprechers, seine faktischen Kenntnisse und Fertigkeiten und kontingente Randbedingungen.“ (Habermas 1971: 101).

Mit seiner Interpretation der Sprachkompetenz von Chomsky gelangt Habermas zur kommunikativen Kompetenz und meint damit „allgemeine Strukturen möglicher Redesituationen, die ... unter Standardbedingungen ... durch die Performanz einer bestimmten Klasse von sprachlichen Ausdrücken jedesmal von neuem erzeugt werden (Habermas 1971: 102).

Diese allgemeinen Strukturen möglicher Redesituationen sind nach Habermas Gegenstand der Universalpragmatik oder einer kommunikativen Kompetenz. Der Theorie der kommunikativen Kompetenz spricht Habermas die Aufgabe zu, das Regelsystem, nach dem wir Situationen möglicher Rede überhaupt hervorbringen oder generieren, nachzukonstruieren. Die von Habermas vorgeschlagene kommunikative Kompetenz bezieht sich auf allgemeine Strukturen möglicher Redesituationen, möglicher Kommunikation, die unter bestimmten Standardsituationen in jeder möglichen Redesituation wieder kehren oder die Kommunikation überhaupt ermöglichen.

Nach Gosewitz (1984: 118f.) entwirft Habermas in seiner Theorie der kommunikativen Kompetenz gleichfalls eine Rekonstruktion eines abstrakten Regelsystems, über das jeder kompetente Sprecher verfügt. Habermas geht davon aus, dass das Verstehen und Produzieren von Sätzen auf eine implizite Kenntnis möglicher Sprechsituationen angewiesen ist, in die die Sätze situiert werden können. Es wird von den rollensymmetrischen Bedingungen des Sprechers und des Hörers abstrahiert und es werden symmetrische Beziehungen, also prinzipielle Austauschbarkeit der Dialogrollen vorausgesetzt. Die ideale Sprechsituation ist damit ein hypothetisches Konstrukt und Bestandteil der kommunikativen Kompetenz. Gosewitz meint, die kommunikative Kompetenz von Habermas ist ein hypothetisches Konstrukt, ein Modell für einen internen, nicht unmittelbar beobachtbaren Regelapparat, der kommunikativem Verhalten zugrunde liegt.

Nach Zabrocki (1990: 9f) interpretiert Habermas Chomskys Sprachkompetenz als abstraktes gesellschaftliches idealisiertes Erwerbswissen.

1.2.2. Hymes (1972) behauptet, dass kommunikative Aspekte der Verständigung mit Hilfe der Sprache für die Entwicklung der Gattung Mensch entscheidend sind. Wichtig sind die intentionalen Aspekte der Kommunikation: die Art und Weise, eigene Absichten (senderseits) vom Empfänger aufzunehmen und entsprechend zu realisieren. Nach Hymes ist die kommunikative Kompetenz die Fähigkeit eines Sprechers, über was, wo, wie, wann seines Sprechens zu entscheiden, und damit Sprechen und Verstehen zu sinnvoller Aktivität in einer Gesellschaft zu machen. Hymes beschäftigt sich mit den kulturspezifischen Determinanten von Sprechen: für die Verständigung ist die Wechselwirkung von sozialer Situierung und Sprechen wichtig; die Sprecher einer Sprache beherrschen nicht nur strukturelle Regeln ihrer Sprache, sondern sprechen in komplexen gesellschaftlichen Kontexten und können sich deswegen verstehen.

Die Konzeption der kommunikativen Kompetenz von Hymes lässt sich auch als abstrakt idealistisch und gesellschaftlich interpretieren.

1.2.3. Nach Wunderlich 1972: 65 „ist kommunikative Kompetenz die Fähigkeit einzelner Individuen, konkret innerhalb einer Sprachgemeinschaft sprachlich zu handeln. In ihr müssen die Universalien (*per definitionem*) realisiert sein; zusätzlich drücken sich in ihr die faktischen, kultur-sozial abhängigen Kommunikationsmöglichkeiten aus. In der kommunikativen Kompetenz einzelner Personen findet das

System von sozialen Erwartungen und Kontrollen, das das sozialkommunikative Verhalten der Umweltpersonen leitet, seinen Niederschlag. Die kommunikative Kompetenz wird gleichzeitig mit der Fähigkeit erworben, syntaktisch gegliederte und bedeutungsvolle Äußerungen zu bilden und zu verstehen.”

Nach Gosewitz 1984 erweitert Wunderlich den Kompetenzbegriff um die pragmatische Komponente: das individuelle Sprachverhalten ist auf gesellschaftliche Rollenerwartungen zurückzuführen und wird unter Bezug auf Rollenerwartungen erworben.

Die pragmatische Konzeption der kommunikativen Kompetenz von Wunderlich lässt sich ebenfalls als abstrakt idealistisch und gesellschaftlich interpretieren.

2. Alle vier Kompetenzkonzepte, der Sprachkompetenz von Chomsky, der kommunikativen Kompetenz von Habermas, Hymes und Wunderlich sind gesellschaftlich zu interpretieren. Es scheint daher der Vorschlag von Zabrocki 2005 berechtigt, die von Chomsky gesuchte abstrakt idealistisch gesellschaftliche sprachliche Perfektion des Sprachwissens für den potentiellen Spracherwerb in den Dualitäten korrekt – unkorrekt, akzeptabel – nicht akzeptabel, respektierbar – nicht respektierbar, gesellschaftlich effektiv – gesellschaftlich nicht effektiv einzuordnen.

Es scheint berechtigt zu sein, den Vorschlag von Zabrocki als theoretische Fundierung auf den FSU übertragen zu versuchen.

3. In diesem Zusammenhang ist die Frage zu stellen, ob die kommunikative Funktion der Sprache die wichtigste ist. Chomsky bezweifelt es. Ebenso lässt Kurcz (2005: 39ff.) Zweifel aufkommen, indem sie auf Arbeiten aus dem Bereich des natürlichen Spracherwerbs hinweist. Forscher wie z.B. Bruner 1983, Clark 1996, Trevarthen 1979 behaupten, die einzigartige Eigenschaft unserer Gattung ist die Fähigkeit des Menschen zur Dezentration, worauf die sog. Theorie des Verstandes beruht: nur der Mensch ist im Stande, die Perspektive des Anderen anzunehmen, d.h. sowohl die eigenen kommunikativen Absichten als auch die anderer Menschen zu verstehen. Aus Piagets Forschungen zur kognitiven Entwicklung des Kindes weiß man, dass sich die Fähigkeit zur Dezentration nach der Periode des kindlichen Egozentrismus entwickelt, etwa im 9. Lebensmonat, am deutlichsten im 3. und 4. Lebensjahr des Kindes sichtbar ist.

Die Theorie des Verstandes bezieht sich nur auf die Gattung Mensch, ist verbunden mit der kommunikativen (pragmatischen) Kompetenz. Diese Fähigkeit ist veränderbar durch soziale Einflüsse, ihr erreichtes Entwicklungsstadium wird aufgefaßt als Anzeichen gesellschaftlichen Verhaltens. Man behauptet, die Fähigkeit, Absichten anderer zu verstehen, ist die entscheidende Änderung im Evolutionsprozeß der Hominide, die über unser Mensch-Sein entschieden hat. Aber nach Kurcz hat erst die Entstehung der Universalgrammatik über die Richtung jener Kulturrevolution entschieden (nicht die Theorie des Verstandes).

4. Kurcz schlägt einen anderen Weg ein: Analog der Unterscheidung zweier Gedächtnisarten, zwischen dem prozeduralen Gedächtnis und dem deklarativen Gedächtnis, sieht Kurcz als berechtigt an, die Sprachkompetenz als latentes Wissen, neben dem metasprachlichen Wissen aufzufassen.

Das prozedurale Gedächtnis ist intuitiv, latent, es sind Prozeduren, Programme, Schemata des Verhaltens wie Gehen, Autofahren usw., möglicherweise werden sie anfangs bewusst instruktionsmäßig gelernt oder durch den Kontakt in der Gesellschaft geübt, es korreliert nicht mit dem IQ; Störungen des prozeduralen Gedächtnisses ergeben spezifische Störungen der Sprachentwicklung (*specific language impairment*, d.h. Patienten lernen Ausnahmen, nicht die Regeln).

Das deklarative Gedächtnis ist bewusst, zugänglich; es entwickelt sich durch bewusstes Lernen, ist messbar durch bestimmte Tests der metasprachlichen Kompetenz; es ist das semantische Gedächtnis, umfasst unser gesamtes enzyklopädisches Wissen; es korreliert mit dem IQ; Störungen des deklarativen Gedächtnisses ergeben Amnesie und Autismus.

Nach Kurcz gibt es keine Korrelation zwischen dem prozeduralen, unbewußten, intuitiven Gedächtnis und dem deklarativen, bewußten Gedächtnis.

5. Schließen wir uns dieser Meinung von Kurcz an, so lässt die Sprachkompetenz und die kommunikative Kompetenz sich in zweierlei Weise auffassen:

- Sprachkompetenz als prozedurales Wissen, das latent, unbewusst, intuitiv ist, denn über dessen Existenz lässt sich aufgrund sprachlichen Verhaltens einzelner Personen aussagen, die über die Richtigkeit eines Satzes oder Textes unbewusst entscheiden;
- Sprachkompetenz als metasprachliches, deklaratives, zugängliches Wissen, das bewusst eingesetzt wird, in Tests feststellbar ist.

L1 lernen wir prozedural, unbewusst, intuitiv, latent, natürlich; L2 wird je später umso mehr deklarativ, bewusst, metasprachlich, gesteuert gelernt.

Die kommunikative Kompetenz lässt sich auch unter dem prozeduralen und dem deklarativen Teilaspekt auffassen als:

- die kommunikative Kompetenz im Sinne des prozeduralen, intuitiven, unbewussten, natürlichen, automatischen, latenten Kommunikationswissens für die Anwendung von sprachlichen und nichtsprachlichen Kommunikationsmitteln, Zeichensystemen (als Direktiven der kommunikativen Kompetenz),
- neben der metakommunikativen Kompetenz im Sinne des metapragmatischen oder metakommunikativen, zugänglichen Wissens, das im bewussten Sozialisationsprozess gelernt wird (Normen der kommunikativen Kompetenz).

Kurcz weist darauf hin, dass die Theorie des Verstandes die biologische Grundlage der Gattung Mensch bildet, so wie es die Universalgrammatik für die

Sprachkompetenz ist. Beide Kompetenzarten unterliegen ihren rein biologischen Bedingungen, aber auch weiterer Sozialisation, die zur Entwicklung entsprechenden Wissens führen: entweder zum metasprachlichen oder zum metapragmatischen Wissen. Ohne dieses zugängliche bewußte Metawissen wäre jede Kompetenz unvollständig.

So wie die UG Störungen der spezifischen Sprachentwicklung (*specific language impairment*) unterliegen (anstatt Regeln werden nur Ausnahmen in Aussprache, Lexik, Satzbau usw. gelernt), so unterliegt auch die Theorie des Verstandes dem Autismus (der Unfähigkeit, im Verstand eines anderen lesen zu können, also Absichten anderer zu verstehen oder vorauszusehen.)

Fazit: Für den FSU scheint die Kommunikation im Sinne intentionsgerechter menschlicher Relationen mit intersemiotischen Zeichensystemen das wichtigste Ziel zu sein. Interkulturelles Lernen bedeutet sowohl das Erlernen der (glottodidaktisch interpretierten) Sprachkompetenz (mit der prozeduralen und der deklarativen Komponente) als auch das Erlernen der kommunikativen Kompetenz (ebenso mit der prozeduralen und der deklarativen Komponente). Nur das Zusammenwirken beider Kompetenzarten, der Sprachkompetenz und der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, mit Einbeziehung jeweils der prozeduralen und der deklarativen Komponente kann die Entfaltung der menschlichen (sprachlichen und nichtsprachlichen) Kommunikation ermöglichen, also die gesellschaftliche Effektivität gewährleisten.

Bibliographie

- Bruner, J.S. 1983. *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Clark, H.H. 1996. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. 1970. *Aspekte der Syntaxtheorie*. Frankfurt/M.
- Chomsky, N. 2000. *On nature and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gosewitz, U. 1984. Lehrziel 'kommunikative Kompetenz', in: Bauer, L. (Hg.). *Unterrichtspraxis und ztheoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache*. München: Goethe Institut, 107–120.
- Grotjahn, R. 2003. Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, in: Bausch, K.-R., Christ, H., und H.-J. Krumm. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke; Tübingen und Basel, 493–499.
- Hauser, M.D., Chomsky, N., and W.T. Fitch. 2002. The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? *Science* 298, 1569–1579.
- Habermas, J. 1971. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Kommunikativen Kompetenz, in: Habermas, J. und N. Lahman. (Hrsg.). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt/Main: Surakmp, 101–141.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence, in: Pride, J.B., and J. Holmes. (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269–293.
- Kurcz, I. 2005. *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.

- Trevarthen, C. 1979. Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In: Bullowa, M. (ed.). *Before speech: the beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 321–347.
- Wunderlich, D. 1972. Begriffszusammenhang innerhalb der Soziolinguistik. In: Engel, U. und O. Schwencke. (Hrsg.). *Gegenwartssprache und Gesellschaft*. Düsseldorf.
- Zabrocki, W. 1990. *Czy język jest wrodzony?* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zabrocki, W. 2005. Kiedy narodził się paradygmat generatywistyczny? W: Stroński, K., Wiertelwski, S. und W. Zabrocki. (Hrsg.). *Oblicza języka*. Klett Sprachen – Stuttgart, Poznań, 275–282.

SURNAME VARIATION IN RELATION TO DIACHRONIC PROCESSES OF ENGLISH

WOLFGANG VIERECK

In my enlarged version of Lecture no. 4 within the Ludwik Zabrocki Memorial Lecture Series, published in *Scripta Neophilologica Posnaniensia* 6 (2004), I introduced the project of an atlas of English surnames carried out at my chair at the University of Bamberg. I dealt briefly with certain aspects of expression and with those of content, i.e. I also published some maps. Moreover, the earlier work in this area was sketched and the databases used were presented and characterised. This information will, of course, not be repeated here.

English surnames were basically formed during the Middle English period. However they derived from words that usually had a longer history. These earlier etymologies will also be mentioned. By about 1350 everyone in southern England and the Midlands had a hereditary name. The process took up to at least one hundred years longer in northern England, not to speak of Scotland and Wales. The heredity of surnames is to be contributed to the cultural change in England after the Norman Conquest.

For my topic, surnames with a long history in England are needed. The following names were chosen both from a vocalic and a consonantal point of view¹.

The first example is the topographical surname *Oake(s)*, *Noake(s)* and *Roake*. The name ultimately goes back to OE *āc* 'oak'. Voitl (1990, 124) summarizes the development, taking note of gender confusion and the wrong separation of article and noun:

¹ This contribution continues earlier articles; see Viereck 2004, 241f. and maps 7–9 for the development of Old English (OE) <y> in the family names *Hyll/Hell/Hill/Hull*, Viereck 2006a, 311, maps 5, 7 and table A for the late Old English and Middle English initial voicing of voiceless fricatives in *Fuller/Voller*, Viereck 2006b, 88ff. and maps 1–3 for the development of OE <y> in *Pytt/Pett/Pitt/Putt* and, again, Viereck 2006b, 93ff. and map 6 for the late Old English and Middle English initial voicing of voiceless fricatives in *Fid(d)ler/Vidler* and *Fenn/Venn*.

Der endgültigen Aufgabe des grammatischen Genus ging eine Verfallsphase der Unsicherheit bei der Zuordnung mancher Substantive zu ihrem ererbten Genus voraus. So war etwa altenglisch *āc* ‚Eiche‘ ein Femininum (wie das deutsche Wort auch) und dem entspricht bei einem lokalen Namenszusatz die Fügung *æt þære āce*, bei der Eiche‘> mittelenglisch *atter ōke* (/ɔ:/). Daneben findet sich nun aber in mittel-englischen Urkunden auch der Typus *atten ōke*, so als sei ein altenglisches **æt þæm āce* vorausgegangen und also das Substantiv ein Maskulinum oder Neutrum. Da und sobald nun die mittelenglischen Fügungen *atter* und *atten* auf dem Weg zur indeklinablen Form des Artikels mit der Fügung *atte* (= *at the*) konkurrierten, konnte es leicht geschehen, dass die Auslaute *-r* und *-n* fälschlicherweise als Anlaut des – als Name ja inzwischen semantisch nicht mehr gestützten – Substantivs angesehen wurden. So kam es zu den heutigen Namen *Roake* und *Noak(e)*, daneben dann auch *Oak(e)* ohne solche falsche Abtrennung.

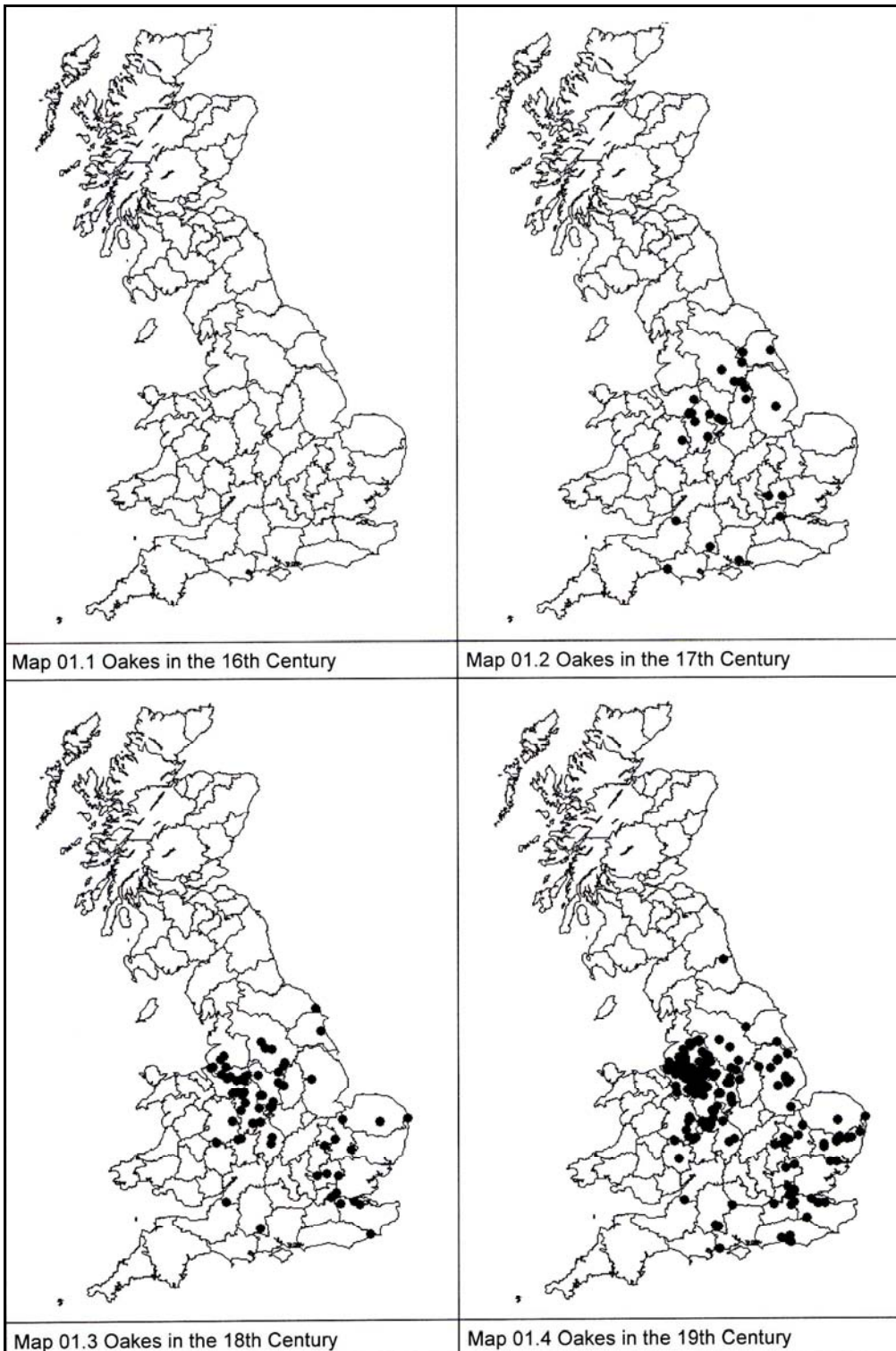
Maps 1 and 2 show the historical diffusion of *Oakes* and *Noakes*. When these patterns are compared with the development of OE /*ā*/, a close correlation becomes obvious. North of line 1 on map 3, i.e. north of the Humber, OE /*ā*/, as in *āc*, remained unrounded in Middle English – onomastic material is missing for this name in this area –, to the South it was rounded during the 11th–13th centuries to long open /*ɔ*:/ which was raised in the 16th and 17th centuries and then diphthongized in the 19th century to Modern English /*əʊ*/, as we find it today in the pronunciation of *Oake*, *Noake* and *Roake*².

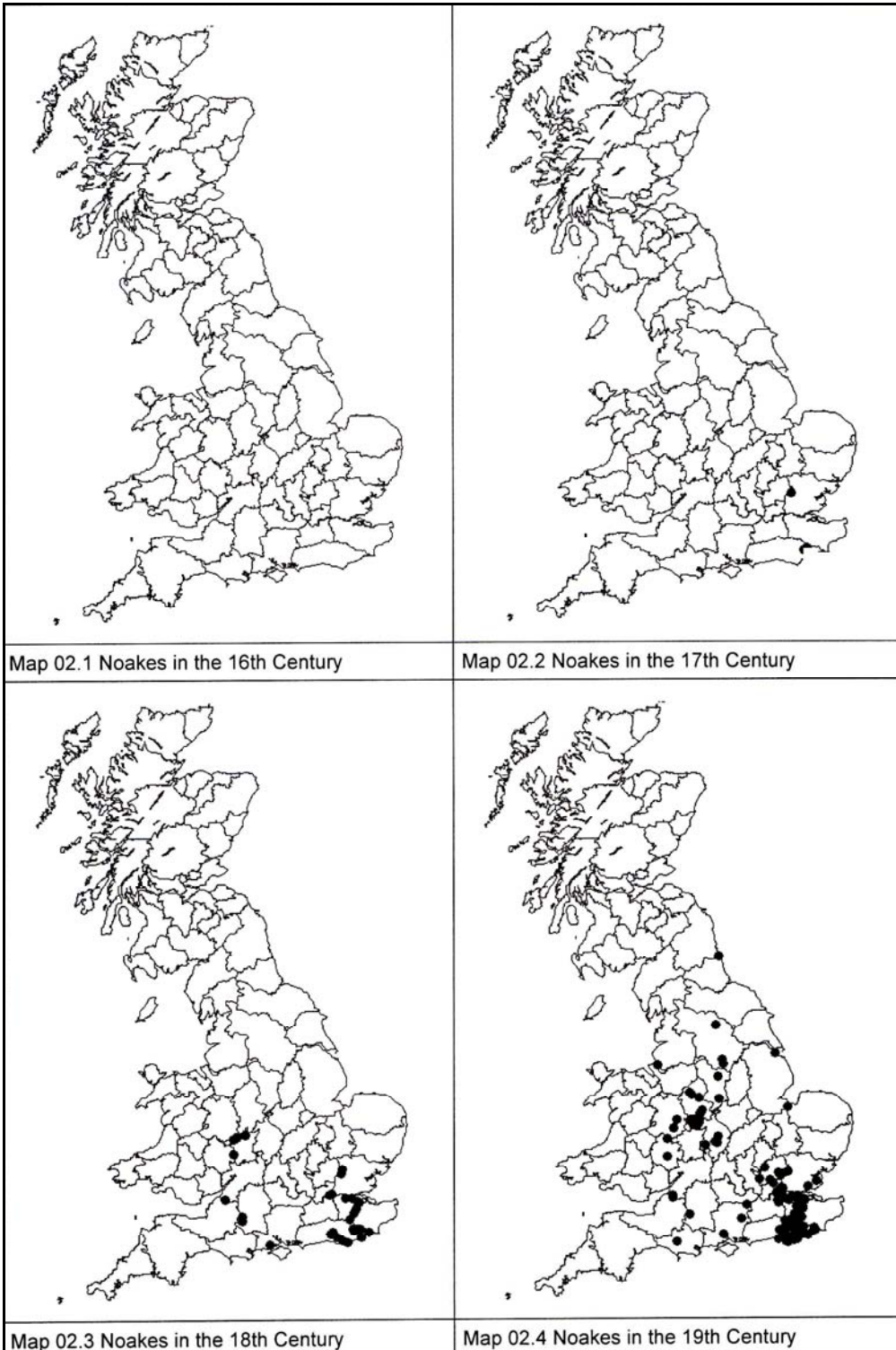
Maps 4 and 5 show the present distribution of *Oakes*, *Noakes* and *Roake*. Surprisingly, members of these families have hardly ever migrated north of the Humber. Furthermore, it was especially in the South-East of England that *Oakes* became *Noakes*. This is still the case today not only for *Noakes*, but also for *Roake*.

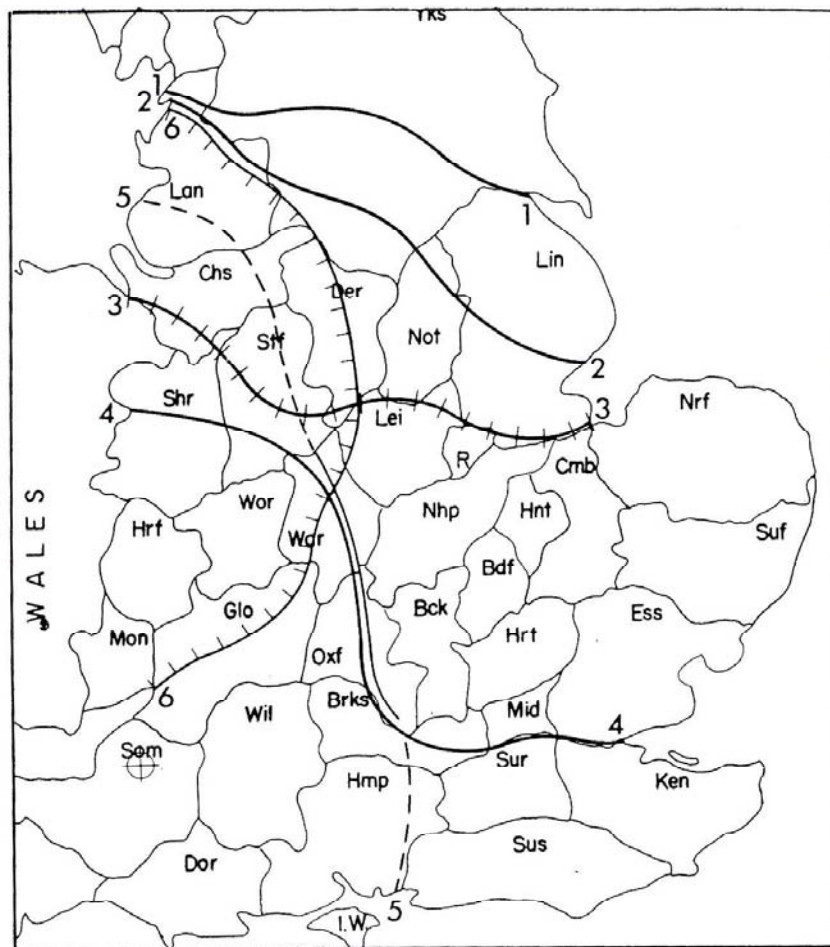
My next example is the nickname *Strang* and *Strong*. It ultimately goes back to OE *strang* ‘strong’. In Old English, short vowels were lengthened also before the consonant group *-ng*, except when a third consonant followed or in words with reduced sentence stress. But in Middle English the vowel became short again. South of the Humber (see again line 1 on map 3), where OE *ā* > /*ɔ*:/ during the 11th–13th centuries, shortening usually gives *o*, as in Modern English *strong*. North of the Humber, however, OE *ā* did not become /*ɔ*:/, and, when shortened, therefore resulted in *a*, i.e. *strang*.

Maps 6 and 7 show the diachronic diffusion of *Strang* and *Strong*. It mirrors to a considerable extent the picture just described. For *Strong* the focus of occurrence is

² Also all the first attestations of these names are documented south of the Humber. To these belong Adam *at þe Ock* (Shropshire/Salop 1273), Thomas *del Oke* (Buckinghamshire 1275), Thomas *atten Oke* (Sussex 1296), Henry *atte Nok* (Essex 1326), John *atte Noke* (Sussex 1327), Robert *atte Nokes* (Worcestershire 1332), Robert *Dellroc* (Worcestershire c1182), Peter *de la Roke* (Somerset 1243), Ralph *ater Oke*, *atte Oke* (Sussex 1296, 1327) and William *atte Rock*, *atter Ok* (Sussex 1296, 1327) (Reaney – Wilson 1976, s.v. ‘Oak, Oake, Oaks, Oke, Noak, Noake, Noakes, Noaks, Nock, Noke, Nokes’ and ‘Roke, Roake, Rock, Rocke, Rocks, Rook’). For the position of the counties see maps 2–4 in Viereck 2004.



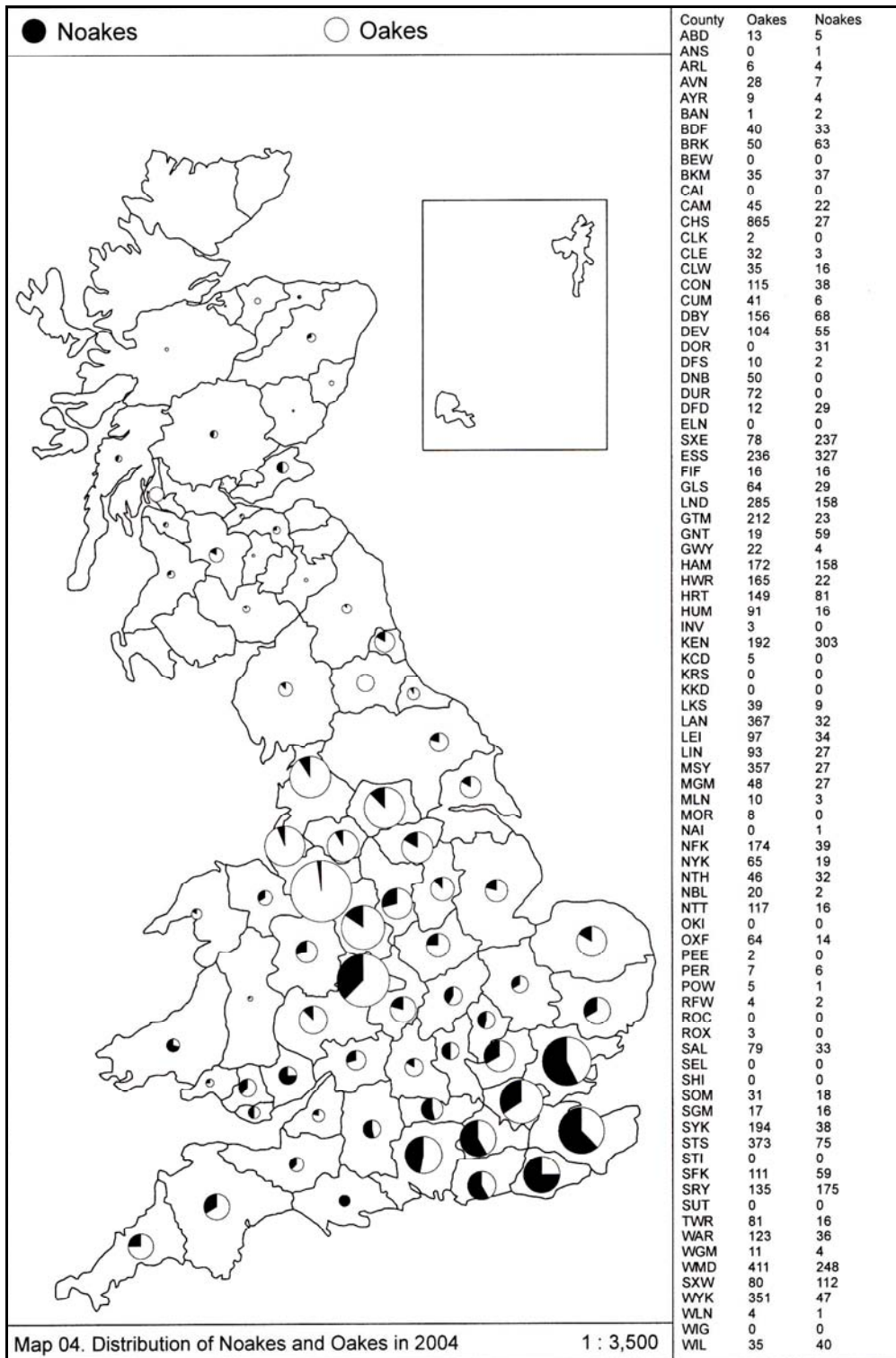


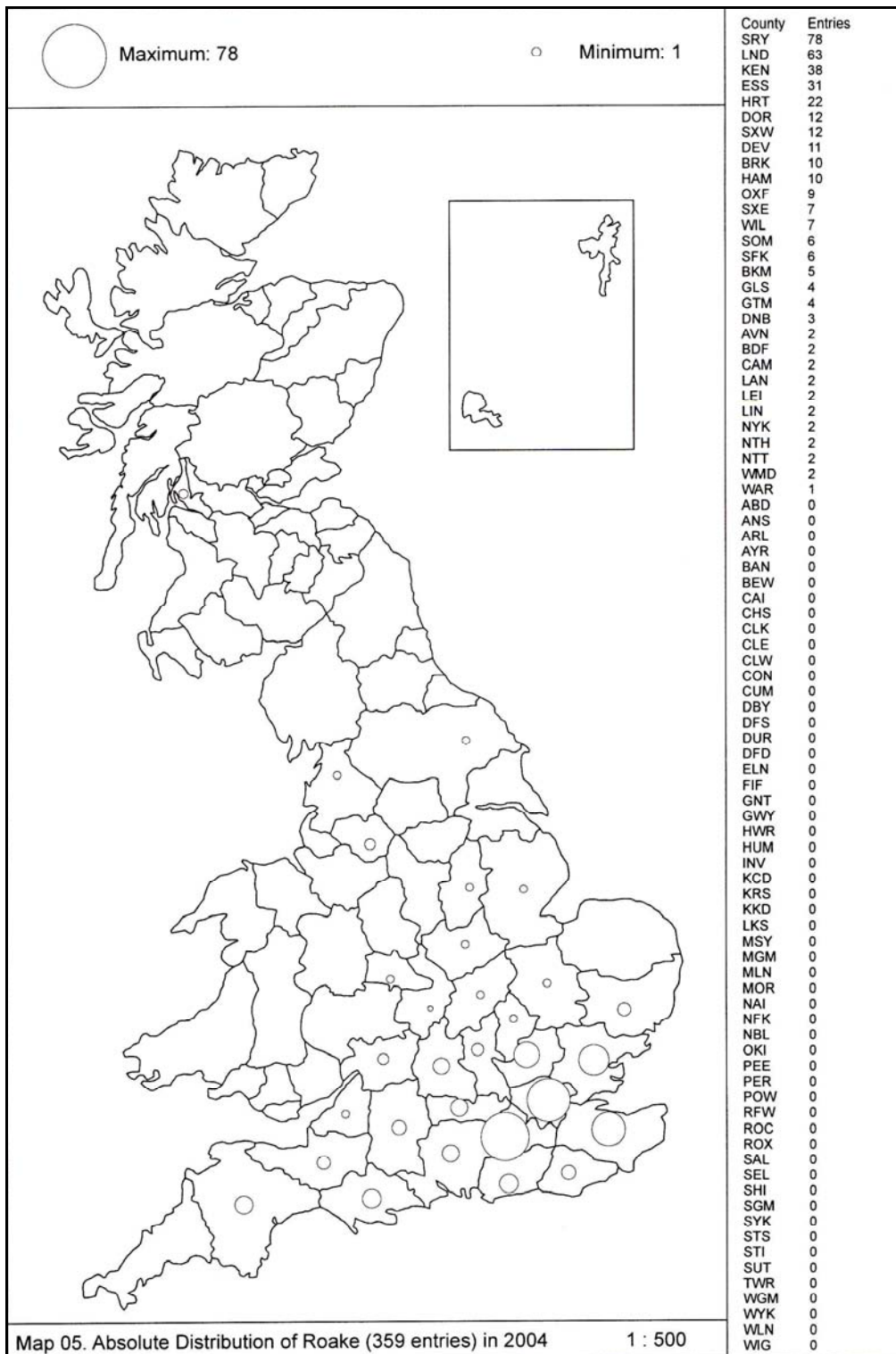


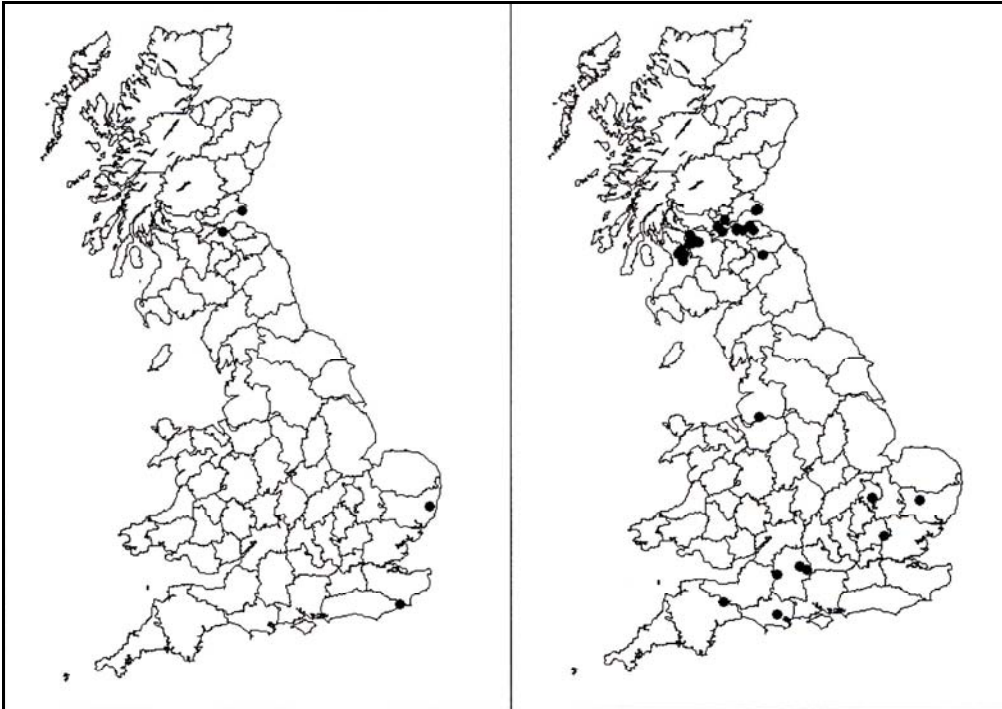
↙ **FIGURE 27: Middle English Heteroglosses.**

1. The vowel in "stone": N / \bar{a} / ≠ S / \bar{q} / (OE \bar{a})

Map 03 (Kurath 1972, 81)

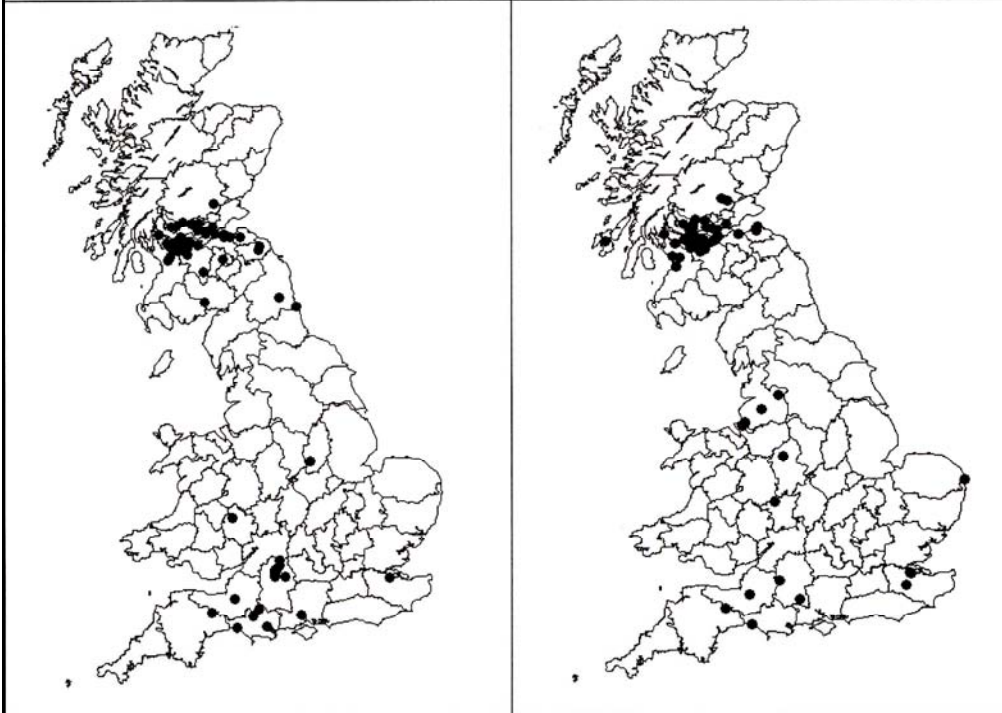






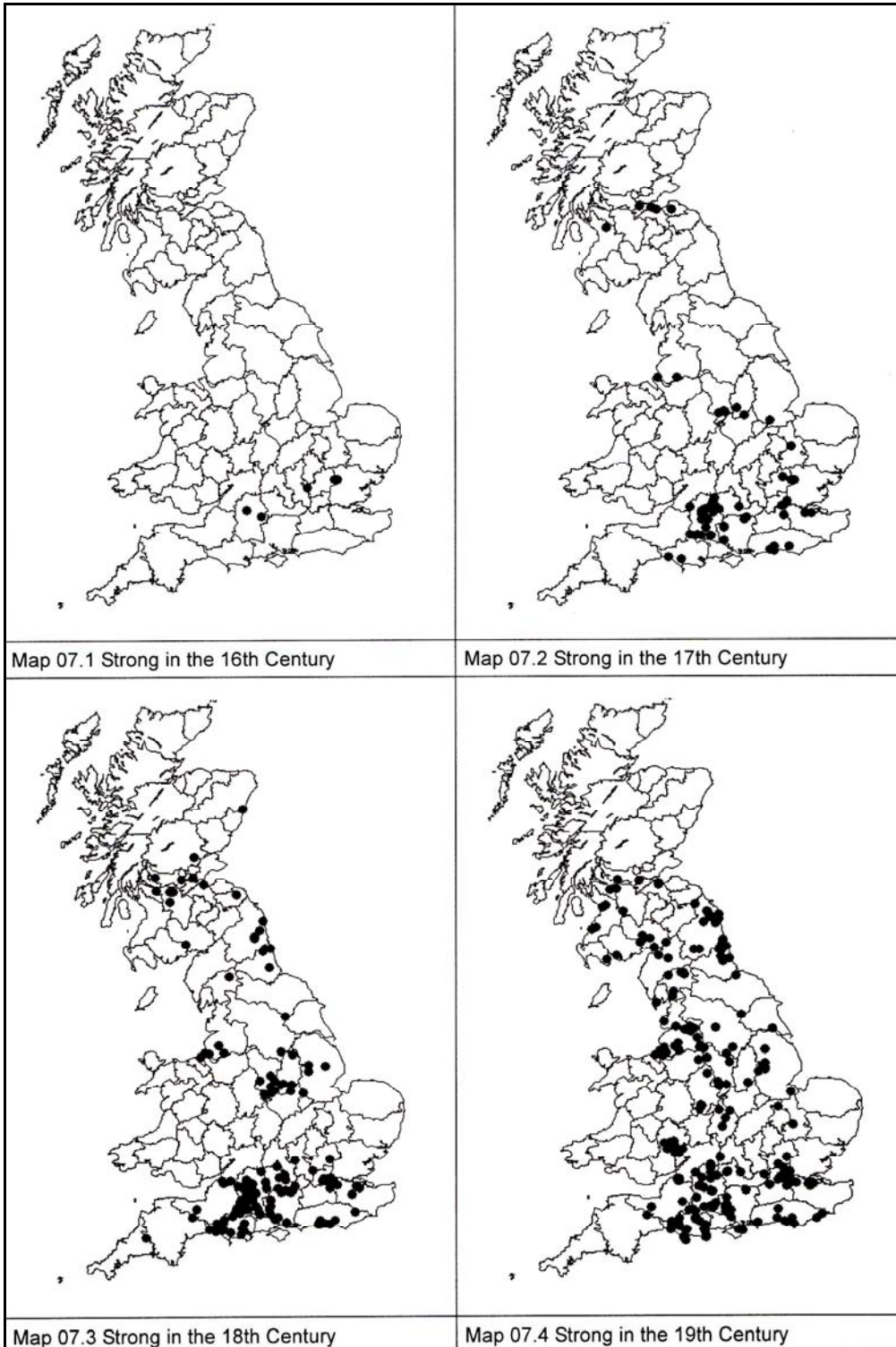
Map 06.1 Strang in the 16th Century

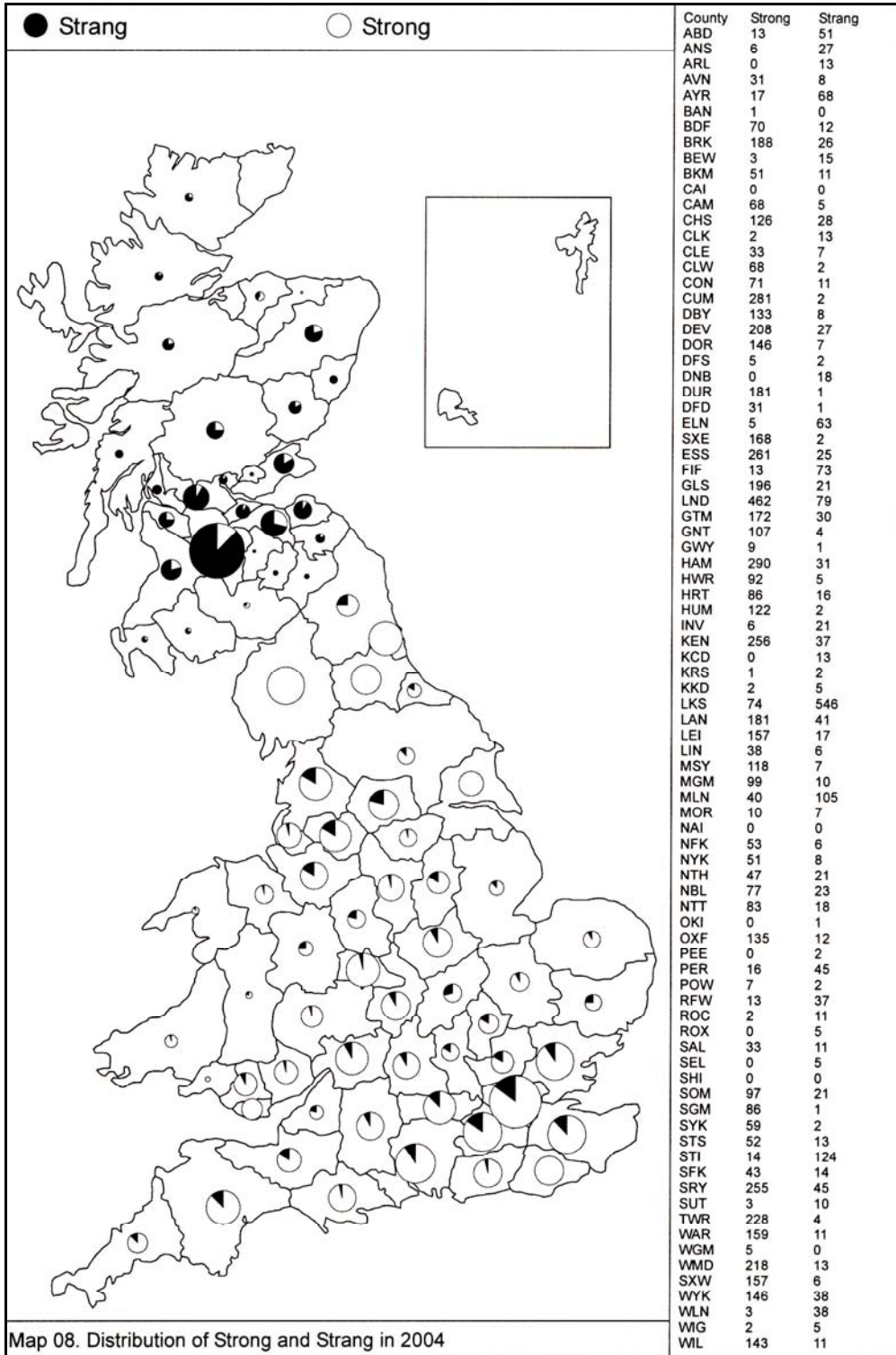
Map 06.2 Strang in the 17th Century



Map 06.3 Strang in the 18th Century

Map 06.4 Strang in the 19th Century





south of the Humber, for *Strang* north of it, especially in Scotland³. This is also clearly borne out by the present distribution of both variants (cf. map 8). The only English minor hotspot for *Strang* emerged in and around Greater London. But London is a special case. As it has acted as a magnet for migrants during all the centuries since surnames were formed, it is normal to find that some, probably many, people there possess a family name that is otherwise concentrated elsewhere. The distribution of the name in and around London can often be disregarded, unless of course all the other examples of the surname are from those parts.

Next comes an occupational name, namely *Fowler* and the variants *Vowler* and *Fugler*. They are derived from OE *fugelere* ‘hunter of wild birds, fowler’. It is interesting that three surnames developed from this etymon. *Fugler* is the oldest of the three as it can be directly derived from OE *fugelere*. The first attested family names have this form: Richard *Fugelere* (Lincolnshire 1218), Roger *le Fugler* (Norfolk 1227) and John *ƿe Fogelere* (Wiltshire 1279) (Reaney – Wilson 1976, s.v. ‘Fowler, Fugler, Vowler’). Next in time comes *Vowler*: Ralph *Vouler* (Buckinghamshire 1279) and Edward *le Voweler* (Somerset 1327). Both *Fugler* and *Vowler* belong to those English words fossilized in English family names. They had died out centuries earlier in the general language and were all superseded by *fowler*⁴. The first attestation with the spelling <f> as a family name in Reaney – Wilson (1976) dates from 1329 (Ralph *le Foweler*, Colchester).

Bird-catching was a rather common medieval occupation and it is, thus, somewhat surprising that the late Old English and Middle English southern initial voicing of the voiceless fricative /f/ is so rarely documented in this name, as the following table reveals:

Table 1. Frequency analysis for *Vowler*

Sources	AVN	BRK	BEW	BKM	CAM	CON	DEV	GLS
<i>Census 1881</i>						12	23	1
<i>UK-Info 2004</i>	3	6	2	1	1	9	18	1
LND/MDX	HAM	HRT	HUN	NBL	SOM	SYK	SRY	
11	1		1				2	
1		1		1	3	1		

³ Reaney-Wilson 1976, s.v. ‘Strong, Stronge, Strang’, provide the following first attestations: Richard *Stronge* (Warwickshire 1185), William *le Stronge* (Somerset 1276) and Adam *Strang* (Yorkshire 1379). They fit perfectly into the pattern described. The variant with *-e* had its peak in the 17th century, but has always been clearly a minority form in relation to *Strong* and *Strang*.

⁴ *The Oxford English Dictionary* 1989, s.v. ‘fowler’, lists spellings with <g> and <h> only down to the first half of the 13th century, to be followed by *fouler* and *fow(e)ler*. The spelling with an initial voiced fricative does not figure in this dictionary at all, which, of course, is not surprising.

Nevertheless, the focus of the distribution is clearly in the South of England and thus mirrors precisely the historical situation; only very few *Vowlers* migrated to the North⁵.

As table 2 below shows, *Fugler* is not widespread either:

Table 2. Frequency analysis for *Fugler*

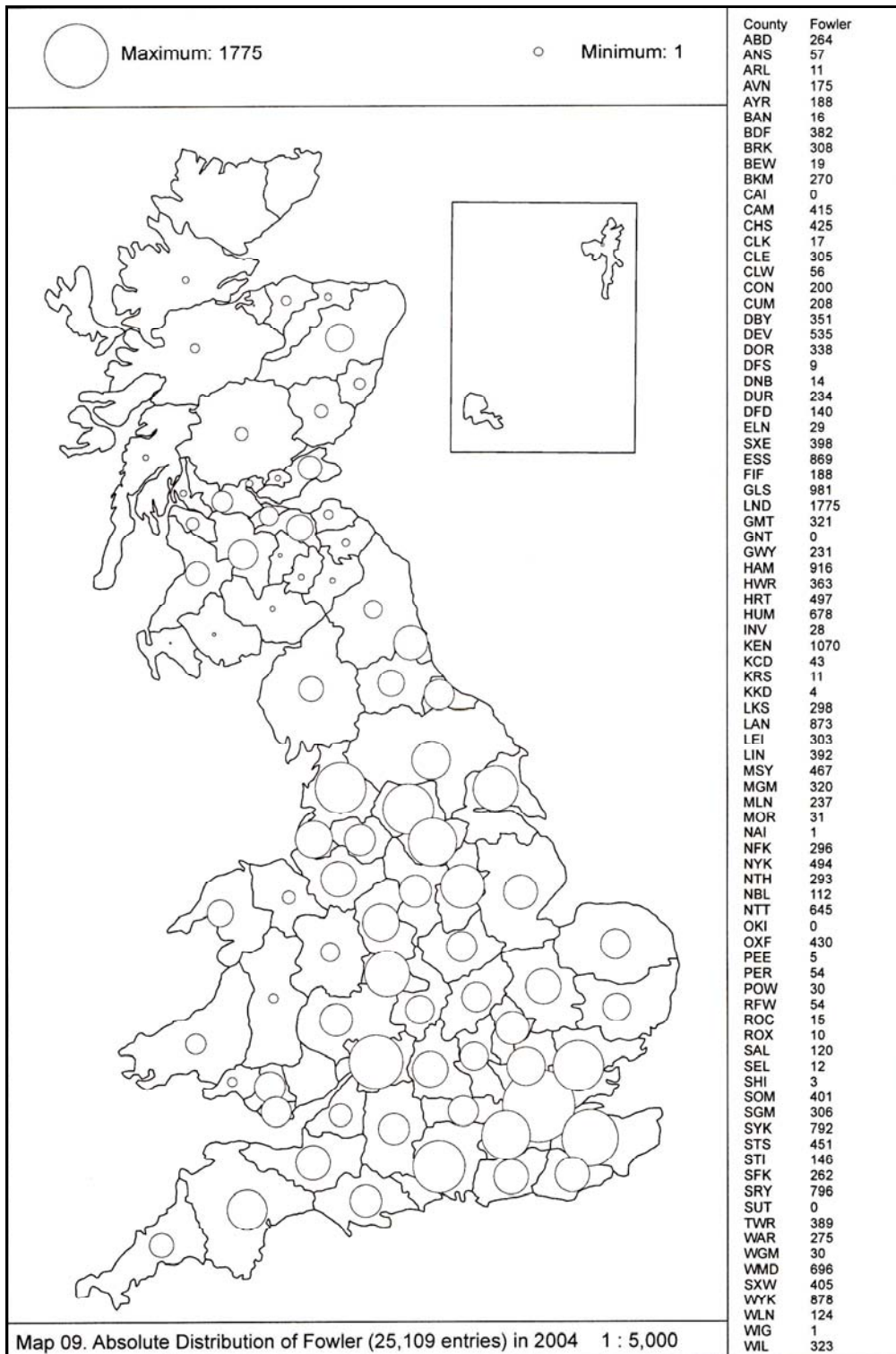
Sources	BKM	CON	CUM	DEV	DOR	DNB	SXE	ESS	GLS
<i>Census 1881</i>		61		4	1				
<i>UK-Info 2004</i>	4	23	12	9	2	2	1	3	4
LND/MDX	HAM	LAN	NTT	SOM	SYK	SRY	WYK		
9						1			
15	2	2	2	2	1		2		

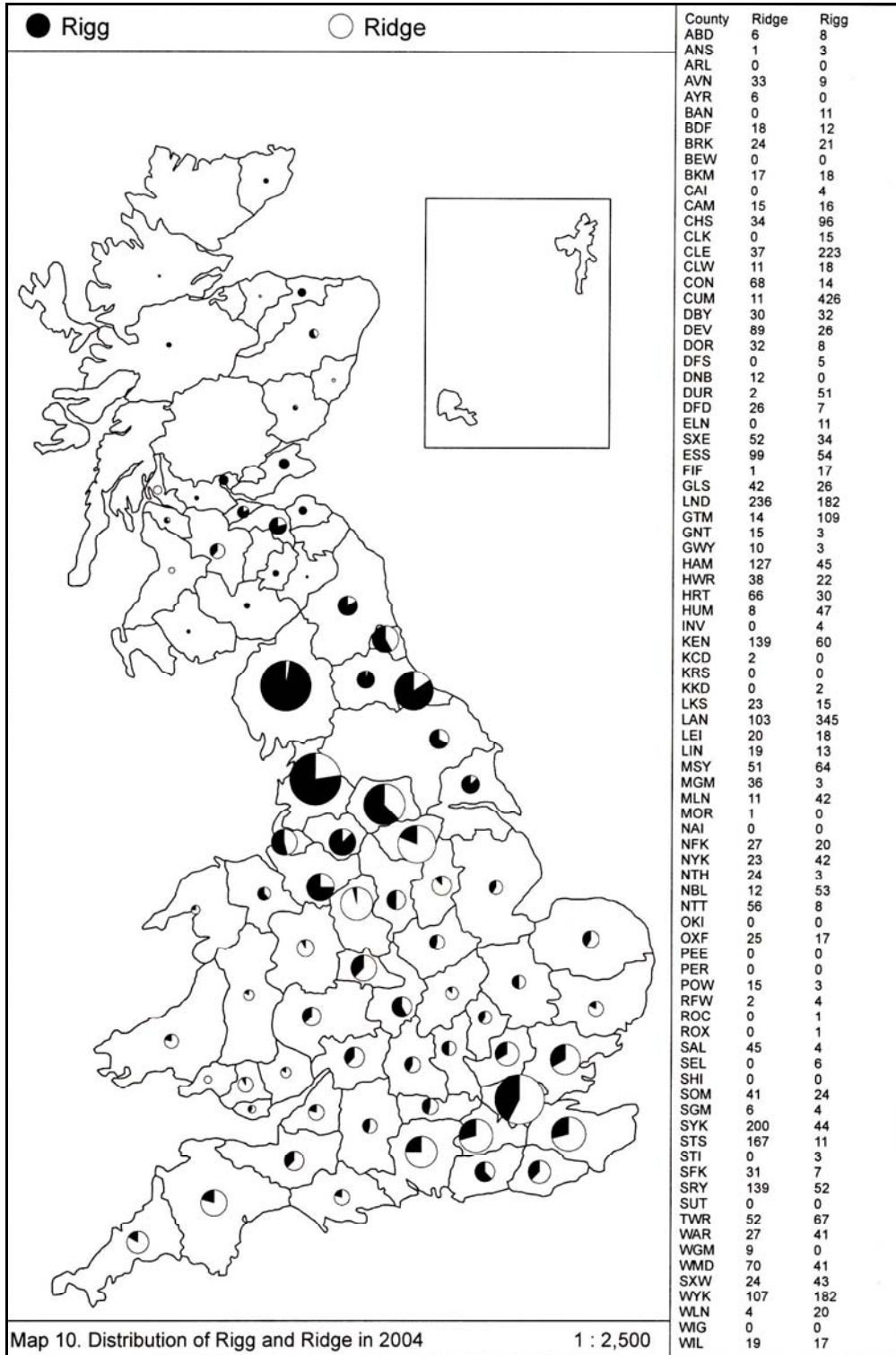
As map 9 reveals, *Fowler* is a rather common name today with a concentration – apart from region in and around London – in the historical Lancashire and West Riding Yorkshire area. Not until the 19th century did a concentration in this area develop. This shows that this accumulation was most likely due to migration towards the industrial centres like Manchester, Liverpool and Sheffield.

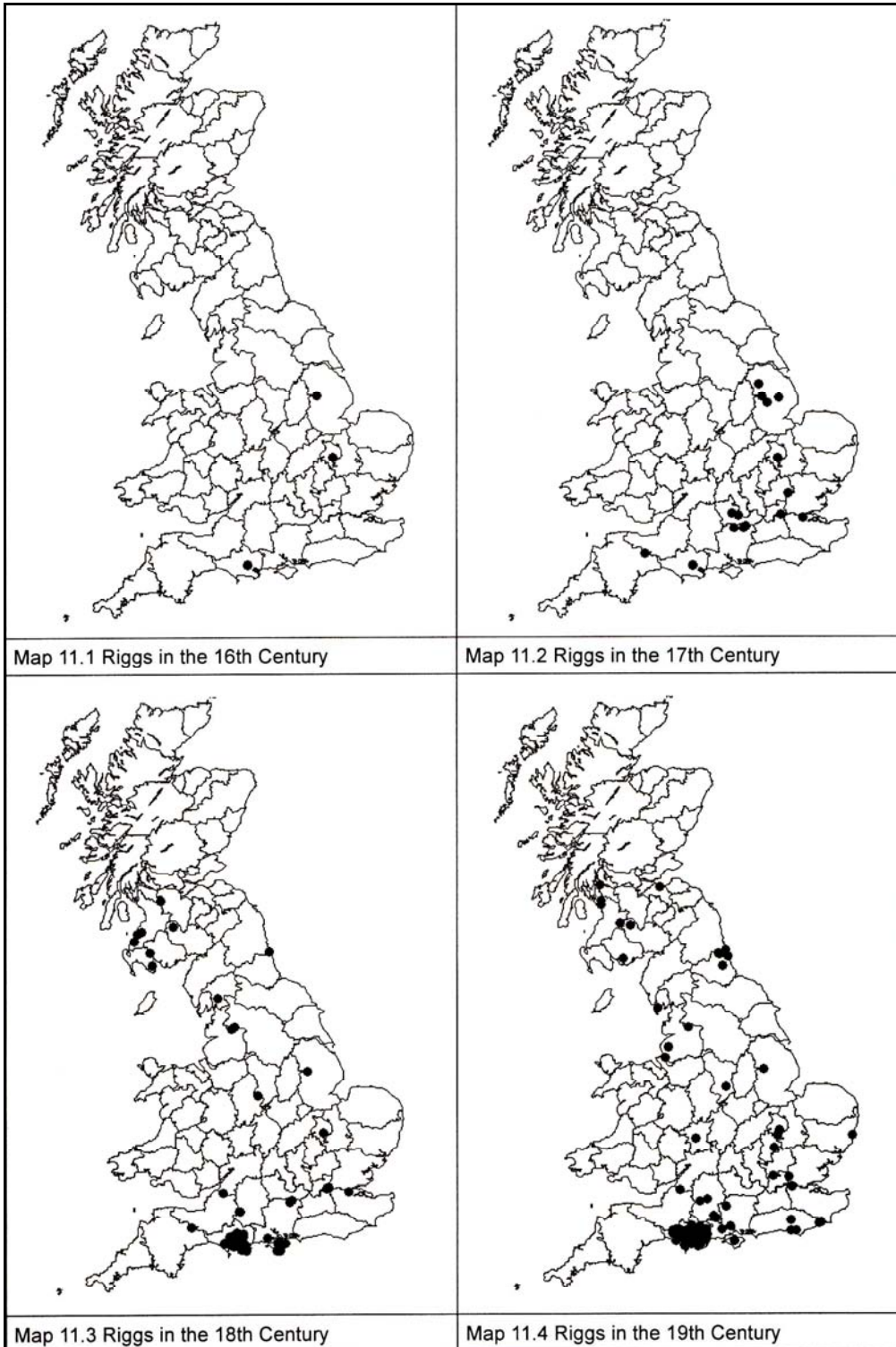
My final example is the topographical surname *Ridge* where I shall restrict myself to a consonantal aspect. The surnames *Rydge*, *Ridge*, *Redge* and *Rudge* ultimately derived from OE *hrycg* ‘ridge’. The family names thus mean ‘dweller by or on a ridge’⁶. Apart from these variants also *Rigg* and *Riggs* occur as family names. In Middle English different graphemes may denote the same phoneme. Both spellings – <gg> and <dg> – were pronounced [dʒ]. The northern English and Scottish form is *Rigg*, pronounced with /g/, which goes back to Old Norse *hryggr* ‘ridge’. The early attestations of these names are spelt without exception with <gg>, irrespective of their etymological origin: William *de la Rugg* [dʒ] (Staffordshire 1196), Walter *de la Rugg* [dʒ] (Somerset 1243), Geoffrey *ate Regge* [dʒ] (Somerset 1296), Geoffrey *de la Rigge* [dʒ] (Hampshire 1166) or Edith *atte Rigge* [dʒ] (Somerset 1327) or with reference to the North: John *del Rigg* [g] (Cumberland 1332). Although in some cases it is uncertain which pronunciation is denoted by the spelling *rigge*, the overall distributions of the modern surnames *Rigg* and *Ridge* (see map 10) in England and Scotland show quite clearly that *Ridge* is a predominantly southern form which hardly

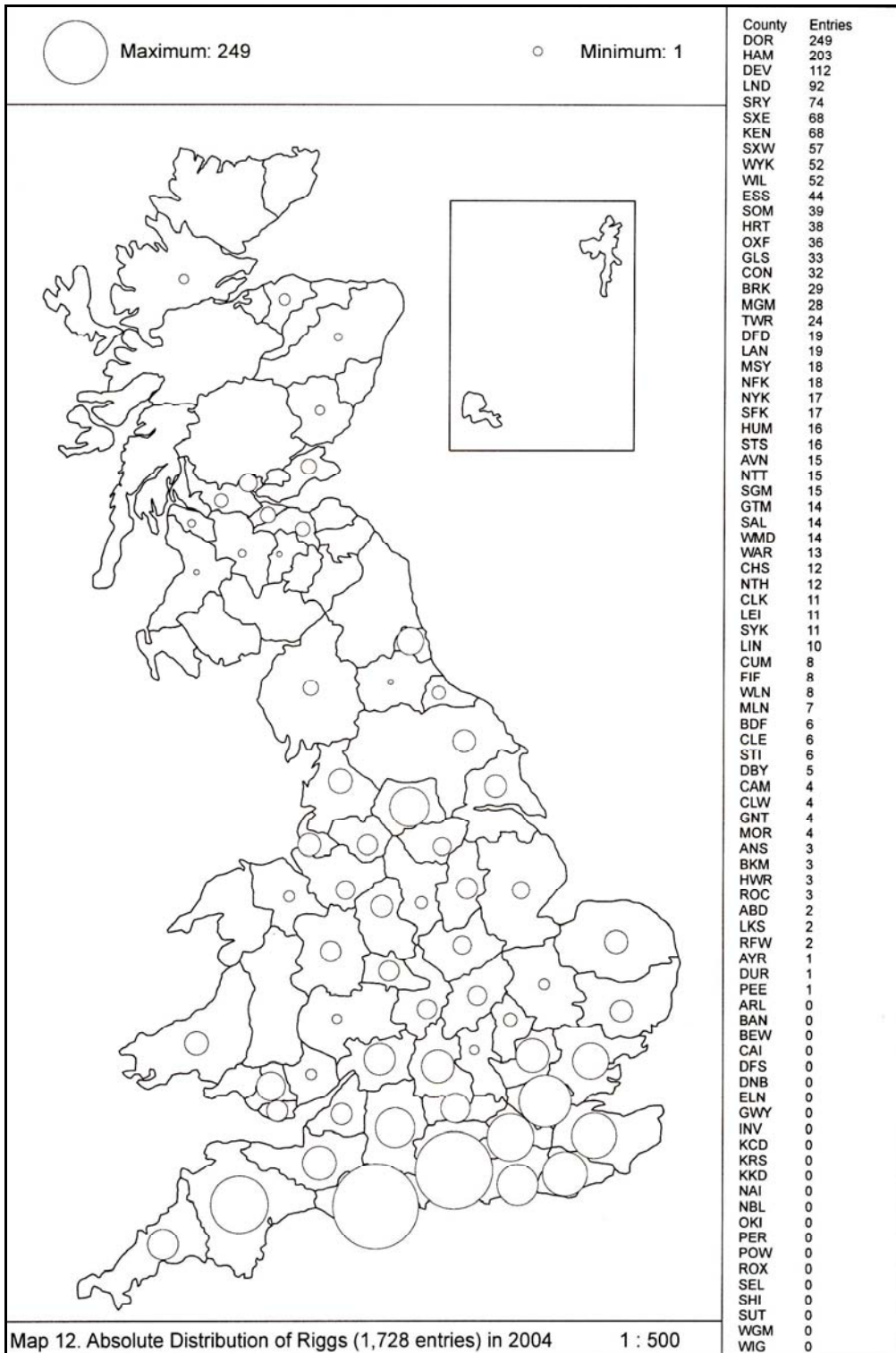
⁵ For a more detailed treatment of southern sonorisation with regard to other surnames cf. Viereck (2006b).

⁶ Their vocalic dialectal differentiation parallels that described in some detail for *Hyll*, *Hell*, *Hill* and *Hull* in Viereck (2004) and for *Pytt*, *Pett*, *Pitt* and *Putt* in Viereck (2006b). *Rydge*, *Redge* and *Rudge* are English words fossilized in English family names that had died out long ago in the general language. *The Oxford English Dictionary* attests <y> spellings down to 1562, <e> spellings to the 15th century and <u> spellings to the 16th century (s.v. ‘ridge’, sb.¹).









occurs in northern English counties and in Scotland, whereas the highest density by far of *Rigg*-occurrences is in the North of England and in Scotland, thus giving credence to the Old Norse etymology.

An interesting distributional pattern is shown by *Riggs* (see maps 11 and 12). *Riggs* is not confined to the North as is *Rigg*, but dominates in the South, both historically and related to the present. Table 3 shows the following names in the databases:

Table 3. Frequency analysis for *Ridge* and its variants

Sources	<i>Redge</i>	<i>Regg</i>	<i>Reggs</i>	<i>Ridge</i>	<i>Rigg</i>	<i>Riggs</i>	<i>Rudge</i>	<i>Rugg</i>	<i>Ruggs</i>
<i>UK-Info 2004</i>	28	0	2	2,710	2,890	1,728	3,550	721	0
<i>Census 1881</i>	40	21	2	2,102	2,517	993	2,342	581	4

Thus there is *Redge*, but not *Redges*, *Ridge*, but not *Ridges* and *Rudge*, but not *Rudges*, only *Regg* and *Reggs*, *Rugg* and *Ruggs* (both occur only rarely) and *Rigg* and *Riggs*. The distribution of *Riggs* is at first sight, at least, quite surprising, it is, however, in accordance with the fact that an addition of *-s* in local surnames generally takes place whenever it does not involve an extra syllable or any exertion in pronunciation; thus there is *Riggs*, not *Ridges*, *Birks*, not *Birches* for *Birch* etc. The distribution of *Riggs* is a good example to show this tendency⁷. Thus there are also surname distributions that disturb the normal picture of dialectal differentiations; they can only be explained in an onomastic-specific way.

References

Databases

British Census 1881. CD-ROM. 24 disks. Intellectual Reserve. June 1998.

British Isles Vital Records Index. Sec. ed. CD-ROM. 16 disks. Intellectual Reserve. March 2002.

UK-Info Professional V9 2004. CD-ROM. iFCD Publishing (UK) Ltd. October 2003.

Software

GenMap UK ver 2.10. Archer Software. November 2003.

LDS Companion v2.12. Archer Software. March 2003.

PCMap 10.0. CD-ROM. GISCAD Institute Germany. 1998.

⁷ Grateful thanks are due to Stephanie Barker for producing the map *Fowler*, to Stefankai Spoerlein for those of *Noakes*, *Oakes*, *Roake* as well as *Ridge*, *Rigg* and *Riggs* and to Tobias Vetter for the maps of the nickname variants *Strang* and *Strong*.

Secondary Literature

- Kurath, Hans. 1972. *Studies in area linguistics*. Bloomington and London: Indiana University Press.
- The Oxford English dictionary*. 1989. Compiled by John A. Simpson and Edmund S.C. Weiner. Oxford: Clarendon Press, sec. ed.
- Reaney, P.H. and R.M. Wilson. 1976. *A dictionary of British surnames*. London and Boston: Routledge and Kegan Paul, sec. rev. ed.
- Viereck, Wolfgang. 2004. "Towards an atlas of English surnames", *Scripta Neophilologica Posnaniensia* 6, 231–259.
- Viereck, Wolfgang. 2006a. "An atlas of English family names". In: Christian Mair and Reinhard Heuberger (eds.). *Corpora and the history of English: Papers dedicated to Manfred Markus on the occasion of his sixty-fifth birthday*. Heidelberg: Winter, 305–328.
- Viereck, Wolfgang. 2006b. "Dialectology and onomastics". *Dialectologia et Geolinguistica* 14, 86–103.
- Voitl, Herbert. 1990. "Englische Familiennamen als fossile englische Wörter". In: Ulrich Bertram and Dieter Petzold. (eds.). *Erlanger Anglistik und Amerikanistik in Vergangenheit und Gegenwart: Festschrift zum hundertjährigen Bestehen eines Instituts 1890–1990*. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg, 115–137.

INSTRUMENTAL IN ENGLISH WITH SPECIAL REFERENCE
TO THE NOTION OF INSTRUMENTAL
AS IT WAS PRESENTED BY STRUCTURALISTS
AND CASE GRAMMARIANS
IN THE LATE 60s AND IN THE 70s OF THE 20th CENTURY

JANINA WIERTLEWSKA, ZENON GRABARCZYK

This article is an attempt at analyzing Instrumental in English from the syntactic as well as semantic point of view.

THE NOTION OF INSTRUMENTAL IN LINGUISTICS

In linguistics the Instrumental case indicates that a noun is the instrument or means by which the subject achieves or accomplishes an action. The noun may be a physical object or an abstract noun (Middle East Open Encyclopedia, The Internet source).

The Instrumental case was disappearing during centuries, when Old English was being written. It had a distinct form only in masculine and neuter singular adjectives and pronouns; everywhere else dative was used.

In contemporary linguistics, structuralists and case grammarians presented an absolutely new approach to the notion of Instrumental.

The authors of this analysis will describe in detail both syntactic and semantic considerations of Instrumental in English on the basis of linguistic theories, especially those of the late 60-ties and the 70-ties of the twentieth century as they were the underpinnings for the further development of the modern grammar of case.

Among linguists whose influence on defining the notion of Instrumental in English was fundamental, were: G. Lakoff, T. Krzeszowski and case grammarians represented by: Ch. Fillmore, J. Platt, W. Chafe and A. Becker.

Case grammar expansion in modern linguistics will be presented and described in the forthcoming article as the new perspectives on case history have already been noted.

Lakoff's attitude to Instrumental Adverbs

In his article entitled "*Instrumental Adverbs and the Concept of Deep structure*" Lakoff analyses the category of Instrumental Adverbs. The basis for his description forms the concept of deep structure proposed by J. Katz and P. Postal and by Noam Chomsky.

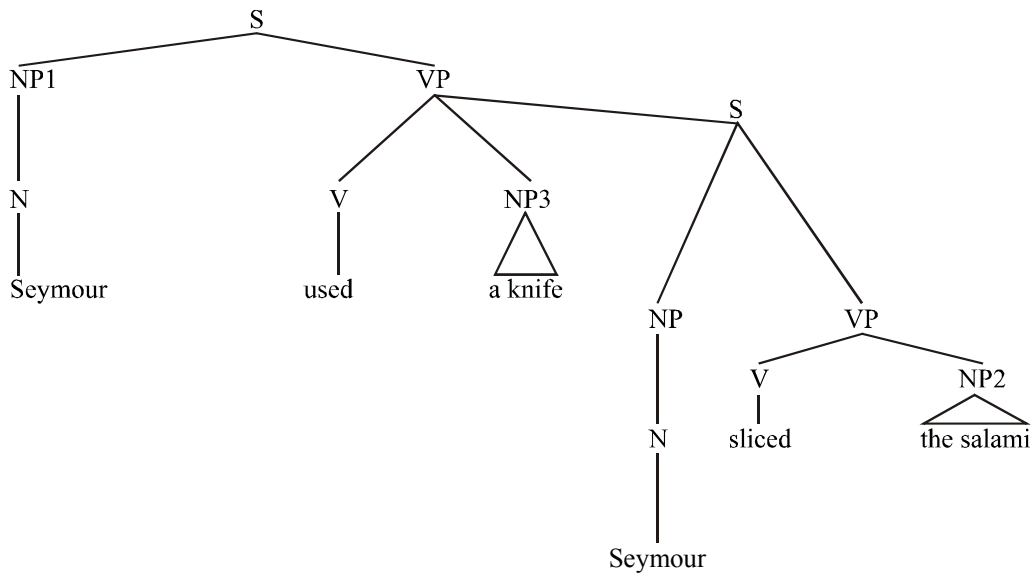
Postal, Katz and Chomsky's definition of deep structure is based on the four following conditions:

1. Basic grammatical relations (subject-of and object-of) are represented at this level in terms of fundamental grammatical categories (such as: S, NP, VP, V). It is assumed that these relations are defined in terms of phrase-structure rules involving these categories. Since one of these categories is S, this view of deep structure implicitly implies a notion akin to what traditional grammarians called a simple sentence and to Chomsky's definition of a kernel sentence.
2. The correct generalizations about selectional restrictions and other co-occurrence relations can be stated at this level. The assumption here is that once the correct basic grammatical relations in a sentence are known, then the correct generalizations about selectional restrictions among the elements of the sentence can be stated naturally.
3. Lexical items are assigned to their appropriate categories at this level. This agrees with the assertion that the semantic representation of a sentence is determined by the level of deep structure. Semantic interpretation rules are defined in terms of lexical semantic content (3) and grammatical relations (1). Since selectional restrictions involve lexical items, (2) and (3) are interdependent.
4. The structures defined at this level are the input to transformational rules.

Lakoff in his article assumes that the instrumental adverbs involve in the deep structure the presence of the verb *use* with its object NP realized as the surface structure instrumental adverb. He simultaneously states that the notion of Instrumental should be restricted in such a way as to cover only those sentences which express purposive actions performed by animate agents (present or implied in the deep structure). His examination of selectional restrictions and co-occurrence relations of synonymous but superficially different constructions allows him to draw a conclusion that sentences like:

1. Seymour sliced the salami with a knife.
2. Seymour used a knife to slice the salami.

have the same deep structure, as is presented on a tree-diagram below:



But the expression with a razor in a non- purposive reading of a sentence:

3. I cut my foot with a razor (= on a razor)

According to Lakoff it is not an Instrumental Adverb. This sentence does not constitute a counterexample to Lakoff's claim that all Instrumentals involve sentences with use in the instrumental sense. Lakoff comes to a conclusion that two readings of a sentence (i.e. purposive and non-purposive) must have different deep structures.

The above cited sentences may be represented by means of the following structures:

Seymour sliced the salami with a knife.

NP1 – V – NP2 – with – NP3

Seymour used a knife to slice the salami.

NP1 – use – NP3 – to – V – NP2

After the examination of the cited above sentences Lakoff states that both these sentences must share the property of **V** being /+ Activity/, NP1 must be animate, like in the sentence:

4. John killed Harry with dynamite.

(* The explosion killed Harry with dynamite.)

NP2 = NP3, as in the sentence:

I cut the wire with a knife.

5. (* I cut the wire with {it.}
{itself.})

NP1 = NP3, as is illustrated in the example:

6. James broke the window with an English spy.
 (* James broke the window with himself)

If the constructions are modified by as-phrases, NP1 can be identical to NP3, as Lakoff has shown in the sentences below:

7. Paul analyzed English passive constructions with himself as an informant.
 8. Paul used himself as an informant to analyze English passive constructions.

While comparing the transformational approach to the notion of the deep structure of an Instrumental Adverb with that proposed by Lakoff, it may be observed that research in transformational grammar has been oriented toward proposing rules. Arguments concerning generalizations of the deep structure selectional restrictions and co-occurrence relations show that arguments have been brought up only in support of some given set of rules. Lakoff attempts to show that arguments of this kind can be used by themselves without discussion of rules at all.

In showing that sentences (1) and (2) have the same deep structure, Lakoff has shown that transformational rules relating these constructions must exist, though it is not known yet what they are. Sentence (2) must have two verbs and two sentences; sentence (1) consists of only one verb and one sentence. If the sentences (1) and (2) have the same deep structure, the other verb of (2) must appear in the deep structure of (1) and must subsequently be deleted, since it does not appear in the surface structure of (1). So sentence (1) must have two occurrences of sentences in the deep structure, although only one in surface structure. Following this examination Lakoff states that:

“Deep structures must be somewhat more abstract than the previous research in transformational grammar has indicated.”

(Lakoff, 1968: 25)

Going further in his examination, Lakoff observes that NP Object of *with* in (1) is the Direct Object of the verb *use* in (2). That means that in the deep structure of (1) it must also be the direct object of *use*. But this means that it cannot be part of Instrumental Adverb constituent and this, in turn, means that such constituents do not exist in the deep structure. Lakoff proposes, then, to eliminate Instrumental Adverb from the deep structure in favour of some deep structure that we know we need independently. According to Lakoff, the traditional view that simple sentences contain a full range of adverbials modifying the predicate turns out to be false; there are fewer grammatical categories and grammatical relations in deep structure than had previously been thought.

Mc Cawley (1966) proposes that selectional restrictions are a purely semantic phenomenon, because the violation of selectional restrictions leads to semantically anomalous sentences. So far semantic anomaly was defined in terms of projection rules; Lakoff proposed to define it in terms of well-formedness-conditions on semantic reading (i.e. on the output of projection rules).

Krzeszowski's view on Instrumental

Krzeszowski (1973: 109) goes as far as to say:

“It seems to follow from Lakoff's argument that every instance of the occurrence of Instrumental in a sentence requires the presence of Agentive NP with the verb use in the deep structure, even if this NP is only a pro-form, subsequently deleted in those cases when Instrumental NP (Object of use) becomes the surface structure subject of the main sentence, as in – the key opened the door – presumably paraphrasable as – somebody used the key to open the door and somebody opened the door with the key.”

Krzeszowski's theory does not recognize Instrumental as a primitive concept like Agent and Patient. He states that all sentences containing Instrumental Adverbs and all other constructions to which the notion of Instrumentality has been ascribed in the current literature are derived from complex configurations e.g. the sentence:

9. John hit Bill with a hammer.

is derived from the following subconfiguration:

A1 (A2 P3)

P4 where:

1. John use a hammer.
2. John
3. a hammer
4. Bill

can be spelled out as:

(John use a hammer) hit Bill

which immediately underlie:

John used a hammer to hit Bill.

Through the operation of different categorial rules and lexical insertions, the subconfiguration presented above can give:

(John with a hammer) hit Bill.

which immediately underlies:

John hit Bill with a hammer.

Instrumental from the point of view of the Case Grammarians (Ch. Fillmore, J. Platt, W. Chafe and A. Becker)

In 1969, Fillmore began developing a grammar which was based on transformational grammar, but which assumed rational information (i.e. case) to be more important than categorial information. The basis of Fillmore's theory is his hypothesis that the deep

structure cases are implied by each predicate. The analysis of the deep structure allows the establishment of the relevant types of semantic relations between a predicate and an argument (covert categories in the surface structure of a sentence). As a result of his investigations, Fillmore proposed six semantic cases: Agentive, Instrumental, Dative, Factive, Locative and Objective.

Platt's, Becker's and Chafe's works are an extension of Fillmore's conceptions. Platt (1971) suggests distinguishing nine "grammatical meanings", proposing neutral and affective instead of Fillmore's Object and introduces two new roles: benefactive and purposive.

W. Chafe distinguishes seven semantic roles (i.e. noun-verb relations : Agent, Patient, Experiencer, Beneficiary, Instrument, Complement (= Fillmore's Factive) and Location.

All the mentioned above sets of semantic roles will not be further discussed in this article, as they do not constitute the essence of this paper. Nevertheless, it is worth stressing that all the previously mentioned linguists pay some attention to the notion of Instrumental.

Fillmore defines Instrumental as follows:

"Instrumental, the case of the inanimate object or force casually involved in the action or state identified by the verb".

(Fillmore, 1968: 24)

Fillmore considers the arguments: a hammer and the key in the sentences:

10. A hammer broke the window.
11. John broke the window with a hammer.
12. The key opened the door.
13. John opened the door with the key.

to be Instrumentals. He also states that Agent and Instrument are completely independent of each other.

" One may identify the Agent without indicating the Instrument. The Instrument may be mentioned without implying an Agent".

(Fillmore, 1968: 70)

Platt and Becker accept Fillmore's conception of Instrumental and adhere to it. Besides, Platt suggests that an animate object may also function as Instrumental.

Chafe in his book entitled " *Meaning and the structure of language*" presented his views on Instrumental in the example of the following sentences:

14. Tom cut the rope with a knife.
15. Tom opened the door with a key.

Chafe states:

“Knife and key, of course are usually termed instruments in sentences like these, an instrument being an object which plays a role in bringing a process about, but which is not the motivating force, the cause, or the instigator. It is subsidiary to the agent-something which the Agent uses”.

(Chafe, 1971: 152)

Chafe also claims that an Instrument noun depends mainly on the presence of an action-process verb, although such a verb does not require the accompaniment of an Instrument. He considers a process verb any verb that dictates the presence of a Patient noun and an action verb is supposed to be a verb that dictates an Agent noun. Chafe gives an example of a sentence containing an action-process verb, which is the sentence:

16. Tom cut the rope with a knife.

Chafe investigates also sentences like:

17. The rope cut with a knife.

18. The door opened with a key.

He makes two observations concerning sentences (17) and (18):

1. the verb in each of these sentences is a simple process not an action-process as the verbs accompanied by instruments discussed above.
2. they are not ambiguous but have the marked meaning (successful). They can be paraphrased as:

19. The rope was successfully cut with a knife.

20. The door was successfully opened with a key.

INSTRUMENTAL IN ENGLISH – SYNTACTIC CONSIDERATIONS

Syntactic tests used for distinguishing English Instrumental

Case grammarians have relied on a number of tests to define Instrumental. They have also made a number of observations including such things as co-occurrence restrictions and surface positioning of Instrumental. Nilsen (1973) presents the tests used for distinguishing Instrumental. They are as follows:

1. Relative Pronoun Test

The basic assumption of this test is that the Instrumental case is relativized with the relative-interrogative pronoun *how*.

Example: 1. How did Mary slice the salami?

INSTRUMENT: With a knife

Traditional, structural transformational and case grammarians have relied on this test as a means of identifying the Instrumental and the Manner cases. According to Nilsen (1973) this test does not distinguish between these two cases, as shown by the example:

2. How do porcupines kiss?

If the answer is *with their lips*, it is Instrumental, but if it is *very carefully* it is Manner case. There are four cases (i.e. COMITATIVE, EXTENT, MANNER, INSTRUMENTAL) that can answer the question *how*, as is illustrated by the following examples:

3. Tom broke the window with a stone.

INSTRUMENT

4. The President flew to Great Britain with a commercial pilot.

COMITATIVE

5. Tom's girl-friend is extremely stupid.

EXTENT

6. They reached London by hitching.

MANNER

It is noticeable, after the further analysis, that only Manner can be considered to answer the question *how* precisely, whereas Instrumental, Comitative and Extent can be considered to answer the questions: *with what*, *along with what* and *to what extent*, respectively.

2. Use – with Test

The basic assumption made here is that a sentence containing an Instrumental noun phrase which is marked by the preposition *with* can be paraphrased by a sentence in which the Instrumental noun phrase is the Direct Object of the verb *use*.

Example: 7. Mary used a knife to slice the salami.

George Lakoff (1968) compared the object of the *use* in:

8. Seymour used a knife to slice the salami.

To the object of the preposition *with*, as in:

9. Seymour sliced the salami with a knife.

Lakoff concluded that these two sentences share so many co-occurrence constraints that they are actually derived from the same deep structure. As Lakoff indicates, this analysis may lead to some important semantic generalizations. For instance, on the

basis of his work Becker and Arms (1969) go so far as to suggest that all prepositions are actually verbs in deep structure.

Because of the important insights gained from Lakoff's article, it was supposed to be a definitive statement on Instrumental, although one of Lakoff's aims was to prove to that there was no Instrumental in English. Nevertheless, as a result of his paper, many case grammarians decided that a noun phrase was considered Instrumental if and only if it could be the object of both *with* and *use* and still carry the same meaning.

Stine (1968), Langedoen (1970), Lambert (1969) and Binkert (1970) make use of this test to define Instrumental.

Even Chomsky (1972) states that he agrees that *use* is relatively empty of semantic content (like *be* and *have*) and that it would be possible for an embedded underlying sentence to become a main verb, while the main verb is deleted. Therefore he agrees that *use* and *with* sentences could have the same underlying base, but he nevertheless criticizes Lakoff's position on semantic grounds. One of the difficulties with Lakoff's proposal is his suggestion that underlying both:

10. Seymour sliced the salami with a knife.
11. Seymour used a knife to slice the salami.

are the sentences:

12. Seymour used a knife.
13. Seymour sliced the salami.

As Chomsky (1972) states, this does not take into account the fact that both the verb *use* and the preposition *with* are perfectly natural in the same simple sentence, as in:

14. Seymour used a knife to slice the salami with.

Thus, Chomsky suggests that the underlying structure consists of two sentences, with the second sentence subordinate to the first one:

15. Seymour used a knife.
16. Seymour sliced the salami with a knife.

From Nilsen's point of view, although the previously mentioned proposals of Chomsky and Lakoff appear quite similar, there are important differences. Nilsen states that Chomsky's analysis fails to take into account the fact that *use* and *with* have basically the same selectional restrictions on their objects. This is too weak a claim. Lakoff in his analysis says that there is a perfect correspondence between the objects of *use* and the objects of *with* (since *with* is derived from *use*). This is too strong a claim, for the semantic correspondence between *use* and *with* is much looser than Lakoff has supposed.

Chomsky (1972), in contrasting the meanings of:

17. Seymour used a knife to slice the salami.
18. Seymour sliced the salami with a knife.

suggested that their exact synonymy is questionable by presenting the following non-synonymous sentences:

19. John carelessly broke the window with a hammer.
20. John broke the window carelessly with a hammer.
21. John carelessly used a hammer to break the window.
22. John used a hammer carelessly to break the window.

Concerning these sentences, Chomsky (1972: 43) states:

“The differences of meaning suggest a difference in the meaning of the sentence from which the verb is omitted,” i.e. Lakoff’s sentences. Chomsky also presents some sentences which contain use and to in the same sense as in Lakoff’s sentences, but which do not have corresponding sentences with Instrumental Adverbs. He gives some examples illustrating this problem:

23. John used his connections to further his career.
24. John used the classroom to propagandize for his favourite doctrines.
25. John used the mallet over and over again to reduce the statue to the rubble.
26. *John furthered his career with his connections.
27. *John propagandized for his favourite doctrine with the classroom.
28. *John reduced the statue to the rubble with the mallet over and over again.

Nilsen (1973) adds to Chomsky’s examples another example of a situation where with and use do not correlate perfectly. Corresponding to the sentence:

29. John killed him with a gun.

is the use sentence:

30. John used a gun to kill him.

Although, it is possible to say:

31. John killed him with a bullet.

it is impossible to say:

32. *John used a bullet to kill him.

Going further, Nilsen (1973) gives another sentence illustrating the complexity of the problem:

33. Some congressmen have used the 84th Congress to further their own political ambitions.

This sentence will pass the use-with test but as Nilsen concludes:

“Many grammarians would agree that identifying 84th Congress as Instrumental would be only a partial or a very superficial analysis, since it would be considered

as belonging to the Instrumental, Temporal, Locative, Agent, Objective and/or Benefactive case, dependent upon how the concept of case is to be interpreted."

(Nilsen, 1973: 22)

Fillmore (1970) did not employ the *use-with* correspondence as a test for Instrumental. Although *use* and *with* expressions both entail the feature *cause*, *use* entails an additional feature: *intent*, that *with* does not entail. If someone says:

34. John squashed the eggs with his boots.

the listener does not know whether John did it deliberately or unintentionally. If someone says:

35. John used his boots to squash his eggs.

the listener knows that squashing was intentional.

Fillmore (1970) also gave some additional examples, where *use* expressions do not correspond to *with* expressions. According to him, it is possible to say a sentence like:

36. The man used a bat to break the window with a ball.

But there is no such a sentence as:

37. *The man broke the window with a bat.

As a final problem, Nilsen (1973) states that Natural Forces should be considered Instruments, and in this case the *use-with test* also fails:

38. *Mary ruined the crops with the storm.

39. *Mary used the storm to ruin the crops.

3. One case per simple predication test

The basic assumption of this test is constituted in the fact that two noun phrases are members of different cases if they can both occur in the same simple sentence.

Example: 40. Tom heated the food with a blow torch.

AGENT OBJECT INSTRUMENT

41. The blow-torch heated the food.

INSTRUMENT OBJECTIVE

42. (*The blow-torch heated the food with a low-flame.)

INSTRUMENT OBJECTIVE INSTRUMENT

Most grammarians are of the opinion that even more than one instance of a particular case can occur in a sentence and this can happen only through the sentence conjunction or nominalization. Case grammarians state that in a simple sentence each deep case can be represented only once.

Nilsen (1973) believes that there is little logical support for the position that there can be only one instance of a particular case per simple predication. As an example of the violation of this principle a linking sentence can be given. The sentences:

43. John is a student.
 44. A hammer is an important tool.

contain two Objects (John, student) and two Instruments (hammer, tool), respectively.

Also symmetric sentences must have two instances of a single case per simple predication. In such sentences noun phrases must be interchangeable. As Huddleston (1970) points out in the sentences:

45. John is similar to Peter.
 46. Peter is similar to John.

John and Peter must be members of the same case, because there is no difference in meaning between these sentences.

Huddleston (1970) further states that it seems possible for two examples of virtually any case to appear in a simple predication, as is illustrated by the following sentences:

47. Mary threw the ball from one to the other side of the road. (two Sources).
 48. The thunder caused the dog to die of fright. (two Forces)
 49. John and his brother wrote a book (two Agents)
 50. John built his house out of mud and wood. (two Materials)
 51. Don Kichote fought the windmill with a sword and a lance. (two Instruments)

Such violations of this test are numerous and it should not be surprising, for there is no semantic constraint which states that every action must have one and only one Agent, Instrument, etc.

4. Conjunction test

The basic assumption made for this test lies in the fact that two noun phrases are members of the same case if and only if they can be conjoined.

Example: 52. *He robbed the bank with John and with a sawed – off shot-gun.

COMITATIVE INSTRUMENT

53. He robbed the bank with a sawed-off shot gun and a hand grenade.

INSTRUMENT INSTRUMENT

According to Nilsen (1973), some linguists [for example, Greenbaum (1969)] have assumed that sentence conjunction is possible only with the same deep case. Greenbaum (1969) further suggests that when conjunction is not possible, it is often because two different cases have been conjoined. On the example of the ungrammatical sentence:

54. *Seymour sliced the salami with Sheila and a knife.

Lakoff suggested that Comitative and Instrumental are different cases. Becker and Arms (1969) used a non-sentence similar to the one given below:

55. *Mary and a knife killed Tom.

And on the basis of this sentence they suggested that Agent and Instrument (Tool) are different deep cases. But, on the other hand, according to Nilsen (1973) there are some grammarians [e.g. Stine (1968) and Ash (1970)] who choose examples showing that Manner and Instrumental expressions can be conjoined. Other grammarians [e.g. Lakoff (1968), and Ross (1970)] choose examples showing that Manner and Instrumental expressions cannot be conjoined. Nilsen (1973, 31) states that: "*The fact that different results are obtained is not surprising, since the analyses are being made on the basis of syntactic facts which exhibit both semantic and surface structure constraints.*"

Going on further from this statement Nilsen suggests that case grammarians quite often rely on their intuition rather than on the syntactic tests. He concludes that since their intuitions are affected by semantic considerations it would be more efficient to define semantic cases directly in terms of semantic features.

5. Preposition test

The basic assumption here is that each case is related to a particular distinguishing preposition.

Example 56. Mary was struck with a club at the concert on Sunday by John.
 EXPER. INSTRUMENT LOCATIVE TIME AGENT

It follows from this test that with appears also with Comitative.

Some case grammarians [e.g. Lyons (1969), Langedoen (1969), Fillmore (1970)] assume that English cases are signalled by particular prepositions. For Example, the generalization that with and by are the Instrumental markers may have value but the problem is that some prepositions can signal different cases (e.g. with can signal Possessive, Comitative, Proximity, Objective, Instrumental and Manner), while different prepositions can signal the same case (e.g. with and by can signal the Instrumental case).

PREPOSITION *WITH*

As Nilsen (1973) states, most case grammarians suggest that Instrumental case can be broken down into four different Instrumental cases: Tool, Material, Natural force and Body Part.

The Tool with

If someone refers to the Instrumental case, he usually refers to the Tool-Instrumental, as in the sentence:

57. He used a hammer to nail the picture to the wall.

This type of Instrumental freely incorporates into verbs, as shown in the following examples:

58. The carpenter nailed a picture to the wall.

59. He walked as far as London. (incorporates feet)

60. Mary did not knife Betty.

61. John kicked the door open. (incorporates feet)

There are many examples of Instrumental incorporation that suggest that it is a very important process. Instrumental incorporation is a process whereby the preposition is lost. Therefore it would be difficult to determine which verbs incorporated Instrumental only by using the evidence of what preposition was appropriate. Instrumental incorporation will be discussed in detail later in this article.

The Material with

Like Tools, Material Instrumentals incorporate freely (e.g. buttered, cemented). Nilsen (1973) presents D. Lambert's (1969) view on the verbal incorporation of Instrumentals. She gives several examples of verbal incorporation of Material Instrumentals which are as follows:

to butter	to wax
to brick	to water
to cream	to carpet
to paint	to poison
to glass	

Lambert (1969) suggests use up rather than use as the test for Material Instrumentals as in the sentence:

62. Tom used up the glass to make the window.

She further suggests that Material Instrumentals have the feature/ + Source/ or /+ Direction from/ as can be noted in the following examples:

63. I made a castle from/out of bricks.

64. I made bricks into a castle.

65. I used up bricks to make a castle.

Bricks in all of these examples have the feature /+Source/ although the directional notion associated with /+Source/ is made explicit by an ablative preposition only in the first sentence. These examples of Lambert show that prepositions only partly fulfill their role and some other (semantic) features must be used for case assignment.

The Natural Force *with*

Case grammarians [e.g. Lambert and Shroyer whose examples are often cited by Nilsen (1973)] indicate that in order for Natural Forces to be qualified as Instrumentals, it must be understood that someone is carrying out the action. Thus in the sentence:

66. The earthquake destroyed the village.

Shroyer would consider *the earthquake* as Instrumental if it is controlled by someone who can control earthquakes (i.e. God). It is possible for this type of Instrumental to occur in a sentence containing *with* and *use*, it would only be in a special mythological or religious context, as in:

67. God used the storm to destroy the village.

The Body Part *with*

There is a hierarchy of Instrumentality. In this hierarchy Body Parts are considered primary Instrumentals, Tools are secondary Instrumentals and Materials are tertiary Instrumentals. The primary Instrumental, Body Part is often deleted from the surface structure, either because it is unimportant or because it is known without being stated.

In the sentence:

68. Tom pulled the trigger of the gun.

It is assumed that *the trigger* was pulled by his finger. Body Parts readily incorporate into verbs such as:

to yield	to kiss
to kick	to elbow
to slap	to bite, etc.

During the verbal incorporation of the Body Part Instrumentals the preposition is lost, so the preposition test is not valid for determining this type of Instrumental, either.

THE MANNER *WITH*

The preposition usually associated with the Manner case is *by* rather than *with*. There are, however, various types of Manner Adverbials that have the preposition *with*.

In the Nilsen (1973) examples, the underlined expressions indicate: a class of Objects, a kind of exchange, respectively:

69. The constant forgetting is not uncommon with Professors.

70. They bought the painting with old coins.

The examined preposition *with* gives further evidence that the preposition test is not quite appropriate for determining the Instrumental case.

Comparison of the Manner and Instrumental cases

Instrumental and Manner cases are the most suspected to be the same case. There are some syntactic reasons for wanting to place Manner and Instrumental cases into the same category:

- they both take the same preposition (*with* and *by*)
- they are both amenable to the *with-use*, as shown in the examples below:

71. Mary used all her charm to make Tom feel happy.

MANNER

72. Mary made Tom feel happy with/by using all her charm.

MANNER

But when Instrumental and Manner cases are conjoined, the result is ungrammatical, as in the following examples:

73. *John killed his brother with a knife and a great deal of care.

They both can become surface structure subjects, although the syntax of an Instrumental subject is different from the syntax of a Manner subject, as is presented below:

Instrumental:

74. The earthquake destroyed the village.

75. God destroyed the village with the earthquake.

Manner:

76. His coming later annoyed everybody.

77. He annoyed everybody by coming later.

PREPOSITION ***BY***

The preposition *by* may be related to several cases:

- Manner case:

78. John taught Bill by being persistent.

– Instrumental case:

79. We traveled to New York by train.

– Locative case:

80. They passed by the chemist's.

– Time case:

81. All the toys will be completed by Christmas.

– Agent case:

82. This cake was made by Tom's mother.

It has become obvious on the basis of the presented above examples that the preposition by cannot be used as a test for identifying Instrumental, either.

Other prepositions marking Instrumental (in, from, on)

83. It is not acceptable to write a letter in pencil.

84. He went mad from an overdose of drugs.

85. It will be quicker if you heat the dinner on the gas-stove.

Nilsen postulates that:

“The Instrumental case can be preceded probably by any preposition in English, and that is therefore futile to define Instrumental by saying that it is the case which takes the preposition by when there is no explicit Agent.”

(Nilsen, 1973: 85)

Other observations concerning Instrumental made by case grammarians are as follows:

- Instrumentals occur only in sentences with Agents (expressed or implied). They cannot occur with one-place predicates.
- Instrumentals are first in line to become surface subjects when there is an Agent present, Instrumentals cannot become surface subjects.
- Instrumentals must become surface Direct Objects for the verb use. Instrumentals cannot become surface Direct Object of any other verbs.
- Instrumentals are frequently incorporated into a verb.

Five syntactic tests which are most frequently used by case grammarians to distinguish Instrumental case have been discussed in this part of the article. These tests cannot be applied rigorously for they are based on surface structures, and surface structures are controlled by both deep and surface structure constraints (Nilsen, 1973). Some observations about the failure of individual syntactic tests to yield the desired

result have been made, too. It has further been assumed that syntactic as well as morphological tests are inappropriate for determining case membership. Since case grammar has a semantically determined case it is postulated by Nilsen (1973) and is followed by the authors of this article to determine case assignment by semantic features.

INSTRUMENTAL IN ENGLISH – SEMANTIC CONSIDERATIONS

“It is semantic not syntactic or categorial considerations which play the fundamental role in determining both contextual restrictions and the way expressions are grouped together under the same case.”

(Binkert, 1970: 111)

While considering semantic features to be primary in case determination, it is possible to have a criterion that can be applied to all languages and also the same tests can be used to determine all cases. The use of semantic features rather than syntactic considerations for case assignment also provides an explanation of such processes as subject-marking, object-marking and passivization in various languages.

Subcategorization of the Instrumental case

Lambert (1969) relying on semantic features predicted that it would be more useful to subcategorize the Instrumental case into three types: Tool, Material and Natural Force. Nilsen (1973) added to these three cases another one, i.e. Body Part case. In this article his distinction of the following four Instrumental cases will be adhered to:

TOOL
MATERIAL
NATURAL FORCE
BODY PART

Each of these cases has a profile of semantic features (such as: INTENT, CAUSE, CONTROLLER, CONTROLLED, ANIMATE, CONCRETE, COUNT, LOCATION, TIME, SOURCE, GOAL, INALIENABILITY) that is distinct from the features of the other cases, although many grammarians consider all four of these cases to be the same: Instrumental.

The profiles of the four mentioned Instrumental cases are as follows:

TOOL: (-)INTENT, (+)CAUSE, (+)CONTROLLER, [(+),(-)]CONTROLLED,
(+)ANIMATE, (+)CONCRETE, (+)COUNT,(+)LOCATION, (-) TIME, (-) SOURCE,
(-)GOAL, (-)INALIENABILITY

BODY PART: (-)INTENT, (+)CAUSE, (+)CONTROLLER, (-)CONTROLLED,
 (-)ANIMATE, (+)CONCRETE, (+)COUNT, (+)LOCATION, (-)TIME,
 [(+),(-)]SOURCE, [(+),(-)]GOAL, [(+),(-)]INALIENABILITY

FORCE: (-)INTENT, (+)CAUSE, (+)CONTROLLER, (-)CONTROLLED, (-)ANIMATE,
 (-)CONCRETE, (-)COUNT, (-)LOCATION, (-)TIME, (-)SOURCE, (-)GOAL,
 (-)INALIENABILITY

MATERIAL: (-)INTENT, (-)CAUSE, (-)CONTROLLER, (+)CONTROLLED,
 (-)ANIMATE, (+)CONCRETE, (-)COUNT, (-)LOCATION, (-)TIME, (+)SOURCE,
 (-)GOAL,(-)INALIENABILITY

Tests used for ascribing particular semantic features to individual cases will not be discussed in this article. However, some observations deriving from the examination of the semantic features of the Instrumental cases will be presented here. According to Nilsen(1973) semantic features are internally consistent. They represent a linguistic system by which it is known how each feature relates to every other feature. Features ought to be arranged hierarchically, so that anything that has the feature(+)INTENT is automatically marked (+)CAUSE, (+)CONTROLLER, (-)CONTROLLED, (+)ANIMATE, (+)CONCRETE and (+)COUNT. Although each of the deep cases has a different semantic profile, certain deep cases have partial similarities with other cases. Thus, Agent, Instrumental, Body Part and Force all have the feature (+CAUSE) and therefore they automatically have the features: (+)CONTROLLER, (+)COUNT, (+)CONCRETE, and this fact explains why these four cases are the most active.

Instrumental is sometimes also marked by the feature (+)ANIMATE and therefore it is one of the most passive cases. It can be noted that only Force can have the feature (-)CONCRETE. Material differs from all other Instrumental cases in that only Material can have the combination of features (+)CONCRETE, (-)COUNT and (+)SOURCE

Positions of Instrumental in a sentence

All four of the Instrumental cases may take each of the following positions in a sentence:

- Subject
- Direct Object
- Object of Preposition

Position of Instrumental in a sentence will be shown in the examples below:

SUBJECT

1. The new gas-stove works well.

TOOL

2. His skillful hands untied the rope.

BODY PART

3. The storm destroyed the village.
N. FORCE
4. Mud is too crumbly to build the houses out of it.
MATERIAL

DIRECT OBJECT

5. Tom is pushing the lawnmower now.
TOOL
6. He used his teeth to untie the rope.
BODY PART
7. Neptun used a tidal wave to punish the dragons.
N. FORCE
8. They used glue to keep the boards together.
MATERIAL

OBJECT OF PREPOSITION

9. He filled up the ditch with his new shovel.
TOOL
10. He untied the rope with his teeth.
BODY PART
11. Neptun punished the dragons with a tidal wave.
N. FORCE
12. They kept the boards together with glue.
MATERIAL

Instrumental in the subject position

“Every English sentence has a surface subject if only formally so. For most combinations of case there is” preferred” or unmarked subject choice, for some there is no actual choice – the subject is uniquely determined. If there is an Agent, it becomes a Subject, otherwise if there is an Instrumental, it becomes a Subject, otherwise the Subject is Object.”

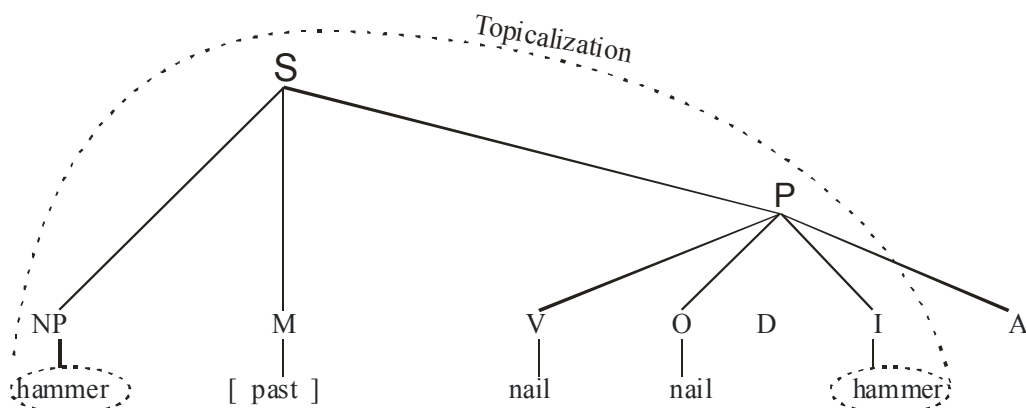
(Fillmore, 1968: 33)

Further, Fillmore suggests that selection of the Subject depends on the hierarchy of cases. In 1970 Fillmore modified the previously quoted statement; now the Experiencer preceded the Instrumental case in the hierarchy.

For the sentence:

13. A hammer nailed a nail.

The deep structure is:



Nilsen (1973) looks at the problem from the point of view of semantic features that influence topicalization. Following Nilsen, an attempt to look in detail at the features which might determine the procedure relationship for subjectivization will be made now.

The Agent is the only non-adverbial case that can have the feature (+)INTENT. And this feature, ultimately representing activity, automatically selects those features that are most active (+)CAUSE, (+)CONTROLLER, (-)CONTROLLED and therefore (+)CONCRETE and (+)COUNT. Therefore, whenever an Agent occurs in a non-passive sentence, it will occur in the subject position, which is the position of deep cases with the active features. The second case in the hierarchy for subject-marking is Instrumental. But since it has been suggested by Lambert (1969) that there are three types of Instrumental case (i.e. Force, Body Part and Tool) and since their semantic profiles are different, they will be discussed as separate cases.

In the hierarchy, Natural Forces follow Agents and precede Body Parts and Tools. They follow Agents because they do not have the feature (+)INTENT. But they precede Body Parts and Tools because they have the combination of action features: (+)CAUSE, (+)CONTROLLER and (-)CONTROLLED. Although Body Parts and Tools have the feature (+)CAUSE and (+)CONTROLLER, they follow Natural Forces in the subject-marking hierarchy. It is difficult to know whether Body Parts or Tools would take precedence in subject-marking, since both of these two cases have the same number of action features. It is predictable that Body Parts are higher in the hierarchy than Tools because the Body Part case can control the Tool case, whereas the Tool case cannot control the Body Part case. As Nilsen (1973) states the solution to this question should await the collection of additional empirical evidence.

In the following sentences the subjectivization of Instrumental is exemplified:

14. The robot helped Mary.

TOOL

15. The radar scanned the horizon.
TOOL
16. The curtain covered the whole window.
MATERIAL
17. The paper covered the whole floor of the room.
MATERIAL
18. His hand almost reached the window knob when he suddenly fell down.
BODY PART
19. The stone broke the window.
TOOL
20. The key opened the door.
TOOL

Subject marking is associated with preposition deletion.

Verbal incorporation of Instrumental

Nilsen (1973) distinguishes two types of verbal incorporation: transparent and opaque. In this article verbal incorporation will be referred only to the opaque verbal incorporation, while for the transparent verbal incorporation the term *verbalization* (after Sharwood-Smith and Sehnert) will be used. Verbalization of Instrumental will be discussed later in this article.

Verbal incorporation takes place for the verbs which are closely associated with certain Instrumental nouns and these nouns do not have to be expressed in the surface structure, as in the examples:

21. Tom kicked Bill. (*foot* incorporated)
22. Mary gazed at Tom. (*eyes* incorporated)

Lambert (1970) states that verbal incorporation occurs regularly only with Instrumentals. But when the Instrumental is especially stressed it must be expressed in a sentence, as is illustrated by the following examples:

23. Tom kicked Bill with his left foot.
24. Mary gazed at Tom with her eyes wide open.

The verbal incorporation will be investigated for each of the four Instrumental cases separately.

Natural Force Case

There are many verbs that relate specifically to the Natural Force case. These verbs indicate a change of state, since the Instrumental case is characterized by the features: (+)CONTROLLER and (+)CAUSE. It often happens that the Force case occurs

together with Agent case and in this situation the Agent case controls the Force case. The below given examples are all three-place predicate, having Agents, Forces and Objectives in their case frames:

dam (F: river)	dampen (F: water)
douse (F: water)	flood (F: water)
freeze (F: water)	turn on (I: switch, F: electricity)

For the verbs relating to the preparation of food, the Force is always HEAT and the Object is FOOD, as in the following examples:

bake	cook
burn	simmer
boil	sizzle
crisp	toast
heat	roast

It is worth noticing that Force nouns which can be incorporated into verbs, have the Agent case in their frames.

The Material Case

This case is almost always used with creative verbs. Such verbs usually have the case frame /A, V, O, Mat./, as in:

25. Mary built a snowman out of dirty snow.

Verbs of creation do not allow Material incorporation, as is illustrated by the ungrammatical sentence:

26. *Mary snowed a snowman.

Verbal incorporation which is possible with the Material case falls into four categories:

- verbs indicating a change in the appearance, taste, texture of an Object: (dye, pepper, season, salt,spice)
- verbs of filling (brick, stuff, cane)
- enclose class of verbs (board, glass, screen)
- an open set of verbs (asphalt, dust).

As is seen from the preceding examples, the verbal incorporation of Material Instrumentals is the transparent one. Since it has previously been decided to name this type of incorporation *verbalization*, the process of incorporation of Material Instrumentals will be further investigated under the heading of *Verbalization of Instrumental*.

The Body Part Case

Body Part, the primary Instrumental in the hierarchy of Instrumentality is more often incorporated into the verb than any other deep case. This incorporation occurs with verbs having the following case frame:

[Agent, Instrumental]	[(Experiencer)]
	[(Objective)]

To this group belong the following verbs:

lick	bite
glance at	look at
listen to	smell
grasp	embrace
hold	touch.

There is also a group of verbs of MOTION which incorporate *legs*. These verbs have the five-place predicate frame /Agent, Instrumental, Source, Path, Goal/. Some examples of the verbs belonging to this group are given below:

tramp	promenade
ramble	sprint
walk	wander
step	skate
skip	stroll
jump	march.

Another group of verbs that can be considered five-place predicates is constituted by verbs of TRANSFER which incorporate *HAND*. They have the following case frame /Agent, Instrumental, Source, Goal, Object/. This group includes:

drop	transfer
push	export
pull	obtain
toss	remove.

Verbs of EXCHANGE are another group incorporating Body Part Instrumentals. Some verbs belonging to this group are as follows:

exchange	pay
rent	receive
sell	buy.

There is also a class of verbs of COMMUNICATION which incorporate Body Part vocal tract. This set of verbs have the following deep cases in their case frame: /Agent, Instrumental, Experiencer, Objective/. Objective here has the feature (–)CONCRETE. Some verbs belonging to this group are presented below:

sing	recite
shout	explain
talk	forgive
apologize	cry
sigh	call
whisper	whistle.

The Tool Case

In English some examples of opaque incorporation of the Tool case can be found:

e.g.
cut (*knife* incorporated)
heat (*stove* incorporated).

However, the Tool Instrumentals are the ones which are most commonly verbalized (i.e. they undergo the transparent verbal incorporation), so the process of verbal incorporation of the Tool nominals will be discussed under the heading of verbalization.

Verbalization of Instrumental

Verbalization or transparent verbal incorporation (1) of Instrumental is a common process of deriving new verbs in English. The transformation for deriving new verbs in English is:

V + PI + N into VI
V – Main Verb
PI – Instrumental Preposition
N – Noun
VI – Verbalized Instrumental.

Example:

27. Tom pounded a nail with a hammer.

N1 V N2 PI N3

28. Tom hammered a nail.

N1 VI N2

In this transformation the Object of the Preposition is transformed into the main verb and replaces it and the prepositional phrase is lost.

Some examples of verbalization of English Instrumental are presented below:

Tool Case:

- 29a. He attached the boards together with a nail.
- 29b. He nailed the boards.
- 30a. He attacked the enemy with a club.
- 30b. He clubbed the enemy
- 31a. Mary cleans the floor with a Hoover.
- 31b. Mary hoovers the floor.

Some instances of Tool Instrumental that can be verbalized are given below (2): bayonet, bomb, grenade, machine gun, knife, cane, stone, hammer, saw, whip, pin, screw, rivet, wire, rope, belt, vacuum, brush, comb, filter, stamp, address, seal, tin, box, barrel, rake, chisel, axe, scooter, motor, spoon, shovel, etc.

Material Case:

- 32a. He covered his back with soap.
- 32b. He soaped his back.
- 33a. He is putting on the stamp with glue.
- 33b. He is gluing on the stamp.
- 34a. Mary poured shampoo on her hair.
- 34b. Mary shampooed her hair.
- 35a. She provided the soup with salt.
- 35b. She salted the soup.

To this group belong also: cement, paste, gum, wine, water, oil, grease, pepper, spice, sugar, butter, lacquer, varnish, tar, asphalt, dust, wax, feather, dye, powder, etc.

Body Part Case:

There seem to be only a few examples of Body Part Instrumental verbalization. The verbalized nouns are: HAND, HEAD, ELBOW, KNEE.

- 36. They handed the money to the conductor.
- 37. The footballer headed the ball into the net.
- 38. You can elbow your way through the crowd.
- 39. He kneed Bill.

Natural Force Case:

- 40. It rained the whole day long.
- 41. It thundered heavily last night.
- 42. It is going to snow, I am afraid.

Some remarks on Instrumental Causative Verbs

Mc Cawley (1971) and Georgia Green (1972) raised some problems related to the Instrumental Causative verbs which are presented below.

Why do some Instrumental verbs specify the range of Instruments to which they refer much more narrowly than others?

According to Mc Cawley (1971), *hammering* need not be done with a hammer but *nailing* has to be done with nails. What is usually called *pasting* need not be done with paste but may be done with: curry paste, cooked oatmeal or just anything which has the consistency of paste and we can still call it *pasting*. Mc Cawley observes that there is a difference between the verbs *nail* and *hammer* and she states that this is due to the fact that the verb *nail* is derived from the noun and the verb *hammer* from the verb.

Mc Cawley's other criterion for distinguishing between denominal Instrumental verbs and deverbal Instrumental nouns is the existence of an adjective "homophonous" to the supposed denominal verb, as in the example:

43. The proclamation is currently nailed to the door.

Mc Cawley furthermore treats the verbs like: *comb* and *beat* and *polish* as underlying. Their adjectival forms look as in the examples:

44. The hair was clean and combed.

45. The eggs are beaten, what do you want me to do with them?

Green (1972) suggests that *beat* does not have a noun with a homophonous stem, although *comb* and *polish* have. She considers this to be the evidence that Mc Cawley's criterion is inconsistent.

Another problem associated with the Instrumental Causative verbs can be defined after Mc Cawley: why must certain Instrumental Causative verbs refer only to causation by the standard use of the Instrument? For example, why the sentence:

46. Tom nailed the sign to the door.

analyzed as something like:

47. Tom caused nail hold the sign on the door.

may refer only to an event in which the nails were driven into the door, rather than, for example, pushed in or glued on?

On the contrary, Green (1972) is of the opinion that the problem of *standard* use arises only when Instrumental verbs are treated as being derived from structures containing cognate nouns. She suggests that Mc Cawley's hypothesis about the Instrumental verbs which have generic cognate nouns and permit Instrumental phrases with overt non-standard Instrument fails to make any prediction regarding the behaviour of the Instrumental verbs which are not related to nouns naming the standard Instrument of the activity they refer to. Green states that these verbs all permit free choice, so one can "knead dough" with feet or baseball bats as well as hands.

It has been suggested in this part of the article that semantic tests should be used as primary tests for defining deep cases. On the basis of semantic features four deep cases within the Instrumental case have been distinguished. An attempt has been made to show that by treating semantic features as basic it is possible to explain such facts about language as: positions of Instrumental nominals. As a final problem, Instrumental Causative verbs have been discussed briefly.

CONCLUSION

Case grammar has been in use for a long time. Other theories have come and gone. W. Cook, one of the promoters of Georgetown University Round Table on Language and Linguistics in "*Case Grammar Theory*" (1989), described the Case Grammar models of Fillmore, Chafe, Andersen, Gruber Jackendoff and some tagmemicists as contrasting modes within Case Grammar theory. In 1998, the same author published a volume entitled "*Case Grammar Applied*" in which a methodology for Case Grammar had been tested in contextual analysis including Hemingway's "The Old Man and the Sea". Because Case Grammar serves well to combine syntactic and semantic features, Cook uses Case Grammar as a guide for syntactic and semantic sentences analyses.

Case Grammar is also widely used in the development of Computational Linguistics. The time will show how many implications of Case Grammar are possible in Applied Linguistics and this subject is really a challenge for Case Grammar theoreticians as well as for Applied Linguists.

Case grammar expansion in contemporary linguistics will be presented and described in the forthcoming article as the new perspectives on case theory have already been noted by a few linguists.

NOTES

1. Transparent verbal incorporation is the one in which the verb has in its surface structure form the name of the related Instrumental nominal, while in the opaque verbal incorporation the Instrumental nominal does not appear in the surface form of the related verb.

2. Most examples in this section are quoted after M. Sharwood-Smith and J. Sehnert (1974).

REFERENCES

- Andersen, J. 1971. "*The grammar of case: Towards a localistic theory*". Cambridge: Cambridge University Press.
- Ash, D. 1970. "*Instrumental in Japanese*". Ann Arbor, mimeographed.
- Bach, E. and E. Harms. (eds.). 1968. "*Universals in linguistic theory*". New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Becker, A. and D. Arms. 1969. "*Prepositions and predicates*". Papers from the Fifth Regional Meeting of The Chicago Linguistic Society. 1969. 1-11.

- Binkert, P. 1970. "Case and prepositional constructions in a transformational grammar of classical Latin". Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Michigan.
- Chafe, W. 1971. "Meaning and the structure of language". Chicago: The University of Chicago Press.
- Chomsky, N. 1965. "Aspects of the theory of syntax". Cambridge, MA: The MIT Press.
- Chomsky, N. 1971. "Deep structure, surface structure and semantic interpretation". In Steinberg, D. and L. Jakobovits. (eds.). 1971. 157–183.
- Cole, P. and J. Sadock. (eds.). 1977. "Syntax and semantics: Grammatical relations". New York: Academic Press.
- Fillmore, Ch. 1968. "The case for case". In Bach, E. and E. Harms (eds.). 1968.
- Fillmore, Ch. 1977. "The case for case reopened. Current issues in linguistic theory". In Cole, P. and J. Sadock. (eds.).
- Green, G. 1972. "Some observations on the syntax and semantics of instrumental verbs". The Papers from the 8th Regional Meeting of Chicago Linguistic Society. 1972. 83–88.
- Greenbaum, S. 1969. "Studies in English adverbial usage". Miami Linguistic Series 5. 1969. Coral Gables, Florida: University of Miami Press.
- Gruber, J. 1976. "Lexical relations in syntax and semantics". Amsterdam: North-Holland.
- Huddleston, R. 1970. "Some remarks on case grammar". Linguistic Inquiry 1. 501–511.
- Jackendoff, R. 1972. "Semantic interpretation of generative grammar". Cambridge, MA: The MIT Press.
- Jackendoff, R. 1983. "Semantics and cognition". Cambridge, MA: The MIT Press.
- Katz, J. and P. Postal. 1964. "An integrated theory of linguistic descriptions". Cambridge, MA: The MIT Press.
- Krzyszowski, T. 1973. "On the concept of instrumental case". Papers and Studies in Contrastive Linguistics 1. 107–131.
- Krzyszowski, T. 1974. "Contrastive generative grammar". Łódź: University of Łódź.
- Lambert, D. 1969. "The semantic syntax and metaphor. A case grammar analysis". Unpublished Ph. D. dissertation, University of Michigan.
- Lakoff, G. 1968. "Instrumental adverbs and the concept of deep structure". Foundations of Language 4. 1968. 4–29.
- Lyons, J. 1969. "Introduction to theoretical linguistics". Cambridge: Cambridge University Press.
- McCawley, J. 1971. "Prelexical syntax". Georgetown University Linguistic Papers 24. 1971. 19–33.
- Middle East Open Encyclopaedia. 2006.
[http:// www.baghdadmuseum.org/ref/title=Instrumental case](http://www.baghdadmuseum.org/ref/title=Instrumental%20case).
- Nilsen, D. 1972. "Toward a semantic specification of deep case". The Hague: Mouton.
- Nilsen, D. 1973. "The instrumental case in English". The Hague: Mouton.
- Platt, J. 1971. "Grammatical form and grammatical meaning". Amsterdam: North-Holland.
- Ross, J. 1970. "Constraints on variables in syntax". Bloomington: Indiana University. Linguistics Club, mimeographed.
- Saloni, Z. 1974. "O predykacji". Wrocław: Ossolineum.
- Sharwood-Smith, M. and J. Sehnert. 1974. "The verbalization of instrumentals in English." Studia Anglica Posnaniensia 5. 1974. 37–44.
- Shroyer, T. 1969. "An investigation of the semantics of English as a proposed basis for language curriculum materials". Unpublished Ph.D. dissertation, University of Michigan.
- Steinberg, D. and L. Jakobovits. (eds.). 1971. "Semantics: An interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology". Cambridge: Cambridge University Press.
- Stine, P. 1968. "The instrumental case in Thai". Unpublished Ph.D. dissertation, University of Michigan.

CZĘŚĆ II

**LITERATUROZNAWSTWO
I KULTUROZNAWSTWO**

NIKOS KAZANTZAKIS W POSZUKIWANIU BOGA

DANUTA AUGUSTYNIAK

Nikos Kazantzakis, zaliczany do najznakomitszych pisarzy nowogreckich, doczekał się na zachodnich rynkach wydawniczych wielu publikacji.

Większość z nich dotyczyła zarówno jego życia, jak i twórczości.

Niestety w Polsce pozostaje nadal niedoceniony, a wiedza o nim i jego dorobku ogranicza się zaledwie do kilku tłumaczeń jego dzieł i nielicznych wzmianek w prasie oraz podręcznikach o literaturze. A szkoda, gdyż jest on przykładem człowieka i twórcy, który całe swoje życie podporządkował jednemu celowi: stworzeniu nowego Boga na miarę potrzeb współczesnego człowieka.

Być może powodem takiego stanu rzeczy jest fakt, iż jego twórczość jest często określana jako niezmiernie trudna i złożona¹, pełna innowacyjnych poglądów, trosk, niepokojów, wątpliwości i pytań. Pytań, które według Kazantzakisa wymagają ponownego rozważenia. Pytań, na które pisarz starał się znaleźć odpowiedzi przez całe swoje życie, i o których pisał w swoich dziełach.

Będąc humanistą i szlachetnym wojownikiem poszukującym prawdy, Kazantzakis stara się wyjść poza granice przestrzeni i samego siebie. Wyzwała się od spraw materialnych i pozostając obojętnym na wszechobecną krytykę podąża obraną przez siebie ścieżką-ścieżką obowiązku. Stara się wcielać we własne życie te przekonania i poglądy, które jego zdaniem, pozwolą mu odnaleźć prawdziwego Boga – Boga odpowiadającego wymaganiom i potrzebom współczesnego człowieka. Boga, który nie wymaga od człowieka składania największej ofiary, czy wyrzeczenia się wolności. Jest jednocześnie świadomy ile wyrzeczeń i trudu wymagają same poszukiwania. Zdaje sobie także sprawę z iloma przeciwnościami losu musi się zmierzyć człowiek na obranej drodze.

¹ Zob. G. Panagiotakis, *The Life and Works of Nikos Kazantzakis*, Crete 2002, wstęp, s. 13.

Jak sam stwierdza:

„Nie ma surowszej kary, niż odpowiadanie uprzejmością na złośliwość”².

Dlatego też chcąc sformułować jasno opinię o religijnych poglądach Kazantzakisa, należy cofnąć się w przeszłość pisarza i przyrzeć się jego życiu i rozwojowi intelektualno-religijnemu od najwcześniejszych lat.

Jak twierdzi sam pisarz jego ojciec „*nie był człowiekiem, lecz potworem [...] surowym i nie do zniesienia. Natomiast matka – świętą kobietą*”³.

W Raporcie do El Greca wspomina:

„Moi rodzice krążą w mej krwi: ojciec surowy, władczy i nieprzystępny.

Matka: delikatna, uczciwa, święta... Tak długo jak będą żyć oni, będą częściami mnie – ciągnącymi w przeciwnych kierunkach i próbującymi zdominować moje myśli i czyny”⁴.

Po ojcu „dziedziczy” buntowniczą naturę, po matce religijne ideały i poglądy. Natomiast doświadczenia z lat dzieciennych wzmacniają ową spuściznę.

Jako dziecko żyje na zniewolonej przez muzułmanów Krecie. Obrazy walk pomiędzy okupantem a chrześcijanami tylko wzmacniają jego religijne przekonania, które z czasem zaczynają graniczyć z fanatyzmem. Wspomnienia tamtych chwil opisuje w Raporcie do El Greca:

„W tych dniach każda dusza w Megalokastro⁵ była głęboko zakorzeniona zarówno w Niebie jak i w Ziemi... .

Moim pierwszym pragnieniem było pragnienie wolności.

Drugim, które dalej pożera moje wnętrze, było pragnienie świętości”⁶.

Tak więc już w najmłodszych latach poszukiwania wolności i świętości mocno zakorzeniły się w jego duszy i sercu, by tam móc dalej rozwijać się.

Od samego początku dużo czyta. Studiuje święte księgi i teksty, podejmuje także pierwszą ważną decyzję o wyprawie na Górę Athos, by tam zostać świętym. Wędrując ulicami Heraklionu dociera do portu. Tu, drżąc z podniecenia i przejęcia, pyta napotkanego kapitana:

„– Czy zabierze mnie pan na pokład, kapitanie?

– A gdzie chcesz jechać?

– Na Górę Athos.

– Na Górę Athos? A po co?

– By zostać świętym.

² G. Panagiotakis, *The Life and Works of Nikos Kazantzakis*, op. cit., s. 268, tłum. fr. Danuta Augustyniak.

³ N. Kazantzakis, *Raport to Greco*, wyd. Faber and Faber, Londyn 1973, s. 34, tłum. fr. Danuta Augustyniak.

⁴ N. Kazantzakis, *Raport to Greco*, op. cit., s. 49.

⁵ Obecnie Heraklion, od 1971 roku stolica Krety.

⁶ N. Kazantzakis, *Raport to Greco*, op. cit., s. 71.

Kapitan wybuchnął śmiechem. Klasnął w dłonie jakby chciał tym gestem przegonić kurczaki.

– Uciekaj do domu! – krzyknął⁷.

Młody Kazantzakis, pełen żalu, wyrusza w drogę powrotną do domu, dodając: „Dzisiaj, muszę to przyznać, moja pierwsza próba by zostać świętym, nie powiodła się”⁸.

W 1902 roku, Kazantzakis kończy szkołę średnią, a w 1906 Uniwersytet. W tym czasie odziedziczona po przodkach siła i wiara chrześcijańska wzmacnia się. Jednakże już podczas pobytu w Paryżu, w czasie studiów podyplomowych, daje o sobie znać buntownicza część jego natury. Mesjanistyczne troski w połączeniu z zewnętrznymi i wewnętrznymi wpływami zaczynają wprowadzać pierwsze oznaki niepokoju w religijne poglądy pisarza. Dwie najbardziej wpływowe postacie tego okresu – Nietzsche i Bergson, zaczynają odgrywać znamienne rolę w życiu młodego Kazantzakisa. To właśnie dzięki ich naukom pisarz jest w stanie dokonać trzeźwej oceny przeszłości i wyruszyć w wędrówkę ku nowym poglądom i religiom.

Bergson odkrywa przed nim wizje nowego, walczącego Boga. Jak to opisuje Pandelis Prevelakis:

„Bergson oświecił go w sprawach wolnej woli i ‘uzbroił’ w teorię ‘siły życia’, która była esencją jego myśli [...].

Życie było dla Bergsona tworzeniem, nieustannym odradzaniem”⁹.

Z kolei Nietzsche, który zdominował większą część duszy Kazantzakisa, był postrzegany jako „zaciekły, krwawy wojownik– wręcz anarchista”¹⁰.

Za sprawą Zarathustry, dotychczas silna wiara chrześcijańska pisarza, zostaje mocno zachwiana. Pojawiają się pierwsze pytania i wątpliwości.

Jak to opisał Kazantzakis w „*Raporcie do El Greca*”:

„Na początku Nietzsche mnie przeraził... . Było w nim wszystko: bezczelność, arogancja, niczym nieograniczony umysł, szal, umiłowanie destrukcji. Sarkazm, cynizm, świętokradczy śmiech, a także paznokcie, zęby i skrzydła Lucyfera...

Jego teorie brzmiały dla mnie jak bluźnierstwo, a nadczłowiek zdawał się być zabójcą Boga. Jednak w tym buntowniku krył się jakiś sekretny urok.

Jego słowa były tak atrakcyjne, że oczarowały mą duszę...

Dał pożywienie moim myślom, był podporą w najbardziej krytycznym i intensywnym okresie młodości. Ośmielił mnie.

Sprawił, że przestałem gnieździć się w granicach współczesnego człowieka”¹¹.

⁷ N. Kazantzakis, *Raport to Greco*, op. cit., s.74.

⁸ ibidem.

⁹ G. Panagiotakis, *The Life and Works of Nikos Kazantzakis*, op. cit., s. 269.

¹⁰ ibidem.

¹¹ N. Kazantzakis, *Raport to Greco*, op. cit., s. 319.

Pandelis Prevelakis twierdził, iż pomimo że Kazantzakis nie wyrzekł się całkowicie wiary chrześcijańskiej, postrzega teorię nietzscheańską jako początek nowego życia¹². Natomiast sam Kazantzakis tak wspomina pierwsze spotkanie z myślą Nietzsche'go:

„W tym momencie rozpoczęła się dla mnie świadoma i bezlitosna walka przeciwko Niewidzialnemu Bytowi”¹³.

Jednak pomimo wewnętrznego konfliktu jaki w nim wzbiera, nie pozostaje on osamotniony przez Boga. Dalej jest On dla Kazantzakisa główną inspiracją i przyczyną wewnętrznych rozterek. Jak wspomina w jednym z listów do norweskiego filhellena–Max'a Tau:

„Już od najmłodszych lat, Chrystus był bezustannie obecny w moim umyśle. Ta jedność pomiędzy Bogiem, a człowiekiem, tak tajemnicza i tak realna zarazem. Gdy dojrzałem chciałem uciec od tej obsesji w pracę. Lecz pomimo mych desperackich prób ta myśl zdaje się pozostawać niewyczerpana. Owa tajemna walka pomiędzy człowiekiem a Bogiem, ciałem a duchem, śmiercią a nieśmiertelnością – nie ma końca”¹⁴.

Chrystus, Bóg, motywy biblijne stanowią dla Kazantzakisa źródło natchnienia do takich dzieł jak wspomniany wcześniej „*Chrystus*”, „*Ostatnie kuszenie Chrystusa*”, „*Chrystus ukrzyżowany po raz wtóry*” czy „*Biedaczyna z Asyżu*”. Równocześnie droga, jaką obrał Chrystus, stanowi dla pisarza źródło wątpliwości.

W „*Raporcie do El Greca*” autor zastanawia się, „czy ścieżka Boga prowadzi człowieka do zbawienia? A może jest ona po prostu znakomicie obmyśloną sztuczką, która mając obietnicą nieśmiertelności i miejsca w Raju, sprawia iż wierny nigdy nie będzie pewny czy miejsce to naprawdę istnieje, czy jest zaledwie odbiciem jego pragnień”¹⁵. Swoje rozważania kończy nieco pesymistycznym stwierdzeniem iż odpowiedź poznamy dopiero po śmierci. „A nikt jeszcze nie powrócił z krainy umarłych, by dać nam odpowiedź”¹⁶.

W 1914 roku, Kazantzakis odbywa swoistą pielgrzymkę na Świętą Górę Athos. Tam przechodzi przemianę, która owocuje jeszcze silniejszym zainteresowaniem religią. Razem z towarzyszem wyprawy, Angielosem Sikielnianosem, postanawiają zostać założycielami nowej religii. Wędrując od klasztoru do klasztoru i przebywając wśród mnichów, Kazantzakis stara się znaleźć odpowiedź na pytanie ‘Kim jest Bóg?’. Wkrótce dochodzi do wniosku, iż „*jest On najodleglejszą granicą człowieczeństwa,*

¹² Zob. G. Panagiotakis, *The Life and Works of Nikos Kazantzakis*, op. cit., s. 269.

¹³ G. Panagiotakis, *The Life and Works of Nikos Kazantzakis*, op. cit., s. 270.

¹⁴ ibidem.

¹⁵ N. Kazantzakis, *Raport to Greco*, op. cit., s. 63.

¹⁶ G. Panagiotakis, *The Life and Works of Nikos Kazantzakis*, op. cit., s. 270.

która za każdym razem gdy człowiek chce jej dosięgnąć, ta oddala się jeszcze bardziej”¹⁷.

Interpretując te słowa dochodzi się do wniosku, iż według pisarza odwieczny Bóg jakiego znamy ze świętych pism i tradycji przestaje pasować do otaczającego nas świata. Przestaje spełniać oczekiwania ludzkości i coraz mniej odpowiada czasom w jakich przyszło nam żyć.

G. Stamatiou opisuje poglądy Kazantzakisa w następujący sposób:

„Chrześcijański Bóg został zbawcą świata dzięki poświęceniu swego jedyne syna.

Bóg Kazantzakisa nie ma być zbawcą świata.

Każdy człowiek stara się ocalić swego własnego – indywidualnego Boga.

Dzięki temu to ludzie stają Zbawcami Boga – Salvatores Dei.

[...] Zdaje się iż Kazantzakis szukał Boga nie w świecie metafizycznym, lecz w granicach biologicznych i duchowych samego człowieka”¹⁸.

W swojej książce *„Fundamental concerns in the philosophy of Nikos Kazantzakis.”* G. Koumakis pisze: „Kazantzakis [...] wierzy w Boga, który posiada cechy zarówno ludzkie, jak i boskie. Innymi słowy: tworzy nowego Boga”¹⁹.

Jednak nie jest on kolejnym Chrystusem, Buddą czy Mahometem, któremu człowiek musi oddać swoje serce i w całości podporządkować życie.

Ów nowy Bóg zostaje stworzony na miarę potrzeb współczesnego człowieka. Ma mu odpowiadać pod względem intelektualnym i stanowić podporę w codziennych zmaganiach. Ma także pomóc mu znaleźć odpowiedź na pytania nurtujące ludzkość, a nie być przyczyną powstawania nowych.

W końcu lata badań, poszukiwań i podróży, tysiące postawionych pytań i lektura wielu znamienitych dzieł pozwalają Kazantzakisowi „stworzyć” Boga na miarę potrzeb współczesnego człowieka. Boga, którego istnienie zależy od człowieka, którego tylko ludzie mogą ocalić, a który ma im pomóc w codziennej egzystencji i zmaganiach.

¹⁷ ibidem., s. 274.

¹⁸ ibidem., s. 272.

¹⁹ G. Panagiotakis, *The Life and Works of Nikos Kazantzakis*, op. cit., s. 272.

Z DZIEJÓW LITERATURY NOWOGRECKIEJ XX WIEKU

ARES CHADZINIKOLAU

Literaturę grecką – jak ujmuje się to w licznych podręcznikach – można podzielić na trzy zasadnicze epoki: antyczną, bizantyńską i nowogrecką¹. Każdy z tych okresów odpowiada określonym uwarunkowaniom politycznym, kulturalnym, językowym i religijnym². Ustalenie początków literatury nowogreckiej budziło zawsze kontrowersje. Niektórzy sugerują za granicę wiek IX i X lub XI³. Wtedy bowiem pojawiły się pierwsze pieśni, epos *Digenis Akritas* oraz liryki frankońsko-wenecjańskie (na wyspach Rodos, Krecie i Heptanezu). Inni historycy literatury (większość) uważają za początek ery literatury nowogreckiej upadek Konstantynopola i to nie tylko ze względów politycznych, jak sugeruje Janusz Strasburger⁴, lecz także językowych, a nawet religijnych.

Oczywiście każdy podział na okresy, „jest zawsze samowolą, skoro łamie, to co jednolite. To jednak konieczność ze względów dydaktycznych. Wystarczy tylko nie rezygnować z tradycji, która łączy sylogiczne wspomnienia, obywatelstwa, mity i marzenia, i która przedstawia, zgodnie z semiologiem R. Bartem, diachronicznie gęstą Mowę”⁵

¹ Zob. M. Mirasjezi, *Neoelliniki logotechnia (Literatura nowogrecka)*, t. I–II, Athina 1978; I. Vutieridis, *Istoria tis neoellinikis logotechnias (Historia literatury nowogreckiej)*, wyd. III, Athina 1979; L. Politis, *Istoria tis neoellinikis logotechnias (Historia literatury nowogreckiej)*, wyd. III, Athina 1980.

² Oczywiście każdy podział na okresy jest zawsze samowolą, skoro rozbija jakąś wspólnotę. Jest jednak niezbędny z powodów chociażby dydaktycznych. Wystarczy nie zaniedbywać i nie rezygnować z tradycji, która łączy pokoleniowe wspomnienia, przynależności państwowe i unijne, mity i wizje i, zgodnie z opinią semiologa Ronaldo Barthesa, diachronicznie obrazuje nieprzemijające wartości języka i kultury.

³ Zob. N. Pappas, *I alithini istoria tis neoellinikis logotechnias 1100–1973, (Prawdziwa historia literatury nowogreckiej 1100–1973)*, Athina 1973.

⁴ J. Strasburger, *Słownik pisarzy nowogreckich*, Warszawa 1995, s. 9.

⁵ D. Pistikos, *Przegląd jednego wieku greckiej poezji*, w: *Antologia nowogreckiej poezji*, t. II, Ateny 2004, s. 17.

Po upadku Bizancjum wielu świątłych ludzi, myślicieli i uczonych emigrowało do Włoch i Francji, gdzie przyczynili się do pogłębienia greckiego antyku oraz rozwoju odrodzenia zachodnioeuropejskiego. Wtedy też rozwinęła się twórczość kreteńska, m.in. poemat Vikendiosa Kornarosa *Erotokritos* oraz misterium *Ofiara Abrahama*. Ten rodzaj dramatu religijnego, zaczerpnięty ze *Starego Testamentu* oraz apokryfów, był znany w Bizancjum⁶. Wyróżniają się też utwory Georgiosa Chortatsisa.

Wiek XVIII przyniósł nowe idee niepodległościowe oraz neoklasycystyczne. Wzrosło znaczenie arystokracji konstantynopolitańskiej, potomków rodów bizantyńskich skupionych wokół patriarchatu w dzielnicy Fanari, stąd nazwa „fanarioci”, którzy dzięki sprytowi dyplomatycznemu stali się wkrótce prawą ręką sułtanów jako tłumacze, kupcy, wyżsi urzędnicy i oficerowie floty. Niektórym z nich sułtan ofiarował mirtę gospodarską w Mołdawii i na Wołoszczyźnie. Z drugiej strony rewolucja francuska ożywiła ruch niepodległościowy, a twórczość ludowa, pieśni gminne⁷ opiewały bohaterskie czyny kleftów – uzbrojonych chłopów (zbójników), którzy chronili się w górach, stawiając opór tureckiemu najeźdźcy. Pod koniec tego okresu rozgorzały spory językowe⁸, między zwolennikami języka ludowego *dimotiki* (Rigas Fereos Velestinlis, Ioannis Vilaras, Athanasios Christopoulos) a jego przeciwnikami, którzy opierali swoje założenia na kanonach tradycji uczonej, antycznej, języka sztucznego, *katharevusa* (Adamantios Korais).

XIX wiek charakteryzuje się wielkimi przemianami społeczno-politycznymi. Grecja wreszcie po wieloletnich zmaganiach i cierpieniach uzyskała niepodległość. W dalszym ciągu trwają spory językowe. Nawet Goethe włączył się w te spory. Przytoczmy anegdotycznie, co na ten temat miał do powiedzenia poeta niemiecki, który nawiasem mówiąc uważał się za umiarkowanego hellenistę:

Wyższe duchowieństwo trzymało się mocno czcigodnej starogreckiej mowy przekazywanej na piśmie, tym mocniej, że trzeba było chronić swej godności przed burzliwym tłumem, który od dłuższego czasu, zwłaszcza zaś od czasów wpływów zachodnich, wśród krzyżowców, Wenecjan i Genuńczyków ulegał jąkającemu się dziecięcemu dialektowi języków zachodnich i zamiast wspaniałych odmian i fleksji porzucił partykuły i czasowniki pomocnicze, tak samo się jąkając. Widzimy więc, jak stanowczo i pilnie poczyna sobie puryzm, który usiłuje przywrócić mowę zeszepeconą przez mieszaninę; jakże nie mieliby tego samego czynić ci, co są do tego uprawnieni i którzy strzec mają czystości tego, co wywodzi się z przeszłości?⁹

Arystokratyczne koła fanariockie popierane przez pierwszą szkołę ateńską (1830–1880)¹⁰, hamowały postęp języka i życia literackiego. „Neobizantynizm”,

⁶ Zob. N. Chadzinikolau, *Literatura nowogrecka 1453–1983*, Warszawa–Poznań 1986, s. 13.

⁷ W okresie rewolucji greckiej 1821–1830 Claude Fauriel wydał je w dwóch tomach *Chants populaires de la Grece moderne*, Paris 1824–25 (126 pieśni i 71 dystychów).

⁸ Zob. N. Chadzinikolau, *Literatura nowogrecka*, op. cit., s. 26–29.

⁹ T.A. Malanowski, *Poetyczno-anegdotyczna przeszłość*, „Nowe Książki” 1976, nr 7, s. 27.

¹⁰ Do szkoły ateńskiej należeli m.in. Iakovos Rizos Rangavis, Georgios Zalokostas, Aleksandros i Panajotis Sutsos, Kleon Rangavis, Achilleas Paraschos.

akademickość, chorobliwość uczuć utrwały stare poetyki i estetyki, wstecznych tendencji romantyzmu i nurtu archaistycznego. Na szczęście na wyspach jońskich pojawił się genialny klasyk literatury nowogreckiej Dionisios Solomos (1798–1857), który zrewolucjonizował całą poezję grecką, zbliżył do języka ludowego i europejskiej myśli. Jego *Hymn do Wolności* (*Imnos is tin Elefteria*) uznany od 1864 roku za narodowy hymn Grecji (muzykę skomponował w 1828 roku Nikolaos Mantzaros)¹¹ został natychmiast przetłumaczony na język włoski, francuski, angielski, podsycając tym samym ruch filhelleński w Europie. Inne utwory Solomosa, jak *Elefteri poliorkimeni* (*Wolni oblężeni*), *Lambros, Markos Botsaris* (wódz dzielnych Suliotów; syna jego opisał Zygmunt Krasiński), *I gineka tis Zakinthu* (*Kobieta z Zakynthos*) także oddawały narodowy duch czynu, wolności, prawa i kanonu życia, były mostem słowa i idei. Poeta wyprzedził symbolizm europejski o dobrych kilkadziesiąt lat. Francuski filolog i tłumacz poezji greckiej Robert Levesque pierwszy stwierdził, że Grecja najpierw miała swego Mallarmego i Valery'ego, a potem Hugo, to znaczy: najpierw Solomosa, a potem Kostisa Palamasa¹². Solomosowi wtórowali inni ze „szkoły jońskiej”: Andreas Laskaratos (1811–1901), Aristotelis Valaoritis (1824–1879 – patriota i działacz polityczny, epiko-liryczny mistrz języka ludowego, Georgios Tertsetis (1800–1874), mistrz sonetu Lorentzos Mavilis (1860–1912) oraz mistrz realistycznego dramatu Antonios Matesis (1794–1875).

Większość jednak utworów powstawała jeszcze w języku *katharevusa*. W licznych i popularnych wówczas konkursach literackich faworyzowano ten język archaizujący. Schyłkowy pesymizm cechował dramaty o tematyce mitologicznej i historycznej Spiridona Vasiliadis (1851–1936). Angelos Vlachos (1838–1920) stosował obie formy językowe. Najwybitniejszym prozaikiem tego okresu był „ojciec” greckiej krytyki literackiej Emanuil Roidis (1836–1904). Wsławił się przede wszystkim jako autor satyrycznej (błuznierczej w oczach katolików) powieści *Papieżyca Joanna* (*Pappisa Joanna*), która wywołała ataki ze strony Kościoła i wielu krytyków konserwatywnych. On też w roku 1878 dał hasło do ataku na mdły romantyzm, puryzm i oschłą uczoność. Ostro więc krytykował dorobek uznawanych wtedy twórców szkoły ateńskiej, za godnych poetów literatury greckiej uznawał tylko Solomosa i Valaoritisa. Popierał język ludowy, choć sam do końca pisał „czystą” greczyzną. Z dramatopisarzy tej szkoły najbardziej ceniony był Dimitrios Vernardakis (1834–1907).

Poezja stała się absolutną domeną ateńskiego romantyzmu. Proza stanowiła antidotum przeciw jej egzageracjom. Systematycznie zajął się prozą Aleksandros Rizos Rangavis (1809–1892), choć uważał ten rodzaj pisarski za niżej stojący od poezji¹³.

Głównym inspiratorem walki o wprowadzenie języka ludowego *dimotiki* do literatury był prozaik i profesor filologii greckiej na Sorbonie, Jannis Psicharis.

¹¹ Do życia i twórczości Solomosa nawiązał J. Słowacki w poemacie *Podróż do Ziemi Świętej z Neapolu*.

¹² Zob. A. Karandonis, *Isagogi sti neoteri piisi* (*Wstęp do nowszej poezji*), Athina 1971, s. 129.

¹³ A.R. Rangabe, D. Sanders, *Geschichte der neugriechischen Litteratur*, Leipzig (1882), s. 153. Datę wydania tego dzieła wzięłam z IV tomu *Dziela* K. Rangavisa, Athina 1930, s. 368.

Naukowo udowadniał, że powszechnie mówiony język ludu wyłonił się drogą normalnej ewolucji historycznej z dawnej greki¹⁴. Pomogły mu w tym organy dyskusyjne nowej fali, pisma buntownicze o profilu demokratycznym i ludowym, jak „Rambagas”, „Numas”, „Estia”, „Techni”, „Dionisos”. Wielu młodych próbowało odnaleźć się w cyganerii artystycznej na zachodzie. Warto tu wymienić Ioannisa Papadiamantopulosa (1856–1910), który pod pseudonimem Jean Moreas zyskał sławę jako poeta francuski. Podobną drogę wybrał Nikolaos Episkopopulos (Nicolas Segur, 1873–1944).

Ze szkołą ateńską zerwali poeci piszący w języku ludowym: Aristomenis Provelengios (1851–1936) oraz Georgios Drosinis (1859–1951), którego utwory były właściwie przetworzeniem pieśni ludowych. W pieśni gminnej widział on jedyne źródło szczerzej poezji. W tym duchu wydał m.in. takie utwory, jak: *Ciszę (Galini)*, *Światliste ciemności (Fotera skotadia)*, *Zamknięte powieki (Klista vlefara)*. Drosinis był też działaczem oświatowym, założycielem Akademii Ateńskiej (1926), wydawcą, prezesem Towarzystwa Pożytecznej Książki, edytorem i popularyzatorem dzieł literackich. Jak pisze Nikos Chadzinikolau, to właśnie „jemu zawdzięczają swoją karierę Psicharis, Provelengios, Suris, a przede wszystkim Kostis Palamas, który stał się twórcą i przywódcą nowej szkoły ateńskiej nie tylko jako poeta, ale także jako krytyk literacki i estetyk”¹⁵. Nowe tony polno-górskie przyniósł do Aten, nowożytny Teokryt, wykształcony na pieśniach ludowych i poezji Solomosa, Kostas Kristallis (1868–1894). Radykalniejszy od Psicharisa i innych „kudłaczy” (maliari – tak nazywano ludowców) był Aleksandros Pallis (1851–1935), który „schłopił” *Iliadę* i *Pismo Święte*, co w opinii społecznej zostało uznane za profanację. Aleksandros Papadiamantis (1851–1911), bystry obserwator i badacz życia ludu, szczególnie rodzinnej wyspy Skiathos, pierwszy wprowadził na stałe do literatury tematykę morską. Podobnie realista i świetny stylistą, Andreas Karkavitsas uświadomił i wskazał drogę, jaką powinna iść literatura narodu o wielkich tradycjach morskich. Jego *Żebrak (Zitianos)* i opowiadania *Słowa dziobu (Logia tis ploris)* należą do arcydzieł prozy marynistycznej. Pod wyraźnym wpływem zachodnioeuropejskiego parnasizmu i symbolizmu pozostawał Ioannis Griparis (1870–1942), a Kostas Chatzopoulos zawikłany był w mglistej i melancholijnej wizji nordyckiej.

Za przykładem Solomosa, Psicharisa, Drosinisa i innych demotikistów poszedł Kostis Palamas (1859–1943), bard hellenizmu. Przez 50 lat był on „ojcem duchowym współczesnej poezji greckiej”¹⁶. Potwierdzają to również słowa wspomnianego już Ionnisa Griparisa: „Wszyscy jesteśmy dziećmi Palamasa”¹⁷.

Język *dimotiki* zatriumfował w bogatej twórczości geniusza Palamasa – w lirykach i poematach, epigramatach, nowelach, dramatach, m.in. w *Oczy mojej duszy (Ta matia*

¹⁴ J. Psicharis, *Szkice z nowogreckiej grammatyki historycznej (Essais de grammaire historique neogrecque)*, Athina 1886; *Podróż (Taksidi)*, Athina 1888.

¹⁵ N. Chadzinikolau, *Literatura nowogrecka*, op. cit., s. 65.

¹⁶ M. Avgeris, *Ellines logotechnes (Greccy literaci)*, wyd. III, Athina 1971, s. 103.

¹⁷ *Ibidem*, s. 105.

tis psychis mu), *Dodekalogu Cygana* (*O dodekalogos tu Giftu*), *Fujarce króla* (*I flogiera tu Vasilia*), *Pieśniach mojej Ojczyzny*, w *Hymnie Olimpijskim* (*Olimpiakos Imnos*), który w 1896 roku otwierał pierwsze nowożytnie igrzyska olimpijskie w Atenach (muzykę skomponował Spiros Samaras z Kerkiry).

Berło po Palamasie objął wizjoner Angelos Sikelianos (1884–1951). Kult antyku i orficki mistycyzm, bujna zmysłowa miłość życia łączyły się u Sikelianososa ze spontanicznym „geniuszem natchnionego wieszczą”¹⁸. Do wspaniałych utworów Sikelianososa należą m.in. *Wizjoner* (1907, *Alafroiskiotos*), *Wstęp do życia* (*Prologos sti zoi*), *Pascha Greków* (*Pascha ton Ellinon*)...

Racjonalista i ateista Kostas Varnalis prawie całą swoją twórczość poświęcił obronie uciśnionych warstw społecznych (*Światło, które parzy – To fos pu kiei*, *Prawdziwa obrona Sokratesa – Alithini apologia tu Sokrati*).

Grigorios Xenopulos (1867–1951) w powieści i dramacie zajmuje podobne miejsce jak w poezji Kostis Palamas¹⁹. Opublikował 22 powieści²⁰, 16 zbiorów opowiadań, 50 sztuk dla dzieci, 11 dramatów, 11 komedii...Pierwszy wydawał pismo dla dzieci („Wychowanie Dzieci”). Od 1927 redagował pismo literackie „Nea Estia” („Nowe Ognisko”), które po śmierci pisarza wydawał jego zięć, Petros Charis. Uważa się go za twórcę powieści i dramatu mieszczańskiego, powieści „rzeki”, duchowego ojca wielu wybitnych pisarzy współczesnych. Od 1903 roku, kiedy Xenopulos nazwał Konstantinosa Kavafisa „wielkim poetą”²¹, zaczyna się ekspansja jego poezji. Zdaniem Nikosa Chadzinikolau:

Jedni uważali jego poezję za prototyp doskonałości, zdolny do wywołania dramatycznych sytuacji, bolesnych spowiedzi przeszłości. Inni znowu pisali paszkwile, uważali tę twórczość za antypoetycką, za prawdziwe martwe stronicę²².

Kostis Palamas, bojąc się zapewne utraty bezwzględного prymatu, negował wielkość Kavafisa, który po śmierci uznany został przez nowe pokolenie za nowatora formy i kreatora egzystencjalnych niepokojów człowieka, za swego prekursora i współtwórcę nowoczesnej poezji europejskiej.

Do epigonów modernizmu i naśladowców Thomasa Stearnsa Eliota i Konstantinosa Kavafisa należeli: Sotiris Skipis, Rigas Golfis, Maria Poliduri (piewczynie miłosnych, chorobliwych niepokojów), Telos Agras, Apostolos Melachrinos i Kostas Uranis, a szczególnie Kostas Kariotakis, którego dekadentcki wpływ miał bardziej charakter atmosfery, aury, legendy niż wielkości dzieła.

Tymczasem spory językowe nie ustały. Sam Kavafis pisał mieszanym językiem. W dalszym ciągu sztuczny język *katharevusa* pozostał oficjalnym językiem używanym w szkołach, urzędach, prasie i sądownictwie²³. Wielu twórców nie może wyzwolić się

¹⁸ J. Strasburger, *Słownik pisarzy nowogreckich*, op. cit., s. 16.

¹⁹ Zob. N. Chadzinikolau, *Literatura nowogrecka*, op. cit., s. 83.

²⁰ m.in. *Plusii kie ftochi* (*Bogaci i biedni*), *Laura*, *O kokkinos wrachos* (*Czerwona skala*).

²¹ G. Xenopulos, *Poeta*, „Panathenaje” 1903, nr 7, s. 97–102.

²² N. Chadzinikolau, *Literatura nowogrecka*, op. cit., s. 90.

²³ Dopiero w 1976 roku *dimotiki* został uchwałą sejmu oficjalnym językiem mówionym i pisanym.

z tego sztucznego, szklanego języka. Dlatego nie mogą patrzeć w przyszłość z optymizmem, przekonani, że to, co realizują, jest tradycją.

Dramat Grecji pogłębiła klęska małaazjatycka (1922). Półtora miliona Greków musiała opuścić prastare greckie ziemie. Do nich m.in. należał Jorgos Seferis oraz mój dziadek.

Pokolenie 1930 roku wyprzedziło wszelkie działania polityczne, ekonomiczne, społeczne i językowe, wzbogaciło poezję o nowe wartości, pomysły i precyzję obrazowania. Do tego pokolenia należeli późniejsi nobliści: Jorgos Seferis (1900–1971) i największy indywidualista i egejski surrealista, twórca „krystalicznej i kosmogenicznej liryki greckiej”²⁴ Odisseas Elitis (1911–1996), najwybitniejszy poeta nowożytnej Grecji, filozof liryki Jannis Ritsos (1909–1990)²⁵, który jak żaden twórca grecki zabarwił poezję helleńskością oraz pacyfista, bard piękna i wolności Nikiforos Vrettakos (1912–1991), którzy uczynili – jak zaznacza Nikos Chadzinikolau w artykule *O literaturze greckiej w drugiej połowie XX wieku* – poezję wieczną podróżą przez miasta, krainy i morza, przez ludzkie życie. Przekroczyli więc granice regionalne i weszli w świat europejski, nie tracąc swojej greckości, połączyli się z różnymi prądami zachodnimi i przemówili językiem odpowiadającym stanom duchowym²⁶.

Większość twórców z tej nowej szkoły nie tylko zerwała z uświęconymi formami poetyckimi, ale wprowadziła nowe treści i koncepcje artystyczne, hieratyczne tony i rozmach epicki, wykraczający poza ortodoksyjną patriotatrię.

Do wylansowania twórczości awangardowej, nadrealistycznej przyczynił się poeta i krytyk Andreas Karandonis (1910–1982) za pośrednictwem modernistycznego pisma „Nea Grammata” („Nowiny Literackie”, od 1935).

To nieprawda, że termin „pokolenie 1930 roku” odnosi się bardziej do prozaików niż do poetów²⁷. Poeci rozślawili Grecję w świecie. Dwóch z nich uzyskało nagrodę Nobla. A prozaicy? Oprócz wcześniej urodzonych i debiutujących Nikosa Kazantzakisa i Stratisa Mirivilisa nikt nie odegrał roli koryfeusza i nie uzyskał światowego rozgłosu.

Proza w tym okresie rozwijała się mniej dynamicznie. Powieść dominowała nad nowelą i opowiadaniem, była bardziej realistyczna lub naturalistyczna, nawiązywała do historii, do życia w mieście i na wyspach, uwzględniając przy tym urzekający koloryt lokalny, folklor. Odślaniała cały labirynt stosunków, intryg, zepsucie i degenerację sfer wyższych, buntowała się przeciw cierpieniu, jakie spowodowała I wojna, a szczególnie klęska 1922 roku, kiedy półtora miliona Greków musiało szukać schronienia w Grecji, a Smyrnę i Wschodnią Trację trzeba było oddać Turcji (traktat w Lozannie, 1923). Odtwarzają ten dramat: Stratis Mirivilis (w Polsce ukazały się jego

²⁴ Zob. N. Chadzinikolau, *Odisseas Elitis, poeta światła i morza*, Poznań 2004, s. 165.

²⁵ L. Aragon w artykule *Na powitanie Ritsosa* w „Lettres Francaises”, 28.02–6.03.1957, nr 660, nazwał Ritsosa „największym żyjącym poetą, najbardziej oryginalnym poetą dnia dzisiejszego”.

²⁶ N. Chadzinikolau, *O literaturze greckiej w drugiej połowie XX wieku*, „Poradnik Bibliograficzno-Metodyczny”, op. cit., s. 30.

²⁷ Zob. J. Strasburger, *Słownik*, op. cit., s. 17.

książki *De profundis – I zoi en tafo*, *Madonna Syrena – I Panagia i gorgona*) oraz przedstawiciele szkoły ateńskiej: Ilias Venezis, Dido Sotiriou, Ifigenia Chrisochou. Do reprezentantów tej szkoły zaliczymy także Jorgosa Theotokasa (1906–1966), Angelosa Terzakisa, Kosmasa Politisa (1887–1974), Petrosa Charisa, Pandelisa Prevelakisa i Mitisa Karagatsisa. Do szkoły salonickiej natomiast należeli: Stelios Xefludas, który wprowadził technikę „monologu wewnętrznego” oraz „paranoik-surrealista” Jannis Skaribas. Nikos Pentzikis natomiast ucieleśnił w swoich powieściach typ człowieka nazwanego przez historyka kultury, Johana Huizingę, „homo ludens”.

Zjawiskiem niespotykanym był światowej sławy pisarz, fantastyczny antykonformista i „heroiczny” nihilista, Nikos Kazantzakis z Krety. Jego najlepszy i najbardziej wartościowy okres twórczości przypadł na lata powojenne. Wtedy napisał i opublikował swoje najwybitniejsze powieści: *Greki Zorba (Vios kie politia tu Aleksi Zorba)*²⁸, *Kapetan Michalis (O kapetan Michalis)*, *Chrystus ukrzyżowany po raz wtóry (O Christos ksanastavronete)* oraz *Ostatnie kuszenie Chrystusa (O telefteos pirasmos)*, w których niepokój metafizyczny współlistnieje z żądzą osiągnięcia pełni życia. On właśnie postawą Zorby przykazał światu, jak należy kochać życie i nie bać się śmierci.

Do wielkiej sławy Kazantzakisa – przyznaje Markos Avgeris, drugi mąż pierwszej żony Kazantzakisa, Galatii – przyczyniła się przede wszystkim krytyka amerykańska. W jej oczach Kazantzakis przedstawia się jako nosiciel nowego niespodziewanego europejskiego egzotyizmu, połączonego z europejskim myśleniem²⁹.

Śladem Nikosa Kazantzakisa poszedł drugi prozaik z Krety, akademik, Pandelis Prevelakis. „Zabrakło mu jednak pasji i fantazji autora *Zorby*”³⁰.

Tragedia wojny i okupacji, bratobójczych walk (wojny domowej) w Grecji w latach 1946–1949 zabarwiła literaturę krwią i mrokiem. Wielu uczestniczyło w bojach (m.in. Odisseas Elitis). Nie było z pewnością poety, pisarza, który by z obojętnością patrzył na cierpienia i nieszczęścia ludzi. W poezji spontanicznym liryzmem i humanitarnymi intencjami odtwarzali ten dramat Rita Boumi Papa, Nikos Pappas, Jannis Ritsos, Tasos Livaditis (1922–1988, wizjoner jedności ludzi i kultur), Manolis Anagnostakis (urodzony w 1925), Nikos Engonopoulos (surrealista) oraz poeta mrocznych wizji Miltos Sachturis (ur. 1919), który w 2003 roku otrzymał Wielką Państwową Nagrodę Literacką³¹. Ich twórczość przypomina rozbite lustro, na którego kawałkach odbijają się tragiczne wspomnienia wojny, wyblakłe sny, gorycz dnia dzisiejszego. W prozie Themos Kornaros, Zisis Skaros, Iakovos Kambanellis (pisał również sztuki teatralne), Kostas Tachtsis (ur. 1927). Z młodszych Aleksandros Kotzias, Rodis Provelengios, Thanasis Frangopoulos – chcieli być kronikarzami wydarzeń, konfliktów życiowych młodych ludzi, romantyzmu konspiracji, lekkomyślnego stosunku do życia ludzkiego.

²⁸ O książkach greckich wydanych w Polsce zob. A. Chadzinikolau, *Literatura nowogrecka w przekładach polskich*, Poznań 2003.

²⁹ M. Avgeris, *Ellines logotechnes*, op. cit., s. 236.

³⁰ N. Chadzinikolau, *Literatura nowogrecka*, op. cit., s. 196.

³¹ W tym samym roku Państwową Nagrodę Literacką otrzymał inny poeta, młodszy od Sachturisa, psychiatra Manolis Pratikakis (ur. 1943) za tom *To nero (Woda)*.

Równocześnie intensywniej niż do tej pory zaczęto korzystać z popularnej formy artystycznej, poezji śpiewanej. Artyści uznali ten rodzaj docierania do ludzi jako wyraz społeczny i świadectwo historyczne. Należałoby tu wymienić takich autorów jak: Nikos Gatsos (1915–1995), Lefteris Papadopulos, Dimitris Christodulu, Mason Elefteriu, Jannis Negrepondis oraz wybitnych kompozytorów takich jak Mikis Theodorakis, Stavros Ksarchakos, Manos Chatzidakis, Manos Loizos, Vasilis Tsitsanis, Jorgos Zabetas, Manolis Chiotis. Wszyscy ci wymienieni wypełniali serca Greków światłem i balsamem, ludowym rytmem i bogactwem języka.

Lata pięćdziesiąte pogłębiły egzystencjalne lęki, uświadomiły, że życie, choć minęło kilka lat od zakończenia wojny światowej i domowej, znowu staje przed próbą „zimnej wojny”. W tej „oblężonej” epoce tworzą własny świat wewnętrzny, uciekają do przyrody, morza i kultury. Uświadomili, że to czas przejściowy, „antybohaterski”, niepokoju moralnego. A więc nie deklaracjami, nie buntem, lecz spokojnie wypowiadają swoje „ja”. Jako typowych przedstawicieli należy wymienić takich autorów jak: Panos Panajotunis (poeta realnego świata), Maja Maria Russu, Nikos Anogis, Panajotis Tsutakos (eksplorator tajemnic ludzkiej duszy)³², Kostas Steriopulos (ur. 1926, w 2004 roku otrzymał państwową nagrodę literacką za całokształt twórczości), Takis Antoniu (diaboliczno-chrześcijański mediator duszy i ciała oraz wszelkich sprzeczności egzystencjalnych) oraz Szymborska Grecji, Kiki Dimula (ur. 1931), która w 2002 roku została członkiem Akademii Ateńskiej.

Autorzy pokolenia „antykonformistów” (urodzili się w latach pięćdziesiątych XX wieku) dojrzewali w okresie „zimnej wojny”, przeżyli juntę wojskową (1967–1974). Wkrótce uświadomili sobie stopniową stabilizację i gwałtowne przeobrażenia ekonomiczno-społeczne. Nastąpił wzrost produkcji i stopy życiowej, ożywiła się turystyka, powstała możliwość swobodnych wyjazdów na studia, zacieśniły się więzy kulturalne z zagranicą. Nasiliła się emigracja (dziesięć milionów Greków przebywa obecnie poza granicami kraju), zmniejszyły się kłopoty materialne. Poeci tego pokolenia (np. Eleni Koniarelli-Siaki, Jorgos Karandonis, Antonis Fostieris (w 2004 roku otrzymał państwową nagrodę poetycką za tom *Politimi lisi – Bezcenne rozwiązanie*), Antonios Drugas, Jorgos Petropulos, Dimitris Karamvalis, Lefteris Pulios, Nasos Vajenas) „zrywają więzy pętające autonomiczność i wolność ludzkiej egzystencji. Nie chcą podporządkować się i służyć żadnemu systemowi, który ustala granice wolności, podkopuje myśli i godność człowieka. Opozycja między literaturą zaangażowaną a artystowską zostaje zneutralizowana. Miłość staje się ratunkiem, religią piękna, źródłem natchnień i kultem ciała ludzkiego. Kochają piękno, naturę, biologizm cenią najbardziej. Kochają życie... Za drogowskaz mają słowa wieszczki romantyzmu Dionisiosa Solomosa: „Kochaj, żeby żyć i żyj, żeby kochać”³³.

Towarzyszą im czasopisma literackie takie jak: „I leksi” („Słowo”), „Nea Estia” („Nowe Ognisko”), „Piisi” (Poezja”), „Nea Skepsi” („Nowa Myśl”), „Diawazo” („Czytam”), „Pandora”, „Pnewmatiki Zoi” („Życie Intelektualne”), „Nea Ariadni”

³² Zob. L. Żuliński, *Perły liryki greckiej*, w: *Moje okno różą ozdobił Bóg*, Warszawa 1994, s. 7.

³³ N. Chadzinikolau, *Poradnik*, op. cit., s. 33.

(Nowa Ariadna”), która w 2004 roku opublikowała trzy obszerne tomy poezji nowogreckiej z fragmentami krytyki.

Poezja i proza coraz częściej nawiązują do morza, do wielkiej tradycji żeglowania i dziejów morskich. Grecja zawsze była „Panią Morza”³⁴. Złożyły się na to przede wszystkim położenie geograficzne, wyspy, naturalne przystanie, znajomość mechanizmów żywiołu morskiego, żeglarskie przygody, mit o dawnej talasokracji. Morze jest więc losem Grecji. Morze łączyło ludzi, prowadziło na dalekie szlaki, kształtowało ludzkie charaktery, dostarczało pożywienia. Wystarczy wymienić nazwiska kilku marynistów: Christos Levantas, (np. *Wyjście naprzeciw tajfunowi*), Jannis Maglis (*Galernicy morza*), Dimosthenis Zades (1918–1997, *Na mureny*), Katerina Plasara (*Ostatnia Itaka*), Kostas Sukas (*Morze*).

Dużym powodzeniem cieszą się publikacje związane z losami emigracji greckiej. Poczytne są książki Elia Kazana (właściwie Kazantzoglu), Harryego Marka Petrakisa, Petrosa Bikosa (wstrząsające opowiadania o Grekach w Niemczech), Kostasa Valetasa.

Ostatnio można zauważyć zafascynowanie faktografią, autentycznością, przejście od beletrystyki do historycznej eseistyki, dostrzeganie w przeszłości źródła współczesnych postaw i zachowań. Przykładem takiej książki jest *Lusias* Nikosa Chuliarasa oraz *Labirynt* (2001) Jorgosa Michailidisa, w której człowiek próbuje uwolnić się spod młyńskich kamieni historii³⁵. Nowatorskie, chwilami absurdalne tendencje wyraża proza Antonina Samarakisa (1919–2003). Pisarz wydał kilka, wielokrotnie wznawianych, zbiorów opowiadań i mikropowieści, m.in. *Sima kindinu* (*Znak niebezpieczeństwa*, w Polsce wyd. *Hamulec bezpieczeństwa*), *Arnume* (*Odmawiam*), *To diavatirio* (*Paszport*), *Lathos* (*Błąd*, w Polsce wyd. *Pęknięcie*), nagrodzony w Grecji i we Francji, ekranizowany i tłumaczony na wiele języków.

Warto w tym rozdziale wspomnieć o teatrach, których jest bardzo dużo. W ich repertuarze dominują dramaty antyczne, komedie, programy rewiowe i satyryczne. Nie brakuje sztuk obcych (szczególnie amerykańskich). Zdarzają się też sztuki polskie: Witkacego, Gombrowicza, Mrożka. Kontakty z Polską stają się coraz bliższe. Ułatwiają im grecko-polska współpraca kulturalna, umowy uniwersyteckie (wyjazdy naukowców), przyjazdy poetów na festiwale poetyckie do Poznania i Warszawy³⁶, wymiana folklorystycznych zespołów, liczna emigracja polska, która ma własne szkoły, kościoły, czasopisma (m.in. „Kurier Ateński”).

Literatura grecka, która w ostatnich dziesięcioleciach przeżywa renesans, należy niewątpliwie do najciekawszych w Europie. Zwrócono na to uwagę przy przyznawaniu Nagrody Światowej Rady Pokoju Nikosowi Kazantzakisowi, Nagrody Nobla Jorgosowi Seferisowi i Odisseasowi Elitisowi. Dzięki walorom uniwersalnym i humanitarnym, radykalnym poglądom afirmującym życie oraz zmierzającym do

³⁴ Zob. N. Chadzinikolau, *Grecja „Pani Morza”*, (w:) *Latarnie Posejdona*, Gdańsk 1978, s. 5–16.

³⁵ Książka wyróżniona nagrodą państwową. Warto wymienić jeszcze jedną pozycję tego autora: *Brama (I pili)*, wysoko cenioną przez krytykę.

³⁶ W maju 2002 r. dwudziestoosobowa grupa poetów polskich uczestniczyła na I Międzynarodowym Spotkaniu Poetów w Chalkidzie (stolica wyspy Eubea).

przeobrażenia i udoskonalenia ludzkich społeczeństw niezależnie od ich światopoglądu i tradycji, stawała się coraz bardziej atrakcyjna, egzotyczna, bliższa psychice europejskiej, ale i amerykańskiej. I tam właśnie w Ameryce owa Dionizyjska radość życia, ten grecki fenomen witalności, miłości, zmysłów znalazła właściwy grunt, poczucie jedności ze światem i jego naturą. I tak zaczęła się światowa ekspansja literatury nowogreckiej.

Zanim jednak osiągnęła ona obecne apogeum, musiała przezwyciężyć balast przeszłości, fatalnej dwujęzyczności odziedziczonej z Bizancjum, czasów nowożytnych, obce wpływy stopić z rodzimą tradycją, nie sprzeniewierzając się jednak najbardziej charakterystycznym cechom jej narodowej odrębności³⁷.

³⁷ N. Chadzinikolau, *Literatura nowogrecka*, op. cit., s. 241.

PROBLEMY ADAPTACJI FILMOWEJ DZIEŁ LITERATURY:
KWESTIA NARRACJI W *JĄDRZE CIEMNOŚCI*
JOSEPHA CONRADA
I *CZASIE APOKALIPSY* FRANCISA F. COPPOLI

JACEK FABISZAK

Ten artykuł jest poświęcony filmowej adaptacji dzieła literackiego. Oczywiście występuję z pozycji literaturoznawcy, a nie filmoznawcy, co nie oznacza, że nie będę powoływać się na opinie tych ostatnich. Chciałbym zaznaczyć, że interesują mnie sposoby adaptacji określonego gatunku literackiego, jakim jest powieść, oraz interpretacji konkretnej powieści, jaką jest *Jądro ciemności* Conrada. Dlatego podjąłem się próby spojrzenia na szczególnie znaną ekranizację powieści Conrada, jaką jest *Czas Apokalipsy* (ang. *Apocalypse Now*, 1979; film został ostatnio wydany w dłuższej, tzw. autorskiej wersji, pt. *Czas Apokalipsy. Powrót*). Moim celem jest analiza filmu Francisa Forda Coppoli pod kątem oddania w dziele filmowym specyfiki narracji Josepha Conrada. Zanim jednak dojdę do tego etapu mojej prezentacji, proponuję najpierw zmierzyć się z zagadnieniem filmowej adaptacji dzieła literackiego, szczególnie mając na względzie powieść, wskazać na podobieństwa i różnice pomiędzy tymi filmem a powieścią, zaproponować definicje i skategoryzować rodzaje adaptacji, a dopiero ustaliwszy pewne cechy charakterystyczne i określwszy problemy badawcze dotyczące ekranizacji literatury, przejdę do powieści Conrada i specyfiki jego narracji w kontekście literatury i kultury modernistycznej. Artykuł zakończę krótką analizą narracji w filmie Coppoli.

1. Adaptacja filmowa dzieła literackiego

Tadeusz Miczka (1998: 7) rozpoczyna swój przegląd teorii adaptacji filmowych od stwierdzenia, że „[A]daptacja filmowa jest terminem oznaczającym bardzo często występujące w praktyce twórczej dzieła ekranowe, które są transpozycjami utworów

literackich i teatralnych”. Zauważmy metafizyk użyty w tym stwierdzeniu: Miczka mówi o *transpozycji*, czyli innymi słowy *przeniesieniu*, albo umieszczeniu w innym kontekście. Termin *transpozycja* używany jest przez szereg badaczy, którzy analizują pogranicza sztuk, w tym teatrologów. Stosuje go między innymi Egil Törnqvist (1991: 7–8) w swej książce pod charakterystycznym tytułem: *Transposing Drama*, który można przetłumaczyć jako „Przenosząc dramat”). Törnqvist rozróżnia cztery typy transpozycji dramatu do innego medium albo środka komunikacji lub wyrazu artystycznego, z których nas najbardziej interesuje drugi rodzaj: z jednego środka wyrazu w drugi¹. Inna ogólna definicja, którą przypomina Miczka (1998: 8), mówi o adaptacji jako oznaczającej „dzieła ekranowe będące przeróbkami utworów literackich lub teatralnych” (Miczka, *ibid.*). Mamy zatem kolejny termin wskazujący na zasadnicze problemy adaptacji filmowej: jest ona *przeróbką*, co nie musi wskazywać na podległość filmu wobec literatury, ale wskazuje na twórczy wysiłek związany z niepełną kompatybilnością środków wyrazu obu sztuk. Dlatego warto się zastanowić, co powieść i film mają ze sobą wspólnego, albo co sprawia, że adaptacja jest możliwa, a co utrudnia ekranizację literatury.

1.1. Podobieństwa i różnice pomiędzy filmem a powieścią

Krytycy i teoretycy filmu (Tynianow, Balázs, Metz, Jerzy Toeplitz) podkreślają szereg podobieństw pomiędzy filmem a powieścią. Bodaj najczęściej cytowaną cechą obu sztuk jest fabuła, występująca we wszystkich sztukach narracyjnych. Co ciekawe, ten element przypisuje się także teatrowi, który pomimo swego wyraźnie przedstawieniowego charakteru, również opowiada historię (jak to zwykł podkreślać Prof. Henryk Zbierski). Pozwala to na transpozycje w obie strony: w końcu powieści przerabiano na wersje teatralne / dramaty / filmy; scenariusze filmowe zaś na powieści (co prawda raczej w tzw. kulturze niskiej, por. popularność powieściowych wersji *Gwiezdných wojen*). Innymi słowy, powieść i film charakteryzują się podobieństwem narracyjnym. Zauważył to także Manfred Pfister (1991: 3), który zaproponował dla tekstów diegetycznych następujący uproszczony model komunikacji:

$$S4 \rightarrow \{ S3 \rightarrow [S2 \rightarrow (S/R1 \leftrightarrow S/R1) \rightarrow R2] \rightarrow R3 \} \rightarrow R4$$

gdzie S4 oznacza autora empirycznego, S3 autora idealnego, implikowanego przez tekst, S2 narratora, S/R1 postacie fikcyjne porozumiewające się między sobą za pomocą dialogów, R2 jest fikcyjnym odbiorcą S2 (a więc narratorem), R3 jest czytelnikiem idealnym, implikowanym w tekście, R4 zaś to czytelnik empiryczny, rzeczywisty. Pfister (1991: 2) zaznacza, że w przypadku dramatu pozycja S2 pozostaje nieobsadzona.

¹ Pozostałe trzy to przeniesienie z jednego języka (naturalnego) do drugiego, czyli tłumaczenie, z brudnopisu do czystopisu (przepisanie, ponowne napisanie), z tekstu oryginalnego do tekstu na nowo zredagowanego (redakcja). Miczka (1998: 8) z kolei mówi o typie adaptacji literackiej, gdzie konkretny utwór jest przystosowany „do innych struktur rodzajowych”.

Pfister uprzytamnia istotne podobieństwo pomiędzy powieścią a filmem: pośredniość przekazu, komunikacja bowiem odbywa się przez odpowiednio narratora i kamerę. Funkcja elementu diegetycznego (kogoś lub czegoś opowiadającego historię) sprawia, że obie sztuki chętnie sięgają po opisy, co w przypadku niemal wyłącznie przedstawieniowego dramatu jest nie tyle trudne, co męczące dla widza (bohater opisujący innemu miejsce, które zobaczył, etc.), albo jest relegowane w przypadku dramatu współczesnego do tekstu pobocznego. Ponadto, funkcja mediatora pomiędzy światem przedstawionym a rzeczywistym oznacza, że wydarzenia, postacie itd. opisane/pokazane w dziele literackim, należą do przeszłości, że narracja odbywa się zawsze w czasie przeszłym, w przeciwieństwie do dramatu, który dzieje się teraz.

Spśród innych cech wspólnych powieści i filmu teoretycy i krytycy podkreślają także fikcjonalność obu sztuk (Metz), oraz potrzebę umiejętności „czytania” obu form sztuki, tj. ich konwencjonalność (Richardson). Tę krótką listę warto jeszcze uzupełnić stwierdzeniem Siergieja Eisensteina, że powieść i kino mają wspólne pewne schematy, z tego najważniejsze jest myślenie montażowe, tj. konieczność dzielenia i łączenia pojęć (Miczka 1998: 11). Z kolei Dudley Andrew (1984), wyraźnie pod wpływem Michaiła Bachtina, zauważa podobieństwa pomiędzy sztukami w tym, że zarówno literatura / powieść, jak i film pozostają w dialogu ze sobą i kontekstem kulturowym.

1.2. Różnice pomiędzy filmem i powieścią

Jerzy Toeplitz (1952) wyróżnia trzy podstawowe różnice pomiędzy sztukami:

- odmienność odbioru;
- odmienność czasu;
- odmienność granic opowiadania.

Ta pierwsza różnica sprowadza się do tego, że powieść dzieje się w czasie, podczas gdy film wymaga zarówno czasu, jak i przestrzeni. Innymi słowy, film ma charakter zarówno diegetyczny, jak i przedstawieniowy. Druga odmienność wspomniana już była po części wyżej; inny czynnik związany z czasem wynika z czasu realizacji obu sztuk: powieść można czytać długo, podczas gdy film oglądamy najwyżej przez trzy godziny. W końcu, powieść jest w stanie opisać więcej, niż może pokazać film; np. ten ostatni ma trudności z przedstawianiem stanów emocjonalnych postaci, z dotarciem do ich świadomości, myśli (kamera nie może wkroczyć do ludzkiej świadomości; John Orr 1992). Odmienność granic opowiadania wiąże się także z punktem widzenia i jego przedstawieniem w obu sztukach, oraz zaznaczeniem obecności narratora (w powieści jest to zawsze jakaś *postać*, w filmie zaś jest on mniej widoczny, stanowi bowiem domenę kamery; Laffay 1964). Jak to trafnie ujęła Seweryna Wysłouch (1994: 165): narrator, dystans narracyjny i czas ... „obce są naturze filmu”.

Jest to bezpośrednim skutkiem przedstawieniowej natury filmu, który – w przeciwieństwie do literatury, albo powieści – korzysta z pięciu kanałów: ruchomego obrazu, dźwięku fonetycznego, muzyki, innych dźwięków oraz pisma

(Stam 2002: 112). Jak to ładnie określił Jean Mitry, opowiadanie literackie organizuje świat, a kino jest światem przekształcającym się w opowiadanie. Mitry porusza tutaj ważną kwestię realizmu; film, ze swoim naciskiem na aspekt wizualny, jest bardziej realistycznym (czytaj: przedstawieniowym) medium niż literatura². Inny krytyk uchwycił ten problem podobnie, choć nieco ekstremalnie: literatura opowiada historie, film je przedstawia (McFarlane 1996).

Z powyższego wynika, że argumentów za adaptacją jest mniej niż przeciw. Wydawać by się mogło, że powinno się przyjąć postawę Siegfrieda Kracauera (1960), który odrzuca adaptację jako prawdziwie twórczą metodę filmową – Kracauer optował za "filmowym filmem" (*cinematic film*), a także Krystyny Laskowicz i Alicji Helman, które wskazują na potrzebę interpretacji, a nawet postulują, że adaptacja nie jest ważna, ba nawet możliwa. W takiej sytuacji (Helman) konieczna jest „twórcza zdrada”; film bowiem korzysta tylko z literatury³. Jednakże, wydaje się, że chociaż film i powieść są odrębnymi sztukami i nikt nie podważa niezależności filmu jako sztuki, to jednak istnieje artystyczna możliwość przekładalności jednego medium na drugie (zasugerowane powyżej). Teoria relacji pomiędzy powieścią a filmem jako przekładu intersemiotycznego (termin pochodzi od Romana Ingardena) wydaje się dobrze oddawać naturę tego związku, respektując niezależność obu sztuk. Zwolennikami takiego podejścia są Maryla Hopfinger (1974), czy Seweryna Wysłouch (1994). Ta ostatnia stosuje metajęzykowy termin: *transkrypcja*, który – za Ziomkiem – rozumie jako „postępowanie adaptacyjne respektujące odmiennność doświadczeń”; dla niej, (1994: 175–176), przekład intersemiotyczny ... „pokonując opór odmiennych kodów, dąży do pełnej ekwiwalencji sensów semantycznych, syntaktycznych i pragmatycznych”. Podobnego zdania jest Waław Osadnik (*Adaptacja filmowa jako przekład*, 1995), traktując adaptację jako tłumaczenie w teorii wielosystemowości, gdzie staje się ona układem dynamicznym, który powinien spełnić kryteriom akceptowalności. Dlatego adaptacja filmowa to „transformacja tekstu wyjściowego (dzieło literackie) w tekst docelowy (dzieło filmowe). Tekst docelowy powinien być ekwiwalentny i akceptowalny, ale nie musi być adekwatny” (s. 75). Adaptacja jako przekład z jednego środka wyrazu na drugi jest podstawą moich rozważań. Dlatego kolejny krok stanowią typy adaptacji / lub przekładów intersemiotycznych wyróżniane w literaturze.

2. Typy adaptacji filmowych literatury (powieści)

Filmoznawcy (i nie tylko) wyróżniają zasadniczo trzy typy adaptacji filmowych, w zależności od stopnia wierności. Mamy zatem tzw. wierne adaptacje, starające się

² Por. w tym względzie problemy francuskich semiotyków kina (tj. Barthesa i Metz), którzy odmawiali filmowi podwójnej artykulacji, typowej dla języka naturalnego. Temu pogładowi sprzeciwiali się m.in. Umberto Eco, Pier Paolo Pasolini, Marek Hendrykowski.

³ Helman proponuje badania na gruncie poetyki historycznej, traktując literaturę jako produkt wyjściowy. Literatura i film to dwie odrębne wypowiedzi na ten sam temat; widz jednak może być świadomy dzieła literackiego i odbierać film poprzez jego pryzmat.

dokładnie oddać ducha i literę powieści, będące niemal archeologicznymi odtworzeniami powieści. Kolejna kategoria to adaptacje luźno nawiązujące do literackiego pierwowzoru, wykorzystujące pewne motywy z powieści, albo wręcz ograniczając się do pokazania pewnych wątków lub postaci. Ostatni typ adaptacji to przeniesienie twórcze, kiedy to przy pozostawieniu tego, co nazywamy *histoire* (opowiadanie), radykalnie zmieniamy *enonce* (wypowiadanie), czyli środki wyrazu, na typowe dla danej sztuki. Ta ostatnia kategoria zgodna jest ze słusznym, jak się wydaje, twierdzeniem Briana McFarlane'a (1981), który twierdzi, że opowiadanie nie podlega procesowi adaptacji właściwej, bo nie należy do jednego tylko systemu semiotycznego, istnieje natomiast konieczność zmiany wypowiedzania, charakterystycznego tylko dla jednego systemu semiotycznego.

Wyżej zaproponowany podział odnajdziemy w wielu próbach skategoryzowania adaptacji filmowych. I tak Geoffrey Wagner (1975) wyróżnia trzy rodzaje adaptacji: transpozycję (czyli bezpośrednie przeniesienie powieści na ekran, bez przeróbek), komentarz (czyli bardziej kreatywną interpretacją, dostosowaną do potrzeb filmu), i w końcu analogię (czyli „dalekie odejście od dzieła literackiego celem stworzenia zupełnie innego dzieła sztuki”). Z kolei Michael Klein i Gillian Parker (1981) wyodrębniają filmy, które zachowują wierność opowiadaniu (powieści), zachowują jedynie podstawowy szkielet opowiadania / powieści (podczas gdy sam tekst zostaje zinterpretowany lub zdekonstruowany), oraz filmy, które traktują „oryginał jako surow[ą] materię, okazję do stworzenia odrębnego dzieła” (cyt. za Alicją Helman 1998: 10). Podobnie na rzecz patrzy Andrew Dudley, który proponuje kolejne trzy kategorie: zapożyczenia, transformacje i krzyżowania. Te pierwsze dotyczą zapożyczenia np. sceny, albo pomysłu z dzieła literackiego i umieszczenia jej w filmie, w celu podniesienia np. prestiżu filmu. Transformacje oznaczają przekształcenie materii literackiej na język innego medium – filmu. Krzyżowanie zaś to najbardziej wierna adaptacja dzieła literackiego. Na koniec można przedstawić jeszcze jeden trójdzielny podział adaptacji, przypominający te już wymienione. Tadeusz Miczka (1998: 13–14) przypomina nam o propozycji francuskich badaczy – Astre, Mourlet i Labarthe – którzy, dla odmiany, mówią o różnych typach adaptorów: reżyserze wiernym duchowi oryginału (a zatem podejście „archeologiczne”), „tłumaczu” (tłumaczy z języka naturalnego na język obrazów) i reżyserze, który swobodnie traktuje pierwowzór⁴.

Tadeusz Miczka (1998) przypomina nam o szeregu innych klasyfikacji, w których pojawiają się inne próby kategoryzacji, np. Wierzewskiego z 1983 r. czy Bettetinię z 1984 r., które są bardziej szczegółowe (obie zawierają po pięć kategorii). Niemniej, klasyfikacje obu badaczy nie rzucają nowego światła na sposób podziału adaptacji, a wydają się niepotrzebnie mnożyć byty. Ten typ myślenia o adaptacjach prowadzi do

⁴ W pewnym sensie ta trójdzielność klasyfikacji filmowych adaptacji opowiadania / powieści przypomina podział Jacka Jorgensa (1977: 7), który wyróżnił następujące rodzaje filmów Szekspirowskich (Rothwell (2004: 209) korzysta w swej kategoryzacji z pomysłu Jorgensa): teatralne (powielające środki teatralne), realistyczne (wyjście poza teatr, z pewnymi poprawkami wobec tekstu) i wreszcie poetyckie (tekst dramatyczny zostaje przekształcony w taki sposób, że staje się niezależnym od kodów literackich filmem).

niepożądanego rozrastania się klasyfikacji, stąd w niniejszym artykule przyjmujemy podział trójdzielny. Takie podejście także nie jest wolne od wad. Jak zauważa Alicja Helman (1998: 10) jest ono bardzo ogólne i nie jest w stanie precyzyjnie określić rodzaju zależności pomiędzy dziełem literackim i filmowym. Ponadto, ignoruje ono czynnik historyczny (to, co Helman nazywa „poetyką historyczną”, albo „historyczną zmiennością adaptacji”)⁵. Krytyka badaczki zawiera element, który jest bardzo istotny w niniejszej analizie: otóż trójdzielna klasyfikacja jest nastawiona na wskazanie stopnia obecności dzieła literackiego w filmie, co z punktu widzenia literaturoznawcy i w świetle niniejszego wykładu jest pożądane. Ponadto, trzy kategorie filmowych adaptacji stanowią dobry punkt wyjścia do dalszej dyskusji nad naturą poszczególnych, konkretnych adaptacji.

Gdzie zatem jest miejsce *Czasu Apokalipsy* Coppoli? Z pewnością jest to przykład filmu, który za pomocą środków typowych dla dzieła filmowego oddaje powieść Conrada. Choć może wydawać się, że Coppola – zachowując ducha powieści – nie oddaje jej litery, przenosząc akcję w inny czas i miejsce. Chciałbym jednak zakwestionować taki pogląd, opierając się na dwóch przesłankach. Po pierwsze, film musi reagować na otaczającą go rzeczywistość, zwłaszcza gdy opowiada historię, która w momencie realizacji filmu ma wartość historyczną. *Czas Apokalipsy* jest przykładem filmu usiłującego zaadaptować powieść Conrada na potrzeby komentarza o sprawach współczesnych. Ciekawostką jest fakt, że z perspektywy roku 2005 wojna w Wietnamie, którą przedstawia film Coppoli jest również wydarzeniem historycznym (była już takim w 1979 roku, kiedy film powstał). Po drugie, reżyser tak bardzo nie odchodzi od powieści Conrada, starając się znaleźć ekwiwalencje dla – jak postaram się wykazać – specyficznej narracji Conrada.

4. Narracja w *Jądrze ciemności*

W niniejszym artykule opieram się na opisie sposobu narracji Conrada, jaki znajdujemy w opracowaniu Iana Watta (1984). Badacz podkreśla przede wszystkim „impresjonistyczną” naturę narracji w powieści. Impresjonizm objawia się w tym, że treść fikcyjnej rzeczywistości „będzie widoczna przelotnie i nieznacznie, jak niezauważalna obecność drobinek kurzu i pary wodnej w przestrzeni, która normalnie wydaje się ciemna i pusta” (Watt 1984: 195). Dodajmy dalej, że Watt w szczególności sposób podkreśla znaczenie mgieł i oparów (1984: 194–195). Innymi słowy, „warunki, w jakich odbywa się widzenie [a zatem w powieści punkt widzenia, w filmie zaś będzie to sposób użycia kamery], stanowią integralną część tego, co malarz czy literat widzi i co stara się przekazać w formie artystycznej” (tamże). Punkt widzenia jest fundamentalny w powieści modernistycznej: przecież to tutaj, jak mawiała dr Krystyna Kapitułka, świat jest pokazany przez pryzmat pojedynczego umysłu.

⁵ Poetyka historyczna nie ma zastosowania w niniejszej analizie, dotyczy bowiem okresu niedawnego w historii kina, w którym występowały formy adaptacji obecne i w dzisiejszym kinie.

Przypomnijmy przy tym ważną cechę narracji Conrada: ma ona strukturę szkatułkową, narracja obiektywna obejmuje subiektywne opowiadanie Marlowa.

Jeśli mówimy, że jego proza, a przynajmniej *Jądro ciemności*, ma wymiar impresjonistyczny, czynimy tak w dyskursie krytycznym, narzucając na sposób widzenia narratora-Marlowa metaforę malarską. Ta metafora jednakże wydaje się wyjątkowo trafna: wg Watta (1984: 199) impresjonista oznacza „człowieka opisującego, jak coś wygląda, w przeciwieństwie do stwierdzenia, »co się naprawdę dzieje«.” Ponadto, trafność krytycznej metafory objawia się także w nacisku na element wizualny i zmysł wzroku, który stanowi o tym, że w pisarstwie Conrada naczelną rolę odgrywa właśnie zmysł wzroku. Trudno w tym miejscu oprzeć się pokusie stwierdzenia, że tak rozumiana proza Conrada wydaje się wręcz idealnym materiałem dla filmu, który przecież jest medium wizualnym! Realizm i obiektywizm, które kojarzone są z tradycyjną rolą kamery filmowej muszą w przypadku ekranizacji utworów Conrada (lub innych modernistów) być zmodyfikowane. W końcu impresjonizm oraz twórczość modernistów podkreślają subiektywność postrzegania świata, który nie tylko zależy od sposobu postrzegania jednostki, ale również specyficznego kontekstu postrzegania, np. warunków pogodowych. Mówiąc o prozie Conrada, Ramon Fernandez powiedział, że „nie [ona] rzeczywistości otaczającej człowieka, lecz człowieka stojącego przed rzeczywistością”. W przypadku filmu, znaki stosowane do takiego przedstawienia filmowej rzeczywistości to szybki montaż, chwiejna kamera z ręki, różne kąty ujęcia filmowego, zbliżenia.

Watt (1984: 200) przypomina nam o ciekawym zabiegu stosowanym przez Conrada w *Jądrze ciemności*, który charakteryzuje jako „przedstawienie wrażenia zmysłowego i odłożenie na później nazwania go”; oczywiście czytelnik prędzej niż bohater Conrada potrafi nazwać to wrażenie. To dlatego podczas ataku tubylców Marlow ze zdziwieniem postrzega wokół siebie latające kijki; dopiero później dociera do niego, że w powietrzu latają strzały. Istotny w tym przykładzie jest nawyk i oczekiwanie Marlowa, który każe mu uznać strzały za kijki.

Podkreślałem powyżej wybitnie modernistyczny charakter powieści Conrada. Jest to o tyle zasadne, że w filmie Coppoli znajdziemy liczne odwołania do tego okresu. Oprócz tego, Coppola podejmie także próby oddania symbolizmu, jaki znajdujemy w *Jądrze ciemności*, a który również określa specyfikę narracji pisarza.

5. Narracja w *Czasie Apokalipsy*

Coppola stosuje szereg środków, żeby uchwycić narrację Conrada w swoim filmie. Po pierwsze, używa w charakterystyczny sposób kamery, szczególnie w tych scenach, gdzie z jednej strony sugeruje punkt widzenia, albo majaki, kapitana Benjamina Willarda, filmowego odpowiednika Marlowa, z drugiej zaś nierealność świata przedstawionego. Po drugie, stosuje różne formy narracji: zarówno wizualne i audialne, jak i werbalne. Po trzecie, posługuje się symboliką.

5.1. Kamera

Coppola nie jest rewolucjonistą jeśli chodzi o stosowanie kamery, żeby zasugerować czy to stany świadomości Willarda, czy to nierealny obraz otaczającej go rzeczywistości. Mamy zatem różne kąty widzenia, z góry, z dołu, zwolnione tempo, zbliżenia twarzy Willarda, a nawet detale, pokazywanie świata do góry nogami (np. twarz Willarda), wreszcie szybki montaż. Efektem takiego zastosowania środków związanych z użyciem kamery jest, z jednej strony podkreślenie płynności, czy też raczej niestabilności świata przedstawionego poprzez zaznaczenie różnorodności perspektyw, z drugiej zaś utrudnienie widzowi łatwej rekonstrukcji obrazu. Innymi słowy, odbiorca otrzymuje filmowy odpowiednik widzenia świata przez Marlowa podczas jego wyprawy do stacji Kurtza, kiedy to bohater nie zawsze jest w stanie szybko i w naturalny sposób ogarnąć otaczającą go rzeczywistość (o czym wspomina Watt). Ponadto, dynamiczna sekwencja różnych ujęć niejako rozbija obraz świata przedstawionego na mniejsze fragmenty, co również staje się odpowiednikiem impresjonistycznej narracji.

Czytelność obrazu pokazywanego przez kamerę nie zawsze jest wynikiem ujęć sugerujących indywidualną perspektywę, określonych powyżej. Niewątpliwie istotnym elementem budowania obrazu przez Coppolę jest oświetlenie. Reżyser chętnie sięga po przytłumione światło (oświetlenie tonalne), tworząc ciekawe kontrasty, które dają efekt niesamowitości i tajemniczości (por. sposób, w jaki pokazuje po raz pierwszy twarz Kurtza). Pozwala to Coppoli na ciekawe zabiegi: stosując oświetlenie tonalne (tzw. niski klucz) do pokazania w zbliżeniu detali świata przedstawionego, reżyser sprawia, że zlewając się z tłem, są one trudne do określenia przez widza; ten ostatni potrzebuje czasu, żeby dostosować swoje oczekiwania do obrazu, który widzi i wyciągnąć prawidłowe wnioski. Dobrym przykładem jest wyłaniająca się z wody pokryta czarną mazią twarz Willarda, przed przystąpieniem do likwidacji Kurtza. Przypomina to bardzo sposób postrzegania Marlowa w powieści Conrada.

5.2. Formy narracji

Opisany powyżej sposób wykorzystania kamery jest jedną z trzech form narracji, jaką stosuje w swym filmie Coppola. Określmy ją mianem subiektywnej kamery. Jest jeszcze zatem kamera „obiektywna”, która w sposób tradycyjny, skrzętnie ukrywając narratora, pokazuje rozwój wydarzeń, z bliżej nie określonej, obiektywnej perspektywy. Oczywiście również i tutaj Coppola stosuje zabiegi, które odpowiadałyby impresjonistycznej narracji Conrada. Ciekawym przypadkiem takiego zabiegu jest słynna scena ataku statku Marlowa przez tubylców, którzy obsypują parowiec strzałami. Marlow widzi nie strzały, ale pozornie niegroźne patyki (por. powyżej). Podobnie załoga kapitana Willarda: strzały wprowadzają ich w rozbawienie, jeden z żołnierzy, surfer Lance, łamie strzałę na dwie części i przytwardza sobie do głowy na kształt dziwacznych rogów. Rzeczywiście, strzały są pokazane jako

niegroźne; brak im mocy. Scenę kończy śmierć sternika, który zostaje zabity pozornie niegroźnie oszczepem. Coppola z detalami, niemal dosłownie, odtwarza w filmie scenę z powieści Conrada.

Kolejną formą narracji, która stanowi ramę dla narracji prowadzonej, jest głos Willarda zza kadru. Wprowadza on nas w świat filmu, wyjaśnia dlaczego kapitan musi stawić się w sztabie i, co ważniejsze, pokazuje, jak Willard (podobnie do Marlowa) konstruuje swoją narrację o Kurtzu, za pomocą dokumentów (słowo), jak i fotografii (obraz).

Narracja w filmie jest w znaczący sposób wspomagana przez muzykę, szczególnie piosenkę *The Doors*, oraz słynna *Walkiria* Richarda Wagnera. Oba fragmenty są istotnym elementem potęgującym efekt nierealności i niesamowitości.

5.3. Symbole

Zarówno powieść, jak i film obfitują w symbole. Coppola raz jest całkiem wierny Conradowi – kiedy pokazuje, jak dżungla pochłania amerykańską cywilizację; widzimy wraki machin bojowych (głównie śmigłowców), które szybko pokrywają się zielenią, tak obojętną na konflikty ludzi (u Conrada były to maszyny używane przez europejskich kolonistów w celu eksploatacji Konga). Innym zaś razem reżyser tworzy własne symbole: mgłę z powieści Conrada, symboliczną bramę do świata Kurtza, uzupełnia o ekstrawagancką mgłę stworzoną przez purpurowe race, które dla zabawy odpalają żołnierze (Lance) płynące kanonierką. Istotnym symbolem są też ruiny świątyni Khmerów, które Kurtz obrał sobie za siedzibę (pułkownik zbiegł do Kambodży), przedstawiające starą cywilizację, starszą od tej, z której wywodził się Kurtz i mające destruktywny wpływ na tę postać.

Na koniec chciałbym wspomnieć o nieco innej kategorii symboli, tj. o nawiązaniu do epoki modernizmu poprzez literaturę związaną z tym okresem. Willard, podczas pobytu w wiosce Kurtza, słyszy, jak pułkownik recytuje poezję. Jest to fragment „Ludzi wydrążonych” T.S. Eliota. Zauważa także walające się po pokoju Kurtza książki, wśród których dostrzega (a widzi wraz z nim) „Złotą gałąź” Jamesa Frazera oraz *Graal: od starożytnego obrzędu do romansu średniowiecznego* Jessie L. Weston. Ten metafizyczny symbol służy podkreśleniu pokrewieństwa i podobieństwa pomiędzy filmem Coppoli a powieścią modernistyczną.

Kończąc chciałbym podkreślić, że ciekawym symbolem, który nie jest w filmie pokazany, ale jest ewokowany, czy też podlega procesowi konotacji, jest filmowa wersja „białego grobowca” z powieści Conrada (symbolu zepsutej cywilizacji europejskiej, a konkretniej – nomen omen – Brukseli). W *Czasie Apokalipsy* takim białym grobowcem staje się – znów nomen omen – Biały Dom, czy w ogóle amerykańska administracja.

Jak wynika z powyższych rozważań, *Czas Apokalipsy*, będąc w pełni samodzielną adaptacją powieści Conrada, korzysta z wielu środków, aby przekładać język literatury

/ powieści na język filmu. Najbardziej oczywistym środkiem jest użycie kamery, która w sposób niezwykle filmowy oddaje specyfikę narracji Conrada. Oprócz zabiegów typowo wizualnych, mamy także odwołania do literatury – recytacja poezji przez Kurtza oraz metaforyczne nawiązywanie do okresu literackiego / artystycznego, kiedy powieść została napisana – modernizmu.

Bibliografia

- Andrew, Dudley. 1984. *Concepts in film theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Conrad, Joseph. 1985. *Heart of darkness*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Helman, Alicja. 1998. *Twórcza zdrada*. Poznań: Ars Nova.
- Laskowicz, Krystyna. 1972. „Adaptacja dzieła literackiego: teatr – film – radio – tv”. *Nurt* (1).
- McFarlane, Brian. 1996. *Novel to film. An introduction to the theory of adaptation*. Oxford: Clarendon Press.
- Miczka, Tadeusz. 1998. „Adaptacja”. W: Helman, Alicja (red.) *Słownik pojęć filmowych*, tom 10, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 7–42.
- Stam, Robert. 2000. *Film theory. An introduction*. Oxford: Blackwell.
- Toeplitz, Jerzy. 1952. „Studium o adaptacji filmowej”. W: Jackiewicz, Aleksander. (red.). *Powieść na ekranie*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Wagner, Geoffrey. 1975. *The novel and the cinema*. New York: Rutherford.
- Watt, Ian. 1984. *Conrad w wieku dziewiętnastym*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.

DLACZEGO FILOLOGIA NOWOGRECKA? GRECJA W KRĘGU ZAINTERESOWAŃ INSTYTUTU JĘZYKOZNAWSTWA UAM

KRYSTYNA TUSZYŃSKA-MACIEJEWSKA

Codziennie niemal ocieramy się o stwierdzenie, że jesteśmy spadkobiercami starożytnych Greków i Rzymian. Słowa te nie są bynajmniej banałem, a badania w dziedzinie filologii klasycznej unaocniają nam ten fakt dzięki publikacjom przerzucającym most między antykiem a współczesnością. We współczesnej literaturze szukamy motywów antycznych, a w istniejących i rozwijających się gatunkach literackich śledzimy ich antyczny rodowód. Współcześni pisarze i publicyści udają się na wyprawy szlakami starożytnych, żeby chociaż wspomnieć wyprawę Ryszarda Kapuścińskiego śladami Herodota.

Coraz bardziej zapełnia się ogromna luka w zakresie tłumaczeń z literatury starogreckiej: filologowie klasycy sięgają przede wszystkim po znanych i cenionych autorów greckich, ale zdarzają się i tłumaczenia tych, z twórczości których zachowały się jedynie fragmenty, często bardzo cenne i przydatne w różnych gałęziach badań naukowych: językoznawczych, literaturoznawczych, historycznych, teatralnych, a nawet w tzw. naukach ścisłych. W każdym razie potrzeby studiów nad kulturą antyczną nie trzeba uzasadniać.

W niniejszym artykule pragnę przedstawić potrzebę studiów nad okresem, który obejmuje dwa tysiąclecia i rozciąga się od końca tzw. okresu starożytnego, którego datę przyjmuje się umownie na rok 529 n.e., kiedy to cesarz Justynian zamknął Akademię Platónską w Atenach, po dni współczesne. Kultura i literatura na terenach objętych wcześniej grecką kulturą określaną mianem *koine*, czyli wspólnej, rozszerzonej terytorialnie po podbojach Aleksandra Wielkiego pozostawiła po sobie wielki spadek kulturowy, którego do końca nie jesteśmy świadomi. Poczynając od epoki bizantyńskiej natrafiamy na „okres ciemny”, słabo znany w badaniach

prowadzonych w Polsce. A nie były to przecież „wieki ciemne”, skoro inne kraje europejskie, przykładowo Austria, czy Wielka Brytania, Holandia, nie mówiąc już o krajach Europy południowo-wschodniej, mogą poszczycić się sukcesami naukowymi, literackimi i dydaktycznymi w zgłębianiu owego dwutysięcznego okresu. Podręczniki z zakresu literatury bizantyńskiej i greckiej powstałe w Cambridge są tak precyzyjne, że doczekały się tłumaczeń na język nowogrecki!¹

W Polsce okres bizantyński jest mało znany, choć musimy zaznaczyć, że na UAM, w Instytucie Historii, działa Pracownia Bizantyńska. Uznana badaczką w dziedzinie retoryki bizantyńskiej jest profesor Uniwersytetu Warszawskiego, Helena Cichocka², a *Historię literatury bizantyńskiej* wydał wybitny grecysta, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, Oktawiusz Jurewicz³. Wreszcie w 2002 roku pojawiło się drugie w języku polskim wydanie *Historii Bizancjum* Cyryla Mango w przekładzie M. Dąbrowskiej. Jest to obszernie opracowanie w wartkim i obrazowym języku, dające wiele satysfakcji intelektualnej w odbiorze. Podzielone jest na trzy części: *Aspekty życia bizantyńskiego*, *Świat bizantyńskich wyobrażeń*, *Dziedzictwo*. Tłumaczka pisze: *Profesor Mango rozpoczyna swą narrację od okresu, gdy istnieje jeszcze starożytne Imperium Romanum, obejmujące zarówno Zachód jak i Wschód, kończy zaś na upadku państwa Paleologów, które było już tylko cieniem dawnej potęgi Bizancjum*. Jest to najobszerniejsze na polskim rynku wydawniczym historyczne opracowanie okresu Bizancjum, przydatne i wdzięczne w lekturze dla filologa hellenisty.

Po upadku Konstantynopola rozpoczyna się okres równie mało znany współczesnemu Polakowi, a mianowicie okres nowogrecki. Niewątpliwie duże zasługi w przyswajaniu literatury nowogreckiej Polakom położyli Janusz Strasburger, Zygmunt Kubiak i poznański, tłumacz i badacz historii literatury nowogreckiej – Nikos Chadzinikolau. Profesor Małgorzata Borowska w wydanej trzypięciowej antologii arcydzieł literatury nowogreckiej pisze, że ogromna luka na polskim rynku wydawniczym, związana z literaturą nowogrecką, jest niezmiernie trudna do wypełnienia. Bogactwo prozy obyczajowej, antologii pieśni gminnej, czy wreszcie fenomen renesansu kreteńskiego, pozostają wciąż obce polskiemu czytelnikowi⁴.

Literaturoznawcy mają do dyspozycji historię literatury nowogreckiej, doprowadzoną do 1983 roku, pióra Nikosa Chadzinikolau *Literatura nowogrecka*

¹ Mam na myśli obszerny, 377-stronnicowy podręcznik do nauczania literatury bizantyńskiej Roderika Beatona, *The Medieval Greek Romance*, wydany w Cambridge w 1989 r. i przetłumaczony przez Niki Tsironi, wydany w Atenach w 1996 roku. Podręcznik dzieli literaturę bizantyńską na dwa okresy: od 1071 do 1204 oraz 1204 do upadku Konstantynopola, tj. 1453 roku. Zawiera bardzo obszerne przypisy, bogatą bibliografię, wreszcie indeks autorów bizantyńskich.

² Prof. H. Cichocka jest autorką *Teorii retoryki bizantyńskiej*, wydanej przez Uniwersytet Warszawski w 1994 r., którą Autorka uważa skromnie jedynie za podręcznik, i to skróty, retoryki bizantyńskiej.

³ Oktawiusz Jurewicz, *Historia literatury bizantyńskiej*, Warszawa 1984.

⁴ *Arcydziała literatury nowogreckiej*, seria pod redakcją M. Borowskiej, tom I, s. 7–8, wydane przez wydawnictwo DiG oraz OBTE w 2004. Trzypięciowa edycja pod redakcją M. Borowskiej lukę tę częściowo wypełnia. Każdy z utworów tłumaczony przez różnych tłumaczy zaopatrzone jest we wstęp i przypisy pióra M. Borowskiej.

1453–1983, wydaną nakładem PWN Warszawa–Poznań w 1984 roku. Autor również akcentuje znikomą znajomość literatury greckiej w Polsce pisząc: *Znajomość literatury nowogreckiej w Polsce jest jednak bardzo niska. Przyczyna tkwi w ogromnej apoteozie starożytności (Grecja nowożytna żyła w cieniu antyku), w ograniczonych kontaktach kulturalnych, w braku znajomości języka nowogreckiego. Greka klasyczna nie wystarczy bowiem dla zrozumienia żywego języka nowożytnego.* Autor podkreśla podobieństwa historyczne i kulturalne między dwoma narodami, które zadecydowały o popularności dzieł greckich poetów i pisarzy w Polsce.

Nikos Chadzinikolau zapoznał polskiego czytelnika z twórczością poety-noblisty Odisseasa Elitisa w monografii wydanej przez poznańskie Wydawnictwo Naukowe w 2004 roku pt.: *Odisseas Elitis poeta światła i morza*. Grecki artysta otrzymał Nagrodę Nobla w 1979 roku. W *Prologu* Chadzinikolau zaznacza, że w wielu krajach, nie tylko europejskich ukazały się prace Elitisa, jedynie nie w Polsce. Przy okazji warto odnotować, że o liczbie i wartości przekładów autorów greckich na język polski informuje praca Aresa Chadzinikolau *Literatura nowogrecka w przekładach polskich*, z 2003 roku. Na ponad dwustu stronach autor dokonuje analizy przekładów z literatury nowogreckiej w Polsce, ocenia wartość tych przekładów sięgając do różnych teorii translatologicznych, polskich i obcych. Pomimo niekiedy surowych sądów o wartości poddanych badaniom przekładów Ares Chadzinikolau konkluduje, że *wyniki ich [ponad stuletniej tradycji badań neogrecystycznych w Polsce] wcale nie są takie skromne*. Należy zauważyć, że wiele publikacji zebranych i wspomnianych przez autora w rzeczywistości nie jest dostępna na rynku księgarskim. Część utworów opublikowano w prasie, niekiedy codziennej, wiele lat temu, część w periodykach, także sprzed wielu lat. Wznowień pozycji książkowych jest niewiele, a stare wydania sprzed 10-ciu i więcej lat nie mogą zaspokoić dzisiejszych apetytów odbiorców. Tłumaczem, którego publikacje najczęściej wymienia autor, jest Nikos Chadzinikolau. I rzeczywiście biegła znajomość obu języków i pracowitość Nikosa Chadzinikolau zaowocowały naprawdę sporym dorobkiem translatologicznym, niestety ze wspomnianych wyżej powodów trudnodostępnym potencjalnemu czytelnikowi.

Należy również wspomnieć o popularno-naukowej publikacji A. Brzezińskiego *Grecja*, która wypełnia lukę, jaką posiadamy w zakresie opracowań publicystycznych dotyczących współczesnej Grecji. Autor we wstępie zauważa: *Znajomość współczesnej historii Grecji w Polsce jest niewielka. brak polskich opracowań dziejów nowożytnych i najnowszych Grecji powoduje, że obraz tego kraju i jego mieszkańców jest w Polsce bardzo zubożony. Stereotypowo kojarzy się z okresem antycznym, który przesłania dzieje nowożytne i najnowsze.* Wydana w serii *Historia Państw Świata w XX wieku*, przybliżyła Polakom historię współczesną Grecji, jej zawirowania i polityczne kłopoty.

W 2005 roku pojawiła się nakładem Wydawnictwa Literackiego w Krakowie *Historia Grecji* czterech autorów: J. Bonarka, T. Czekalskiego, S. Sprawskiego i St. Turleja. Jest to obszerna praca naukowa, która uzasadnia wspomnianą sytuację badawczą. We *Wstępie* czytamy: *To nie przypadek, że do tej pory nie mamy zbyt wielu prób ujęcia w jednym tomie całości dziejów Grecji. Po części jest to skutek sporu*

o ciągłość historyczną Greków, a po części odmiennego rozwoju i stanu zaawansowania badań nad poszczególnymi okresami historycznymi. Tom stanowi, jak wspomnieliśmy owoc pracy czterech, specjalizujących się w różnych epokach historycznych autorów. Autorzy zdają sobie sprawę, że *autonomiczne opracowanie poszczególnych części musiało się odbić na spójności książki*, nie mniej jednak pozostaje ona najpoważniejszym i najobszerniejszym opracowaniem całości dziejów Grecji od jej zarania aż po dni współczesne, omawiającym wnikliwie ważne wydarzenia, jak i sprawy sporne i mniej znane czytelnikowi. Na okładce czytamy: *Odsłania [książka] w ten sposób skomplikowany i różnorodny obraz kraju, o którym zwykliśmy mówić, iż jest kolebką europejskiej cywilizacji.*

Jak zatem wygląda „zaplecze” filologii nowogreckiej w Poznaniu? Wspomniałam już o sprowadzonych podręcznikach i słownikach. Wśród polskich podręczników wspomnieć wypada *Intensywny kurs języka nowogreckiego* Małgorzaty Borowskiej, wydany przez PWN w 1991 roku oraz *Książkę do nauki języka greckiego*, „*Barbajorgos*” z 2000 roku tej samej autorki, wydaną nakładem Wiedzy Powszechnej, *Rozmówki greckie* Michała Bzinkowskiego wydane przez Wydawnictwo *Homini* w 2005 roku, wreszcie poznański podręcznik *Powiedz to po grecku (Pes to sta ellinika)* wydany przez PWN w 2006 roku autorstwa piszącej te słowa. Należy pamiętać o słownikach, wśród których wybór mamy niewielki – *Kamburelisów* Marii Teresy i *Thanasisa Podręczny słownik grecko-polski i polsko-grecki* wydany w 1999 w Warszawie przez Wiedzę Powszechną.

Upowszechnianie języka i kultury współczesnej Grecji przedstawia się w Polsce dość skromnie. Przy Uniwersytecie Warszawskim, dokładniej w Ośrodku Badań nad Tradycją Antyczną w Polsce i Europie środkowo-wschodniej (OBTA), działa Pracownia Studiów Helleńskich. Poza tym przy kilku uniwersytetach: Łódzkim, Śląskim i Jagiellońskim zostały otwarte lektoraty języka nowogreckiego, w których nauka odbywa się niestety bez udziału native-speakera. Lektoraty te działają przy tamtejszych ośrodkach filologii klasycznej.

W Poznaniu powołany został do życia, przy życzliwości Prorektora Bogdana Walczaka, Międzywydziałowy Lektorat Języka Nowogreckiego, funkcjonujący w Poznaniu i w Collegium Europaeum Gnesnense. Uczestnicy Lektoratu przez dwa lata poznawali język grecki. Mieli również okazję zwiedzić Grecję w ramach tzw. objazdówki, którą udało się zorganizować dzięki współpracy z greckim biurem podróży „Euro-Tramp”, które swoją siedzibę ma w Salonikach, a w Poznaniu działa jeden jego oddział. W trakcie wycieczki młodzież zwiedziła z przewodnikiem bizantyńskie Saloniki, wzięła udział w dwudniowej wyprawie do klasztorów *Meteory*, oglądała wytwórnę ikon, gdzie po niskowej cenie można było nabyć zarówno ikony, jak i inne pamiątki. Następnego dnia młodzież ruszyła na podbój Aten. Zwiedzaliśmy Akropol, muzeum archeologiczne przy Akropolu, starą, pełną uroku dziewiętnastowieczną dzielnicę *Plakę*, dalej obejrzelśmy honorową zmianę warty przed Grobem Nieznanego Żołnierza. W drodze powrotnej zatrzymaliśmy się przed pomnikiem Leonidasa, żeby złożyć hołd 300 Spartanom. Wreszcie po trudach pełnych

wrażen, wróciliśmy do naszego pensjonatu na Chalkidiki, by następnego ranka udać się w rejs statkiem wokół Świętej Góry Athos, a później odpoczywać na piaszczystej „złotej wysepce”. Uczestnicy wyprawy z wielkim żalem zegnali Grecję. Kilka osób z tych, które nie tylko uczyły się nowogreckiego na lektoracie, ale i zobaczyły Grecję i starały się próbować swoich sił w komunikowaniu się z Grekami, zdało egzamin i dostało się na filologię nowogrecką w roku akademickim 2004/2005.

Poznański oddział Lektoratu przetrwał i przerodził się najpierw w kierunek filologii nowogreckiej, obejmujący pięcioletnie studia magisterskie, potem, z początkiem roku 2005 powołany został przez JM Rektora S. Lorenca Zakład Filologii Nowogreckiej w Instytucie Językoznawstwa. Filologia nowogrecka otrzymała wsparcie finansowe od rządu Republiki Grecji, dokładnie z Ministerstwa Edukacji i Wyznań Religijnych w wysokości 6.000 euro⁵. Pieniądze te przeznaczone są wyłącznie na cele dydaktyczne: zakup podręczników, słowników, tekstów autorów nowogreckich oraz sprzęt elektroniczny i inne pomoce, które umożliwią studentom naszej filologii lepsze zapoznanie się z językiem i kulturą grecką. Otrzymałą dotację wydajemy stopniowo, sprowadzając książki z Grecji, niekiedy z Wielkiej Brytanii, a także przeznaczając je na zakup pozycji książkowych wydanych w Polsce, a traktujących o zagadnieniach greckich, z zakresu języka, historii, literatury, mitologii etc. Dzięki pomocy ze strony greckiej nowopowstała filologia grecka posiada zupełnie przyzwoite zaplecze biblioteczne.

Instytut Językoznawstwa dysponuje na razie tylko dwoma miejscami na stypendium „Sokratesa” w Grecji, na Uniwersytecie Egejskim, na Rodos. Czynimy jednak starania, żeby nawiązać podobną wymianę z innymi ośrodkami uniwersyteckimi, szczególnie z Salonikami, Atenami i Joaniną.

Ukształtowanie się już samego Lektoratu Języka Nowogreckiego zaowocowało ofertą stypendialną ze strony Uniwersytetu Arystotelesa w Salonikach. Corocznie mamy do dyspozycji trzy stypendia na letnie kursy języka nowogreckiego w Salonikach. Poza tym corocznie ponawia swoją letnią ofertę stypendialną Uniwersytet Narodowy im. Kapodistriasa w Atenach. Już w pierwszym roku istnienia filologii nowogreckiej wyjechały zarówno na Program „Sokrates”, jak i na letnie stypendia językowe pierwsi studenci filologii nowogreckiej. W minionym roku akademickim około dziesięć osób uzyskało stypendia na letnie kursy na ateńskim uniwersytecie. Sześciotygodniowe codzienne obracanie się w kręgu języka greckiego stanowiło impuls do wytężonej pracy nad opanowaniem możliwie jak największych partii materiału leksykalnego i gramatycznego.

Otwierając filologię nowogrecką w Instytucie Językoznawstwa UAM Dyrekcja Instytutu miała na celu wypełnienie luki edukacyjnej w oświacie uniwersyteckiej. Mamy nadzieję, że przyszli absolwenci tego kierunku podejmą wyzwanie przybliżenia kultury i literatury greckiej naszym rodakom. Program studiów przewiduje poznanie

⁵ Akt darowizny podpisany został przez Ministra Edukacji i Wyznań Religijnych P. Euthymosa i opublikowany w Dzienniku Rządowym Republiki Grecji.

języka nowogreckiego, literatury, kultury, historii, krajoznawstwa tego kraju, przy równoczesnym (na pierwszych dwóch latach studiów) poznawaniu języka starogreckiego, literatury antycznej Grecji i jej historii. Studenci filologii nowogreckiej poznają również literaturę, kulturę i historię Bizancjum. W ten sposób pragniemy zapewnić naszym absolwentom rzetelną, a nie „wrywkową” wiedzę o Grecji. Od drugiego roku studiów wprowadzony zostaje drugi język śródziemnomorski w wymiarze 120 godzin rocznie przez okres trzech lat. Jak do tej pory jest nim język włoski.

Język nowogrecki studenci poznają poprzez praktyczną jego naukę oraz w trakcie konwersatoriów i wykładów z gramatyki opisowej i historycznej języka greckiego. Czy takich specjalistów w zakresie wiedzy o Grecji współczesnej potrzebujemy? Ośmielę się odpowiedzieć na to pytanie twierdząco. Nasza wiedza o współczesnej Grecji jest bardzo uboga. Znamy ją przede wszystkim od strony turystycznej. Niewątpliwie dociekliwi turyści potrafią zauważyć zmiany, które dokonują się w tym kraju, ale ci należą do rzadkości. Zazwyczaj przeciętny turysta polski wywozi z Grecji wspomnienia bezchmurnego nieba, słońca, morza, doskonałej greckiej kuchni, *ouzo* i *retsiny*. Oczywiście biura podróży starają się pokazać coś więcej niż plażę i tawernę organizując wycieczki fakultatywne do miejsc związanych z historią, najczęściej starożytną, Grecji lub urządzając w wioskach górskich tzw. wieczory greckie. Z tych ostatnich najlepiej wypadają wieczory organizowane na Krecie, gdzie tradycje greckie są najpełniej przechowywane i kultywowane. Mimo wszystko wyniesiona tą drogą „wiedza o Grecji” nie jest sycąca. Daje zaledwie namiastkę tego, czym jest i jaka jest współczesna Grecja.

Dzisiejsza Grecja dba o tradycje, o zabytki kultury, wielkie nakłady finansowe pochłaniają badania archeologiczne. Tylko część stanowisk archeologicznych dostępna jest zwiedzającym. Wiele – odkrytych, zostało znów zakopanych i jedynie komputery pozwalają do nich dotrzeć. Współcześni Grecy, choć dumni ze swej wielkiej przeszłości, posiadają pewien kompleks niższości. Był okres, kiedy we wszystkie niedziele muzea i obiekty zabytkowe w całej Grecji miały bezpłatne wejście. Zarówno mieszkańcy Hellady, jak i turyści korzystali z tego ułatwienia. Niestety, trudno powiedzieć na ile pozostały w Grekach kompleksy, w każdym razie udogodnienia zostały cofnięte. Za wstęp do muzeów, zabytkowych obiektów sakralnych i innych odkopanych i odrestaurowanych zabytków odległej przeszłości gospodarze każą sobie słono płacić.

W 1981 roku Grecja wstąpiła do EWG. Na czele partii socjalistycznej, która wygrała wybory, stał wówczas Andreas Papandreu. Jego hasłem politycznym było *Allagi (Zmiana)*⁶. Zmiana dotyczyła polityki wobec EWG i NATO. Andreas Papandreu został pierwszym w historii Grecji premierem rządu socjalistycznego. W ówczesnych latach propagowano bardzo silnie greckie, rodzime produkty w przemyśle spożywczym. Sami zresztą Grecy są wielkimi tradycjonalistami Piją prawie wyłącznie

⁶ Por. Andrzej M. Brzeziński, *Grecja*, Warszawa 2002.

(z wyjątkiem piwa) rodzimy alkohol, jedzą ryby tylko z greckich mórz. Dlatego ryby w tak morskim kraju, są bardzo drogie, biorąc pod uwagę również eksport cenionych w świecie greckich ryb. Morza są niezbyt mocno zarybione, co jeszcze bardziej podnosi ceny na ryby. Poza tym łowi się skorupiaki i gąbki. Bogactwem Grecji niewątpliwie są oliwki. Ziemie uprawne zajmują w Grecji zaledwie 30% powierzchni kraju. Drugą uprawą popularną w tym kraju jest winna latorośl. Oprócz tego do bardziej popularnych upraw należy tytoń, drzewa cytrusowe oraz na nawadnianych terenach Macedonii i Beocji – bawełna. Ponadto spotykamy uprawę pomidorów, cebuli, buraków cukrowych i kukurydzy. Z podanych wyżej względów najpopularniejszy jest w Grecji spożywczy przemysł przetwórczy. 40% terytorium tego kraju zajmują pastwiska, na których wypasa się głównie owce i kozy, dostarczające mięsa, mleka oraz skór.

Górzysta Grecja posiada również bogactwa mineralne: boksyty, rudy żelaza, cynku i ołowiu. Często jednak koszty ich wydobycia przekraczają możliwości budżetowe kraju. Sól kamienną odparowują Grecy z soli morskiej. Na tle powyższych informacji nietrudno uświadomić sobie, jak ogromną rolę odgrywa w Grecji przemysł turystyczny.

Życie kulturalne koncentruje się w dwóch miastach: Atenach – stolicy całej Grecji oraz w Salonikach – bizantyńskiej stolicy Macedonii. Między miastami do dnia dzisiejszego trwa rywalizacja. Idea agonistyki posiada starożytne korzenie – była chlubną ideą współzawodnictwa, rywalizacji. Niekiedy jednak rywalizacja przyjmuje postać bardziej niepokojącą i wówczas *agon* trzeba nazwać *waśnią*, *sporem*. Rywalizują ze sobą dwa największe uniwersytety Grecji – Narodowy im. Kapodistriasa w Atenach oraz Uniwersytet Arystotelesa w Salonikach. Wydawnictwa obu uniwersytetów wydały słowniki grecko-greckie, rozbudowane, podające synonimy i możliwości zastosowań niekiedy kilku znaczeń danego pojęcia w przykładach zdaniowych lub zwrotach frazeologicznych. Musieliśmy sprowadzić obydwie słowniki, aby utrzymać pewną obiektywność w nauczaniu języka. W Salonikach o słowniku Babiniotisa, byłego rektora ateńskiego uniwersytetu, mówi się jako o „najgorszym słowniku, jaki w ogóle ukazał się”, natomiast każdy księgarz z dumą wyciąga wielki słownik wydany przez Wydawnictwo Triandafilidisa, działające przy Uniwersytecie Arystotelesa. Grecy z północy kraju bywają nazywani przez swoich rodaków z południa *Macedończykami*. Słowo to posiada lekko pejoratywne zabarwienie, jakby odbierające *Macedończykom* prawo do „greckości”. Antagonizmy etniczne zdarzają się w wielu krajach, ale w omawianym przypadku nie powinny się ujawniać: oba miasta są współtwórcami miejsca Grecji na współczesnej mapie Europy.

Absolwenci filologii nowogreckiej staną przed wyzwaniem wielu dyscyplin naukowych i artystycznych, być może znajdą swoje miejsce w turystyce, być może czeka na nich przemysł jako na fachowych tłumaczy. Nie wolno też zapomnieć o Polonii w Grecji. Jest ona znaczna, dokładnie nieoszacowana. W dużych miastach greckich znajdują się szkoły dla polskich dzieci na poziomie podstawowym i gimnazjalnym, które czekają na dwujęzycznych nauczycieli.

Jesteśmy już po trzecim naborze na filologię nowogrecką. Można zatem dokonać pewnych podsumowań i odpowiedzieć na niektóre pytania. Przykładowo, czym się kieruje młodzież wybierając ten kierunek studiów. Uzasadnienia są bardzo rozmaite, niekiedy emocjonalne, niekiedy bardzo praktyczne jak w przypadku kandydatki, która miała w planach po ukończeniu studiów otwarcie specjalistycznego biura podróży, nastawionego na całoroczną obsługę klientów pragnących spędzić wypoczynek w Grecji. Rzeczą znaną była fakt, że owa młoda osoba знаła rejony Grecji, w których można byłoby uprawiać sporty zimowe. Tymczasem rzeczywiście z punktu widzenia oferty turystycznej żadne biuro turystyczne nie oferuje uprawiania sportów narciarskich w Grecji, choć w Grecji kontynentalnej faktycznie występują odpowiednie po temu warunki. Wcale nierzadko zdarza się motywacja „rodzinna” lub fakt, że rodzice związani byli kontraktem pracy z grecką firmą. Zasłyszany w dzieciństwie język zaczął owocować w kilkanaście lat później.

Ósmego grudnia 2006 roku odbyło się w Ambasadzie Republiki Grecji w Pradze spotkanie przedstawicieli uniwersytetów, w których istnieją studia licencjackie lub magisterskie w zakresie filologii nowogreckiej. W spotkaniu uczestniczył członek Ministerstwa Edukacji i Wyznań Religijnych z Aten. Intencją organizatorów było zapoznanie się z problemami placówek dydaktycznych oferujących studia nowogreckie i planami ich na przyszłość. Nawiązaliśmy nowe kontakty, które mamy nadzieję zaowocują pomocą w powiększeniu księgozbioru i wsparciem w postaci oddelegowania do pracy w naszym Instytucie pracownika naukowego z Grecji. Grecja nie należy do partnerów, z którymi łatwo prowadzi się negocjacje, ale duże zainteresowanie i życzliwe nastawienie strony greckiej do naszych oczekiwań pozwala mieć nadzieję, że spotkanie w Pradze uznamy za potrzebne i owocne.

PRAWDA CZY ZMYŚLENIE?
KRAJOBRAZ WIELKOPOLSKI JAKO NARZĘDZIE
IDENTYFIKACJI W NIEMIECKIEJ LITERATURZE O PROWINCJI
POZNAŃSKIEJ NA PRZEŁOMIE XIX I XX WIEKU

MARIA WOJTCZAK

1. Niemiecka literatura o Prowincji Poznańskiej

Niemiecka literatura o Prowincji Poznańskiej to ponad 60 utworów literackich, w znakomitej części powieści, powstałych w okresie zaboru pruskiego, szczególnie intensywnie bezpośrednio na przełomie XIX i XX wieku w latach 1890–1918. Sytuacja polityczna – coraz silniejszy opór społeczeństwa polskiego wobec narastających restrykcji administracyjnych i gospodarczych, a także nader intensywnie zabiegi różnych instytucji pruskich, zmobilizowały grono niemieckich pisarzy, nierzadko trzeba by precyzyjnie nazwać ich tylko: „piszącymi w języku niemieckim”, do „wyprodukowania” znacznej ilości utworów literackich, mających na celu z jednej strony ukazanie problemów Prowincji Poznańskiej w duchu narodowo-niemieckim, a z drugiej będących wyrazem swoistej tęsknoty piszących za rzekomą niemieckością tych terenów, za ich atmosferą i pięknem krajobrazu. Niebagatelny był z pewnością dla powstania tych utworów argument zachęty dla masowo werbowanych przez pruskie władze i przybywających do Wielkopolski niemieckich osadników. Przybywali oni tu począwszy od roku 1815, szczególnie intensywnie pod koniec XIX wieku, kiedy to w roku 1886 powołano Pruską Komisję Kolonizacyjną. Liczba mieszkańców ówczesnej Prowincji Poznańskiej w pierwszych 50 latach XIX wieku podwoiła się, w początkach XX wieku wynosiła 1 milion 700 tys., w tym 38,4% Niemców¹. Piszący

¹ B. Grześ, J. Kozłowski i A. Kramski. 1976. *Niemcy w Poznańskim*. Poznań.

o Poznańskim chcieli usilnie pokazać mieszkającym z dala od Prowincji Poznańskiej jak bardzo ważna jest „niemiecka misja na Wschodzie”, jak bardzo zacofani są Polacy, jak rzekomo łatwo być tu niemieckim bohaterem.

Poznańskie określano chętnie jako Marchię Wschodnią (Ostmark), a piszący powieści z umiłowaniem informowali w podtytułach, iż jest to powieść czy opowiadanie z „Marchii Wschodniej” lub „Prowincji Poznańskiej”, stąd określeniem dla omawianej tu porcji literatury, które zadomowiło się już w dyskusjach literaturoznawczych, jest „Literatura Marchii Wschodniej”.

2. Przykład zderzenia „zmyślenia i prawdy” w powieści Clary Viebig

W roku 1904 Clara Viebig, znana niemiecka naturalistka, autorka ponad dwudziestu powieści, której dzieła na przełomie XIX i XX wieku należały do „żelaznych lektur obowiązkowych” każdego mieszczańskiego domu w Niemczech, wydała powieść zatytułowaną „Das schlafende Heer”/„Śpiące wojsko”². Na ponad 400 stronach Clara Viebig barwnie opowiada o losach rodziny Bräuerów znad Renu, która zwerbowana przez Komisję Kolonizacyjną, przyjeżdża do Poznańskiego, by tu się osiedlić i rozpocząć nowe życie. Viebig opowiada także o innych rodzinach niemieckich, o dużej grupie sąsiadujących z Bräuerami Polaków, wreszcie dość szczegółowo o kilku miejscowościach, o księżach, nauczycielach, sąsiadach..., nadając wszystkim fikcyjne – choć bardzo autentycznie brzmiące imiona i nazwiska. Niemcom – niemieckie, np. Peter Bräuer, Moritz Kestner, Polakom – polskie np. Kazia Giemzianka, Stasia Frelikowska a miejscowościom, w których umieściła akcję powieści – polsko brzmiące, fikcyjne nazwy: Pociecha, Chwaliborzycze, Niemczyce, Miasteczko.

Tych miejscowości nie sposób znaleźć na mapie, skąd więc właściwie domniemanie, że Viebig pisze o Wielkopolsce?

Wydaje się, że i ta powieść jak wiele innych, będąca fikcją, nie może podlegać żadnym kryteriom oceny poprawności związku z rzeczywistością i wierności prawdzie, bo wszystko o czym opowiada jest pieczołowicie zawoalowane i jest przecież „tylko” powieścią. Tymczasem wystarczy wziąć „Śpiące wojsko” do ręki, uważnie przeczytać pierwszych 40 stron, by jak z dobrym przewodnikiem turystycznym przebyć drogę, którą pokonuje przyjeżdżająca do Poznańskiego rodzina niemieckich kolonistów Bräuerów. Fakt, że powieść dotyczy realnie istniejących miejscowości, autorka nieświadomie zdradza dwoma niepozornymi szczegółami.

Po pierwsze, wspomina już na pierwszej stronie powieści, iż Bräuerowie przyjechali z Berlina pociągiem najpierw do Poznania, a potem do miasteczka powiatowego, skąd udali się bryczką do swej nowej osady. Opisując krajobraz

² Dotychczas nie ukazało się tłumaczenie na język polski.

widziany z bryczki oczyma nowo przybyłych osadników wspomina, iż „kilometrami ciągnęły się pola, a ponad nimi wciąż górowały dwie wieże katedry”³.

Po drugie opowiada, iż w końcu Bräuerowie dotarli do miejscowości o nazwie Pociecha, w której stał „czarny kościół” – właśnie na wieży dzwony były południe⁴.

Dwa fakty pozwolą teraz przeprowadzić identyfikację. Pierwszy z nich pochodzi z autobiografii autorki. Wiadomo, że przez kilkanaście lat z rządu spędzała ona letnie wakacje u rodziny w okolicach Gniezna⁵. Drugi, pochodzi z tomiku opowiadań o Poznańskiem, wydanym 3 lata wcześniej, zatytułowanym „Die Rosenkranzjungfer”⁶/ „Różańcowa panna”. Autorka wspomina tu także o miejscowości z czarnym kościołem, podając jej nazwę: Sokolniki. Wystarczy spojrzeć na mapę, by z zadziwieniem stwierdzić, że wszystko się zgadza.

Gniezno – to owo miasto powiatowe, do którego Bräuerowie dojechali pociągiem, wieże gnieźnieńskiej katedry są faktycznie bardzo długo widoczne ponad polami uprawnymi kiedy jedzie się na północ od Gniezna w kierunku Kłecka, a miejscowość z czarnym kościołem – to położone 12 km na północ od Gniezna Sokolniki. W „Przewodniku po Wielkopolsce”⁷ znajdziemy informację, iż w Sokolnikach stoi drewniany kościół kryty gontem, pochodzący z XVII/XVIII wieku.

Jasno rysuje się obraz zaskakująco wiernie odtworzonego wielkopolskiego krajobrazu w powieści niemieckiej autorki, w który wmontowała własną wizję Polaków i Niemców zamieszkujących Poznańską Prowincję pod zaborami.

Matrycę stanowi układ istniejących faktycznie miejscowości: Świątniki – Sokolniki – Karniszewo – Kłecko, nazwanych w powieści odpowiednio: Chwaliborczyce – Pociecha – Przyborowo – Miasteczko. Topografia terenu została w powieści wiernie skopiowana – jedyna zmiana to fikcyjne nazwy wymyślone na użytek powieści.

Porównanie opisów drogi Gniezno – Sokolniki zawartych na pierwszych 40 stronach powieści z faktycznym stanem tej trasy wprawia w zadziwienie.

Wspominana wielokrotnie w „Śpiącym wojsku” miejscowość o nazwie Miasteczko, do której z Pocięchy (Sokolnik) jeździło się na bale to dzisiejsze Kłecko – z rynkiem, dzwonnica, dużym kościołem, salą taneczną tak w powieści, jak i w rzeczywistości, a między Miasteczkiem a Pocięchą piękne jezioro, które Viebig w swoich osobistych wspomnieniach z poznańskich wakacji wymienia z szczególnym sentymentem, a które w powieści „Śpiące wojsko” stało się miejscem samobójstwa niemieckiego osadnika Valentina Bräuera, zrozpaczonego nieudanym małżeństwem z Polką – Stasią Frelikowską.

Powieść Clary Viebig nie jest odosobnionym przypadkiem wśród „poznańskiej” literatury mieszającym po mistrzowsku prawdę ze zmyśleniem. Charakterystyczne dla tej literatury jest, że większość powieści i opowiadań rozgrywa się w realnych miejsco-

³ Clara Viebig. 1904. *Das schlafende Heer*. Berlin, S. 1.

⁴ Por. tamże, s. 21.

⁵ Urszula Michalska. 1968. *Clara Viebig. Versuch einer Monographie*. Poznań, s. 10.

⁶ Clara Viebig. 1902. *Die Rosenkranzjungfer*. Berlin.

⁷ Włodzimierz Łęcki. 1996. *Przewodnik. Wielkopolska*, Warszawa, s. 581.



1. „Jadąc od miasta powiatowego, ledwie opuściwszy jego ulice...

wościach wielkopolskich, a ich bohaterowie noszą bardzo realistycznie brzmiące nazwiska. Berthold Rasmus, stwierdza we wstępie do swej powieści „Kosynierzy”/”Die Sensenmänner”⁸, iż wszystkie osoby, które opisał faktycznie żyły, oraz że sportretował je najlepiej jak potrafił na podstawie dawnych akt i przekazów.

⁸ Berthold Rasmus. *Die Sensenmänner*. Leipzig (b.r.).



2. ...widać jak wchłania je potęga pól uprawnych, a potem tylko sama katedra, jak samotny symbol góruje jakiś czas jeszcze ponad łanami zboża.” (s. 1)



3. „Jadąc poprzez milami ciągnące się pola zbóż (...) przez czarnoziemne pola, w których tłustej glebie jeden przy drugim rosły buraki cukrowe, (...) poprzez nieliczne, podobne do cienkich żyłek drogi, które ciągnęły się wśród wiecznie powtarzającej się przykurzonej zieleni buraków i przykurzonej żółci pól pszenicznych.” (s. 1)



4. „Pola, pola, pola. Mało drzew, mało domów, mało ludzi. Ta wielka monotonia Wschodu była tu widoczna.” (s. 35)



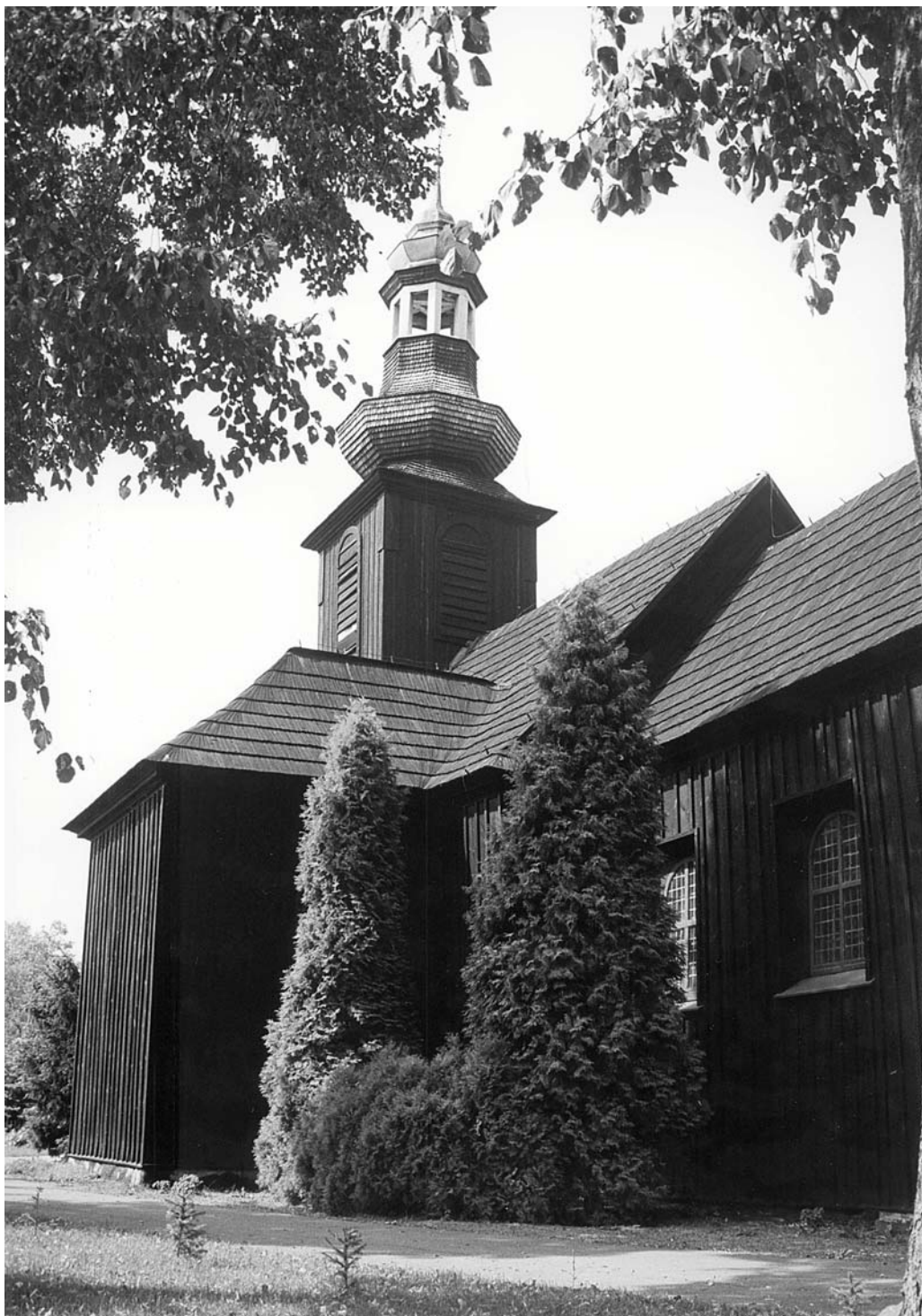
5. „Gdzieś daleko, zupełnie w oddali jak maleńkie klocki na przeogromnym horyzoncie wylonily się domy kolonii otoczone polami, które jeszcze nie nasycily się pełnią lata.” (s. 3)



6. „A tam, na łuku bocznej drogi, cóż tam było?! Stała tam „eine Boża Męka”, kapliczka, świeżo odmalowana wśród złotego zboża, a kłosy muskały po jej popękanych ścianach” (s. 10)



7. „A tam – jak ciemnoniebieska linia, tam, zupełnie z tyłu, gdzie ziemia styka się z niebem – (...) topole w Chwaliborzycach (s. 36)



8. „Ach i jest wreszcie ta czarna wieża kościelna! Jakże czarno spogląda!” (s. 21)



9. „Czarny kościół i dookoła cmentarz, na którym spoczywała babcia Nepomucena (...) obok plebania” (s. 46)

3. Poetyka historyczna a „poznańskie” teksty

Zbiór tekstów powstałych na przestrzeni zamkniętego okresu⁹, dotyczących jednego obszaru geograficznego, ale zamieszkujących go dwóch narodów – polskiego i niemieckiego równocześnie, wreszcie wpisujących się w kilka tradycji literackich równocześnie, bo mamy tu teksty reprezentujące literaturę użytkową, równocześnie i literaturę polityczno-propagandową, wreszcie też tzw. ojczyźnianą (Heimatliteratur) – nurt literacki popularny w Niemczech na przełomie wieków, stanowi dla badacza literatury niezwykle ciekawe wyzwanie.

⁹ Uwzględniam tu teksty, które powstały na przestrzeni 30 lat.

Jest to wyzwanie dla literaturoznawcy skupiającego się w swych badaniach nad poetyką historyczną – a więc:

- nad funkcjonowaniem określonych form literackich w danym okresie,
- nad regułami tworzenia literackiego w zamkniętym okresie,
- a także powiązaną z nimi świadomością literacką.

Ponieważ poetyka historyczna nie poddaje analizie jednego dzieła, lecz szuka reguł ogólnych, w które wpisują się całe nurty twórczości literackiej, 60 poznańskich tekstów może stanowić dla niej doskonały materiał badawczy.

– Funkcjonowanie form literackich

Niemiecka literatura o Poznaniu powstała w znacznej mierze jako efekt zabiegów władz pruskich, by poprzez beletrystykę docierać do świadomości szerokich kręgów czytelniczych Niemców.

Realizacji tego zamierzenia musiała służyć cała machina różnych inicjatyw: począwszy od sieci wydawnictw, które te teksty drukowały, albo szczególnie forowały wznawiając wydania, czy też zabiegając u różnych wydawców o prawa wydawnicze, poprzez zachęty materialne dla piszących, po sieć bibliotek, kanonów zalecanych lektur i urzędników czuwających nad prawidłowym przebiegiem skutecznego procesu propagandowego, a wreszcie szeroką aktywność gazet drukujących recenzje i zachęty do nabywania poznańskich powieści. Przykładem tego typu aktywności na terenie Prowincji Poznańskiej może być działalność wydawnictwa Oskar-Eulitz-Verlag w Lesznie, które z szczególnym umiłowaniem wydawało a także wznawiało wydane wcześniej w innych wydawnictwach na terenie Niemiec powieści o Poznaniu oraz podjęło się wydania zwycięskich prac w konkursie na najlepszą powieść o Prowincji Poznańskiej. Podobną rolę odgrywało znane wydawnictwo Engelhorn z Stuttgartu. Wydawało ono słynną serię „Biblioteka powieści” (Roman-Bibliothek), w której ukazywały się elegancko oprawione, niedrogi powieści, reklamowane jako „dobra i zdrowa strawa dla ducha”. Wśród 60 tekstów dotyczących Prowincji Poznańskiej jest jeden jedyny dramat, reszta to powieści i opowiadania.

Znamienna jest też działalność propagatorska Cesarskiej Biblioteki w Poznaniu (dziś Biblioteki Uniwersyteckiej przy ul. Ratajczaka) oraz świetnie rozwiniętej sieci bibliotek wędrownych działających na terenie całej Prowincji. To właśnie Biblioteka Cesarska przygotowywała listy zalecanych lektur, według których zestawiano książki na wyposażenie niemieckich bibliotek w całej Prowincji. Jedną z takich list, z roku 1911, zachowała się do dziś wykazana w katalogu biblioteki. Obejmuje ona dwie części: beletrystykę i literaturę fachową na temat Prowincji Poznańskiej. Wykaz beletrystyki (45 tytułów) nie obejmuje wszystkich wydanych w tym czasie „poznańskich” powieści. Niektóre z nich nie zostały uwzględnione na liście, ponieważ reprezentowane w nich poglądy nie odpowiadały pruskim władzom, ani tym, którzy przygotowywali listę. Dotyczy to około 15 tytułów, między innymi powieści Clary Viebig.

Wreszcie przykładem propagowania powieści o Prowincji Poznańskiej może być zaangażowanie w sprawę organu Hakaty, miesięcznika „Die Ostmark” wydawanego w Berlinie, który na swych łamach rozpisal konkurs na powieść o Poznaniu (inne formy literackie nie wchodziły w rachubę), oferując zwycięzcom niebotycznie wysokie nagrody pieniężne (zwycięzca miał otrzymać trzykrotność rocznej pensji dziennikarskiej). Nawoływano do napisania powieści, która „w duchu narodowo-niemieckim ukaże Prowincję Poznańską, a kraj i ludzi oraz ciężkie stojące przed nimi zadania ukaże w prawdziwych kolorach”¹⁰.

Z zachowanych dziś w Pruskim Archiwum Państwowym w Berlinie akt związanych z tym konkursem wynika, że na konkurs zgłaszało się sporo autorów, ale ich powieści nie przyjmowano, ponieważ nie odpowiadały one organizatorom konkursu. By ratować swój honor, związek Marchii Wschodniej (Hakata) zwracał się indywidualnie do wybranych przez siebie pisarzy, licząc na powieści zgodne z jego oczekiwaniami. Przeszkodą stały się tu prawa wydawnicze poszczególnych autorów, wiążące ich z określonym wydawnictwem. Ale i to próbowano ominąć, proponując w wydawnictwie Oskara Eulitza w Lesznie szybkie wznowienia powieści wydanych gdzie indziej.

– Świadomość literacka

Ciekawym przykładem świadomości literackiej jest hasło „Śpiące wojsko”, użyte w roku 1904 przez niemiecką pisarkę Clarę Viebig, jako tytuł powieści o Prowincji Poznańskiej. Motyw „śpiącego wojska” prawdopodobnie zaczerpnęła ona z legendy – stanowi on symbol czasowo uspiętego, ale w każdej chwili gotowego do powstania i walki polskiego narodu¹¹. Osiem lat później tym samym tytułem Georg Cardinal von Widdern¹² opatrzył swą pseudo-naukową, polityczną broszurę o Wielkopolsce. W podtytule von Widdern dodał w uzupełnieniu: „Śpiące wojsko – niestety nie powieść”. Kolejny rezonans „Śpiącego wojska” Clary Viebig to powieść niemieckiego autora, Artura Pachnicke, zatytułowana „Auf Posten im Osten”/„Na posterunku na Wschodzie”(1908), będąca literacką odpowiedzią na powieść „Śpiące wojsko”. Układ bohaterów i sytuacji jest tu skonstruowany tak, by autor mógł podważać bohaterów i sytuacje z „Śpiącego wojska” Viebig. Wymowa ideologiczna powieści „Śpiące wojsko” nie spodobała się władzom pruskim, a ponieważ jego autorka, była uznaną i popularną niemiecką pisarką, próbowano inną powieścią, napisaną z pewnością na zamówienie, podważyć jej wiarygodność. Inne z kolei powieści, np. „Polnische Wirtschaft” (1896) Oskara Höckera, czy „Die Spinne”/„Pająk” (1902) Alfreda Liepego, „Der Zug nach dem Osten”/„Pochód na Wschód” (1898) Annie Bock – już poprzez same tytuły, a przede wszystkim swoją treść stanowią odzwierciedlenie

¹⁰ „Die Ostmark“, nr 11, (1913), s. 1.

¹¹ Otto Knoop. 1893. *Sagen und Erzählungen aus der Provinz Posen*. Lissa i. P., S. 63.

¹² Cardinal von Widdern (1841–1920), pruski pułkownik urodzony w Wolsztynie, autor cenionych publikacji militarystyczno-historycznych.

funkcjonujących w świadomości Niemców, atrakcyjnych haseł obrazujących ich mniemanie o polskiej gospodarce czy ekonomii. „Pajęczna sieć” jako metafora literacka oznacza sieć socjalno-ekonomicznych powiązań w polskim społeczeństwie. „Pochód na Wschód” („Zug nach Osten”) jest prawie jednoznaczny z „parciem na Wschód” (Drang nach Osten).

Na świadomość literacką piszących o Poznaniu znaczny wpływ miał nurt literatury ojczyźnianej, który w drugiej połowie XIX wieku miał w Niemczech swoich mocnych przedstawicieli (m.in. Hermann Löns i Friedrich Lienhard). Literatura ojczyźniana świadomie sprzeciwiała się nowoczesności, nauce, intelektowi, skupiając się na przywiązaniu do ziemi, na sile jednostki, na jego nadzwyczajnej misji, łącząc sentymentalizm z polityką, a z czasem coraz silniej – z brutalną polityką. Wśród poznańskiej lektury znajduje się wiele tekstów eksponujących nadzwyczaj silnego Niemca, który przybywa do Wielkopolski i mimo otaczającej go polskiej obcości, potrafi być siewcą, pionierem niosącym niemiecką kulturę, postęp, wzorowym rolnikiem, najlepszym urzędnikiem. Nie zna języka polskiego, czuje, że jest niechętnie widziany na tych terenach, ale świadomość misji i nadzwyczajna wola służenia niemieckości pozwalają mu pokonać wszystkie trudności. Tak, jak formułuje to jeden z bohaterów powieści Carla Bussego, pt. „Das Gymnasium zu Lengowo”/„Gimnazjum w Lengowie”: „Stać się siewcą, który rzuca ziarno, który najpierw musi zorać pole, stać się szermierzem kultury i zdobywcą pracującym dla swej ojczyzny”¹³.

– Reguły tworzenia literackiego

Jedną z podstawowych reguł tworzenia „pознаńskiej” literatury przez niemieckich autorów było intensywne praktykowanie zasady, iż w bezgranicznie wiernych rzeczywistości realiach przedstawia się nieprawdziwe fakty służące polityczno-propagandowym celom. Stąd w tytule artykułu pytanie: „Zmyślenie czy prawda?”

Prawdą jest w tych tekstach np. wyjątkowo precyzyjny opis krajobrazu, stosowanie polskiego nazewnictwa miejsc, osób, stałe cytowanie polskich wyrażen, nawet klątw – zmyśleniem natomiast ... cała reszta.

Tą przedstawioną prawdę nie sposób nazwać w kategoriach literaturoznawczych inaczej jak mimetycznością tekstu. Mimetyczność w omawianych tu tekstach rysuje się na kilku płaszczyznach odniesień do rzeczywistości. Piszący korzystają tu z różnych środków, poruszają się między mimesis a diegesis. Fikcja przedstawiona w tekstach łączy się z prawdą opartą się na swoistej ramie referencyjnej, którą tworzy absolutnie wierne przedstawienie rzeczywistej topografii opisywanych wielkopolskich terenów. Wydaje się, że jest to zabieg nie tyle poetycki, co przede wszystkim ideologiczny, służący nie formie i jakości samego tekstu, a uwiarygodnieniu osoby autora: Niemca piszącego o polskich terenach. Na zasadzie prostej logiki: zna dokładnie teren, a więc musi znać i resztę. Opisuje prawdziwą topografię, to i reszta faktów musi być prawdziwa.

¹³ Busse. 1907. *Das Gymnasium zu Lengowo*, Stuttgart, S. 11.

Aby się o tym przekonać, wystarczy podążając za powieścią Clary Viebig wybrać się w okolice Gniezna.

Powieścią i zbiorem opowiadań Clary Viebig posłużyłam się jako jednym z wielu przykładów. Można śmiało wybierać się na wycieczki po Wielkopolsce trzymając w ręce niemieckie powieści, podążając trasami wytyczonymi przez niemieckich autorów poznańskich powieści.

I tak nowela Johannes Höffnera „Sens życia”/„Der Sinn des Lebens” (1908) rozgrywa się w Myślęcinku koło Bydgoszczy, Oskara Höckera „Polnische Wirtschaft” (1896) w Blizanowie koło Kalisza, powieść Caroline von Blanckenburg „Niech pierwszy rzuci kamieniem”/ „Der werfe den ersten Stein” (1910) – w Cerkwicy koło Żnina, powieść Franza Wernera „Ponowne spotkanie” „Wiedersehen” (1907) w Żoniu nad Notecią.

W Blizanowie, miejscowości położonej na trasie Pleszew – Kalisz w dolinie rzeki Prosny, stoi dziś majątek państwa Sadorskich z powieści Oskara Höckera „Polnische Wirtschaft”. Sadorski nie potrafił gospodarować, wolał wyjazdy na bale, grę w karty. Bezradnie patrzył, jak Prosna wylewa podtapiając jego gospodarstwo, zatrudnił więc jako zarządcę swego majątku Niemca, pana Eimbergera, bo wiedział, iż tylko Niemiec potrafi dobrze gospodarować ... a sam wyjechał do Paryża. Nasycenie treściami propagandowymi i trywialnością w powieści Höckera są ekstremalne. Ale w topografii terenu autor jest nieomylny. Majątek, stawek, na skrzyżowaniu kapliczka, dwa pagórki – wszystko dziś stoi tak samo, jak za czasów Sadorskich. Jedynie... mimo aktywności Eimbergera majątek dziś nadal uosabia „polnische Wirtschaft”.

Innymi formami mimetycznego konstruowania rzeczywistości w „poznańskich” powieściach jest zawołane wplatanie wybranych faktów historycznych w akcję powieści – przykładem może być tu opowieść o konkursie na powieść o Marchii Wschodniej ogłoszonym na łamach gazety „Ostmark” wpleciona w akcję powieści Alfreda Liepe pt. „Pająk”, dalej komentowanie fikcji fragmentami aktualnych informacji prasowych cytowanych w odnośnikach na wielu kolejnych stronach jednej i tej samej powieści, oczywiście fragmenty te są umiejętnie dobrane i pocięte cenzorskimi nożycami (np. Armin von Eulendorf „Zatrute dusze” (1909)/„Vergiftete Seelen”), czy też napisanie powieści (konstrukcja bohaterów, akcji itd. np. w wykonaniu autora Wilhelma Pachnicke w powieści „Na posterunku na Wschodzie” (1908)/„Auf Posten im Osten”), będącej polityczną odpowiedzią na inną powieść o Poznaniu, mianowicie omawiane tu „Śpiące wojsko” C. Viebig. Jako jeszcze jeden z mimetycznych zabiegów określić można wybiórcze korzystanie z języka polskiego przez niemieckich autorów mimo, iż powieści i opowiadania pisane są w języku niemieckim. Np. w tytułach: „Der Proboszcz” (1908), „Der grosse Pan” (1908), „Jadwiga” (1899), albo w przykładowym zdaniu rozpoczynającym jedną z powieści: „Psia krew! Rauschen die Wellen der Weichsel...”¹⁴ (Psia krew! Szemrzą fale Wisły), które pozwalają przekonać czytelnika, że autor posługujący się językiem

¹⁴ Max Berg. 1906. *Die Wacht an der Weichsel*. Göttingen, S. 1.

polskim jest bliski opisywanym miejscom i wydarzeniom, zna je i rozumie. Jest to więc zabieg podnoszący autentyczność i realizm (ale nie poetycki!) utworów, w żadnym jednak stopniu nie świadczą o znajomości języka, raczej kilku nieudolnie zapisanych wyrażen, a także polskich imion i polsko brzmiących nazw geograficznych. Ponieważ informacje biograficzne o autorach poznańskich tekstów pokazują, że tylko kilku z nich przebywało czasowo w Poznaniu, a jeden jedyny, Erich Fließ, tu się urodził, można przypuszczać, że także używanie języka polskiego stanowiło środek uwiarygodniający w oczach czytelników autorów żyjących z dala od Poznania.

Można by przewrotnie postawić tezę, iż autorzy „pознаńskich” powieści stwarzali pozory jakoby tekst literacki był fikcją a de facto opisywali rzeczywistość. Określić można to jako fikcję opartą na autentycznych referencjach, a ta musi z kolei mieć realne funkcje – w przeciwnym razie nie byłoby jej.

Właśnie mimesis, która w przypadku niemieckich autorów piszących o Wielkopolsce spełnia podwójną rolę: obok artystycznego przetworzenia rzeczywistości chce być gwarantem autentyczności fikcji jest ostatecznie przykładem fikcji, w której stapia się „prawda i zmyślenie”.

CZĘŚĆ III
MISCELLANEA

KULTURAREN ERAGINA BIZIBERRITZEKO ELEMENTU GISA. BIZKAIKO KULTUR ESKAINTZA

Eguna: 2006ko azaroaren 8a.

LEKUA: UAM Poznango Unibertsitatea.
KULTURAKO FORU DIPUTATUAREN HITZAK

BELEN GREAVES

Señoras y señores, buenos días a todos y a todas.

Egun on guztioi, eta, lehenengo eta behin, eskerrik asko Poznango Unibertsitateko gune zoragarri honetan egoteagatik. Ohore handia da niretzat topaketa paregabe honetan parte hartzea eta bizkaitarrok azken urteotan bizi izan dugun *abentura* azaltzea, esapide hori onartzen badidazue.

Bide aldapatsua izan da, inolako zalantzarik gabe; baina, era berean, bide zirrargarria. Lan gogorra egin behar izan dugu, baina asko izan da ikasitakoa.

Eta are garrantzitsuagoa dena, bide horren emaitzak ondo ikusgarriak dira gaur egun gure Lurraldean eta, batez ere, Bilbo hiriburuan. Bizkaiko kultur jardunaren erantzule nagusia naizen aldetik, esanahi berezia du niretzat gaur Poznango Unibertsitate honetan egoteak, unibertsitate honetako euskarako irakurlego eta katedraren arduradun instituzional gisa.

Izan ere, Poznanen gaude, hain zuzen, eta hiri hau erreferentzia-puntu garrantzitsua da guretzat, bai kulturari dagokionez, bai industriari dagokionez. Ez da ahazteko modukoa, esate baterako, hemen antolatzen duzuen Nazioarteko Industria Azoka bikaina. Hau guztia, gainera, zuek bizitzen ari zareten integrazio ekonomiko eta monetarioaren prozesuaren barruan kokatu behar dugu. Bizkaiko Kulturako foru diputatu modura, gainera, euskaldunak eta poloniarrek batzen gaituen kidesuna gehituko nuke. Industriadako, berrikuntzarako, merkataritzarako eta banku-jardunerako joera izan dugu tradizioz, eta joera hori izan daiteke, agian, gure arteko kidesunaren

jatorria. Gainera, irakurle postua sortu zenetik, 1990 (mila bederatziehun eta laurogeita hamarra) aldera, Poloniako eta Euskal Herriko gazteen trukeak aukera eman digu elkar hobeto ezagutzeko, eta hori guztiz aberasgarria izaten da herrien arteko harremanetan.

Geografiaren ikuspegitik, herri txikia da gurea, eta hiru atal administratibotan eta bi estatutan banaturik dago. Hala ere, ozta-ozta 3 milioi biztanle dituen herri honek historia luzea eta erro sakonak ditu. Orografiak berak lagundu digu gure izaera moldatzen, bizitza ulertzeko modua eratzten.

Herri honek, ondo dakizuenetz, bere hizkuntza dauka —euskara—; hizkuntza aberats bezain zaharra. Gai honi dagokionez, Oxfordeko Unibertsitatean abiatutako azken ikerketak aipatu nahi nituzke. Haien arabera, euskara Europako hizkuntza komuna izango zen, herri indoeuroparrak iritsi baino lehen.

Hori guztia gure kulturaren parte da, eta euskaldunak garen neurrian, zaindu eta mantendu nahi genuke kultura hori, gure iragan garrantzitsuaren eta eraikitzen ari garen etorkizunaren arteko oreka hautsi gabe. Ez dago eraldatzen ez den herririk. Bizitza bera eboluzionatu eta eraldatzea da. Etorkizunean, beraz, gure leku propioa izan nahi genuke nazioarteko mapa kulturalean, eta, egia esateko, lortu ere egin dugula uste dut.

Ezer baino lehen, esan behar dizuet oso herri langile eta gogotsua garela. Agian gure izaera adoretzu horrengatik beragatik gaude, hain zuzen ere, gaur zuen aurrean, prozesu guztiaren iturburu edo jatorriaren berri ematen.

Ondo dakizuenetz, 70ko (hirurogeita hamarreko) eta 80ko (laurogeiko) hamarkadetan krisi gogorra jasan genuen, altzairuaren industria tradizionalan eta ontzigintzan oinarritutako ekonomia europar guztiek bezalaxe. Eta krisiaren astindua bereziki latza izan zen Bizkaian, Euskal Autonomia Erkidegoko Lurralde nagusi eta garrantzitsuenean. Langabeziaren tasa ia-ia biztanleria aktiboaren %25ekoa (hogeita bostekoa) izatera iritsi zen.

Zalantza betetako sasoi ilun hartan, kulturaren munduan inbertitzearen aldeko apustua egin genuen guk, kultura eragin-eremu berritza harturik, ikertu beharreko eredu sozioekonomiko berri baten motortzat. Motor berri horrek, bestetik, artean *ustiatu* gabeko beste sektore batera eramango gintuen, zerbitzuen sektorera, alegia. Apustu irmo hori egin genuen euskal erakundeetatik, eta kritika ugari jaso genituen horrengatik.

Kritika guztiak gorabehera, harturiko bidea zuzena zela errotik sinistea izan zen, hain zuzen ere, geroago etorriko zen arrakastaren gakoa.

Ederki dakizuenetz, GUGGENHEIM BILBAO MUSEOA izan da kultur industria berriaren ardatz nagusia. Izozmendiaren tontorra izan zen, bata bestearen atzetik eta etenik gabe etorri diren gainerako proiektu guztien aldean. Batera hartuta, benetako puzzlea osatu dute, eta puzzle horretan pieza guztiek dute beren leku eta garrantzia. Proiektu horietako batzuk amaiturik daude dagoeneko; beste batzuk, berriz, gauzatzeko bidean dira.

Labur-labur bada ere, Guggenheim museoaren proiektuaren lerro nagusiak marrazten ahaleginduko naiz, ekimen handi horren oinarriak azaltzeko. Era horretara,

argiago eta testuinguru egiazkoan ulertu ahal izango duzue berak gure ibilbidean ezarri duen inflexio puntua. Izan ere, gizarte gehienbat industrialala izatetik, protagonista nagusia kultura duen gizartea izatera igaro gara.

Lehenengo eta behin, eta oinarrizko premisa modura, Guggenheim museoa Euskal Administrazioen borondate sendoarekin jaio zen: ospe handia eta nazioarteko oihartzuna izango zuen kultur azpiegitura berri eta berezia sortu nahi genuen Euskadin. Sormena eta adierazpen artistikoa akuilatzea zen, lehen-lehenik, gure helburu nagusia. Gainera, garapen ekonomikoa eta hirigintzaren biziberritzea bultzatzeko estrategiarekin loturik egon zen museoaren sorrera, ordurako estrategia hori ezarrita baitzegoen Euskadin. Garbi zegoen zer lortu nahi genuen Guggenheim Bilbao Museoarekin: ekonomia onbideratzeko tresna eraginkorra, aldi berean gure Herriaren irudia kanpoan proiektatzeko bitartekoa izango zena: XXI. (hogeita batgarren) mendearen eskultura bat. Helburu hori arrakasta handiarekin lortu ondoren, Bilboko Kongresu eta Musika Jauregia etorri zen: funtsezko beste osagai bat, marrazten ari ginen mapa berrian. Azpiegitura handi horrek etorkizunera garamatza, baina gure iraganari ere begiratzen dio: Bilboko itsasadarrari. Garai batean aberastasuna, bizitasuna, industria, ontziolak eta enplegua eman zizkigun itsasadarrak, eta krisiarekin gure ondare industrialaren hilerri higatua bilakatuko zen. Hortaz, lehengo Euskalduna ontziola ia ehun urtez egondako leku berean dago gaur egun jauregi hau, gure itsasadarrean hondaturiko ontzi baten antzera.

Eta Guggenheimekin erabilitako formula bera erabili dugu berriz ere. Hau da, gehienbat Bizkaiko Foru Aldundiaren kapitalarekin eta beraren ekimenez egindako apustua izan da, kasu honetan. Hau da, bizkaitar guztien diruarekin egindako apustua.

Eraikina bera eskultura bat izatea nahi genuen, ospe handiko arkitektoek sinaturiko eskultura (Federico Soriano jauna eta beraren emazte Dolores Palacios andrea, oraingo honetan). Eskultura honek bortxarik gabeko harmonia orekatua osatzen du Guggenheim auzokidearekin. Erabilitako gaiak berak, industriak moldaturiko gaiak izanik, nobletu egiten dira eraikin hauetan, artelan berri hauen protagonista bihurtzeko: Guggenheim museoaren kasuan titaniozko arrosa izan da, euskaldunok gure ikur berrizat hartu duguna; eta Euskalduna jauregiaren kasuan, corten altzairua, gure portu-tradiziorea garamatzen altzairu gorrixka eta herdoildua.

Aberastasun horren isla nabaria da: eragin positiboa dauka gure barne produktu gordinean; urtean 1 000 (mila) lanpostutik gora mantentzen laguntzen du, eta ekarpen garrantzitsua egiten die euskal ogasun publikoei. Lehenengo 5 urteetan, Herri Ogasunentzako diru-sarrera 21.8 (hogeita bat puntu zortzi) milioi eurokoa izan zen (3 633 (hiru mila seiehun eta hogeita hamahiru) milioi zloty baino gehiago)¹, BEZagatik, sozietateen gaineko zergagatik eta pertsona fisiokoen errentaren gaineko zergagatik.

Arrazoi batengatik eman nahi izan dizkizuet zifra horiek: askotan pentsatzen da kultura ezin dela zenbakitan irakurri, eta ez duela islarik ekonomian. Ni neu, behintzat, ez nago batere ados teoria horrekin.

¹ 1 euro: 3.8640 zloty (2006-X-23)

Horrengatik guztiagatik, nire hitzaldiaren hasieran esan dizuedan moduan, kulturaren industria funtsezko premisa eta abiaburua izan da guretzat. Era berean, eta zifra horiek emandakoan, Euskalduna jauregiak beste lorpen garrantzitsu bat egin duela esan ahal dizuet. Izan ere, ongi bereiziak diren bi mundu batzeko motorra bilakatu da: batetik, kulturaren eta gizartearen mundu berria, eta, bestetik, gure betiko ezaugarria izan den ekonomiaren, ekoizpenaren, teknologiaren eta berrikuntzaren mundua. Horrek guztiak ondorio garrantzitsua ekarri du: gure herritarrak ondo jantzita daude, kulturari dagokionez, eta aukera ugari dituzte kultur parametroetan hazteko. Gure gizarte hau dagoeneko ohituta dago artelanak kaleetan ikustera; gure emakume eta gizonak gustu finekoak dira kontzertu, erakusketa eta antzerki-lanak dastatzerakoan, eta orain programazio ona eskatzen digute.

Labur esateko, gizarte honek bere begiekin ikusi du egin dugun iraultza ikaragarri eta bizkorra, eta ilusioz eta adorez beterik bizi izan du eraldaketa. Eraldaketa hau gure belaunaldi gazteenganaino iritsi da. Gure historian inoiz izan den gazteriarik prestatuena dugula dio Ibarretxe lehendakariak, eta hala da benetan.

Ezagun denez, historian izan den unibertsitatearik garrantzitsuenetako bat eduki dugu aspalditik: Deustuko Unibertsitatea. Gerora, gure Euskal Herriko Unibertsitatearekin aberastuko zen. Une honetan, harrotasunez esan dezakegu gure euskal gazteriaren prestakuntza-ratioak oso altuak direla. Zenbaki batzuk ematearren, esango dizuet Zientzietako eta Teknologiako tituludunen euskal tasak Europako batez bestekoa gainditzen duela. 2001eko (bi mila eta bateko) estatistiken arabera, Euskadin halako karreraren bat egina zuten pertsonen indizea %12.1ekoa (ehuneko hamabi eta batekoa) zen 20 urtetik 30 urtera bitartekoen artean. Urte berean, Europar Batasuna osatzen zuten 15 herrialdeetan, batez bestekoa %9.3koa (ehuneko bederatzia eta hirukoa) zen.

Derrigorrezko hezkuntzaren ondoko bigarren hezkuntza amaitzeari dagokionez ere, euskal ikasleria Europako batez bestekotik gora dago. Hortaz, 2002an (bi mila eta bira), 20 urtetik 24 urtera bitarteko gazteen %78.6k (hirurogeita hamazortzi puntu seik) amaitua zuten batxilergoa edo goi mailako lanbide heziketaren zikloa. Europan, berriz, %74koa (ehuneko hirurogeita hamalaukoa) zen batez bestekoa. Tasa horrek Erresuma Batutik, Danimarkatik, Italiatik, Alemaniatik, Holandatik, Luxenburgotik eta Portugaletik gora jartzen du Euskadi.

Ildo horretatik, gaur egun pil-pilean dagoen gai bat ekarri nahi nuke hizpidera. Euskal erakundeen ahaleginen ondorioz, Bizkaiak oihartzun handiko instalazio zientifikoa eduki ahal izango du datozen urteetan. Instalazio hori minbiziaren aurkako terapia aurreratuen erreferentziagunea izango da Europako hegoalde osorako. Euskal Herriko Unibertsitateko zientzialari talde batek proposatu zuen ekimena orain dela bi urte. Zentro berria Bizkaiko Lurralde Historikoan kokatuko da. 2002ko (bi mila eta biko) ekainean, zentro zientifiko handi bat sortzea gomendatzeko txostena idatzi zuten Euskal Herriko Unibertsitateko Zientzia, Ingeniaritza eta Medikuntza Fakultateetako ikerlari batzuek, Bizkaiko Foru Aldundiaren ekimenez eta Sener ingeniaritza-enpresarekin elkarlanean. "Espalazio bidezko neutroi-iturriak

—bera da laborategiak garatuko zuen teknikaren izena— minbiziaren aurkako terapiaren munduko elitean jarriko du Euskadi”. Gainera, “nazioarteko mailako ikerketa-tresna da, datozen 20 urteetan etorkizuneko eremuetan lan egiteko aukera emango duena”.

Teknika honek medikuntzarako ekarriko dituen onura ikaragarriak nabarmendu behar dira. Espalaziozko iturriak energia handiko protoiak sortzea eskatzen du, eta horretarako ziklotroi bat behar da (partikula-azeleragailu bat). Protoi fluxuaren zati bat medikuntzarako isotopoak ekoizteko erabil daiteke. Izan ere, isotopo horietako batzuk inportatu egiten dira gaur egun; beste batzuk, berriz, eskuraezinak dira, eta, beraz, ezinezkoa da diagnostiko eta terapiarako teknika batzuk garatzea. Protoi-fluxuaren beste zati bat minbiziaren aurka erabiliko litzateke, protoi bidezko terapiarako.

Aplikazio klinikoan artean, artritisearen aurkako neutroi bidezko tratamendua eta miaketarako zenbait metodo aipa daitezke. Aplikazio horiek guztiak eraikuntza-lanak hasi eta hiru urtera gauzatu ahal izango dira. Lanok, edozelan ere, zortzi urte iraungo dute. Eta, gainera, instalazio berriak hainbat aplikazio industrial ere izango ditu, materialen analisi eta tratamenduan.

Laborategi hau eraikitzearen kostu operatiboa urteko 6 milioi euro (23 184 000 zloty) (hogeita hiru milioi ehun eta laurogeita lau mila zloty) izango da lehenengo fasean — hirugarren urtetik obrak amaitu bitartean—, eta 16 bat milioi (61 824 000 zloty) (hirurogeita bat milioi zortziehun eta hogeita lau mila zloty) instalazioa amaiturik dagoenean. Langileak trebatzea 3.5 milioi euro kostatuko da gutxi gorabehera (13 524 000 zloty) (hamahiru milioi bostehun eta hogeita lau mila zloty), zortzi urtetan banaturik. Instalazioek 90 000 (laurogeita hamar mila) metro karratu hartuko dituzte guztira, hau da, hamabost futbol-zelaik beste.

Zifra horiek guztiak ematerakoan, arrazoi bat izan dut gogoan: ongi prestatu eta trebaturiko gizartea ezinbestekoa da giza eskubideekin, kultur aniztasunarekin, garapen iraunkorarekin eta partaidetzazko demokraziarekin loturiko zibilizazioa garatzeko, eta, batez ere, BAKERako aukerak sortzeko.

Guztiok dakizueenez, terrorismoa izan da guretzat zamarik astunenetakoa. Indarkeria politikoz eta zoritxarrez beteriko 40 (berrogei) urte luze igaro ondoren, tragedia pertsonalak, familiakoak edota, zergatik ez esan, tragedia sozialak jasan ondoren, Euskadik erazko erantzuna emango dio arazoari, eta, horri esker, askoz ere modu egokiagoan garatu ahal izango gara herri gisa. Ildo horretatik, ETAk 2006ko (bi mila eta seiko) martxoan aldarrikaturiko su-etenak esperantzarako ate bat ireki du. Gure ahaleginarekin, irmo eta gogor lan eginda, eta neke askoren kostuz, amaiera eman nahi diogu, azkenez, gure herri osoa hainbeste atsekabetu duen egoerari. Herri kementsua gara, eta agian gure izate horrek berak bihurtu gaitu tolerantia eta baketsu, batzuek asmo gaiztoz besterik esan arren. Gogo onez hartzen ditugu gure lurtean gizabidetsu izan nahi duten pertsona guztiak, hau da, euren tradizioekin leialak eta besteen tradizioekin begirunetsuak izan nahi duten pertsona guztiak.

Herri honek asko ikasi du egindako errakuntzetatik, eta aurrerabidearen nahiz ongizatearen bidetik jotzeko asmo sendoa dauka. Bizkaian, behintzat, bide luzea egin

dugu azken urteetan. Eta bihotzez espero dut zuek guztiak gogaitu ez izana. Azken hamarkadan bizi izan dugun *abentura zirraragarria* aditzera emateko ahalegin apala izan da nirea. Hala deitzen diot nik, eta hala jakinarazi nahi izan dizuet. Agian, gure herrira etortzeko gonbita egitea da hori guztia ulertarazteko modurik onena. Horrela, zuen begiekin ikusiko duzue Bizkaian eta, batez ere, Bilbon egin dugun aldaketa. Garai bateko hiri gris eta zikina izatetik —hala ezagutzen gintuzten lehen—, metropoli modernoa izatera igaro gara, Guggenheim museoaren titanioaz eta gure herritarren bizitasunaz distirutzen duen metropolia. Bilbo hirian, Bizkaiko Lurraldean eta Euskadiko herrialde osoan finkatu nahi izan dugu TURISMO KULTURAL berria, eta lortu dugulakoan nago. Guggenheim efektuak erakarritako turistak dira, gehienbat, guregana etortzen direnak. Baina, nire ustez, leku guztiz berezi bat ezagutu izanaren sentazio gozoaz joaten dira, ikusteko eta are dastatzeko gauza on ugari dituen leku bat ezagutu izanaren sentazioaz. Azken finean, nirekin bat etortzea espero dut; gure gastronomia oparoa ere gure kulturaren zati garrantzitsua da. Turismo horrekin batera, eta lehenengo aldiz gure Lurraldean, luxuzko itsas bidaldien zirkuituan sartu gara oraintsu. Horren ondorioz, gaur egun hogeitaz inguru eta 8 000 (zortzi mila) pertsona baino gehiago heltzen dira gure kaltetara urtero. Orain dela zazpi urte, berriz, ontzi bakarra etortzen zen. 8 000 (zortzi mila) pertsona horiek dagoeneko gure hiria eta gure jendea ezagutzen dituzte.

Robert Stern Yaleko Unibertsitateko Arkitektura Fakultateko dekanok iparramerikarraren hitzak ekarri nahi ditut gogora: hiriak bere monumentuak baino garrantzitsuagoa izan behar du beti. Izan ere, eta gure monumentu guztiak gorabehera, Bilbo bera eta Bizkaian bizi eta lan egiten duten pertsona guztiak dira benetako protagonistak. Sternek berak esaten du *Bilboko proiektu berriek amateurren mailan uzten dutela New Yorken egindakoa*.

Ez dut *bilbotarkeriarik* bota nahi —gure herrian esaten dugunez—, eta ez dakit Robert Stern zuzen dagoen ala ez, baina horren izen handiko pertsona bati halakoak entzuteak harrotasunez betetzen gaitu bizkaitar guztiok. Eta harro sentitzeko modukoa da, era berean, Bizkaian kultur ekipamenduen %87 (ehuneko laurogeita zazpi) titulartasun publikokoa dela ikustea. Horren aldean, irabaziaz lortzeko asmoa duten zenbait erakunde pribaturenak dira ekipamenduen %6.2 (ehuneko sei puntu bi), eta irabaziaz lortzeko asmorik gabeko zenbait erakunde pribaturenak gainerako %6,8a (ehuneko sei puntu zortzia). Hau da, bai kulturak bai berarekin zerikusia duen guztiarekiko ardurak Bizkaiko herri-erakundeetan dute jatorri nagusia.

Ez gara onenak, jakina, eta ez diogu inori ikasbiderik eman nahi. Hainbeste maite dugun Poznango Unibertsitate honetan, gure esperientziaren berri ematea izan da gure asmo bakarra, azken urteetan lortu duguna ezagutzeko aukera izan dezazuen. Bilbo eta Bizkai berri haueetan, agian kultur eskaintzaren oreka eta aniztasuna da garrantzitsua, hiri eta Lurralde txiki, atsegina eta eroso batean. Eta, guztiaren gainetik, Bilboko eta Bizkaiko jendea, gure jendea.

Eskerrik asko guztioi.

**KULTURA JAKO ELEMENT OŻYWIAJĄCY SPOŁECZEŃSTWO.
OFERTA KULTURALNA REGIONU BIZKAIA
PROWINCJI KRAJU BASKÓW**

Uroczyste otwarcie Dni Baskijskich w Poznaniu 08 – 10.11.2006

Organizatorzy: Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej
oraz Instytut Językoznawstwa UAM (Etnolingwistyka)

BELEN GREAVES

Dobry wieczór Państwu. To dla mnie wielki zaszczyt móc wziąć udział w dzisiejszym spotkaniu i mieć możliwość opowiedzenia państwu o niezwyklej przygodzie – jeśli pozwolą mi Państwo na takie określenie – jaką od paru lat przeżywamy w Bizkai.

Droga, którą przebyliśmy, była bez wątpienia trudna, ale jakże emocjonująca. A co ważniejsze, przynosząca wymierne korzyści.

Z mojej strony, jako osoby odpowiedzialnej za sferę kultury w regionalnym samorządzie Bizkai, chciałabym podkreślić, że dzisiejsza obecność na Uniwersytecie Poznańskim jest szczególnie ważna, jako że pełnię rolę instytucjonalnego opiekuna tutejszego lektoratu języka baskijskiego i sekcji Baskologii.

A zatem jesteśmy w Poznaniu, a miasto to jest dla nas ważnym punktem odniesienia zarówno ze względu na kulturę, jak i gospodarkę. Przykładem mogą być organizowane tu Międzynarodowe Targi Poznańskie, które są elementem zachodzącej w Polsce w ostatnim czasie ścisłej integracji ekonomicznej z innymi częściami naszego kontynentu. Jako deputowana odpowiedzialna za resort kultury w naszym samorządzie dodałabym też parę cech, które, według mnie, łączą Polaków i Basków, jak na przykład: smykałkę do interesów, ciekawość nowinek technicznych, wszelkich ulepszeń i pomyślnie układającą się naszą współpracę handlową. W dodatku, odkąd na początku lat 90. powstał lektorat języka baskijskiego na Uniwersytecie Poznańskim, wymiany studenckie pozwalają na coraz lepsze wzajemne poznanie się naszej młodzieży. A to z kolei niezwykle wzbogaca relację między naszymi krajami.

Z geograficznego punktu widzenia nasz kraj jest bardzo mały, a na dodatek podzielony administracyjnie na trzy części leżące na terenie dwóch państw (Hiszpanii oraz Francji). Ten posiadający prawie trzy miliony mieszkańców kraj ma jednak długą i bogatą historię, a jego położenie miało zawsze znaczący wpływ na ludzi, którzy go zamieszkują: ich sposób bycia i postrzegania świata.

Nasz kraj, jak już zapewne wiecie, ma własny język, *euskara* (baskijski), który jest równie bogaty, jak stary. Jeśli chodzi o teorie związane z początkami języka *euskara*, chciałabym wspomnieć o ostatnich badaniach Uniwersytetu w Oxfordzie, na podstawie których *euskara* byłby językiem wspólnym dla prawie całego terenu ówczesnej Europy na długo przed pojawieniem się na tych obszarach plemion indoeuropejskich.

To wszystko jest częścią naszego dziedzictwa kulturowego, więc mimo tego, że tak często podkreślamy naszą baskijską odmienną kulturową, powinniśmy dbać o nie, aby zachować równowagę między niezwykle ważną kulturową przeszłością i przyszłością, którą dopiero wspólnie budujemy. Nie ma takiego kraju czy narodu, który by się nigdy nie zmieniał. Samo życie to właśnie bezustanna ewolucja. W przyszłości chcielibyśmy więc zająć właściwe nam miejsce na międzynarodowej mapie kulturowej i mamy nadzieję, że przez takie spotkania, jak to dzisiejsze jesteśmy w stanie ten cel osiągnąć.

Na samym początku muszę Państwu powiedzieć, że my, Baskowie, jesteśmy bardzo pracowitym narodem. Być może właśnie dlatego jesteśmy dzisiaj tu z Państwem, aby opowiedzieć o tym procesie.

Jak Państwo wiedzą, w latach 70. i 80. nasz kraj pogrążony był w ciężkim kryzysie, podobnie jak inne państwa europejskie, których gospodarka oparta była na tradycyjnym przemyśle ciężkim oraz stoczniowym. Zgubne konsekwencje utrzymującego się kryzysu najbardziej dały się odczuć w Bizkai, najważniejszym regionie prowincji Kraju Basków. Stopień bezrobocia wśród zdolnych do pracy obywateli sięgał prawie 25%.

W tym beznadziejnym, zdawałoby się, czasie zdobyliśmy się na dosyć ryzykowne posunięcie i zainwestowaliśmy w świat kultury, obierając kulturę za nowy model i motor socjoekonomicznych zmian. I ten właśnie motor zawiózł nas na nowy, niewykorzystany dotychczas obszar – w sektor usług. Inicjatywa, o której mowa, wyszła od baskijskich instytucji, ale i tak spotkaliśmy się przez nią z surową krytyką.

Pomimo słów dezaprobaty, droga, którą obraliśmy, w efekcie okazała się słuszna. Jądrzem rodzącego się nowego przemysłu kulturowego stało się Muzeum Guggenheima w Bilbao. Było ono istnym wierzchołkiem góry lodowej pośród powstających coraz to nowych pomysłów i projektów. Wszystkie te projekty razem stworzyły prawdziwe puzzle, i tak, jak to w układankach bywa, każdy z elementów ma swoje miejsce i wartość. Niektóre z ówczesnych pomysłów zostały już zrealizowane; inne czekają ciągle na swoją kolej.

Chciałabym tutaj opowiedzieć Państwu o powstaniu Muzeum Guggenheima, gdyż jest ono niezwykle ważne dla naszego miasta (Bilbao), jak i całego regionu. Właśnie to przedsięwzięcie stanowiło punkt zwrotny w ogarniającym nas kryzysie. I tak, ze społeczeństwa, dla którego liczył się przede wszystkim przemysł, przeistoczyliśmy się w społeczeństwo nastawione na tworzenie i odbiór kultury.

Po pierwsze, Muzeum Guggenheima powstało dzięki silnej woli całej baskijskiej administracji; chcieliśmy stworzyć w naszym niewielkim i mało znanym regionie ciekawą kulturową infrastrukturę, która zdobyłaby rozgłos i uznanie na świecie.

Propagowanie nowych projektów o artystycznym przekazie było od początku naszym głównym celem. Co więcej, powstanie Muzeum było ściśle powiązane z ożywieniem gospodarczym i rozwojem infrastruktury Bizkai. Dobrze wiedzieliśmy, co chcieliśmy osiągnąć przy pomocy Muzeum Guggenheima w Bilbao: trwałe narzędzie pozytywnie ukierunkowujące naszą gospodarkę, a zarazem rzeźbę na miarę XXI wieku, które stanowiłoby naszą wizytówkę w świecie. Po osiągnięciu tego celu powstało niebawem takie centrum kultury, jak Kongres i Pałac Muzyki w Bilbao (Bilboko Kongresu eta Musika Jauregia), kolejny niezbędny element na naszej nowej mapie kulturowej. Ta wielka budowla zabiera nas w przyszłość, ale nie tracąc z oczu naszej przeszłości: nabrzeża portowego. Niegdyś dające naszemu miastu bogactwo, radość, życie i pracę nabrzeże, w czasie kryzysu stało się cementaryszkiem odpadów przemysłowych. Dlatego w miejscu, gdzie przez prawie sto lat działała stocznia *Euskalduna*, znajduje się teraz ów pałac na kształt wyciągniętego na brzeg statku.

Również w tym przypadku postąpiliśmy tak, jak z Muzeum Guggenheima. Budowa obiektu została sfinansowana przede wszystkim przez samorząd Bizkai (Bizkaiko Foru Aldundia), czyli z pieniędzy wszystkich mieszkańców tego regionu.

Chcieliśmy, aby sam budynek stał się rzeźbą, monumentem firmowanym przez światowej sławy architektów – Federico Soriano i Dolores Palacios. Rzeźba, która powstała, harmonijnie współgra z pobliskim gmachem Muzeum Guggenheima. Projekty obu budynków wyniosły do rangi dzieła sztuki materiały typowo przemysłowe: Muzeum Guggenheima to róża z tytanu, którą my, Baskowie obraliśmy naszym nowym symbolem; pałac *Euskalduna* to z kolei stalowa bryła; przypominająca o naszej portowej tradycji czerwona, lekko zardzewiała stalowa konstrukcja.

Obie te inwestycje przynoszą również wymierne korzyści zarówno społeczne, jak i ekonomiczne. Dzięki optymalnemu zagospodarowaniu i wykorzystaniu budynków zanotowany został ich pozytywny wpływ na nasz PKB, a rocznie utrzymywanych jest ponad tysiąc miejsc pracy. W ciągu pierwszych pięciu lat od zrealizowania projektu wpływ do państwowej kasy z tytułu różnych podatków i VAT-u wyniósł około 21,8 mln euro. Celowo podaję Państwu te liczby: bardzo często ludzie myślą, że kultury nie można przedstawić za pomocą liczb i że nie ma ona wpływu na gospodarkę. Zupełnie się z tym nie zgadzam; a co więcej, powiem Państwu, że naszym celem jest właśnie uczynienie z kultury kolejnej, ważnej gałęzi przemysłu.

Takie przedsięwzięcia, jak pałac *Euskalduna*, łączą dwa jakże odmienne światy, obszar społeczno-kulturowy z ekonomią, budownictwem i nowoczesną technologią. Są one też ogromnie ważne dla rozwijania oferty kulturalnej naszego regionu, jak i całego Kraju Basków, dla społeczeństwa, które jest ciekawe nowych projektów. Przywykliśmy już do podziwiania dzieł sztuki wystawionych na ulicach naszych miast. Na własne oczy oglądamy efekty owej rewolucji czy inwestycji w kulturę, jaką poczyniliśmy w czasach kryzysu.

Zmiany dotarły aż do najmłodszego pokolenia. „Nigdy dotąd w historii naszego kraju nie mieliśmy tak wykształconej i ukierunkowanej na kulturę młodzieży, jak teraz” – mówi premier naszego rządu, Juan Jose Ibarretxe. I jest to prawda. To właśnie

w Bizkai powstał jeden z najważniejszych w swoim czasie uniwersytetów w regionie, Uniwersytet w Deusto (Deustuko Unibertsitatea), a później Uniwersytet Kraju Basków (Euskal Herriko Unibertsitatea UPV-EHU). Z dumą mogę przyznać, że odsetek studentów w naszym kraju jest niezwykle wysoki. Aby wesprzeć tę myśl przykładem, mogę państwu powiedzieć, że liczba absolwentów fakultetu Nauk Ścisłych i Technologii przewyższa średnią europejską. Według statystyk z 2001 roku, średni wskaźnik osób, które ukończyły jeden z kierunków nauk ścisłych wśród młodzieży w wieku 20–30 lat wynosił 12,1%, podczas gdy ten sam średni wskaźnik w Unii Europejskiej (pośród 15 państw członkowskich) wynosił wtedy 9,3%. Jeśli chodzi ogólnie o nieobowiązkowe kształcenie wyższe, to studenci baskijskich uczelni wypadają w statystykach o wiele lepiej od średniej europejskiej. W 2002 roku 78,6% młodzieży w wieku 20–24 lat miało ukończoną szkołę średnią (maturę lub dyplom ukończenia technikum zawodowego), a odsetek ten w Europie wynosił wtedy średnio 74%. Dane te plasują Kraj Basków w statystykach wyżej niż na przykład Wielką Brytanię, Danię, Włochy, Niemcy, Holandię, Luksemburg czy Portugalię.

Podążając tym tropem, chciałabym opowiedzieć teraz Państwu o najnowszym projekcie w Kraju Basków. Dzięki staraniom baskijskich instytucji w Bizkai powstanie w najbliższych latach wielkie centrum naukowo-badawcze. Mamy nadzieję, że centrum to stanie się dla całego Zachodu punktem odniesienia w nowoczesnej terapii zwalczania nowotworów. Pomysł zrodził się dwa lata temu, gdy grupa naukowców z Uniwersytetu Kraju Basków zgłosiła projekt naszemu regionalnemu rządowi. W czerwcu 2002 roku badacze z Fakultetów Nauki, Inżynierii i Medycyny we współpracy z lokalnym rządem Bizkai oraz firmą inżynierską Sener przedstawili projekt utworzenia nowoczesnego centrum naukowego. Wykorzystanie opartego na spalacji źródła neutronów to technologia, która będzie rozwijana w laboratoriach nowego centrum. Powstające centrum umieściłoby nas w czołówce europejskich krajów zajmujących się badaniami nad tą innowacyjną metodą walki z nowotworem.

Spalacja lub kruszenie (kruszenie jądra atomowego; ang. spallation) to proces, w którym jądro atomowe emituje neutrony w wyniku zderzenia (bombardowania) z protonami o bardzo dużej energii, w wyniku czego masa atomowa bombardowanego jądra zmniejsza się. Spalacja jest proponowana jako źródło neutronów w innowacyjnej technologii, która przyniosłaby olbrzymie korzyści w medycynie. Dzięki niej możliwe byłoby użycie cząsteczek w walce z nowotworem bez stosowanej dotychczas radioterapii. Jeśli chodzi o użycie neutronów w medycynie, mogłyby się one też przydać w badaniach i leczeniu reumatyzmu. Te wszystkie zastosowania źródła neutronów staną się faktem w ciągu trzech lat od rozpoczęcia budowy centrum. Prace budowlane są planowane jednak na osiem lat. Nowa instalacja będzie mogła być użyta także w przemyśle, przy analizie i obróbce materiałów przemysłowych. Koszt operacyjny budowy nowoczesnego centrum i laboratorium wyniesie rocznie ok. 6 mln. euro w pierwszej, trzyletniej fazie oraz ok. 16 mln. euro po jej ukończeniu. Wykwalifikowanie pracowników to kolejne 3,5 mln. euro w ciągu ośmiu lat. Powierzchnia, na której stanie instalacja, to 90 tys. m², równa powierzchni piętnastu boisk piłkarskich.

Podając Państwu te wszystkie dane, miałam na celu podkreślenie, jak ważną rolę pełni odpowiednio wykształcone i wykwalifikowane społeczeństwo w rozwoju cywilizacji opartej na wielości kultur, demokracji i prawach człowieka, a przede wszystkim rolę w znalezieniu rozwiązania konfliktów i zapewnieniu trwałego pokoju.

Jak zapewne wiecie, największym ciężarem na barkach naszego kraju był do niedawna terrorizm. Po czterdziestu długich latach wypełnionych przemocą, nieszczęściami, osobistymi, rodzinnymi i społecznymi tragediami, Kraj Basków musi stawić teraz czoła nowemu wyzwaniu. W marcu 2006 roku ETA ogłosiła permanentne zawieszenie broni, co dało początek nowej erze, pełnej nadziei i oczekiwania. Wspólnymi staraniami i ciężką pracą powinniśmy raz na zawsze położyć kres problemowi, który nękał nasz kraj tak długo. Jesteśmy społeczeństwem o silnej woli i to, jacy jesteśmy, jest być może powodem naszego umiłowania tolerancji i pokoju, wbrew krążącym o nas stereotypom.

W ostatniej dekadzie zrobiliśmy w Bizkai niesamowity krok naprzód i zarazem przeżyliśmy niezwykle emocjonującą *przygodę*, o której opowiadając, mam nadzieję, że Państwa nie znudziłam. Myślę, że zachęcenie Państwa do wizyty w naszym kraju dobrze zilustrowałoby to, co chciałam dziś Państwu przekazać. Na własne oczy przekonaliby się Państwo, jak z szarego i brudnego miasta portowego Bilbao przekształciło się w nowoczesną metropolię z tytanową różą Muzeum Guggenheima jako jej symbolem. To właśnie na przykładzie Bilbao, w całej Bizkai i na pozostałych terenach Kraju Basków chcieliśmy rozwijać nowy rodzaj turystyki, swoistą *turystykę kulturową*. Muzeum Guggenheima przyciąga rzesze odwiedzających, którzy mają szansę „spróbować” nie tylko naszej awangardowej sztuki, ale także wyjątkowej tradycyjnej kuchni, która jest w końcu nieodzownym elementem naszej kultury. Dzięki rozwijającej się *turystyce kulturowej* nasz kraj znalazł się od niedawna na trasie przepływu luksusowych promów turystycznych, przez co do naszych portów zawija rocznie około dwudziestu takich jednostek, z łącznie ponad 8 tys. turystów na pokładzie. Dla porównania powiem, że jeszcze siedem lat temu w naszych portach pojawiał się tylko jeden taki prom; a teraz, te 8 tys. osób rocznie może odwiedzić i poznać nasz kraj.

Chciałabym przytoczyć słowa Roberta Sterna, Dziekana Wydziału Architektury na Uniwersytecie w Yale: *Naród zawsze musi być ważniejszy niż jego monumenty*. Tak więc ludzie, którzy żyją i pracują w samym Bilbao, jak i w całej Bizkai, są dla nas o wiele ważniejsi niż wszystkie pomniki, rzeźby i instalacje, o których zdażyłam Państwu opowiedzieć. To właśnie oni grają główną rolę w miejskim życiu; dzieła sztuki, które ich otaczają wpisują się harmonijnie w codzienny krajobraz. Ale nawet ten sam Stern mówi, że nowoczesne projekty realizowane w Bilbao każą nam patrzeć na te wykonane w Nowym Jorku jak na dzieło jakiegoś amatora.

Nie chcę się zbyt chwalić moim miastem ani osądzać, czy Stern ma rację czy też nie, ale takie słowa z ust uznanego autorytetu napawają dumą mnie i wszystkich mieszkańców naszego regionu. I z dumą mogę Państwu powiedzieć, że w Bizkai aż 87% zasobów kulturowych to dobro publiczne. Tylko 6,2% z nich znajduje się

w rękach prywatnych, a pozostałe 6,8% należy do różnych organizacji non-profit. Tak więc nie tylko same obiekty, dzieła sztuki, ale też większość administracji zasobami kultury należy do zadań funkcjonariuszy samorządu Bizkai.

Nie chcę powiedzieć, że jesteśmy najlepsi, ani też nie chcę nikogo pouczać. Moim zamiarem było tylko podzielenie się naszym doświadczeniem z Państwem; opowiedzenie Państwu o tym, co osiągnęliśmy w ciągu ostatnich lat. W tym „nowym” Bilbao i całej Bizkai najważniejsza jest dla nas równowaga i różnorodność oferty kulturowej, ale też, przede wszystkim, nasi ludzie, mieszkańcy – jej odbiorcy.

Dziękuję Państwu bardzo za uwagę.

(Z baskijskiego przełożyła Marta Kopińska, studentka V roku etnolingwistyki).

NOTY O AUTORACH

- Sylwia Adamczak-Krysztofowicz** doktor, germanista, językoznawca glottodydaktyk, adiunkt w Zakładzie Glottopedagogiki Interkulturowej, Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM
- Danuta Augustyniak** magister, hellenista, literaturoznawca, słuchaczka III roku Wydziałowego Studium Doktoranckiego Wydziału Neofilologii UAM, opiekun naukowy: prof. dr hab. Krystyna Tuszyńska-Maciejewska
- Izabela Bawej** doktor, germanista, językoznawca, adiunkt w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- Anna Bączkowska** doktor, anglista, językoznawca, adiunkt w Katedrze Filologii Angielskiej, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- Ares Chadzinikolau** doktor nauk humanistycznych, Prezes Stowarzyszenia Twórców Polskich, artysta, poeta, kompozytor, tłumacz, promuje folklor grecki w Polsce i polski w Grecji
- Robert de Louw** magister, anglista, językoznawca, słuchacz IV roku Wydziałowego Studium Doktoranckiego Wydziału Neofilologii UAM, opiekun naukowy: prof. dr hab. Stanisław Puppel
- Mahanbet Dzhusupov** profesor, doktor habilitowany, rusycysta, językoznawca, Uzbecki Państwowy Uniwersytet Języków Światowych, Taszkient
- Jacek Fabiszak** doktor habilitowany, anglista, literaturoznawca, pracownik Zakładu Literatury Angielskiej i Lingwistyki Literackiej, Instytut Filologii Angielskiej UAM
- Gabriela Gorąca** magister, germanista, językoznawca, słuchaczka II roku Wydziałowego Studium Doktoranckiego Wydziału Neofilologii UAM, opiekun naukowy: prof. dr hab. Barbara Skowronek

- Karolina Gortych** magister, neohellenista, słuchaczka Wydziałowego Studium Doktoranckiego Wydziału Neofilologii UAM, opiekun naukowy: prof. dr hab. Krystyna Tuszyńska-Maciejewska
- Zenon Grabarczyk** profesor, doktor habilitowany, językoznawca ogólny, Kierownik Katedry Lingwistyki Stosowanej Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy
- Belen Greaves** odpowiedzialna za resort kultury w samorządzie Bizkai, jednego z najważniejszych regionów Kraju Basków, Hiszpania
- Małgorzata Haładewicz-Grzelak** doktor, anglista, językoznawca, pracownik Studium Języków Obcych, Politechnika Opolska
- Camiel Hamans** doktor, językoznawca, przedstawiciel Delegacji Holenderskiej w Parlamencie Europejskim, Bruksela – Strasbourg
- Agata Hofman** doktor, językoznawca, adiunkt, anglista, pracownik Pracowni Języka Angielskiego w Zakładzie Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych, Uniwersytet Gdański
- Karolina Kaczmarek** doktor, językoznawca, hungarysta, adiunkt w Zakładzie Filologii Ugrofińskiej, Instytut Językoznawstwa UAM
- Jerzy Kaliszan** profesor zwyczajny, rusycysta, językoznawca, kierownik Zakładu Języka Rosyjskiego, Instytut Filologii Rosyjskiej UAM
- Aleksandra Matulewska** doktor, językoznawca ogólny, adiunkt, kierownik Pracowni Legilingwistyki, Instytut Językoznawstwa UAM
- Antoni Markunas** profesor zwyczajny, doktor habilitowany, Dyrektor Instytutu Filologii Rosyjskiej, kierownik Zakładu Pragmatyki Komunikacyjnej Języków Obcych, kierownik Pracowni Przekładowo-Leksykograficznej, redaktor naczelny „Studia Rossica Posnaniensia”
- Kunduz Saparova** docent, doktor habilitowany, językoznawca, Uzbecki Państwowy Uniwersytet Języków Światowych, Taszkient
- Czesława Schatte** profesor UAM, doktor habilitowany, germanista, językoznawca, kierownik Zakładu Studiów Kontrastywnych, Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM
- Christoph Schatte** profesor, doktor habilitowany, germanista, językoznawca, kierownik Zakładu Niemieckiego Językoznawstwa Stosowanego, Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM
- Barbara Skowronek** profesor doktor habilitowany, germanista, językoznawca, kierownik Zakładu Dydaktyki i Metodyki Nauczania Języków Obcych, Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM

- Krystyna Tuszyńska-Maciejewska** profesor UAM, doktor habilitowany, neohellenista, literaturoznawca, kierownik Zakładu Neohellenistyki, Instytut Językoznawstwa UAM
- Antje Stork** doktor, germanista, romanista, językoznawca glottodydaktyk, pracownik naukowy Uniwersytetu w Marburgu (Philipps-Universität/Marburg), Niemcy
- Wolfgang Viereck** emerytowany profesor Uniwersytetu w Bambergu, anglista, językoznawca, Doktor Honorowy UAM, odznaczony Medalem za Zasługi dla UAM
- Przemysław Wiatrowski** magister, polonista, pracownik Zakładu Gramatyki Współczesnego Języka Polskiego i Onomastyki, Instytut Filologii Polskiej UAM
- Janina Wiertelwska** magister, starszy wykładowca w Katedrze Lingwistyki Stosowanej, Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy
- Maria Wojtczak** doktor habilitowany, germanista, literaturoznawca, pracownik Zakładu Historii Literatury Niemieckiej, Instytut Filologii Germańskiej UAM