

# SCRIPTA NEOPHILOLOGICA POSNANIENSIA

Rocznik  
poświęcony językoznawstwu,  
literaturoznawstwu i kulturoznawstwu

Redakcja: STANISŁAW PUPPEL  
Asystent Redaktora: ELWIRA WILCZYŃSKA

**TOM X**



POZNAŃ 2009

# SCRIPTA NEOPHILOLOGICA POSNANIENSIA

Czasopismo założone w 1999 roku na Wydziale Neofilologii UAM  
w 80 rocznicę powstania Uniwersytetu Poznańskiego  
Tom X jest tomem jubileuszowym w 90 rocznicę powstania Uniwersytetu Poznańskiego

## **Komitet Redakcyjny:**

Jerzy Bańczerowski, Camiel Hamans, Ernst Håkon Jahr, Jerzy Kaliszan,  
Roman Kopytko, Waldemar Pfeiffer, Wolfgang Viereck, Jerzy Zybert

## **Recenzenci:**

Prof. dr hab. Stanisław Puppel  
Prof. dr hab. Christoph Schatte  
Prof. dr hab. Marian Wójtowicz  
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./Fax (+48 61) 829 29 06

ISBN 978-83-926289-3-4

Tom sfinansowany przez  
**JM Rektora UAM i Katedrę Ekokomunikacji UAM**

## SPIS TREŚCI

### CZEŚĆ I: JĘZYKOZNAWSTWO

<b>Jerzy Bańcerowski</b> Aspects of Chinese phonotactics against a comparative background of Polish. Dubieties and prospects ( <i>A preliminary draft</i> ) . . . . .	7
<b>Marta Bogusławska-Tafelska</b> Ekolingwistyczne aspekty adaptacji Polaków przebywających na emigracji zarobkowej w Wielkiej Brytanii . . . . .	23
<b>Svitlana Druzenko</b> Wielojęzyczność Unii Europejskiej. Problemy językowe i terminologiczne prawa Unii Europejskiej . . . . .	37
<b>Jerzy Kaliszan</b> On the formal parallelism between word formation and inflection in Russian . . . . .	49
<b>Kazimiera Myczko</b> Auswendiglernen in der Perspektive der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik . . . . .	55
<b>Vernon Nowicki</b> Communicative and cultural considerations in the teaching of second languages . . . . .	67
<b>Stanisław Puppel</b> The protection of natural language diversity – fancy or duty? . . . . .	97
<b>Czesława Schatte</b> Zur Benennungspraxis in deutschen und polnischen Horoskopentexten am Beispiel der Frauenpresse . . . . .	111
<b>Barbara Skowronek</b> Epistemologische Begründung für den gesellschaftlichen Status des Fremdsprachenunterrichts . . . . .	127
<b>Józef Sypnicki</b> Kilka uwag o pejoratywizacji zapożyczeń . . . . .	137
<b>Zofia Szwed</b> Флексия -а/-у в родительном падеже единственного числа имен существительных мужского рода в русской деловой письменности начала XVI века . . . . .	145
<b>Anna Urban</b> Zur wörtlichen Lesart von Phraseologismen anhand von Beispielen aus »Frankfurter Allgemeinen Zeitung« . . . . .	153

<b>Janina Wiertelwska</b>	
Autonomizacja procesu uczenia się języka obcego, na przykładzie języka angielskiego, jako przejaw trendów panujących w dydaktyce języków obcych w Polsce w dobie transformacji . . . . .	161
<b>Jolanta Zajac</b>	
Znaczenie metapoznania w rozwijaniu kompetencji uczenia się języka obcego . . . . .	175
<b>Jerzy Zybert</b>	
Young learners' contribution to foreign language learning . . . . .	185
<b>CZĘŚĆ II: LITERATUROZNAWSTWO I KULTUROZNAWSTWO</b>	
<b>Danuta M. Augustyniak Krystyna Tuszyńska-Maciejewska</b>	
Sztuka ascezy – Salvatores Dei – tworzenie Nowego Boga przez Nikosa Kazantzakisa . . .	195
<b>Ares Chadzinikolau</b>	
Renesans grecki 1453–1669 . . . . .	203
<b>Krystyna Tuszyńska-Maciejewska</b>	
„Reportaż z głębi wieków”, czyli o lirycie Konstandinosa Kawafisa . . . . .	223
<b>CZĘŚĆ III: MISCELLANEA</b>	
<b>Henryk Misterski</b>	
Droga do poznańskiej rumunistyki (Refleksje z okazji jubileuszu 50-lecia) . . . . .	233
Noty o autorach . . . . .	240

CZEŚĆ I

**JĘZYKOZNAWSTWO**



**ASPECTS OF CHINESE PHONOTACTICS AGAINST  
A COMPARATIVE BACKGROUND OF POLISH  
DUBIETIES AND PROSPECTS  
(*A preliminary draft*)**

JERZY BAŃCZEROWSKI

*Appearances can be deceptive,  
in language reality as well*

**1. Introductory remarks**

The present paper aims to call attention to the possible applicability of a phonotactological theory to the description of a certain fragment of Chinese phonotactics. However, before we proceed to the presentation proper of this theory, let us say in advance a few introductory words as groundwork.

The phonic and graphic universes of ethnic languages, consisting of signs of various length and complexity, are immense. The communicative manageability of these universes is secured among other operations by:

- (i) equalization, and
- (ii) differentiation (distinguishing).

It is by virtue of the former that language signs are treated as being the same, whereas by virtue of the latter as totally or partially distinct.

Phonic and graphic equalization lies at the basis of the reproducibility of lingual signs, and without this operation language communication would be impossible. Phonic and graphic differentiation, in turn, guarantees the availability of a necessary diversity of these signs. The essence and, at the same time, the economy of the phonic and graphic coding of lingual signs consist in the possibility of creating a multitude of sign-

types out of a relatively small number of initial unit-types by the appropriate composition of these latter within their respective phonotaxis and graphotaxis.

Speaking more precisely, the sign-types in question represent the corresponding sign-tokens which, in turn, consist of the atomic unit-tokens, that is, sounds (phonons), and graphons, being ordered sequentially or simultaneously and sequentially. These unit-tokens are represented by unit-types, that is, by phones and graphs, respectively.

The principle of economy of phonic and graphic coding is at work practically in all phonotactic and graphotactic systems. The latter of these are usually called 'writing systems', and the principle in question is always in action in phonographic, syllabographic as well as in morphemographic (semiographic) systems. This last system operates in Chinese the orthography of which utilizes characters (ideographs) which represent morphemes or words if they coincide with morphemes.

For theoretical considerations on the phonotactic reality of ethnic languages it seems to be advisable to make a distinction between:

- (i) phonotactology, and
- (ii) phonotactics.

The former conceived of as a subdiscipline of linguistics is a class of linguistic theories and calculi, the subject matter of which happens to be phonotactic reality. The image of this reality projected by phonotactology takes on the shape of the phonotactological domain or, simply, phonotactics (phonotaxis). This latter is comprised of all phonotactic objects and relations, that is, it forms a certain system. Consequently, we can say that phonotactology is about phonotactics or that it treats of phonotactics by virtue of describing and explaining properties of its objects or by generating their representations.

Our subsequent phonotactological inquiry is intended to be restricted to words only, and its goal is, as already mentioned, to propose in broad outline a general phonotactological theory as well as to examine whether it is applicable to describe a certain aspect of Chinese word phonotactics. This theory seems to work relatively well, if applied to words in Polish. But, since the structure of Chinese words diverges in many significant respects from Polish, the author could not resist the temptation to also include Chinese in his investigation. And, besides, if this theory would aspire to a claim of panglottal validity it cannot leave Chinese data unconsidered.

The restriction of our analysis to words, in order to operate with comparable units, causes certain problems, some of them serious. The existence of these lingual units in many languages as, for example, European ones, is less objectionable than the existence of words in Chinese. Some linguists even deny completely the relevance of the concept of word to Chinese, asserting that this language has no morphology. However, without going more deeply into this problem, let us only state that the existence of words in Chinese is for us beyond doubt and in this respect we agree to a considerable extent with Packard (2001: 7ff).

As far as the general phonotactological theory to be outlined here is concerned, it is our conviction that its presentation would be facilitated, if the terms it utilizes, were explained and exemplified with the help of language material taken not only from



Chinese but also from other languages. It is therefore that we decided to avail ourselves of Polish to this end.

Serious difficulties for the exemplification of some of the theoretical concepts with which we shall operate in the course of our study are caused by the unavailability of suitable dictionaries which should satisfy the following requirements:

- (i) they should be sufficiently representative of the vocabulary of a given language,
- (ii) their entries are solely words, that is, they do not contain syntagms composed of two or more words as their entries,
- (iii) they are accessible in an electronic form, and
- (iv) they give their word-entries in phonetic transcription.

The calculations worked out for the purposes of this article by Prof. Piotr Wierzchoń are based on the following dictionaries:

- (i) Doroszewski, W. (ed.). 1958–1969. *Słownik języka polskiego*. (Dictionary of the Polish language). Warszawa: Wiedza Powszechna – PWN. (SJP-D),
- (ii) Grzegorzczkowska, R., Puzynina, J. (eds). 1973. *Indeks a tergo do słownika języka polskiego pod redakcją Witolda Doroszewskiego*. Warszawa: PWN,
- (iii) Wołosz, R. ([www.mimuw.edu.pl/polszczyzna/a\\_terSPAN](http://www.mimuw.edu.pl/polszczyzna/a_terSPAN)),
- (iv) *MDBG Chinese-English dictionary*. (CC-CEDICT).

The Polish dictionary satisfies the conditions (i)–(iii). Sporadically, there occur here also syntagm-entries, but they were easily eliminated from the calculations. However, the Chinese dictionary satisfies only conditions (i) and (iii). Its entries given as ideographs (characters) and transliterated in *pinyin* are not only words but also syntagms and the effective exclusion of these latter from the calculations was not possible. Therefore these calculations will operate here with dictionary-entries rather than with word-entries.

Since neither of these dictionaries gives their entries in phonetic transcription, the exemplifications which will be adduced, reflect the graphotactic structure of these entries rather than the phonotactic. Nevertheless, some interesting, although only approximate inferences, can be made. Thus, it remains to be hoped that in the near future the dictionaries satisfying the conditions enumerated above, will be available, which will make it possible to obtain exact data on the phonotactic structure of languages.

Let me still mention that my original intention was to present the theory, proposed here for the attention of those interested, as an axiomatic system. However, since such an undertaking would require making use of a formal apparatus borrowed from symbolic logic, set theory, theory of relations, and mereology, and since the explanation of this apparatus would take more space than is available, I decided to leave an axiomatic formulation of this theory to some future occasion.

## 2. Some terminological remarks

The conceptual content of our theory will be mirrored in the terms being utilized, some of which will play a special role. To these terms belong word, phone and phonotacteme among others and they will be, in turn, instrumental in introducing some

other terms, fundamental for the theory in question. In order to briefly explain the properties of lingual objects denoted by these three terms let us begin with an utterance, treated here as a unit of ultimate reference *sui generis*. Although subsequently we shall be not directly interested in utterances, they are lingual units from which, through the operation of quasi-segmentation, all other linguistically relevant units are obtainable.

An **utterance** will be understood here as a spatio-temporal physical object, individual and concrete, produced *hic et nunc* by a definite speaker, in a definite time and space. Its existence does not exceed much the time of its production, whereupon disintegrating it vanishes irretrievably into the past. In a certain sense an utterance is a linear object consisting of phonical substance, having its beginning, duration and termination in time, and immediately preceded and succeeded by pauses. In language communication an utterance functions as a sign, simple or composite, which designates and signifies the corresponding extralingual entities. On the one hand, it forms a certain integral, indivisible communicative whole, while on the other hand it is quasi-divisible into linearly quasi-disjunct parts or segments. This quasi-segmentation is performed by native linguators or linguists and results in units of various kinds, among which actual words (vocalons), sounds (phonons), syllables, etc. can be distinguished.

The unit termed here a **vocalon** or an **actual word** is conceived of as a maximal unit of linear, that is, sequential, ordering of an utterance. Putting it differently, the linear structure of an utterance may be imagined as a sequence consisting of vocalons as always linearly continuous and relatively easily distinguishable units within utterances. Obviously, each vocalon as a constituent part of the corresponding utterance is as individual and concrete as the latter. What is more, each vocalon always functions as a sign. Although vocalons are treated as mereological wholes, units of various kinds may nevertheless be distinguished within them. And, this statement leads us straight to the concept of phonaton.

A **phonaton** will be conceived of as any subvocalonic part or segment of various size, provided it is linguistically relevant. Each phonaton is also as individual and concrete as its corresponding vocalon and it is always a linearly continuous unit. Needless to say, every vocalon will be treated as a particular kind of phonaton. Thus, every vocalon is also its own subphonaton. Within the set of all phonatons two kinds may be distinguished: **proper** and **virtual** (vacuous, improper). The former consist of phonic substance, and the latter are asubstantial objects, that is, substantially zero-segments or, simply, moments of silence.

Phonatons may be equal with respect to certain phonetic properties, and distinct with respect to others. Auditory equality or indistinguishability will be conceived of as **homophony**. This relation will be instrumental in defining the concept of phone and vocable.

Every phonaton, if it is not already minimal, may undergo further segmentation. A particular kind of phonaton will be called a **sound** or **actual phone**. However, for technical reasons we shall prefer to use the term **phonon**. This unit is distinguished just as a minimal phonaton which, being the only subphonaton of itself, is not composed of any smaller subphonatons.

The set of phonons (sounds) may be classified into phones. A *phone* can be defined as a set of all those phonons which are homophonous with a given phonon. As can be rightly inferred, any two different phones are disjoint sets of phonons, and each phonon belongs to exactly one phone.

The set of vocabulons (actual words) may be classified into vocables. A *vocable* will be defined as a set of all those vocabulons which are homophonous and homosignificative with a given vocabulon. Consequently, any two different vocables are always disjoint sets of vocabulons. It also becomes clear that the term *word* is ambiguous, since it may mean either a vocabulon or a vocable in our theoretical system.

The vocabulons as characterized above have emerged as certain wholes in the mereological sense. Examining them under a purely physical angle no natural articulatory or acoustic boundaries between the intravocabulonic phonons can be discovered. Nevertheless, native linguators, drawing upon their language knowledge, have a compelling auditory impression that during speaking and listening they, respectively, utter and hear successions of sounds (cf. Jones 1950: 2). Thus, linguators' language knowledge lets them impose an auditory quasi-segmentation upon vocabulons.

In order to formally account for the auditory virtual segmentation of vocabulons we shall associate with them two kinds of phonetic representation of their linear (sequential) structure. In consequence, we shall arrive at objects called phonotactons and phonotactemes, respectively. The former will represent this structure in terms of phonons, and the latter in terms of phones. The *phonotacton* associated with the corresponding vocabulon is a sequence of phonons (sounds) which are constituents of this vocabulon and such that the consecutive members of this sequence reflect the temporal succession of phonons in this vocabulon, and the first member is the initial, and the last member is the terminal pause. Let us still draw attention to the fact that phonons as actual objects cannot repeat themselves in phonotactons. Consequently, each phonotacton is always a sequence without repeated members.

The phonotactons can be converted into phonotactemes by substituting phones for the corresponding phonons. Thus, the substitution of phones for the corresponding phonons in the phonotacton associated with a given vocabulon will result in the *phonotacteme* for this vocabulon. Hence, each phonotacteme will always be a sequence of phones, the first and last member of which are pauses. Of course, phones may repeat themselves in phonotactemes. Usually, the phonotactemes are represented graphically in terms of phonetic transcription. However, for certain technical reasons, we shall utilize capital letters to this end.

### 3. The concept of tactophoneme

Phonotactemes have been conceived of as sequences of phones representing the corresponding phonotactons, including vocabulons. Certain phones are thus concatenable or tactifiable together in various ways to form phonotactemes. Putting it differently, we can say that such phones are fit for various sequential orderings which result in those

phonotactemes which, in turn, function as representations for the corresponding vocabulons (words) or their constituent phonatons in a given language.

For a description of certain aspects of the concatenability of phones into phonotactemes the concept of tactophoneme seems to be instrumental. By the *tactophoneme* we shall understand a subset of phones the sequentialization of which results in a phonotacteme. However, one and the same tactophoneme may be sequentialized in various ways whereby various corresponding phonotactemes are created. In order to exemplify this operation let us avail ourselves of Polish and Chinese.

Ex 3.1 The Polish tactophoneme  $(A, K, R)$ , consisting of three phones, by virtue of all permissible permutational sequentializations results in the following eight phonotactemes: *AKR* (acre), *ARAK* (arrack), *ARKA* (the Ark), *KARA* (punishment), *KARK* (nape of the neck), *KRAK* (a legendary king of Cracow), *KRA* (ice floe), *RAK* (crayfish, cancer).

These eight phonotactemes thus represent the corresponding vocabulons (words) in terms of the sequences of phones. Let us still emphasize that each of these phonotactemes consists exactly of all and only the phones creating the tactophoneme  $(A, K, R)$ . Consequently, we can say that  $(A, K, R)$  is the tactophoneme for each of the phonotactemes in question.

Ex 3.2 The Chinese tactophoneme  $(A, A, B, F, N)$  consisting of five phones, sequentializes only into the following two phonotactemes: *BANFA* (way, means, measure) and *FABAN* (deal with according to law). Also the Chinese six-phone tactophoneme  $(A, A, B, F, N, W)$  sequentializes into two phonotactemes: *FANWAN* (rice bowl) and *WANFAN* (supper, dinner).

The Chinese phonotactemes adduced above represent the corresponding compound words (vocabulons) in terms of the sequences of phones. But, at the same time, they represent these words in terms of the sequences of morphs or, more exactly, morphotactemes or, more correctly, phonomorphotactemes.

Thus, Polish avails itself to a great extent of the permutational sequentialization of phones belonging to a tactophoneme to form various simplex word phonotactemes. Chinese, in turn, prefers the sequentialization, or limited permutational sequentialization, of morphs belonging to a tactomorpheme to form composite word morphotactemes (phonomorphotactemes).

What is very conspicuous is the fact that the Chinese tactophonemes produce much less simple word phonotactemes than the Polish tactophonemes. The strong distributional restrictions imposed upon the cooccurrence of phones within morphemes limit the number of permutational sequentializations.

The tactophoneme may be characterized in terms of such properties as:

- (i) phonicity,
- (ii) phonotactemic range, and
- (iii) phonotactemicity.

Particular vocabulonic tactophonemes may be comprised of a differing number of phones, that is, they may be monophonous, biphonous, triphonous, etc. By the phone power of a tactophoneme or, simply, by its *phonicity* we shall understand the number of phones which are its elements.

Ex 3.3 The phonicity of the Polish tactophoneme  $\{A, K, R\}$  is thus 3, and the phonicity of the Chinese tactophoneme  $\{A, A, B, F, N\}$  is 5. The phonicity of the vocabulonic tactophonemes in Polish ranges from 1 up to 16. Thus, the minimal number of phones of which the tactophonemes in this language are comprised is 1, and the maximal number 16. The determination of phonicity of vocabulonic tactophonemes in Chinese is more difficult, because the identification of maximal vocabulons (words) causes problems.

The set of all phonotactemes which result from the sequentializations of the same tactophoneme will be termed the *phonotactemic range* of this tactophoneme.

Ex 3.4 All the eight phonotactemes created out of the tactophoneme  $\{A, K, R\}$  in Polish form its phonotactemic range. Similarly, the two phono-tactemes created out of the tactophoneme  $\{A, A, B, F, N\}$  in Chinese form its phonotactemic range.

In addition to the concept of phonotactemic range of a tactophoneme, we shall also operate with the *phonotactemic onus (load)* or, simply, the *phonotactemicity* of this tactophoneme, by which the number of all phonotactemes created out of this tactophoneme will be understood. Thus, the phonotactemicity of a tactophoneme is identical with the cardinal number of its phonotactemic range.

Ex 3.5 The phonotactemicity of the Polish tactophoneme  $\{A, K, R\}$  equals 8, and the phonotactemicity of the Chinese tactophoneme  $\{A, A, B, F, N\}$  equals only 2.

In order to obtain a general idea on the tactophonemes and the phonotactemes, being encoded by these tactophonemes, we shall subsequently give some of the results of the calculations worked out by Wierzchoń utilizing the dictionaries referred to above.

According to Wierzchoń's findings the Polish dictionary SJP-D contains **124.857** graphotactemes (that is, dictionary word-entries). And, these graphotactemes have been encoded by means of **91.740** tactographemes. Although Wierzchoń did not convert the graphotactemes and tactographemes into phonotactemes and tactophonemes, respectively, we can derive from his calculations approximate information on the number of the elements of these latter two sets of objects. Both the difference between the number of graphotactemes and that of phonotactemes, and the difference between the number of tactographemes and that of tactophonemes should be rather small.

The interpretation of the results obtained from the calculations based on the Chinese dictionary is, for reasons already mentioned above, more difficult. In particular, it was not possible here to automatically separate the word-entries from the syntagm-entries. Therefore, what was done, amounts to the extraction of the tactographemes from all the entries contained in the dictionary. Nevertheless, we can suppose that the

tactographemes comprised of a relatively large number of elements encode syntagmic graphotactemes rather than word graphotactemes. Keeping all this in mind should help us to interpret the calculation results which say that in Chinese dictionary **55.699** graphotactemes are encoded by means of **49.997** tactographemes.

#### 4. Tactophonemic and phonotactemic dispersion of phones

A phone is almost always an element of more than just one tactophoneme, and is even more likely to be a member of more than just one phonotacteme. In order to reflect upon the occurrence of phones in these two kinds of objects we shall resort to the concept of dispersion. Before this will be done let us reiterate that each polyphonous tactophoneme is comprised of different phones. In consequence, a phone cannot repeat itself within the same tactophoneme. However, one and the same phone may recur in the same word-phonotacteme.

The set of all tactophonemes to which a given phone belongs will be called the *tactophonemic dispersion* of this phone, and the number of these tactophonemes will be called the *tactophonemic dispersion number* of this phone.

Analogously to the tactophonemic dispersion of a phone and to the number of this dispersion we can also introduce the *phonotactemic dispersion* of this phone, and its *phonotactemic dispersion number*. By the former the set of all phonotactemes in which this phone occurs is understood, and by the latter – the number of these phonotactemes.

As can be rightly inferred, the tactophonemic dispersion number of a phone cannot be greater than its phonotactemic dispersion number. It would seem that the ratio between the former number and the latter is also worthy of consideration. This ratio seems to reflect a certain aspect of the economy of using a given phone in coding phonotactemes by the corresponding tactophonemes. Thus, the smaller this ratio, the more economically a given phone is used in the coding referred to. The least value this economy attains in the case, if this ratio equals 1.

Phones of a given language can be compared with respect to their tactophonemic and phonotactemic dispersion as well as with respect to the corresponding dispersion numbers. These latter comparisons will allow us to establish rankings of phones according to their decreasing or increasing dispersion numbers. Thus, to put it more plainly, such rankings would show the extent of the participation of particular phones in creating tactophonemes and phonotactemes.

#### 5. Phonotactemic efficiency of tactophonemes

The concept of phonotactemic efficiency, or the efficiency of phonotactemic coding, may be applied to both:

- (i) particular tactophonemes, and
- (ii) the family of all tactophonemes.

By *phonotactemic efficiency* of a tactophoneme we shall understand the ratio between the phonotactemicity of this tactophoneme and its phonicity. For the sake of quick recollection let us repeat that the former is identical with the number of the phonotactemes resulting from all the permissible sequentializations of the tactophoneme in question, whereas the latter is identical with the number of phones belonging to it. The smaller this ratio, the smaller the efficiency of phonotactemic coding of the tactophoneme in question is. In fact, this kind of efficiency merely says how many phonotactemes fall on average to each of the phones of the corresponding tactophoneme.

Ex 5.1 Let us compare two Polish tactophonemes  $(A, K, R\}$  and  $(A, K, R, T\}$  for their efficiency in question. The former tactophoneme encodes 8, and the latter 18 phonotactemes. Consequently, the efficiency of the former equals 2,6, and that of the latter 4,5.

Ex 5.2 Let us now compare three Chinese tactophonemes  $(A, N\}$ ,  $(A, D, N\}$  and  $(A, F, U, Y\}$  for their efficiency. The first of these tactophonemes encodes the following three phonotactemes: *AN* (case, law case, record), *NA* (press down, restrain), and *NAN* (calamity, disaster). The second tactophoneme encodes only one phonotacteme *DAN*, but it represents various homonymous words with meanings such as: (thin, light); (dawn daybreak); (but, yet); (egg), etc. And the third tactophoneme encodes two phonotactemes: *FAYU* (French) and *YUFA* (grammar). Thus, the phonotactemic efficiency of these tactophonemes equals 3/2, 1/3, and 1/2, respectively.

An inquiry into Chinese phonotactics makes us aware of the low phonotactemic efficiency of the tactophonemes in this language, and at the same time of a great extent of a phenomenon which could be tentatively called ‘phonotactemic homonymization’ by which we mean the capability of one and the same phonotacteme to function as the representations for homonymous words. The homonymic efficiency of Chinese phonotactemes is amazing.

Phonotactemic efficiency, if extended to the whole family of tactophonemes, may be conceived of, as it seems, in various ways. The simplest approach to it suggests grasping it as the ratio between the number of all phonotactemes and the number of all tactophonemes. Defined in this way, phonotactemic efficiency indicates how many phonotactemes fall on average to each of the tactophonemes.

Ex 5.3 The 124.857 graphotactemes collected in the Polish dictionary (SJP-D) are encoded by means of 91.740 tactographemes. The resulting phonotactemic efficiency of the family of tactographemes amounts here thus to:

$$124.857 : 91.740 = \mathbf{1,36}$$

Ex 5.4 In the MDBG Chinese-English dictionary 55.699 Chinese grapho-tactemes are encoded by means of 49.997 tactographemes. The phonotactemic efficiency in

question amounts thus to:

$$55.699 : 49.997 = \mathbf{1, 11}$$

Although the values of efficiency given in these two examples do not concern phonotactemes or tactophonemes but graphotactemes and tactographemes, they give us a worthy insight into the efficiency which we are primarily interested in, since there is a close correlation between the phonic and graphic objects at issue.

## 6. A concept of tactophonome

Besides the concept of tactophoneme, defined as a set of phones capable of creating a phonotacteme, we shall also operate with the concept of tactophonome, which is expedient for our subsequent inquiry. In order to introduce it we shall avail ourselves of the *relation of tactophonemic equiphonicity*, which binds every two tactophonemes that are comprised of the same number of phones, that is, which are equiphonous.

Ex 6.1 The following two Chinese tactophonemes ( $[p], [rj], [i]$ ) and ( $[t ], [rj], [a]$ ) are equiphonous. Both are triphonous (cf. *bing* ‘to be ill, illness’, *tang* ‘to lie’).

As an equivalence, the relation of tactophonemic equiphonicity specifies the corresponding classification of the family of tactophonemes. More precisely, this classification is thus the family of equivalence classes determined by this relation in the family of tactophonemes, and it will be called the *family of tactophonomes*. Each element of this family, that is, each tactophonome, emerges as the set of all tactophonemes having identical phonicity with a given tactophoneme. Or, to put it yet differently, each tactophonome results by gathering all those tactophonemes which are comprised of the same number of phones into one set.

With the family of tactophonomes at our disposal we can extend the concepts of phonicity, phonotactemic range, and phonotactemicity from tactophonemes to tactophonomes. The *phonicity of a tactophonome* will be conceived of as identical with the phonicity of each of its tactophonemes. Consequently, a tactophonome may be monophonous, biphonous, triphonous, etc.

By the *phonotactemic range* of a tactophonome the set of all phono-tactemes resulting from the sequentializations of the particular tactophonemes belonging to this tactophonome will be understood. And, the number of all these phonotactemes will be termed the phonotactemic onus (load) of this tacto-phonome or, simply, its *phonotactemicity*. Thus, the phonotactemicity of a given tactophonome is only the cardinal number of its phonotactemic range.

Particular tactophonomes may be comprised of various number of tactophonemes, that is, they may be mono-, bi-, tritactophonemeous, etc. By the tactophonemic power of a tactophonome or, simply, by its *tactophonemicity* the number of its tactophonemes will be understood.



## **7. Dependency between the phonicity of tactophonemes and their tactophonemicity and phonotactemicity**

The number of tactophonemes as well as the number of the corresponding phonotactemes are dependent upon the number of phones of which they are comprised. In order to visualize these dependences we could plot tactophonomic phonicity, as an independent variable, on the x-axis, and tactophonomic tactophonemicity and tactophonomic phonotactemicity, as dependent variables, on the .y-axis. The resulting curves would graphically represent the dependences in question, that is, they would show how the number of tactophonemes as well as the number of phonotactemes change along with the change of the number of phones of which these tactophonemes and phonotactemes are created. In other words, we could see how many monophonous, biphonous, triphonous, etc. tactophonemes as well as the corresponding phonotactemes there are in a given language.

However, for lack of appropriate phonotactic data, which has already been pointed to above, we shall avail ourselves of the graphotactic data obtained for Polish and Chinese by Wierzchoń, who made his calculations based on the dictionaries referred to. His results for these dictionaries will be presented below in four tables. Table 7.1 (for Polish) and Table 7.3 (for Chinese) consist of three columns each A, B, and C, giving the following information:

- (i) in column A – the number of letter-types, that is, graphs,
- (ii) in column B – the number of tactographemes created out of the corresponding number of graphs, and
- (iii) in column C – the corresponding number of graphotactemes.

Thus, in column A the graphicity of a tactographeme, in column B its corresponding tactographemicity, and in column C its corresponding graphotactemicity are given. What is more, the tactographomic graphicity is given according to its increasing values.

The magnitudes listed in Table 7.1 and Table 7.3 are represented in Table 7.2 and Table 7.4, respectively, by plotting the values given in column A on the x-axis, and those given in B and C on the .y-axis, in systems of coordinates. The curves being obtained show the dependency of the number of tactographemes and graphotactemes upon the number of graphs (letter-graphs) out of which they are created.

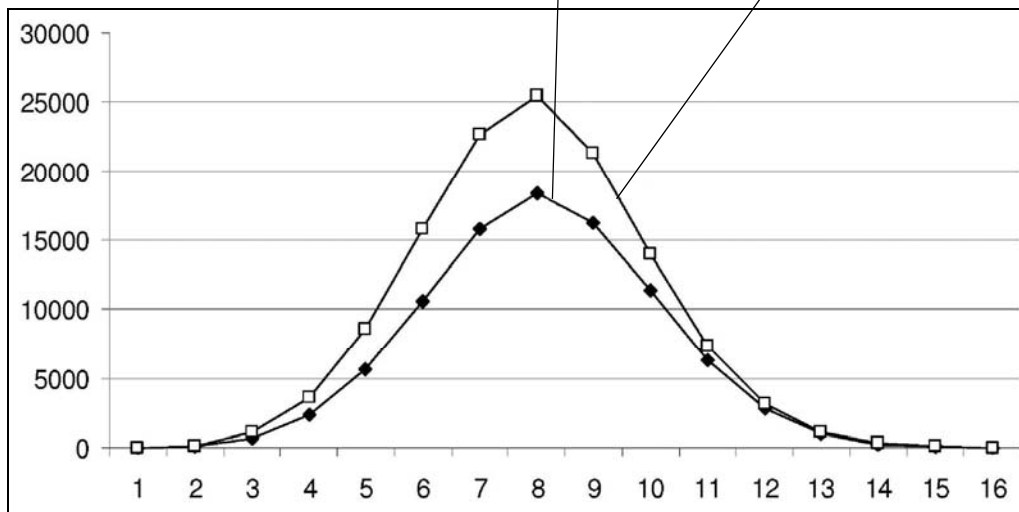
The curves obtained in the above diagrams could be called tactographemicity and graphotactemicity curves, respectively. For both Polish and Chinese they assume the shape of a Gaussian curve. The number of tactographemes and graphotactemes gradually increases with the increase of the number of graphs (letter-types):

- (i) in Polish up to 8, and
- (ii) in Chinese up to 7,

and then gradually decreases. Thus, low and high graphicity (the number of graphs) is not favorable for high tactographemicity or high graphotactemicity.

**Table 7.1.** Polish (SJP-D)

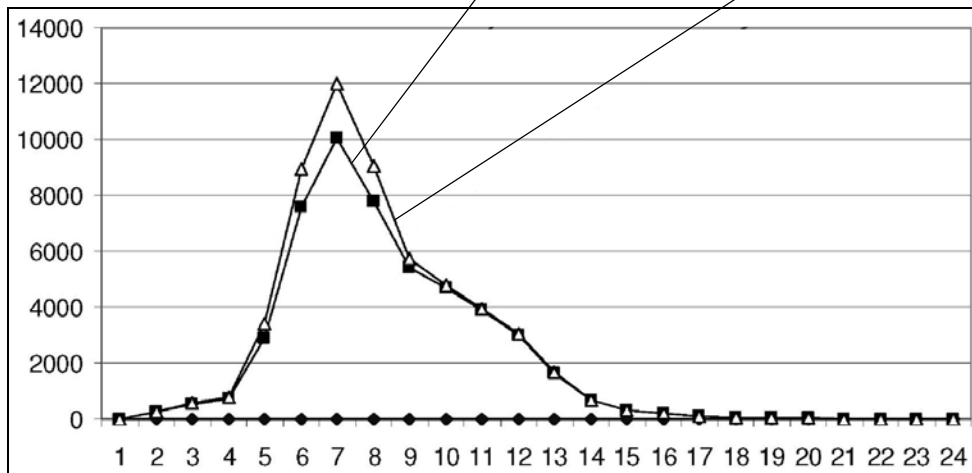
A (GRAPHICITY)	B (TACTOGRAPHEMICITY)	C (GRAPHOTACTEMICITY)
1	32	32
2	87	131
3	681	1 093
4	2 352	3 656
5	5 638	8 574
6	10 636	15 789
7	15 770	22 700
8	18 360	25 494
9	16 233	21 285
10	11 391	13 991
11	6 281	7 379
12	2 870	3 204
13	1 061	1 170
14	274	283
15	61	63
16	13	13
	<b>91 740</b>	<b>124 857</b>

**Table 7.2.**

**Table 7.3.** Chinese (CC-CEDICT)

A (GRAPHICITY)	B (TACTOGRAPHEMICITY)	C (GRAPHOTACTEMICITY)
1	1	12
2	254	265
3	548	604
4	719	783
5	2 911	3 401
6	7 560	8 965
7	10 043	12 013
8	7 801	9 030
9	5 439	5 742
10	4 692	4 770
11	3 874	3 927
12	2 995	3 028
13	1 645	1 666
14	665	669
15	335	338
16	215	215
17	102	103
18	60	60
19	48	48
20	31	31
21	15	15
22	5	6
23	5	5
24	3	3
	<b>49 997</b>	<b>55 699</b>

**Table 7.4.**



Although these graphotactic results give us only an approximate insight into the corresponding dependences, we can nevertheless safely infer that the tactophonemicity and phonotactemicity curves for Polish and Chinese will behave similarly to the tactographemicity, and graphotactemicity curves, that is, that they will also assume the shapes of a Gaussian curve.

## 8. Phonotactemic efficiency of tactophonemes

In section 5 we have defined the phonotactemic efficiency of tactophonemes. Now, with the tactophonemes at our disposal, we can extend this kind of efficiency also to these objects.

The *phonotactemic efficiency of a tactophoneme* will be conceived of as the ratio between its phonotactemicity and tactophonemicity. The smaller this ratio, the smaller the efficiency of the phonotactemic coding of the tactophoneme in question is.

The comparison of all tactophonemes for their phonotactemic efficiency should reveal which tactophonemes are more efficient than others, that is, which tactophonemic phonicities are conducive to efficiency being considered.

## 9. Tactophonomic phone-basis

As should be remembered all the tactophonemes belonging to a given tactophoneme are equinumerous. We can now ask the question which phones form all and only those tactophonemes. And, the set of all these phones will be called the *phone-basis* for the considered tactophoneme. Formally, the phone-basis for this tactophoneme is obtained from the set-theoretical summation of all its tactophonemes. And, what is more, each tactophoneme is associable with exactly one corresponding phone-basis.

In addition to the tactophonomic phone-basis we shall introduce the concept of *tactophonomic phone-basis phonicity*, which will be understood as the number of all phones which belong to the tactophonomic phone-basis. Thus tactophonomic phonicity and tactophonomic phone-basis phonicity are two different concepts.

Having distinguished the concept of phone-basis we can ask the following questions:

- (i) How the particular tactophonomic phone-bases are related to the family of all phones, that is, are they smaller than this family or exhaust it completely.
- (ii) What is the phonicity of the particular tactophonomic phone-bases, that is, the number of their phones.
- (iii) How the phonicity of a tactophonomic phone-basis is dependent upon the tactophonomic phonicity.

## 10. Tactophonomic equiphony and disphony

Tactophonemes may be similar and dissimilar with respect to the phones of which they are comprised. In other words, the phones which belong to different tactophonemes may be identical or different. We shall approach certain aspects of this kind of phonetic similarity/dissimilarity in terms of equiphony and disphony, while operating with the concepts of equiphonous and disphonous bases, which, in turn, will be subdivided into broad and narrow ones, respectively. All four kinds of resulting basis will refer to each particular tactophoneme.

The *broad equiphonous basis* for a tactophoneme is comprised of all those phones each of which is an element of at least two tactophonemes belonging to this tactophoneme. And, the *narrow equiphonous basis* for a tactophoneme is comprised of all those phones each of which is an element of every tactophoneme belonging to this tactophoneme. As is easily noticeable, the latter of these bases is only a particular kind of the former. Some tactophonemes may have one or even both of these bases empty.

The *broad disphonous basis* for a tactophoneme is comprised of all those phones each one of which is an element of the phone-basis of this tactophoneme but is not an element of every tactophoneme belonging to it. And, the *narrow disphonous basis* for a tactophoneme is comprised of all those phones each of which is an element of the phone-basis of this tactophoneme but is not an element common to some two tactophonemes belonging to it.

As can be rightly inferred, the narrow disphonous basis will always be included in the broad one, which, in turn, is non-empty for every polytactophonemic tactophoneme, since any of its two elements must differ at least with regard to one phone.

## 11. Concluding remarks

A fragment of the phonotactological theory sketched out above should be viewed only as a preliminary draft aiming at the identification of the areas of phonotactics where it could be effectively applied rather than at offering already satisfactory results. More precisely, it was the author's intention to examine whether the concepts with which this theory operates do adequately capture at least some relevant properties of the phonotactic structure of words. And, these concepts include: *phonotacteme*, *tactophoneme*, *tactophonemic* and *phonotactemic dispersion of phones*, *phonotactemic efficiency of tactophonemes*, *tactophoneme*, *tactophonomic phone-basis*, *equiphony*, *disphony*, to mention only some of them.

The author is also fully aware of the approximate nature of the exemplifications being given. The unavailability of suitable phonotactic language material certainly weakened the value of these exemplifications. But nevertheless the proposed theory may turn out to be a source of inspirations which may result in more adequate elaborations of general and particular phonotactology.

The author would also like to hope that the journey accomplished in the present, still imperfect, phonotactological vehicle into the enormous expanse of words will contribute to making at least one further small step towards a better understanding of the phonotactic reality of ethnic languages, a reality full of enigmas and surprises. However, if this hope is unfounded, that is, if the reader will get the impression of having wasted time on this article, then all that's left to do is to apologize for my misconceived approach to the reality in question.

## Bibliography

- Bańczerowski, Jerzy. 1992. Is generative phonology consequent upon structural phonology. In: Fisiak, Jacek; Puppel, Stanisław (eds). 1992, 247–307.
- . 2009. The concept of tactophoneme (in press).
- Batóg, Tadeusz. 1967. *The axiomatic method in phonology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Chen, H.-C.; Tzeng, O.J.L. (eds). 1992. *Language processing in Chinese*. Amsterdam: North-Holland and Elsevier.
- Duanmu, San. 2007. *The phonology of standard Chinese*. Oxford: Oxford University Press.
- Fisiak, Jacek; Puppel, Stanisław (eds.). 1992. *Phonological investigations*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hoosain, R. 1992. Psychological reality of the word in Chinese. In: Chen, H.-C.; Tzeng, O.J.L. (eds). 1992. 111–130.
- Jones, D. 1950. *The phoneme: Its nature and use*. Cambridge: Heffer.
- Li, Charles N.; Thompson, Sandra A. 1989. *Mandarin Chinese. A functional reference grammar*. Berkeley–Los Angeles–London: University of California Press.
- Packard, Jerome L. 2000. *The morphology of Chinese: A linguistic and cognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (ed.). 1997. *New approaches to Chinese word formation: Morphology, phonology and the lexicon in modern and ancient Chinese*. Trends in Linguistics Studies and Monographs 105. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Sproat, Richard; Shih, Chilin. 1996. A corpus-based analysis of Mandarin nominal root compound. *Journal of East Asian Linguistics* 5, 49–71.
- Wierchoń, Piotr. 2004. *Gramatyka diakrytologiczna. Studium ortograficzno-kwantytatywne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zabrocki, Ludwik. 1962. Phon, Phonem und distinktives Morphem. *Biuletyn Fonograficzny* V, 59–87.
- Zhou, X.; Murslen-Wilson, W. 1994. Words, morphemes and syllables in the Chinese mental lexicon. *Language and Cognitive Processes* 9, 393–422.
- . 1995. Morphological structure in the Chinese mental lexicon. *Language and Cognitive Processes* 10, 545–600.

# **EKOLINGWISTYCZNE ASPEKTY ADAPTACJI POLAKÓW PRZEBYWAJĄCYCH NA EMIGRACJI ZAROBKOWEJ W WIELKIEJ BRYTANII**

MARTA BOGUSŁAWSKA-TAFELSKA

## **1. Projekt badawczy – założenia wstępne**

Niniejsze studium omawia cele badawcze i przyjętą metodologię projektu badawczego opartego na paradygmacie interdyscyplinarnym w językoznawstwie współczesnym. Jego zadaniem jest analiza stopnia adaptacji ekolingwistycznej polskiej emigracji zarobkowej na Wyspach Brytyjskich. Analiza tego aktualnego zjawiska społecznego może być źródłem wiedzy o ekolingwistycznych i psycholingwistycznych mechanizmach, które modelują tworzącą się wspólnotę kulturowo-społeczno-językową, budowaną przez Brytyjczyków, jako społeczność lokalną, oraz przez zarobkową emigrację z Polski. Na podstawie uzyskanej wiedzy możliwe będzie wypracowanie modeli ułatwiających komunikację w rejonach omawianego kontaktu kulturowo-społeczno-językowego. Badania poszerzą świadomość a tym samym ułatwią wypracowanie narzędzi do pokonywania ewentualnych konfliktów w stosunkach społecznych i kontakcie językowym obu stron relacji kulturowo-społeczno-językowej. Ponadto, badania wzmocnią interdyscyplinarną orientację w studiach nad językiem i umysłem, akcentując potrzebę prowadzenia analiz języka w odniesieniu do pełnego kontekstu ekolingwistycznego, tj. kontekstu, który obejmuje wzajemne relacje takich parametrów środowiska zewnętrznego i wewnętrznego człowieka (oraz różnicowania się badanych zjawisk) jak:

- psycholingwistyczny, dynamiczny profil komunikatorów (używając terminologii Puppla, por. Puppel, 2008);
- parametry biologiczne, charakteryzujące uczestników sytuacji komunikacyjnych, oraz całego ekosystemu;
- dynamiczne relacje pomiędzy komunikatorami;
- zjawiska wygenerowane przez kontakt międzykulturowy i międzyjęzykowy.

## 2. Kontekst w studiach nad językiem

Współczesne językoznawstwo kognitywne, dostrzegając wielowymiarowość i dynamizm mechanizmów i procesów językowych, po pierwsze, akcentuje potrzebę synergizmu metodologicznego i wykorzystuje modele i teorie z różnych orientacji językoznawstwa współczesnego, np. z językoznawstwa antropologicznego, psycholingwistyki, pragmalingwistyki czy ekolingwistyki. Po drugie, buduje modele teoretyczne na styku różnych nauk, podkreślając w efekcie rodzące się związki językoznawstwa z innymi dyscyplinami naukowymi, np. z antropologią kulturową, socjologią, neurobiologią a nawet z fizyką kwantową (por. W. Sedlak w: Puppel, 1995; Bogusławska-Tafelska, 2008). Ważnym efektem owego procesu poszerzania perspektywy badawczej jest wzrost zainteresowania językoznawców zjawiskiem kontekstu. Jak słusznie zauważa Meyerhoff, '(...) a lot of what appears to be free variation can be accounted for if linguists take social factors into account as well as linguistic factors' (Meyerhoff, 2007: 10)<sup>1</sup>. Meyerhoff argumentuje zatem, że współczesne badania językoznawcze mogą wiele zyskać, dystansując się wobec tradycyjnej już koncepcji *wolnej dystrybucji* w procesie językowym (por. ibid).

W językoznawstwie kognitywnym proponuje się różne rozumienia i rozszerzenia koncepcji 'kontekstu językowego'. Van Dijk w swojej najnowszej monografii pisze: '(...) context (constitutes – addition: M.B-T) a notion that is of crucial importance in understanding how discourse is embedded in society' (Van Dijk, 2008: vii)<sup>2</sup>. Pomimo szerokiej perspektywy przyjętej przez badacza, który w swoich analizach kontekstu językowego omawia społeczne i komunikacyjne sytuacje, które kontekstualizują język na różnym poziomie ogólności. Zauważyć trzeba, że definicje kontekstu u van Dijka dotyczą jedynie społecznych parametrów kontekstu w języku. Tabela 1 syntezuje propozycje tego badacza.

Analizując definicje van Dijka należy zauważyć, że pomimo odniesień autora do kwestii doświadczenia indywidualnego i modeli kognitywnych, zaproponowana perspektywa badawcza w zasadzie dotyczy społecznego wymiaru zjawisk językowych, oraz, tradycyjnie, języka jako systemu. Tak więc język jako proces społeczny, oraz język jako system pozostają w centrum zainteresowania van Dijka.

Odmianą propozycją, dotyczącą zdefiniowania kontekstu językowego, wykraczającą poza społeczny i tradycyjnie lingwistyczny jego wymiar, jest model Puppła, w którym zjawiska językowe osadzone są w semiosferze będącej środowiskiem biologiczno-społeczno-kulturowych dynamicznych relacji pomiędzy zmiennymi intrapersonalnymi i interpersonalnymi człowieka – komunikatora. Język i działalność komunikacyjna komunikatora oparte są w tym modelu na trzech poziomach (cf. Puppel, 2008):

---

<sup>1</sup> '(...) wiele z tego, co wydaje się wolną dystrybucją (w procesie językowym – M.B-T) może być w rzeczywistości wytłumaczone przez czynniki społeczne lub językowe' (Meyerhoff, 2007: 10; tłumaczenie – M.B-T).

<sup>2</sup> '(...) kontekst to zjawisko kluczowe by zrozumieć, jak dyskurs funkcjonuje w społeczeństwie' (Van Dijk, 2008: vii; tłumaczenie – M.B-T).



- a. na poziomie biologicznym, dającym podstawę dla takich determinant biologicznych języka, jak czynniki genetyczne (przynależność do gatunku *Homo Sapiens*; aspekt wrodzoności potencjału językowego), mechanizmy fizjologiczne, i neurobiologiczne;
- b. na poziomie społecznym, na którym potencjały z poziomu biologicznego są aktywizowane w diadzie komunikator-środowisko ekolingwistyczne przede wszystkim poprzez organizację i jej elementy;
- c. na poziomie procesów kulturowych, które według Puppla stanowią tzw. ‘wysoki’ kontekst językowy, możliwy jedynie w efekcie zaistnienia odpowiednich warunków na poziomach niższych, tj. biologicznym i społecznym.

**Tabela 1.** Kontekst językowy według Van Dijka (2008)

Parametry kontekstu w języku	Charakterystyka kontekstu
1. Kontekst jako (inter)subiektywny konstrukt	W tym ujęciu, kontekst podlega weryfikacji i adaptacji uczestników sytuacji socjolingwistycznej, którzy definiują samą sytuację, w efekcie wpływając na subiektywny charakter kontekstu.
2. Kontekst jako model poznawczy	Kontekst, będąc modelem poznawczym, stanowi umysłową reprezentację relewantnych cech sytuacji komunikacyjnej.
3. Kontekst w mikroperspektywie	W tym ujęciu, kontekst parametryzuje pojedynczą sytuację komunikacyjną.
4. Kontekst w makroperspektywie	Perspektywa ‘makro’ oznacza analizę społeczno-historyczną. Innymi słowy, tak rozumiany kontekst stanowi globalne podejście do zjawisk okołojęzykowych.
5. Kontekst jako zjawisko egocentryczne	Punkt odniesienia – referent – jest elementem porządkującym kontekst, stanowiąc jego centrum. Referentem może być użytkownik języka lub sytuacja komunikacyjna. Językowym odzwierciedleniem kontekstu są wyrażenia deiktyczne.
6. Kontekst jako schemat poznawczy	Konteksty, będąc modelami kognitywnymi, zawierają kulturowo zdeterminowaną wiedzę o konwencji językowej, oraz wiedzę dotyczącą indywidualnych interpretacji zjawisk komunikacyjnych.
7. Społeczne uwarunkowania kontekstu	Definiowane z perspektywy pojedynczego użytkownika języka, konteksty mogą być analizowane pod względem ich społecznego aspektu. Społeczny aspekt kontekstu w języku dotyczy: wiedzy, nastawienia, ideologii, gramatyki, zasad i norm, które są wspólne dla całej społeczności komunikacyjnej.
8. Kontekst jako plan	Konteksty jako modele kognitywne nie są tworzone w momencie interakcji językowej; modele te oparte są na skryzalizowanych wcześniej oczekiwaniach i intencjach uczestników aktów komunikacji.
9. Kontekst jako zmienna kulturowa	W tym sensie konteksty, jako modele, definiują poprawność w dyskursie, uwzględniając różne społeczne lub kulturowe parametry sytuacji komunikacyjnej.

Zaproponowane w modelu poziomy tworzą optymalny ekosystem językowy, w którym poszczególne parametry endogeniczne i egzogeniczne dynamicznie współtworzą każde zdarzenie komunikacyjne. Projektowane badania kulturowo-językowo-komunikacyjnego ekosystemu na terenie Wysp Brytyjskich, prezentowane w niniejszym szkicu, metodologicznie realizuje koncepcję obu badaczy, przy czym szersze spektrum kontekstu językowego zaproponowane przez Puppla, jest bliższe moim założeniom badawczym w omawianym projekcie.

### 3. Cele badawcze

#### 3.1. Ekosystem komunikacyjny o charakterze 'gospodarz-gość/emigrant'

Ekosystem kulturowo-społeczno-językowy, istniejący w obecnej chwili na terenie Wysp Brytyjskich w efekcie procesu emigracji zarobkowej Polaków, będę nazywać ekosystemem otwartym (*the open ecosystem*), ze względu na jego dwubiegunowość wyjściową, w której splatają się dwa wątki kulturowo-społeczno-językowe: kontekst reprezentowany przez mieszkańców Wysp oraz kontekst reprezentowany przez przyjezdnych Polaków. Naród Brytyjski, stanowiący w niniejszym studium społeczność lokalną, jest wieloetniczny i wielokulturowy; w typologii społeczeństw trafną nazwą wydaje się być popperowskie określenie 'społeczeństwo otwarte' (por. Popper, 2007), naród Brytyjski stanowi bowiem mozaikową zbiorowość społeczną, którą w swej różnorodności łączy wspólna tożsamość wyznaczona przez struktury państwa, poprzez terytorium – w sensie geograficznym, poprzez istniejącą sieć wzajemnych stosunków społecznych, poprzez instytucje państwowo-społeczne, i poprzez język, jako narzędzie komunikacji społecznej, kulturowej i interpersonalnej. W swym pluralistycznym charakterze etniczno-kulturowym naród Brytyjski będzie definiowany na potrzeby niniejszych analiz, jako strona przyjmująca w kontakcie społeczno-kulturowo-językowym. Drugą stroną kontaktu społeczno-kulturowo-językowego w omawianym ekosystemie jest społeczność przyjezdnych Polaków, dokonująca swoistej 'inwazji' na ekosystem społeczno-kulturowy Wysp Brytyjskich. Co istotne, jedna z hipotez w projektowanych badaniach zakłada – paradoksalnie – inwazyjny charakter języka angielskiego, który prawdopodobnie dokonuje już inwazji na system języka polskiego. Nowe zjawisko językowe zaobserwowane w omawianym ekosystemie – Ponglish czy też Pinglish – sygnalizuje początek zmian językowych, w obrębie języka polskiego, a w pewnym stopniu też zapewne języka angielskiego. Ponglish jest różnie określany w wypowiedziach językoznawców: jako pidgin, hybryd language, slang, lub styl funkcjonujący w pewnych domenach komunikacyjnych omawianego ekosystemu społeczno-kulturowo-językowego.

### **3.2. (Nie)symetryczność w kontakcie językowym i jej kontekst ekolingwistyczny**

Ocena zjawiska symetryczności w procesie kontaktu językowego, określającego stopień i charakter uczestnictwa obu stron kontaktu w procesie komunikacji, da wiedzę o statusie, zasięgu i tężyźnie języków polskiego i angielskiego w badanym ekosystemie (cf. Puppel, 2007). Ponadto, badania mają zdefiniować wzajemną relację obu języków. Należy pamiętać, iż projekt badawczy dotyczy sytuacji wielojęzycznej, gdzie funkcje języka realizowane są poprzez język polski i język angielski. Jednym z założeń badawczych w niniejszym projekcie jest hipoteza, iż język polski i język angielski wchodzi z sobą w układ ‘konkurencyjny’. Przy czym zakłada się, że język angielski będący językiem komunikacji publicznej w badanym ekosystemie – lub językiem w i ę k s z o ś c i o w y m – prawdopodobnie będzie miał status języka superstratowego w międzykulturowej przestrzeni publicznej na badanym terenie geograficznym. Równocześnie, wstępne badania omawianego ekosystemu wskazują na potrzebę wyodrębnienia drugiego poziomu komunikacyjnego, dotyczącego komunikacji intrakulturowej – polskiej emigracji na Wyspach. Wstępne badania, zestawione tabelarycznie poniżej (zob. tabele 2, 3, 4), wskazują na istnienie dyglosji językowej, gdzie podstawowym kryterium w procesie wyboru kodu komunikacyjnego jest instrumentalna motywacja Polaków do zdobycia i utrzymania satysfakcjonująco płatnej pracy. Wyszczególnione wyżej dwa poziomy komunikacyjne – tzn. komunikacja w języku polskim i komunikacja języku angielskim – dają podstawę do definiowania zjawiska ekosystemu komunikacyjnego otwartego, zaproponowanego w niniejszej prezentacji; tworzący się dzisiaj na Wyspach Brytyjskich układ społeczno-kulturowo-językowy to układ odmienny od ekosystemów polskiego i brytyjskiego. Można mówić tu o nowym układzie domen komunikacyjnych (por. institutional, social, personal domains u Meyerhoff, 2007).

Zakłada się, że analiza niesymetryczności w kontakcie obu systemów językowych będzie przebiegać równoległe z badaniami profilującymi psycholingwistyczne sylwetki komunikatorów w badanym ekosystemie. Wstępne analizy ankietowe i przeprowadzone wywiady wskazują, że społeczność przyjezdnych Polaków licznie reprezentowana jest przez profil psycholingwistyczny charakteryzujący się wycofaną, zablokowaną postawą wobec języka i kultury etnicznej na badanym terenie. W terminologii psycholingwistycznej zakłada się, że kognitywny proces integrowania i przetwarzania informacji w przypadku emigrantów z Polski inicjowany jest przez motywację epistemiczną określaną jako *zamrażanie epistemiczne* (cf. Maruszewski i Ścigała, 1998: 81–85). Oznacza to, iż Polacy przebywający na emigracji na Wyspach, znalazłszy się w nowym układzie kulturowo-społeczno-językowym, konfrontując się z mnogością napływających nowych danych językowych i kulturowych, wytworzyli mechanizm ochronny polegający na zatrzymaniu procesowania nowych, napływających z zewnątrz danych i potraktowanie już zakodowanych w systemie kognitywnym informacji, jako stałego systemu wiedzy (analiza zjawiska zamrażania epistemicznego dokonana została przez Maruszewskiego i Ścigałę w monografii poświęconej syndromowi aleksytymii; 1998). Metaforyczne określenie ‘zamrażanie epistemiczne’ odnosi

się do szeregu mechanizmów poznawczych blokujących system kognitywny jednostki na generowanie i przetwarzanie nowych treści, które opisać można jako materiał typu 'top-down' (tj. treści wygenerowane w efekcie procesowania 'z góry w dół'). Zamrażanie epistemiczne oznacza istnienie tzw. potrzeby struktury niespecyficznego (ibid.), koncentrację na treściach już zakodowanych bez wychodzenia poza to, co już znane i zaakceptowane. Faza zamrażania epistemicznego, współtworząc dychotomię wraz z rozmrożeniem epistemicznym, jako taka nie oznacza dysfunkcji kognitywnej; dysfunkcje poznawcze mogą pojawić się dopiero wówczas, gdy jedna z dwóch wymienionych faz zaczyna dominować procesy poznawcze jednostki (ibid.). Prawidłowo funkcjonujący system kognitywny człowieka funkcjonuje w rytm naprzemiennie występujących okresów rozmrożenia i zamrożenia epistemicznego. W projektowanych badaniach zakłada się, że instrumentalny typ motywacji, głównie negatywnej, zorientowanej na uzyskanie korzyści materialnych/finansowych przy jednoczesnej postawie obronnej wobec inwazyjnie oddziałującej kultury i języka Brytyjczyków może wyznaczać profil motywacyjny polskiej migracji zarobkowej, co językowo wywołuje dyglosję, czyli 'społeczny bilingwizm' (por. Meyerhoff, 2006: 114; a także: Trudgill, 2000) a w zdecydowanie mniejszym stopniu bilingwizm tradycyjnie oznaczający umiejętności komunikacyjne w zakresie dwóch języków (por. Altarriba i Heredia, 2008; Harley, 2008).

Generowanie hipotez badawczych możliwe jest dzięki metodologii kwalitatywnej, w której sprawdzoną techniką badawczą jest tzw. studium przypadku (the case study), realizowane w oparciu o techniki kwestionariuszy i wywiadu. W niniejszym projekcie badawczym wstępne hipotezy, zasygnalizowane wyżej, sformułowano między innymi na podstawie rozpoznania ekosystemu komunikacyjnego Polaków pracujących w Liverpoolu. Badania pilotażowe tego ekosystemu oparte są na próbie losowo wybranych trzynastu osób z Polski, które w celach zarobkowych wyemigrowały do Wielkiej Brytanii i osiadły właśnie w Liverpoolu. Osoby te wypełniły ankiety, z których wybrane dane przedstawione zostaną tabelarycznie w niniejszej prezentacji. Rozpoznanie ekosystemu językowego w Liverpoolu stanowi, w założeniach, postulowane wyżej studium przypadku. Poniżej przedstawię dane otrzymane z badania wstępnego. Respondenci są emigrantami z Polski, którzy relacjonują w kwestionariuszach swoje wybory w zakresie języka komunikacji. Tym samym, wskazują na swoje możliwości i gotowość do osiągnięcia efektywności komunikacyjnej w zakresie drugiego języka – języka angielskiego, który zarazem stanowi język narodowy społeczności rodzimej na terenie Liverpoolu (por. tabele 2, 3, 4). Efektywność komunikacyjna opisuje podstawowy poziom komunikacyjny, tzn. kontakt językowy i wymianę informacji pomiędzy rozmówcami. Wyniki badania wskazują, że w przypadku emigracji z Polski zakładać można istnienie motywacji zorientowanej na efekt komunikacyjny. Natomiast aktywizacja wysokich zasobów strategicznych i językowych (włączając aspekt estetyczny komunikacji) oznaczają wyjście poza efektywność i dążenie do osiągnięcia komfortu komunikacyjnego (S. Puppel – komunikacja osobista). Polacy biorący udział w badaniu pilotażowym zorientowani są na praktyczny wymiar komunikacji, czyli na podstawową efektywność. Jedynie dwóch z trzynastu badanych określa swoją znajomość języka angielskiego jako dobrą lub bardzo dobrą; siedmiu badanych poro-

zumiewa się po polsku w miejscu pracy, w tym trzy osoby równocześnie mają możliwość komunikacji w języku angielskim. Komunikacja prywatna/nieoficjalna także następuje za pomocą języka polskiego, co deklaruje dwunastu respondentów; trzech z nich w kontaktach pozazawodowych porozumiewa się także w języku angielskim.

**Tabela 2.** Samoocena poziomu znajomości języka angielskiego (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M – respondenci)

Czy zna Pan/i język angielski? W jakim stopniu?

	WCALE	KILKA SŁÓW	SŁABO	DOGADUJĘ SIĘ	DOBRZE	BARDZO DOBRZE
A				X		
B		X				
C		X				
D				X		
E				X		
F				X		
G						X
H			X			
I				X		
J		X				
K	X					
L					X	
M			X			

Badanie: 13 kwestionariuszy

**Tabela 3.** Sytuacja językowa w badanym ekosystemie (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M – respondenci)

Jakimi językami porozumiewają się Polacy, których Pan/i słyszy wokół? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

	POLSKI	ANGIELSKI	INNY
A	X		
B	X		
C	X		
D	X	X	
E	X		
F	X	X	
G	X	X	
H	X		
I		X	
J	X		
K	X		
L	X	X	
M	X		

Badanie: 13 kwestionariuszy

**Tabela 4.** Kompetencja językowa respondentów, definiowana jako zdolność do osiągnięcia efektywności komunikacyjnej w zakresie języka drugiego – języka angielskiego (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M – respondenci)

**W jakim języku rozmawia Pan/i z bezpośrednim przełożonym /kierownikiem/ szefem? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź)**

	POLSKI	ANGIELSKI	INNY
A		X	
B	X		
C	X		
D	X	X	
E	X		
F		X	
G		X	
H		brak odpowiedzi	
I	X	X	
J		brak odpowiedzi	
K	X		
L	X	X	
M		brak odpowiedzi	

**Badanie: 13 kwestionariuszy**

Interdyscyplinarny paradygmat ekolingwistyczny w badaniach nad zjawiskiem kontaktu językowego oznacza także potrzebę przyjęcia perspektywy socjolingwistycznej; projekt badawczy ma na celu analizę aspektów adaptacji socjolingwistycznej i kulturowej zarobkowej emigracji z Polski. Współczesne językoznawstwo, w swojej najnowszej tendencji, traktuje kontekst kulturowy jako jeden z podstawowych parametrów w studiach nad zjawiskami językowymi i działalnością językową człowieka. Język, będąc procesem psycholingwistycznym, jest jednocześnie procesem społecznym i kulturowym. Przy czym zjawisko ‘kultury’ definiowane jest w założeniach niniejszego projektu badawczego, jako kolektywny, wspólny dla danej społeczności aparat poznawczy (por. Wilson and Keil, 1999). Daną wspólnotę kulturową łączą kulturowo zdeterminowane uniwersalia poznawcze, takie jak: obraz człowieka, obraz świata, system wartości, motywy działań, strategia życia, metaforyzacja zjawisk. Kultura to repertuar pojęć, strategii kognitywnych i wartości wspólnych dla danej społeczności etniczno-kulturowej, przejawiający się głównie w języku. Stąd zjawiska językowe są badane w kontekście zjawisk okołojęzykowych; co więcej, projektowane badania zakładają, że zmiany w obrębie systemu języka zawsze odzwierciedlają zmiany w kulturowo zdeterminowanym profilu psycholingwistycznym i socjolingwistycznym komunikatorów. Celem badań jest więc równoległa analiza zmian w języku rozumianym jako system leksemów, reguł gramatycznych czy fonologicznych, oraz w języku postrzeganym jako proces poznawczy. Można tu mówić o dwukierunkowości relacji:

**profil kulturowo-kognitywny rodzimego użytkownika  
języka – język jako proces kognitywny,**

w której to relacji dostrzega się poziom systemu języka, rozpoznawany i badany przez tradycyjne studia strukturalistyczne i neostrukturalizm (por. Bogusławska-Tafelska, 2008); oraz poziomy: (i) biologizmu językowego, (ii) procesów i danych poznawczych tworzących system kognitywny komunikatorów, (iii) procesów i danych kulturowych modelujących system kognitywny komunikatorów.

Kolejnym zadaniem badawczym będzie scharakteryzowanie nowej sytuacji językowej w obrębie kształtującego się ekosystemu komunikacyjnego, o którym mowa wyżej. Obok zjawisk bilingwizmu i dyglosji, badania obejmą mechanizmy językowej manifestacji solidarności lub dystansu wobec lokalnej społeczności kulturowo-językowej. Obserwacje mają na celu stwierdzenie istnienia bądź kształtowania się ‘quasi-populacji komunikatorów nierodzimych’ języka angielskiego na terenie Wielkiej Brytanii, używając terminologii proponowanej przez Puppla (2007). Językowy obraz mieszkańca Wysp w świadomości Polaków-emigrantów, którego analiza stanowi kolejny cel badawczy omawianego projektu, umożliwi poszerzenie i usystematyzowanie wiedzy interkulturowej, oraz świadomości dotyczącej stereotypów etnicznych, charakteryzujących kontakty językowe i społeczne pomiędzy przyjezdnymi Polakami a społecznością przyjmującą. Badanie pilotażowe ukazuje różny stopień asymilacji respondentów w badanym ekosystemie otwartym. Siedmiu respondentów (A, C, E, F, G, H, J) podaje w kwestionariuszu sprecyzowane plany związane z pobytem na Wyspach; cztery osoby nie wiedzą, jak długo jeszcze będą przebywać w Liverpoolu. Sześć osób w odpowiedziach wskazuje na zewnętrzną motywację instrumentalną, związaną z pracą i zarobkami. Pytani o legalną pracę, czterej respondenci informują, że w Liverpoolu nie pracują legalnie, z czego dwóch nie pracuje nigdzie, co może oznaczać strategię izolacji wobec instytucji i organizacji budujących strukturę społeczno-ekonomiczną na Wyspach Brytyjskich. Dystans i izolacja wobec przyjmującej społeczności, oraz negatywny stosunek badanych Polaków do pomysłu migracji na Wyspy ukazuje tabela 7. Przy czym, cztery osoby spośród trzynastu respondentów pozytywnie odnoszą się do pomysłu emigracji zarobkowej, podkreślając brak stresu, jako główną zaletę życia na emigracji (por. odpowiedzi respondentów C, D, F oraz H w tabeli 6).

**Tabela 5.** Stopień adaptacji respondentów w ekosystemie społecznym Wielkiej Brytanii – badanie określa obecność emigrantów w oficjalnie/legalnie funkcjonujących organizacjach/instytucjach społecznych (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M – respondenci)

**Czy obecnie pracuje Pan/i legalnie w Wielkiej Brytanii?**

	<b>TAK</b> (pozytywne odpowiedzi)	<b>NIE</b> (negatywne odpowiedzi)	<b>NIE PRACUJĘ NIGDZIE</b>
<b>respondenci</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>2</b>

\* w tabelach zachowano oryginalną pisownię – nie dokonano żadnych korekt języka kwestionariuszy

**Badanie: 13 kwestionariuszy**

**Tabela 6.** Stopień adaptacji respondentów w ekosystemie społecznym Wielkiej Brytanii – badanie określa motywację respondentów do integracji społeczno-kulturowej z mieszkańcami Liverpoolu (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M – respondenci)

**Jak, krótko, zachęciłby/aby Pan/i innych Polaków do przyjazdu na Wyspy Brytyjskie?**

	Uzyskane odpowiedzi
A	Niezachęcam
B	Trzeba się najpierw dobrze zastanowić nad wyjazdem z Polski
C	Brak stresu
D	Dobre zarobki spokojne bez stresu komfortowe życie
E	Lepiej się zastanówcie
F	Bardzo dobre zarobki życie bez stresu
G	Dobra organizacja pracy
H	Życie bezstresowe
I	Nie ma śniegu i brudno na ulicach jak u nas. Prawie jak w domu
J	Wysokie zarobki
K	Po prostu się nieopłaca. Nie ma tu żadnych kokosów
L	można szkolić język i dobrze przy okazji zarabiać, o ile chce się pracować.
M	dobra opieka socjalna, wysokie zarobki

**Badanie: 13 kwestionariuszy**

**Tabela 7.** Stopień adaptacji respondentów w ekosystemie społecznym Wielkiej Brytanii – badanie ukazuje plany respondentów związane z pobytem na emigracji zarobkowej (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M – respondenci)

**Jak długo obecnie planuje Pan/i przebywać jeszcze w Wielkiej Brytanii?**

	Uzyskane odpowiedzi
A	6 lat
B	Jeszcze nie wiem.
C	Na stałe
D	Aż się dorobię.
E	Jak najdłużej.
F	Zostaję na stałe
G	2 lata
H	Dłużej niż dwa lata
I	Długo
J	Na dwa lata
K	Tego to ja sam nie wiem
L	nie wiem, w tej chwili nie planuję wyjazdu.
M	na dzień dzisiejszy nie planuje powrotu do Polski

**Badanie: 13 kwestionariuszy**



Kolejnym zadaniem badawczym jest powrót do ekosystemu Polski i języka polskiego, w celu zbadania zmian zachodzących w polskim systemie ekolingwistycznym w warunkach niekontaktowych, tzn. w sytuacji, gdy powracający do Polski poprzez swój formujący się bilingwizm i nabytą dwukulturowość realizują funkcję inicjacyjną zmian językowych i okołojęzykowych w zakresie swojego języka etnicznego. W tym aspekcie kontaktu językowego język angielski już wpływa inwazyjnie na system języka polskiego, realizując swój status języka superstratowego; równolegle, profil kulturowo-społeczny Brytyjczyków dokonuje inwazji na profil kulturowo-społeczny Polaków, badany w polskim ekosystemie.

#### **4. Metodologia badań**

Zgodnie z postulatami antropocentrycznego wątku we współczesnym językoznawstwie niniejsza analiza proponuje dynamiczne, otwarte podejście badawcze, inkorporujące różnorodność intrapersonalnych i interpersonalnych kontekstów, w jakie wpisuje się wszelka działalność umysłowa człowieka, włączając także zarządzanie zasobami językowymi (language resource management). Pełne zrozumienie mechanizmów i efektów zachowań językowych człowieka-komunikatora w procesie językowym wymaga uwzględnienia takich kognitywnych parametrów, jak biologizm językowy, architektura, dynamika i indywidualizacja umysłu, czy kwestie egzogeniczne, do których należą np. antropologiczno-kulturowe czy ekologiczne – w sensie środowiska społecznego i fizycznego – czynniki modyfikujące komunikację językową. Można więc zaryzykować tezę, iż współczesne językoznawstwo oznacza studia nad człowiekiem. Dziś językoznawstwo skupia się bowiem na takich subtelnosciach, parametryzujących każde użycie językowe, jak potencjały kognitywne nadawcy i odbiorcy języka, do tego stopnia zdynamizowane i nieprzewidywalne nawet dla pojedynczej sytuacji komunikacyjnej, iż w praktyce funkcjonujące jako swoiste ‘tymczasowe łącza’ (momentary links) pomiędzy środowiskiem psychicznym nadawcy czy odbiorcy komunikatu językowego a całością układu komunikacyjnego (por. Bogusławska-Tafelska, 2008). Orientacja antropocentryczna w nowoczesnym językoznawstwie zauważa i upomina się o rozwiązania teoretyczne dla ontogenetycznie sterowanego, subiektywnego, trwającego całe życie rozwoju intelektualno-kognitywnego człowieka; w tym sensie, projektowane badania procesu adaptacyjnego pracującej migracji Polaków na Wyspach Brytyjskich będą oparte na podejściu ‘lokalnym’, czyli takim, które nie dopuszcza redukcjonizmu przez statystyczne uogólnianie i klasyfikowanie obserwowanych zjawisk. Badania jakościowe stanowiąc będą punkt wyjścia dla prób modelowania zauważonych mechanizmów. Innymi słowy, projekt badawczy obejmie wysiłek badawczy oparty na tzw. podejściu ‘lokalnym’ parametryzującym wybrane zjawiska ekolingwistyczne, w mniejszym stopniu zaś na podejściu ‘globalnym’, modelującym kognitywne uniwersalia językowe i okołojęzykowe.

Podejście ‘lokalne’ do badanych zjawisk kontaktu/konfliktu ekolingwistycznego oznacza sięgnięcie po takie metody badawcze, z zakresu tzw. badań jakościowych,

jak obserwacje naturalistyczne (naturalistic observation) czy studium przypadku (the case study). Techniki badawcze stosowane w tego typu badaniach, zorientowanych na głębsze rozpoznanie badanego środowiska raczej, niż na zestawienie tabelaryczne danych statystycznych, obejmują wywiady, obserwacje, kwestionariusze. Badania jakościowe, które często określa się jako ‘głębokie zanurzenie się w teren’ mają tę przewagę nad ilościowymi badaniami statystycznymi, iż dostarczają wiarygodnych, trafnych danych, z punktu widzenia dynamizmu psycholingwistycznego i ekolingwistycznego.

## 5. Komunikacja międzykulturowa a komunikacja interpersonalna

Podsumowując, fala migracji zarobkowej z Polski na Wyspy Brytyjskie w efekcie wytworzyła nowy układ komunikacyjny, w którym konfrontują się ze sobą kultury wspólnot etnicznych polskiej i brytyjskiej. Jednym z podstawowych pytań antropologii kulturowej jest pytanie o możliwość porozumienia międzykulturowego; komunikacja międzykulturowa i mechanizmy umożliwiające dialog i porozumienie między kulturami, jak również z czasem nowe zjawiska powstałe na styku kultur, nie mogą być rozpatrywane w oderwaniu od całości kontekstu ekolingwistycznego. W projekcie badawczym, którego zarys przedstawiłam, zakładam, że nie można izolować badawczo zjawiska komunikacji kultur i zjawiska komunikacji interpersonalnej, a także samowiedzy i samoświadomości, czyli komunikacji intrapersonalnej. Co więcej, badając stopień adaptacji kulturowo-językowej Polaków pracujących i mieszkających na terenie Wysp Brytyjskich, tym samym poddaję analizie dynamikę kontaktu obu kultur w sferach komunikacyjnych, gdzie ten kontakt jest zapoczątkowany i kontynuowany; przy czym systemy kulturowe rozumiem tu jako kolektywne systemy poznawcze. Wydaje się więc, że ekolingwistyka, będąc nowoczesnym, interdyscyplinarnym paradygmatem w nauce o człowieku, tworzy optymalną przestrzeń badawczą dla analiz zjawisk kontaktu społeczno-kulturowo-językowego.

## Bibliografia

- Altarriba, J. i R.R. Heredia. 2008. *An introduction to bilingualism*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bogusławska-Tafelska, M. 2008. ‘Cognitivism in linguistics. Why sciences are to fall into one interdisciplinary paradigm’. W zbiorze: Puppel, S. and M. Bogusławska-Tafelska (red.). 45–60.
- Fill, A. i P. Mühlhäusler (red.). 2001. *The ecolinguistic reader*. London/New York: Continuum.
- Harley, T.A. 2008. *The psychology of language. From data to theory*. New York: Psychology Press.
- Kiklewicz, A. 2009. ‘A distributional model of language variants’ (oddany do druku).
- Meyerhoff, M. 2007. *Introducing sociolinguistics*. New York: Routledge.
- Popper, K.R. 2007. *Spoleczeństwo otwarte I jego wrogowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Puppel, S. (red.). 1995. *The biology of language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Puppel, S. (red.). 2007. *Spoleczeństwo – kultura – język*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.

- Puppel, S. 2008. 'Communicology: remarks on the reemergence of a paradigm in communication studies'. W zbiorze: Puppel, S. and M. Bogusławska-Tafelska (red.). 11–22.
- Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). 2008. *New Pathways in Linguistics*. Olsztyn: Instytut Neofilologii UWM.
- Trudgill, P. 2000. *Sociolinguistics: an introduction to language and society*. London: Penguin Books.
- Van Dijk, T.A. 2008. *Discourse and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, R.A. i F.C. Keil (red.). 1999. *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.



## **WIELOJĘZYCZNOŚĆ UNII EUROPEJSKIEJ. PROBLEMY JĘZYKOWE I TERMINOLOGICZNE PRAWA UNII EUROPEJSKIEJ**

SVITLANA DRUZENKO

### **Uwagi wstępne**

Unia Europejska jest instytucją wyjątkową, nie mającą precedensu. Zasada poszanowania różnorodności językowej i kulturowej należy do podstawowych zasad UE i została zapisana w art. 22 Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej w następujący sposób: „Unia szanuje różnorodność kulturową, religijną i językową” (Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, 2000). Unia opiera się na zasadzie „zjednoczeni w różnorodności”: różnorodności kultur, zwyczajów, światopoglądów – a także języków. Różnorodność językowa ma z założenia przyczyniać się do spójności społecznej i być źródłem tolerancji, akceptacji różnic między ludźmi oraz ich identyfikacji i wzajemnego zrozumienia (Rezolucja Parlamentu Europejskiego, (2006/2083(INI)). W swojej rezolucji z dnia 14 stycznia 2003 r. w sprawie roli władz regionalnych i lokalnych w integracji europejskiej Parlament Europejski zawarł odniesienie do różnorodności językowej w Europie wezwał do wprowadzenia do traktatu o WE nowego artykułu w następującym brzmieniu: „W zakresie swoich kompetencji Wspólnota szanuje i wspiera różnorodność językową w Europie, w tym także języki regionalne i mniejszościowe, będące wyrazem tej różnorodności, poprzez zachęcanie państw członkowskich do wzajemnej współpracy oraz wykorzystanie innych instrumentów odpowiednich do osiągnięcia tego celu”.

Nigdy w historii Europy nie zdarzyło się, żeby jakieś państwo lub związek państw miały tyle oficjalnych języków. Oficjalnymi językami Rady Europy są angielski i francuski, w NATO obowiązują również dwa, a w liczącej 192 państw Organizacji Narodów Zjednoczonych sześć języków oficjalnych. Unia Europejska jest wspólnotą 27 państw członkowskich, których jedność i jednocześnie różnorodność wyraża się poprzez 23 języki urzędowe oraz szereg innych języków narodowych, regionalnych

i lokalnych. Wykorzystuje się trzy alfabety: łaciński, grecki i cyrylicę. W Unii zamieszkuje blisko 500 mln obywateli o różnym pochodzeniu etnicznym, posługujących się różnymi językami. Zasadniczym celem zjednoczonej Europy jest „tworzenie coraz ściślejszego związku między narodami Europy, w którym decyzje podejmowane są z możliwie najwyższym poszanowaniem zasady otwartości i jak najbliżej obywateli” (Art. 1 Traktatu o Unii Europejskiej). We wspomianej wyżej Rezolucji Parlamentu zaznaczono, że wielojęzyczność „stanowi w pluralistycznej Europie istotny czynnik integracji kulturowej, gospodarczej i społecznej”. Języki europejskie w zasięgu światowym są środkiem komunikacji oraz narzędziem pomocnym w realizacji solidarności, współpracy i inwestycji gospodarczych, a zatem jednym z głównych elementów politycznych europejskiej polityki wielojęzyczności.

### **Podstawy prawne wielojęzyczności Unii Europejskiej**

Języki w Unii Europejskiej mogą mieć trzy różne statusy: języków autentycznych traktatów założycielskich, języków urzędowych i języków roboczych. Językiem autentycznym traktatu (umowy międzynarodowej) jest język, w którym został on sporządzony, i tylko tekst traktatu w takim języku może stanowić podstawę dla interpretacji jego zapisów (Pieńkos, 1999: 193). Podstawy prawne w zakresie wielojęzyczności tworzą postanowienia art. 217 Traktatu Rzymskiego: „*System językowy instytucji Wspólnoty określa Rada, stanowiąc jednomyślnie, bez uszczerbku dla postanowień Trybunału Sprawiedliwości*”. Na mocy tego przepisu 15 kwietnia 1958 r. zostało przyjęte Rozporządzenie nr 1 Rady, według którego status języków urzędowych i roboczych instytucji Wspólnoty Europejskiej otrzymały języki francuski, niderlandzki, niemiecki i włoski. Rozporządzenie Rady było kilkakrotnie nowelizowane w wyniku rozszerzenia Wspólnoty, a potem Unii Europejskiej. Wraz z przystąpieniem nowych państw do Unii Europejskiej zwiększyła się liczba języków urzędowych. Założycielami Wspólnoty Europejskiej było sześć państw: Francja, Niemcy, Włochy i kraje Beneluksu. W tym czasie językami urzędowymi były tylko cztery: francuski, niemiecki, włoski i niderlandzki, ponieważ Belgia wybrała jako język urzędowy francuski, a luksemburski uzyskał status języka urzędowego dopiero w 1984 r. Przez pierwsze rozszerzenie w 1973 r. do Wspólnoty dołączyły trzy nowe państwa: Wielka Brytania, Dania i Irlandia. Status języków urzędowych został uzupełniony o język angielski i duński. Potem odbyły się kolejne rozszerzenia w latach 1981, 1986, 1995. A przystąpienie dziesięciu, i następnie dwóch nowych państw członkowskich w maju 2004 r. i styczniu 2007 r. oznaczało podwojenie liczby języków urzędowych. Od 1 stycznia 2007 r. system językowy Unii obejmuje 23 języki urzędowe i robocze, czyli: język angielski, język bułgarski, język czeski, język duński, język estoński, język fiński, język francuski, język grecki, język hiszpański, język irlandzki, język litewski, język łotewski, język maltański, język niemiecki, język niderlandzki, język polski, język portugalski, język rumuński, język słowacki, język słoweński, język szwedzki, język węgierski i język włoski.

Zgodnie z przepisami wspomnianego Rozporządzenia (Rozporządzenie nr 1 Rady) państwa członkowskie lub osoby podlegające jurysdykcji państwa członkowskiego mogą zwracać się do instytucji Unii w dowolnym języku urzędowym, wybranym przez nadawcę. Instytucje te są zobowiązane sporządzać odpowiedź w tym samym języku. Oprócz tego, Rozporządzenie określa kwestię funkcjonowania języków w państwach, które mają kilka języków urzędowych. W tym przypadku stosowanie języka zostaje określone zgodnie z ogólnymi zasadami wynikającymi z ustawodawstwa tego państwa. Przykładem zastosowania tego przepisu jest sytuacja z Irlandią. Według Konstytucji Irlandii językami urzędowymi tego państwa są irlandzki i angielski. Język irlandzki był „językiem traktatów”, natomiast nie był językiem oficjalnym UE, ponieważ Irlandia zdecydowała się na angielski. Sytuacja zmieniła się 1 stycznia 2007 r., kiedy język irlandzki został uznany pełnoprawnym językiem oficjalnym UE na mocy rozporządzenia Rady przyjętego w czerwcu 2005 r. (Rozporządzenie Rady (WE) nr 920/2005).

Na mocy art. 5 danego rozporządzenia Dziennik Urzędowy UE wydawany jest we wszystkich 23 językach urzędowych Unii Europejskiej. Poza tym teksty przyjęte przez Parlament i Radę z zastosowaniem procedury współdecyzji są tłumaczone na język kataloński/walencki, baskijski i galicyjski zgodnie z porozumieniem administracyjnym między Radą i Hiszpanią.

Żaden dokument natomiast nie określił rozróżnienia pomiędzy „językiem roboczym” a „językiem oficjalnym”, jednakże są nimi praktycznie francuski i angielski. Jedynie Trybunał Sprawiedliwości upoważniony przez art. 290 Traktatu WE wyznaczył w swoim Regulaminie wewnętrznym języki, w których może toczyć się postępowanie oraz język roboczy, którym jest francuski (Regulamin Trybunału Sprawiedliwości).

Przyjęcie jednego lub dwóch języków jako języków roboczych ma znaczenie czysto praktyczne, ponieważ uciążliwym byłoby prowadzenie prac w instytucjach Unii we wszystkich językach urzędowych. Natomiast zasada ich równości nie może zostać nigdzie formalnie ograniczona, dlatego że byłoby to sprzeczne z duchem zachowania odrębności kulturowej państw członkowskich (Rzewuska, 2001: 69).

Każda próba ograniczenia liczby języków była dotąd odrzucana. Przeprowadzona w latach 1979–1982 debata posłów Parlamentu Europejskiego na temat uproszczenia reżymu językowego zakończyła się sprawozdaniem Kaia Nyborga, w którym stwierdzono, iż demokracja i rządy prawa wymagają polityki wielojęzyczności i równego traktowania wszystkich języków Wspólnoty (Zielińska, 2007: 23). Proces ekspansji językowej będzie trwał w dalszym ciągu dopóki będzie możliwe przyjęcie nowych członków do Unii, a wraz z nimi i nowych języków.

## **Tłumaczenie *acquis* jako warunek członkostwa w Unii Europejskiej**

Jednym z podstawowych warunków członkostwa w Unii Europejskiej jest przyjęcie *acquis communautaire* (dorobku prawnego). Całość wspólnotowego dorobku prawnego szacuje się na ok. 80 tysięcy stron Dziennika Urzędowego Unii Europejskiej, przy czym wartość ta jest przybliżeniem, jako że stale przyjmowane są nowe akty prawne, a stare lub ich części, zostają uchylone.

Przyszłe państwa członkowskie zobowiązane są do przetłumaczenia do dnia przystąpienia do Unii prawa pierwotnego (najważniejszego prawa obowiązującego w Unii), oraz wszystkich orzeczeń przekazanych przez Trybunał Sprawiedliwości oraz prawa pochodnego; w tym przypadku priorytetowe jest przetłumaczenie wszystkich rozporządzeń, które stają się bezpośrednio częścią dorobku prawnego nowego państwa członkowskiego. Kolejne dokumenty, które powinny zostać przetłumaczone, to dyrektywy, decyzje oraz akty znajdujące się na tzw. liście screeningowej A. Dokumenty ujęte na liście B są ostatnimi priorytetami tłumaczenia (Rzewuska, 2001: 70).

Zadanie przekładu prawa wspólnotowego jest identyczne dla wszystkich przyszłych krajów członkowskich, podobne też są problemy, z którymi się borykają. Dokumenty podlegające tłumaczeniu pełne są specyficznej unijnej terminologii i pojęć, których przełożenie na nowy język może być szczególnie trudne, ponieważ w nowych krajach członkowskich jeszcze do niedawna obowiązywał zupełnie inny system polityczny, prawny, gospodarczy i społeczny niż ten obowiązujący w krajach członkowskich (Bromboszcz, 2003: 38).

Do wykonania trudnego zadania, jakim jest przygotowanie tłumaczeń *acquis communautaire* w każdym z krajów kandydujących do członkostwa, powołano odpowiednie struktury. Komórki, zwane ogólnie jednostkami koordynacji tłumaczeń (ang. *translation coordination units*), działają na różnych zasadach w poszczególnych państwach. W Polsce rolę koordynatora tłumaczeń i weryfikacji aktów prawnych i innych dokumentów Unii Europejskiej pełnił Departament Tłumaczeń Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej, który po przystąpieniu Polski do Unii w 2004 r. został zlikwidowany. Departament Tłumaczeń ściśle współpracował z Komisją Europejską, a w szczególności z jej Służbą Tłumaczeń. Przy powoływaniu struktury tłumaczeniowej Polska otrzymała wsparcie techniczne ze strony Biura TAIEX (Technical Assistance Information Exchange Office), także w formie szkoleń i wizyt studyjnych dla pracowników tej komórki.

## **Terminologia i zagadnienia jej tłumaczenia w prawie UE**

Wielość języków używanych w przestrzeni prawnej Unii Europejskiej stanowi z jednej strony niezwykle bogactwo kulturalne, a z drugiej wyzwanie dla zapewnienia wzajemnej komunikacji językowej, zwłaszcza w odniesieniu do komunikacji prawnej. W dziedzinie prawa pojęcia określane są względem danego porządku prawnego, w który się wpisują i przeważnie różnią się jedne od drugich, „z wyjątkiem być może wspólnego zasobu terminów i pojęć pochodzących z prawa rzymskiego lub zwyczajów międzynarodowych” (Pieńkos, 2003: 435). A zatem wspólnotowy porządek prawny nakłada się na tyle krajowych porządków prawnych, ile funkcjonuje w obrębie Unii Europejskiej.

Terminy prawnicze w kulturowym kręgu państw europejskich powstały przeważnie na bazie terminologii prawa rzymskiego, jednakże wobec tego, że każde państwo samodzielnie rozwija swoje ustawodawstwo, terminów podobnych nie można



tłumaczyć bez badania treści instytucji prawnej, którą określają. *Die Kassation* w procesie karnym niemieckim nie oznacza wcale kasacji, na co wskazuje brzmienie nazwy, lecz rewizję. Natomiast termin *revision* w procedurze karnej francuskiej nie oznacza rewizji, lecz wznowienie postępowania (Hałas, 1995: 87). Dla przykładu można podać, że etymologicznie ekwiwalentne *contract* (ang.) i *contrat* (fr.) oznaczające ten sam obiekt, nie są identycznie na poziomie pojęciowym. Angielskie pojęcie *contract* jest znacznie szersze niż francuski odpowiednik *contrat*, który dotyczy jedynie transakcji obejmujących wzajemnie uzgodnienia i zobowiązania (Jopek-Bosiacka, 2008: 49). Zatem decydowanie o zakwalifikowaniu jednostki językowej do internacjonalizmów wymagałoby dogłębnej znajomości instytucji prawnych nazywanych w prawnej terminologii niemieckiej, angielskiej, francuskiej itd.

Konieczność przełożenia wielu tysięcy stron tekstów prawodawczych Wspólnoty Europejskiej wynika z przyczyn politycznych, te zaś dotyczą całych systemów prawnych, które mają być do siebie upodobnione. W zakresie prawa państwowego, administracyjnego w różnych systemach prawnych problem prawidłowego rozumienia pojęcia, terminu oraz znalezienia ekwiwalentnych instytucji prawnych, zorganizowanych na odmiennych zasadach, normach i zwyczajach, jest jednym z trudniejszych problemów tłumaczenia. Nawet potocznie używane wyrazy, np. *minister* dla obywateli żyjących w ustroju parlamentarnym, zawierają odmienne konotacje niż dla obywateli republiki prezydenckiej, nie mówiąc już o obywatelach żyjących pod rządami monarchii absolutnej. Określenie praw i obowiązków jednostek wobec organów państwa, zakres kompetencji urzędników, mogą stwarzać w przekładzie na inny język przeszkody nie do pokonania (Pieńkos, 1999: 24).

Niepewność semantyczna, którą charakteryzuje się słownictwo prawne i prawnicze, wynika z faktu, że nie istnieją dwa identyczne systemy prawne na świecie. Za wyraźnym odróżnianiem terminów oznaczających podobne pojęcia różnych systemów prawnych wypowiada się w swojej rozprawie Keneva Kunz, wykładowca Uniwersytetu Islandii i wieloletni pracownik Islandzkiego Ośrodka Tłumaczeń ds. Unii Europejskiej: „*Tłumaczenie na język angielski terminów używanych przez prawników we Francji, Hiszpanii lub Niemczech jest często zadaniem niewykonalnym, podobnie jak w językach kontynentalnych nie istnieją wyrazy, które mogłyby oddać najbardziej podstawowe pojęcia prawa angielskiego. Termin common law jest najlepszym tego przykładem. Jesteśmy więc zmuszeni do zachowywania podobnych terminów w wersji angielskiej, ponieważ nie istnieją takie wyrazy ani w języku francuskim, ani w żadnym innym języku europejskim, które mogłyby oddać znaczenie tych pojęć w oczywisty sposób związane ze specyficzną historią prawa angielskiego*” (Kierzkowska, 2002: 66). Podobnie terminu *common law* w prawie unijnym nie tłumaczy francuski termin *travaux préparatoires*, który oznacza dokumenty przygotowawcze. Nawet zwykłe terminy nie mają często swego odpowiednika w innym języku nie tylko na płaszczyźnie semantycznej, ale również instytucjonalnej. Na przykład w obszarze niemieckojęzycznym termin *Richter* (sędzia) można wyrazić w języku francuskim przez wyrazy *jude* lub *magistrat*, ale termin *magistrat* kryje szersze pojęcie, bowiem może on oznaczać również *Staatsanwalt*, czyli prokuratora.

Okazuje się, że nawet w obrębie tego samego języka ten sam termin odnosi się do różnych pojęć w różnych systemach prawnych. Na przykład *judicial review* w prawie angielskim oznacza tylko rewizję sądową, tj. dochodzenie trybunału dotyczące zgodności z prawem decyzji wydawanych przez podległą instytucję, a w prawie amerykańskim również dotyczące zgodności z Konstytucją. Natomiast w językach estońskim, litewskim i słowackim ten termin nie jest w ogóle przekładany i zostawia się go w brzmieniu angielskim.

Deficyt środków językowych, potencjału komunikacyjnego poszczególnych języków to w przełożeniu na język prawny może być nie tylko brak identycznego pojęcia w systemie prawnym języka docelowego lub jego zbyt małe podobieństwo do pojęcia z systemu źródłowego, ale również brak odpowiednich środków językowych, wynikających niejako z przyczyn naturalnych (Grucza, 1999). Z takich powodów osiągnięcie ekwiwalencji w tekstach prawodawczych jest bardzo utrudnione.

Charakterystycznym elementem tekstów prawnych jest używanie łaciny, również zapożyczeń greckich. Fakt ten jest uzasadniony względami pozajęzykowymi, ponieważ te systemy pojęciowe były już ukształtowane i stanowiły gotowy wzorzec. Stosowane terminy nie niosły za sobą żadnych konotacji i były semantycznie neutralne. Przykładami takich zapożyczeń są:

- terminy z rdzeniem łacińskim: *apelacja* (łac. *appellatio*, ang. *appellation*, fr. *appel*), *kodeks* (łac. *codex*, ang. fr. *code*), *nowacja* (łac. *novatio*, ang. fr. *novation*), *abstrakcyjny* (łac. *abstracto*, ang. *abstract*, fr. *abstrait*);
- terminy z rdzeniem greckim: *analogia* (gr. *analogía*, ang. *analogy*, fr. *analogie*), *hipoteka* (gr. *hypothékē*, fr. *hypothèque*);
- terminy z podstawami łacińskimi i greckimi: *kryminologia* (łac. *crimen* + gr. *logos*, ang. *criminology*, fr. *criminologie*), *kryminogenny* (łac. *crimen* + gr. *genos*, ang. *criminous*, fr. *criminogène*). (Jopek-Bosiacka, 2008; Hałas, 1995).

Szczególne użycie łaciny zasługuje na uwagę. Służy ona za pomocniczy kod doskonale jednoznaczny, a jej martwy charakter powoduje uniknięcie polisemii. Ponadto jest jeszcze jedna pozytywna strona tego języka; powoduje on zlikwidowanie trudności tłumaczenia, na przykład takie terminy jak *consensus*, *ad valorem* mają zastosowanie międzynarodowe. Zresztą wielu nieprawników zna doskonale wyrażenia *de jure*, *status quo*, *a priori* i wiele innych. Za korzystaniem z zasobu terminów łacińskich przemawia też chęć współtworzenia, wraz z innymi prawodawstwami pochodnymi od rzymskiego, europejskiego systemu prawnego. Terminy łacińskie są niejednokrotnie internacjonalizmami.

## Zagadnienia finansowania wielojęzyczności w Unii Europejskiej

Zgodnie z *Kodeksem postępowania w kwestii wielojęzyczności* przyjętym przez Parlament w 2006 r. „kontrolowana i pełna wielojęzyczność”, oparta na zgłaszaniu potrzeb z wyprzedzeniem i określaniu priorytetów dla użytkowników, jest jedyną dro-

gą do zachowania wielojęzyczności przy jednoczesnym utrzymaniu jej kosztów w granicach możliwych do przyjęcia dla budżetu oraz zachowaniu równości posłów i obywateli. W rezolucji w sprawie projektu budżetu na rok 2007 posłowie do PE uznali, że wielojęzyczność odgrywa „zasadniczą rolę w pracy posłów oraz ma duże znaczenie dla obywateli”, jednak stwierdzili, że koszty – stanowiące ok. 33 proc. łącznych wydatków PE – wymagają kontroli (Rezolucja Parlamentu Europejskiego, (C6-0299/2006 – 2006/2018(BUD))). W rezolucji w sprawie wydatków na rok 2008 rozważono możliwość restrukturyzacji służb tłumaczeniowych oraz zaproponowano sankcje za niewłaściwe używanie usług wielojęzycznych w PE.

Koszty ponoszone na prace służb lingwistycznych są często głównym argumentem przeciwników polityki wielojęzyczności UE. Natomiast zwolennicy różnorodności językowej twierdzą, iż kwestie finansowe nie mają znaczenia w przypadku równouprawnienia ze względu na język oraz umożliwienie obywatelom komunikacji w ich języku ojczystym.

Koszty i praktyczne trudności związane z zapewnianiem równości językowej zwiększają się z każdym kolejnym rozszerzeniem UE. Po rozszerzeniu w roku 2004 zapotrzebowanie na tłumaczenia wzrosło ponad pięciokrotnie. Dane statystyczne na temat kosztów wielojęzyczności, przytoczone niżej, pokazują zwiększenie liczby dokumentów i wydatków na tłumaczenie. W 2005 r. łączny koszt wszystkich tłumaczeń ustnych i pisemnych we wszystkich instytucjach UE stanowił 1 proc. budżetu ogólnego UE (ok. 1 mld 123 mln euro, czyli mniej niż 2,3 euro na obywatela rocznie). W roku 2006 koszt tłumaczeń pisemnych we wszystkich instytucjach UE szacuje się na 800 mln euro, w roku 2005 łączny koszt tłumaczeń ustnych wyniósł niecałe 190 mln euro. Wydatki związane z wielojęzycznością stanowią ponad jedną trzecią łącznych wydatków Parlamentu (Parlament Europejski, *Wielojęzyczność w Parlamencie Europejskim*). W pierwszej połowie roku 2007 w PE przetłumaczono 673 000 stron (z czego 165 000 zewnątrz). Od roku 2005 w PE tłumaczy się ponad milion stron rocznie (Rezolucja Parlamentu Europejskiego, (2006/2083(INI))). Szczególne koszty tłumaczeń pisemnych poniesione przez instytucje UE w 2003 r. zawiera sprawozdanie specjalne Trybunału Obrachunkowego nr 9/2006, które miało na celu ocenić skuteczność i wydajność zarządzania zasobami tłumaczeniowymi i wydatkami na tłumaczenia przez Komisję, Parlament i Radę.

## Wnioski

Dla każdego społeczeństwa ludzkiego, różnorodność językowa, kulturowa, etniczna lub religijna przynosi zarówno korzyści, jak i trudności; jest źródłem bogactwa, ale również źródłem napięć. Różnorodność językowa jest dla Europy wyzwaniem. Aby skutecznie wykorzystać swoją różnorodność, Unia Europejska musi rozwiązać wiele kwestii, które w obecnym świecie stały się priorytetowe i nie mogą być dłużej pomijane bez szkody dla przyszłości. Najpierw trzeba znaleźć właściwe rozstrzygnięcie, w jaki sposób zapewnić harmonijne współistnienie tylu różnych społeczności. Jest

oczywiste, że wielość języków narzuca pewne obowiązki, że ciąży na funkcjonowaniu instytucji europejskich i że wiąże się z kosztami finansowymi i czasowymi.

Mimo trudności Komisja Europejska jest oddana zachowaniu i wspieraniu różnorodności językowej. Strategia polityczna na rzecz wielojęzyczności, która powstała w dniu 1 stycznia 2007 r. jako osobny projekt odzwierciedla wymiar polityczny wielojęzyczności w UE, „mając na względzie jego znaczenie dla nauczania początkowego, uczenia się przez całe życie, konkurencyjności gospodarczej, zatrudnienia, sprawiedliwości, wolności i bezpieczeństwa”. Komisja Europejska dąży do takiej Unii, w której wszyscy obywatele mówiliby kilkoma językami. Pod koniec okresu nauki szkolnej każdy obywatel Unii powinien móc porozumieć się w co najmniej dwóch językach obcych, których znajomość można później jeszcze pogłębić bądź uzupełnić o umiejętność porozumiewania się w kolejnych językach obcych w zależności od tego, które języki obce potrzebne są w życiu prywatnym czy zawodowym. Umiejętności językowe są coraz bardziej cenione w rozszerzonej Unii Europejskiej, a znajomość języków obcych znacznie ułatwia dialog międzykulturowy. Uczenie się nowego języka zawsze zwiększa możliwości zrozumienia danej kultury, stanowi też fundamentalny krok na drodze otwarcia się na bogactwo różnorodności kulturowej.

Jednocześnie wielojęzyczność w instytucjach i publikacjach europejskich ma swoje ograniczenia. Wbrew wszelkim chęciom instytucje Unii nie są w stanie tłumaczyć wszystkiego na wszystkie 23 języki urzędowe. Dlatego istnieje konieczność zaakceptowania ograniczeń wynikających z liczby dostępnego personelu oraz z budżetu przeznaczanego na tłumaczenia. Akty prawne są przekładane na 23 języki, ale inne teksty, na przykład dokumenty wymieniane z władzami krajowymi, decyzje i korespondencje kierowane do konkretnych osób lub podmiotów są tłumaczone tylko na te języki, które są niezbędne. Również dokumenty lub fragmenty stron internetowych, z którymi zapoznaje się jedynie ograniczony krąg osób, nie muszą być tworzone we wszystkich językach urzędowych. Kolejne ograniczenie wynika z krótkotrwałej aktualności informacji. Tłumaczenie jest czasochłonne, dlatego w przypadku pilnych informacji instytucje skupiają swoje zasoby na ich publikacji w internecie w jak najkrótszym czasie w językach zrozumiałych dla największego kręgu obywateli Europy, zamiast na późniejszej publikacji we wszystkich językach (Komisarz Leonard Orban).

Jak już zaznaczono wyżej, utrzymanie zasady wielojęzyczności wymaga wielu wysiłków i nakładów finansowych. Według Sprawozdania specjalnego Trybunału Obrachunkowego za 2006 r. dotyczącego kosztów tłumaczeń całkowity koszt tłumaczeń za 2005 rok w Komisji, Parlamencie i Radzie wyniósł około 511 mln euro. Obliczony przez Trybunał koszt strony tłumaczenia nie jest pełnym kosztem wielojęzyczności, ponieważ nie obejmuje kosztu weryfikacji dokonywanej przez prawników, lingwistów, ani dodatkowych kosztów publikowania dokumentów we wszystkich językach.

Kolejne zagadnienie wielojęzyczności dotyczy trudności interpretacji i tłumaczenia prawa wspólnotowego. Wielość systemów prawnych prowadzi często do sytuacji braku ekwiwalentności pojęć lub niepokrywania się zakresów znaczeniowych terminów. Tak więc nieadekwatność ekwiwalentów lub ich brak w połączeniu z poli-

semicznością może być jedną z głównych przeszkód w osiągnięciu precyzji języka prawa, szczególnie w kontekście tłumaczenia tekstów bądź tworzenia banków terminologicznych. Z tego względu oczywiście nie do uniknięcia są sytuacje, w których wersje językowe różnią się pomiędzy sobą. Rozwiązywaniu tego typu problemów służy orzeczenie prejudycjalne wydawane przez Trybunał Sprawiedliwości na wniosek sądów krajowych o dokonanie wykładni prawa wspólnotowego na podstawie art. 234 TWE.

Poza tym nie można pozbawiać obywateli dostępu do prawodawstwa i informacji, uczestnictwa w życiu politycznym, możliwości dyskusji, które są warunkiem demokracji. Kryteria te są możliwe do spełnienia dzięki dokonywanym tłumaczeniom prawodawstwa wspólnotowego, stron internetowych czy innych tekstów dotyczących działalności UE przez służby lingwistyczne. Służby tłumaczeń ustnych instytucji dają eurodeputowanym możliwość występowania w ojczystym języku podczas obrad i spotkań. Służby tłumaczeń pisemnych dokonują tłumaczenia prawa UE oraz jego publikowania we wszystkich językach urzędowych. Praca służb lingwistycznych instytucji UE jest narzędziem realizacji założeń polityki wielojęzyczności. Odstąpienie od realizacji oficjalnych wersji językowych prawa Unii prowadziłoby do promowania przekładów urzędowych, a więc do źródeł niepewności prawnej. Taka niepewność wystąpiłaby z kilku powodów: geograficznego oddalenia tłumaczy, trudności w uzgadnianiu tekstów, niedostatecznej znajomości prawa wspólnotowego przez tłumaczy, niemożliwości szybkiej nowelizacji testów źródłowych, itp.

W dzisiejszej Unii Europejskiej wielojęzyczność ma bardzo istotne znaczenie dla tożsamości, sposobu myślenia, umiejętności społecznych, a także rozumienia i akceptacji innych ludzi. Jest ważna dla życia zawodowego, gospodarki, biznesu i samych Europejczyków jako konsumentów. Jest istotna, aby instytucje UE mogły porozumiewać się z obywatelami Europy. Jest również niezbędna dla zachowania pełni znaczenia myśli przewodniej Unii: „zjednoczeni w różnorodności”.

## Bibliografia

- Bromboszcz, M. 2003. *Narzędzia wspomagające pracę tłumacza w Komisji Europejskiej*. Niepublikowana praca magisterska, Poznań.
- Choduń, A. 2007. *Słownictwo tekstów aktów prawnych w zasobie leksykalnym współczesnej polszczyzny*. Warszawa: Trio.
- Grucza, F. 1994. *Języki specjalistyczne*. Materiały z XVII Sympozjum ILS UW, Warszawa 9–11 stycznia 1992, Warszawa: Akapit.
- Grucza, F. 1999. *Translacja a kreatywność*, Lingua Legis, Warszawa: TEPIS.
- Hałas, B. 1995. *Terminologia języka prawnego*, Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Jopek-Bosiacka, A. 2008. *Przekład prawny i sądowy*. Warszawa: PWN.
- Kierkowska, D. 2002. *Tłumaczenie prawnicze*. Warszawa: TEPIS.
- Komisja Europejska, Komisarz Leonard Orban, *Opinie na temat języków w Europie*.
- Komisja Europejska, *Grupa Wysokiego Szczebla ds. Wielojęzyczności, Sprawozdanie końcowe, wersja skrócona*. Pobrano ze strony internetowej: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multishort\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multishort_pl.pdf)

- Komisja Europejska, Komisarze, Leonard Orban, *Wielu ludzi, wiele języków*. Pobrano ze strony internetowej: [http://ec.europa.eu/commission\\_barroso/orban/index\\_pl.htm](http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/index_pl.htm)
- Komunikat Komisji, *Strategia polityczna na rzecz wielojęzyczności*, MEMO/07/80 Brussels, 23 lutego 2007 r. Pobrano ze strony internetowej: <http://www.europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/07/80&format=HTML&aged=1&language=PL&guiLanguage=en/25.11.07/>
- Komunikat Komisji, *Tłumaczenia ustne: bilans piątego rozszerzenia UE*, MEMO/07/77, Bruksela, dnia 23 lutego 2007 r. Pobrano ze strony internetowej: [http://ec.europa.eu/commission\\_barroso/orban/news/news\\_pl.htm](http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/news/news_pl.htm)
- Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów, *Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności*, COM (2005) 596 wersja ostateczna, Bruksela, 22.11.2005 r. Pobrano ze strony internetowej: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_pl.pdf)
- Komunikat Komisji, *Strategia polityczna na rzecz wielojęzyczności*, MEMO/07/80 Brussels, 23 lutego 2007 r. Pobrano ze strony internetowej: <http://www.europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/07/80&format=HTML&aged=1&language=PL&guiLanguage=en>
- Komunikat Komisji, *Tłumaczenia pisemne w Komisji: podsumowanie osiągnięć dwa lata po rozszerzeniu*, MEMO/06/174, Bruksela, dnia 27 kwietnia 2006 r. Pobrano ze strony internetowej: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/06/174&format=HTML&aged=1&language=PL&guiLanguage=en>
- Konkluzje Rady z dnia 13 czerwca 2005 r. dotyczące oficjalnego użycia dodatkowych języków w Radzie i ewentualnie innych instytucjach i organach Unii Europejskiej* (2005/C 148/01), Dz. U. C 148/1 z 18.06.2005 r. Pobrano ze strony internetowej: [http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/oj/2005/c\\_148/c\\_14820050618pl00010002.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/oj/2005/c_148/c_14820050618pl00010002.pdf)
- Michałowska-Gorywoda, K. 2001. *Służby lingwistyczne UE*, Studia Europejskie nr 3.
- Parlament Europejski. *Wielojęzyczność w Parlamencie Europejskim: przykład na przekład*. Pobrano ze strony internetowej: [http://www.europarl.europa.eu/news/public/focus\\_page/2007/default\\_p001c005\\_pl.htm](http://www.europarl.europa.eu/news/public/focus_page/2007/default_p001c005_pl.htm) 22/11/2007.
- Parlament Europejski, *Sprawozdanie w sprawie nowej strategii ramowej w sprawie wielojęzyczności* (2006/2083(INI)). Pobrano ze strony internetowej: [http://www.europarl.europa.eu/news/expert/briefing\\_page/12350-313-11-45-20061106BRI12349-09-11-2006-2006/default\\_p001c010\\_pl.htm](http://www.europarl.europa.eu/news/expert/briefing_page/12350-313-11-45-20061106BRI12349-09-11-2006-2006/default_p001c010_pl.htm)
- Pieńkos, J. 1999. *Podstawy juryslingwistyki. Język w prawie – prawo w języku*. Warszawa: Oficyna Prawnicza Muza.
- Pieńkos, J. 2003. *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki*. Kraków: Zakamycze.
- Regulamin Trybunału Sprawiedliwości Wspólnot Europejskich z dnia 19 czerwca 1991 r.* (Dz.U. L 176 z 4.7.1991, s. 7 oraz Dz.U. L 383 z 29.12.1992 – sprostowania). Pobrano ze strony internetowej: <http://www.curia.europa.eu/pl/instit/txtdocfr/txtsenvigreur/txt5.pdf>
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie roli regionalnych i lokalnych władz w integracji europejskiej*, Dz.U. C 38 E z 12.2.2004, s. 167. Pobrano ze strony internetowej: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004\\_2009/documents/pr/622/622030.../04.11.07/](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/pr/622/622030.../04.11.07/).
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie roli regionalnych i lokalnych władz w integracji europejskiej*, Dz.U. C 38 E z 12.2.2004, s. 167. Pobrano ze strony internetowej: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004\\_2009/documents/pr/622/622030.../04.11.07/](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/pr/622/622030.../04.11.07/).
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie projektu budżetu ogólnego Unii Europejskiej na rok budżetowy 2007, Sekcja III – Komisja (C6-0299/2006 – 2006/2018(BUD))*. Pobrano ze strony internetowej: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef/21.11.07/>.

- Rozporządzenie nr 1 w sprawie określenia systemu językowego Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej* (wersja skonsolidowana), Dz. U. 1958R0001 z 01.01.2007, s. 006.001 – 1. Pobrano ze strony internetowej: <http://eur-lex.europa.eu/Result.do?page=1&lang=en> /02.11.07/.
- Rozporządzenie Rady (WE) nr 920/2005 z dnia 13 czerwca 2005 r. zmieniające rozporządzenie nr 1 z dnia 15 kwietnia 1958 r. w sprawie określenia systemu językowego Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej oraz rozporządzenie nr 1 z dnia 15 kwietnia 1958 r. w sprawie określenia systemu językowego Europejskiej Wspólnoty Energii Atomowej oraz wprowadzające tymczasowe środki stanowiące odstępstwa od tych rozporządzeń.*
- Rzewuska, M. (opracow.). *Thumaczenie acquis communautaire na język polski*, praca zbiorowa, Materiały z konferencji, 20 kwietnia 2001 r., Warszawa.
- Rzewuska, M. 2002. *Przygotowania służb tłumaczeniowych instytucji UE do rozszerzenia*, Biuletyn Analiz UKIE nr 8, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa.
- Rzewuska, M. 2002. *Thumaczenie prawa UE na języki krajów kandydujących – stan prac na blisko rok przed przystąpieniem*, Biuletyn Analiz UKIE nr 10, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa.
- Traktat o Unii Europejskiej* (wersja skonsolidowana), Dz. U. C 321E z 29.12.2006 r. Pobrano ze strony internetowej: <http://eur-lex.europa.eu/pl/treaties/index.htm#founding> /02.11.07/.
- Traktat z Lizbony zmieniający Traktat o Unii Europejskiej i Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską*, Bruksela, 3 grudnia 2007 roku. Pobrano ze strony internetowej: <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cmsUpload/cg00014.pl07.pdf>
- Trybunał Obrachunkowy, *Sprawozdanie specjalne nr 9/2006 dotyczące kosztów tłumaczeń pisemnych ponoszonych przez Komisję, Parlament i Radę, wraz z odpowiedziami instytucji*. Pobrano ze strony internetowej: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:28401PL:HTML/24.11.07/>
- Zielińska, K. 2007. *Służby lingwistyczne instytucji Unii Europejskiej i ich rola w kształtowaniu polityki językowej na przykładzie Parlamentu Europejskiego*. Poznań.





## ON THE FORMAL PARALLELISM BETWEEN WORD FORMATION AND INFLECTION IN RUSSIAN

JERZY KALISZAN

The Russian word formation (lexical morphology) and inflection (grammatical morphology) are coexisting subsystems demonstrating a lot of parallels both on expression and meaning level and being in the state of active interaction and close interdependence.

The parallelism of the Russian word formation and inflection reveals itself first of all in the main principles and mechanisms of the building of words and word forms: both words and word forms are built according to the appropriate models as a result of an individual word formation or form-building act and with the aid of morphological means, the morphemes. As Balalykina and Nikolaiev write, “The mechanism of both processes is identical: in them two morphologically significant elements, the underlying stem and the formant (affix), take part. The affix as an element of word or word form reflects a determined typical (grammatical or derivational) meaning in the series of constructions of the same structure. The stem (derivational or inflectional) expresses a typical categorial meaning of part of speech to which the word with an appropriate stem belongs. Therefore, the authors continue, the derivational and inflectional forms have binary (two-member) composition in which the morphological elements constituting a derivational or grammatical form are significant elements. For example, the derivative *учи-тель* and the form *учи-л*: they are binomial: the stem *учи-* expresses the categorial meaning, the formants – the typical meanings (*-тель* – the agential meaning, *-л* – the meaning of the past)” [Балалыкина, Николаев 1985: 17]<sup>1</sup>.

The word formation and inflection in Russian are also characterized by common rules of changing of the morphological structure of the word. In particular, the

---

<sup>1</sup> Translation into English is mine – J.K.

processes of metanalysis should be taken into consideration. In regard to word formation, the metanalysis consists in the changing of boundaries between underlying stem and derivational affix as a result of falling out of the vocabulary of an appropriate underlying word. Ultimately, the derivational affix enlarges at the expense of another affix which constitutes a part of the stem, cf. *готовн-ость* ← *готовный* and *готовность* ← *готовый*; *гони-тель* ← *гонити* and *гон-итель* ← *гнать*; *лечбн(ый)* ← *лечьба* ‘лечение’ and *леч-ебн(ый)* ← *лечить*; *косточ-к(а)* ← *костъка* and *косточк(а)* ← *кость*; *о-бессилеть* ← *бессилеть* ‘слабеть, недомогать, лишаться сил’ and *обес-сил-е(ть)* ← *сила* [Земская 1973: 16; Немченко 1984: 85–86; Шанский 1975: 215–216]. Such an enlargement of some affixes at the cost of underlying stems may be observed in the sphere of inflection where it manifests itself in “the shortening of stems in favour of inflectional endings” [Бодуэн де Куртене 1963]. This process can be illustrated by such historical facts as the transfer of a thematic vowel *-a-* to the ending in declension of nouns with former *-a-*stem: *рука-ми* → *рук-ами*; an absorption of a verbal thematic vowel by the endings: *несе-т, несе-м* → *нес-ет, нес-ем* [Богородицкий 1935: 101].

The parallelism between derivational and inflectional processes is also revealed in a historical changeability of paradigmatic relations in both spheres, in a divergence of synchronic and diachronic correlations both of words and word forms. In word formation, this kind of divergence often occurs as so-called rederivation, where the former derived word becomes the underlying word and, on the contrary, the former underlying word becomes the derived word. To a large extent, rederivation manifests itself in the nouns with *-ство*, such as *буйство, пьянство, злорадство*, which lost their indirect semantic connections with adjectives (*буйный, пьяный, злорадный*) and began to correlate with the verbs with *-ствовать* (*буйствовать, пьянствовать, злорадствовать*), cf.: *пьяный* → *пьянство* → *пьянствовать* and *пьянствовать* → *пьянство* [Балалыкина, Николаев 1985: 45–46; Николаев 1987: 56–65]. Rederivation is also revealed in the sphere of inflection where it may be observed, for example, in the difference between synchronic and diachronic correlations of short- and full-form adjectives. The present-day short forms of adjectives are interpreted as the secondary forms derived from the full ones, while from the historical point of view they are original forms which became a basis for full-form adjectives [Николаев 1987: 56–57; Распопов, Ломов 1984: § 58].

The parallelism of word formation and inflection finds its expression in the obvious fact that the main derivational and inflectional means is the morpheme. Admittedly, the repertoire of morphemes and their functions is different in word formation and inflection. Nevertheless, these two types of morphemes show many similarities between them. The most expressive similarity of derivational and inflectional morphemes is shown in cases where the same suffix as a means of forming both words and word forms can be used. For example, the suffix *-j-* forms the collective nouns like *вороньё, офицерьё, свежъё*, and at the same time the so-called non-standard plural forms, like *братья, колья, листья, перья*, which are historically going back to the collective nouns. The affix *-ся* used in the forming of passive and reflexive-middle

voice forms can simultaneously serve as a derivational verbal formant (or co-formant), cf. *строить* ‘to build oneself a house’, *брататься*, *гордиться*, *выспаться*, *прилуниться*.

Some affixes are able to combine the word-building and form-building functions even within one lexeme. For instance, the ending *-а* (and the entire system of endings) in the words like *кума* (from *кум*), *супруга* (from *супруг*), *маркиза* (from *маркиз*) may be considered such a “combiner”. Expressing the grammatical meanings of number and case this ending at the same time denotes the derivational meaning of femininity [Милославский 1975: 66]. As another example of syncretical morphemes can be the inflected parts of nouns, such as *мороженое*, *шахлычная*, *слепой*, *управляющий*, *премиальные*, which demonstrate not only the number and case meaning but also the derivational meaning [Милославский 1975: 66].

The parallelism between word formation and inflection in Russian may be clearly observed from the point of view of productivity of the derivational and inflectional means. Both types of means can be either productive or unproductive. For example, the substantival suffixes *-тель*, *-ник*, *-ист*, *-ость*, *-(е)ни(е)*, the adjectival suffixes *-н-*, *-ов-*, *-ск-* or prefixes *не-*, *сверх-*, *супер-*, the verbal prefixes *вы-*, *на-*, *до-*, *раз-*, the adverbial suffix *-о/-е*, are characterized by a high degree of productivity. In this respect, all of them are comparable with such grammatical (inflectional) morphemes as the substantival endings of plural *-и*, *-а* (*кони*, *земли*, *парты*, *занятия*), the adjectival or adverbial comparative suffix *-ее* (*быстрее*, *холоднее*), the verbal imperfective suffix *-ива-* (*выращивать*, *переписывать*), the participial suffixes *-ущ/-ащ-*, *-ем/-им-*, *-ви/-ш-*, *-енн/-нн-*, *-а*, *-в* (*читающий*, *читаемый*, *писавший*, *прочитанный*, *читая*, *написав*), etc. The opposite of the above-mentioned morphemes are absolutely unproductive morphemes, both derivational and inflectional ones. By them are meant, among others, the substantival suffixes *-аль* (*враль*, *каталь*, *стригаль*), *-знь* (*болезнь*, *боязнь*, *жизнь*), or the prefix *на-* (*наклен*, *нагруздь*, *паужин*), the adjectival suffix *-ч-* (*гончий*, *ловчий*, *певчий*), the verbal prefix *низ-* (*низойти*, *низринуться*). On the other hand, there occur certain unproductive grammatical morphemes like the adjectival or adverbial comparative suffix *-е* (*выше*, *моложе*, *шире*), the inflectional ending *-ми* of instrumental of plural (*дверьми*, *дочерьми*, *лошадьми*), the ending *-а* of oblique cases of numerals (*сорока*, *ста*, *девяноста*), the ending *-м* of the 1st person of singular of verbs (*дам*, *отдам*, *ем*, *надою*).

The Russian word formation and inflectional systems show a deep isomorphism on the level of variation of the structural elements used by them. Thus, in word formation acts the various cases of variation of underlying stems and derivational suffixes take place, cf. *друг* – *дружок*, *заяц* – *заячий*, *крепкий* – *крепость* or *бетонщик* – *паркетчик*, *подбежать* – *подойти*, *иммобильный* – *ирреальный*, respectively. In acts of building of word forms, one has to deal with the variation of inflectional stems and inflectional (form-building) affixes, cf. *друг* – *друг’я*, *время* – *времени*, *чайка* – *чаек* or *дворцов* – *пальцев*, *веселее* – *веселей*, *вёзший* – *читавший*, respectively.

The parallelism (isomorphism) of word formation and inflection in Russian is not limited to the level of morphemic (morphological) derivation. These subsystems of

morphology also display the obvious similarities on the level of non-morphemic, semantic derivation. For example, the well-known and universally recognized facts of semantic word formation, thoroughly investigated by the contemporary representatives of Kazan Linguistic School, mainly by V. Markov [Марков 1981], may be treated as a parallel with the facts of semantic form-building. To the latter belong the typical cases of non-morphemic derivation of verb forms: 1. past on the base of present: *Сёстры к ней нагнулись, спрашивают: Что с тобой?*; 2. future on the base of past: *Отнимите у меня перо – и я помер*; 3. future on the base of present: *Я будущей зимой уезжаю за границу*; 4. present on the base of future: *Осторожен он, сору из избы не выносит, ни о ком дурного словечка не скажет*; 5. past on the base of future: *Кругом не слышалось почти никакого шума. Лишь изредка в близкой реке с внезапной звучностью плеснёт рыба и прибрежный тростник слабо зашумит, едва поколебленный набежавшей волной.* [Балалыкина, Николаев 1985: 21–22; Николаев 1987: 14–15; Бондарко 1965; *Русская грамматика* 1980: 632–636]. The vast possibilities of a functional transposition of verbal forms can also be observed in the sphere of verbal mood, where there take place such semantic processes as building of 1. indicative on the base of imperative: *Я с ним шучу, а он ударь меня по голове*; 2. imperative on the base of conditional: *Ефим, ты бы пошёл к нему!*; 3. indicative on the base of conditional: *Я просил бы вас сделать это*; 4. conditional on the base of indicative: *Ах ты какой, Федя, ну, послал кого за водкой – и вся тут*; 5. conditional on the base of imperative: *Приди я вовремя, ничего бы не случилось*; 6. imperative on the base of indicative: *Поедешь туда немедленно и привезёшь его к нам!*; 7. debitive on the base of imperative: *Все ушли, а я сиди дома.* [Исаченко 2003: 495–505; *Русская грамматика* 1990: 278; *Современный русский язык* 1989: 190–194; Янко-Триницкая 1982: 111–112].

Apart from the aforementioned formal, superficial resemblances between word formation and inflection, there are vast areas of their semantic parallelism (homoreference), where by means specific for each of them the same or similar meaning can be expressed. This aspect of parallelism of word-building and form-building processes in Russian requires special attention and should be thoroughly studied and widely described.

## References

- Балалыкина Э.А., Николаев Г.А. 1985. *Русское словообразование*, Казань.  
 Богородицкий В.А. 1935. *Общий курс русской грамматики*, Москва – Ленинград.  
 Бодуэн де Куртене И.А. 1963. *Заметки об изменяемости основ склонения, в особенности же об их сокращении в пользу окончаний*, in: Бодуэн де Куртене И.А., *Избранные труды по общему языкознанию*, т. 2. Москва.  
 Бондарко А.В. 1965. *Некоторые особенности переносного употребления времен глагола*, „Русский язык в школе”, № 5.  
 Земская Е.А. 1973. *Современный русский язык. Словообразование*, Москва.

- Исаченко А.В. 2003. *Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким. Морфология*, т. 2. Москва.
- Марков В.М. 1981. *О семантическом способе словообразования в русском языке*, Ижевск.
- Милославский И.Г. 1975. *Свойства русских флексий*, „Русский язык в школе”, № 3.
- Немченко В.Н. 1984. *Современный русский язык. Словообразование*, Москва.
- Николаев Г.А. 1987. *Русское историческое словообразование*, Казань.
- Распопов И.П., Ломов А.М. 1984. *Основы русской грамматики*, Воронеж.
- Русская грамматика*, под ред. Н.Ю. Шведовой. 1980. т. 1, Москва.
- Русская грамматика*, под ред. Н.Ю. Шведовой и В.В. Лопатина. 1990. Москва.
- Современный русский язык. Теоретический курс*. 1989. Москва.
- Шанский Н.М. 1975. *Русский язык. Лексика. Словообразование*, Москва.
- Янко-Триницкая Н.А. 1982. *Русская морфология*, Москва.



## **AUSWENDIGLERNEN IN DER PERSPEKTIVE DER GEGENWÄRTIGEN FREMDSPRACHENDIDAKTIK**

KAZIMIERA MYCZKO

Dem Auswendiglernen hat man in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts eine große Bedeutung beigemessen. Es war auf das Erlernen von Vokabellisten, Grammatikregeln und Paradigmata ausgerichtet. Man nahm an, dass das Erlernen einer Fremdsprache durch das Beherrschen der beiden Teilsysteme der Sprache (Grammatik und Wortschatz) möglich ist. Eine solche Ausrichtung des Unterrichts ging auf eine intuitive Auffassung des Lernprozesses zurück. Unbewusstes Memorisieren von Strukturmustern war aber auch für die wissenschaftlich fundierte, audiolinguale Methode charakteristisch. Mit der Entwicklung der kognitiven Lernpsychologie erkannte man die Enge einer solchen Auffassung und somit wurde diese Art des Lernens auch in der Fremdsprachendidaktik stark kritisiert. Im Vordergrund der seit Ende der 60er Jahre vorhandenen kognitiven Auffassung des Lernprozesses steht das Informationsverarbeitungsparadigma, das den Lerner als ein aktives Subjekt des didaktischen Prozesses betrachtet. Somit wird das Lernen als aktiver Prozess der Rekonstruktion und Konstruktion des Wissens aufgefasst. Diese Perspektive der gegenwärtigen Didaktik schließt, wie man annehmen könnte, jegliche Formen des Auswendiglernens aus. Ist dies aber tatsächlich so oder gibt es bestimmte Bereiche des didaktischen Prozesses, bei denen sich die Form des verbalen Lernens dienlich erweisen kann? Inwieweit lässt sich das verbale Lernen in das gegenwärtige Konzept des Unterrichts einfügen? In dem vorliegenden Artikel versuchen wir, diese Form des Lernens im Gefüge der heutigen Didaktik erneut zu betrachten und die Frage zu beantworten, ob und inwieweit diese Form des Lernens der Realisierung von didaktischen Zielen dienlich gemacht werden kann. Dem didaktisch ausgerichteten Teil wird eine kurze Reflexion über die psychologischen Grundlagen des Auswendiglernens und die gegenwärtige Interpretation der Lernprozesse vorangestellt.

## 1. Die Auffassung des Gedächtnisses: Rückblick und Gegenwart

Das Gedächtnis faszinierte schon immer die Denker und Forscher. Bereits die Philosophen und Denker der Antike versuchten dieses Phänomen zu erfassen. Platon z.B. stellte die Hypothese auf, dass das Gedächtnis einer Wachstafel gleiche (Buzan 2003: 43). In diese Tafel lassen sich Wahrnehmungen einprägen. Im Gedächtnis entsteht also ein Abdruck der aufgenommenen Information. Dieser Abdruck verblasst allmählich und somit werden die Inhalte vergessen. Die Wachfläche wird wieder glatt und ohne Risse.

Eine andere Vorstellung vom Gedächtnis hatte Aristoteles. Er war der Auffassung, dass das Denkzentrum des Menschen im Herzen liegt. Der Kopf trägt nur zur Kühlung des Körpers bei. Er nahm an, dass jede Erweiterung des Gedächtnisses auf Assoziation beruht. Eine Assoziation zwischen bekannter und unbekannter Information hinterlässt somit eine wesentlich stärkere Gedächtnisspur als das isolierte Lernen neuer Informationen. Auch wenn seine Vorstellung vom Gedächtnis weit von der heutigen entfernt war, formulierte er die noch gegenwärtig anerkannten fundamentalen Assoziationsgesetze. Es sind: das Gesetz der Ähnlichkeit: zwei ähnliche Gedächtnisinhalte werden miteinander verknüpft, das Gesetz des Kontrasts: zwei entgegengesetzte Elemente werden miteinander verknüpft, das Gesetz der räumlichen Nähe und der zeitlichen Nähe (Kontiguität): zwei gleichzeitig oder nacheinanderauftretende Elemente werden miteinander verknüpft (Aebli u.a. 1980: 148).

Die Assoziationslehre wurde aber insbesondere von Ebbinghaus entwickelt, der als Begründer der experimentellen Gedächtnispsychologie gilt. In seiner Schrift „Über das Gedächtnis“, die im Jahre 1885 erschien, berichtete er über seine eigenen Gedächtnisexperimente. Er fasste dabei das Gedächtnis als eine einheitliche, feste Größe auf. In seinen Experimenten lernte er sinnlose Silben auswendig, bis er sie fehlerlos beherrschte. Dabei dachte er die sog. Ersparnismethode aus. Wenn er später die gleichen Lerninhalte, die er natürlich bald vergessen hatte, erneut lernte, brauchte er weniger Einübungsdurchläufe (Ersparnis). Auf diesem Wege kam er zu der sog. Gedächtniskurve, die einen starken Ablauf des Behaltens kurz nach dem ersten Einüben zeigt und später langsamer abfällt (Schermer 2006: 108ff). Der auf dem Prinzip der Assoziation fußenden Auslegung der Lernprozesse stellte Tolmann (1932) sein Konzept der Erwartung von Ereignissen auf der Grundlage vorhandener Lernerfahrungen entgegen. Dieses Konzept des als Vorläufer der kognitiven Theorie geltenden Psychologen wurde jedoch, wie Schermer (2006: 96) betont, lange Zeit nicht hinreichend beachtet.

## 2. Die gegenwärtigen Modelle des Gedächtnisses

Die gegenwärtigen Annahmen bezüglich des Gedächtnisses werden hauptsächlich in zwei Paradigmen ausgelegt. Das eine bilden die sog. Mehrspeichermodelle, die auf eine horizontale Betrachtung des Gedächtnisses hinausgehen, das andere ist auf die vertikal orientierte Analyse zurückzuführen „bei der das Gedächtnis nicht in verschiedene Komponenten untergliedert wird, sondern Differenzen in der Gedächtnisleistung auf



unterschiedliche Grade (Tiefen) der Informationsverarbeitung zurückgeführt werden“ (Schermer 2006: 116). Somit wird dieses Paradigma als der sog. Mehrebenenansatz bezeichnet. An dieser Stelle ist es vielleicht angebracht auch die Erkenntnisse kurz anzuführen, die in einem bestimmten Ausmaß die assoziationalistische Lerntheorie heutzutage entwickeln. Gedacht wird hier an die konnektionistischen Ansätze, die den Lernprozess als Assoziationslernen auffassen. Diese Ansätze lehnen die Annahme ab, dass sich Kinder abstrakte Regeln aneignen. Die Fähigkeit der Kinder z.B. die Pluralform von unbekanntem Nomen zu bilden, erklärt der Konnektionismus durch die Entwicklung neuronaler Netze, welche Quantität und Qualität ihrer Aktivierung bestimmt (Berko Gleason/Bernstein Ratner 2005: 195ff). Dadurch wird der *Wug-Test* von Berko, wo die Kinder die Form „wugs“ gebildet haben, nicht durch Fähigkeit zur Regelbildung erklärt, sondern durch statistische Wahrscheinlichkeit zum Auftreten von gleichen (Plural) Formen (Berko Gleason/Bernstein Ratner 2005: 422). Der Spracherwerb wird daher als Assoziationslernen gedeutet, bei dem die Qualität der Aktivierung von Neuronenverknüpfungen eine entscheidende Rolle spielt.

In dem viel breiter in der Fachliteratur vertretenen Mehrspeichermodell, werden bekanntlich drei Arten des Gedächtnisses angenommen. Nach dieser klassischen Vorstellung vom Gedächtnis unterscheidet man den Ultrakurzzeitspeicher, den Kurzzeitspeicher und Langzeitspeicher. Das Ultrakurzzeitgedächtnis nimmt Informationen (Reize) auf, die von den Sinnen empfangen werden. Hierbei kommt es zu der ersten Selektion (die Zeitdauer dieses Gedächtnisses, die in der Fachliteratur angegeben wird, ist unterschiedlich). Nur ein Teil der Informationen wird weiter in das Kurzzeitgedächtnis geleitet, wo es verarbeitet und ins Langzeitgedächtnis (gegenwärtig sehr oft als Wissensspeicher bezeichnet) weitergeleitet wird<sup>1</sup>.

Das Lernen wird nach der kognitiven Theorie als Informationsverarbeitung aufgefasst. Das wohl bekannteste allgemeine Lernmodell, das im Rahmen der kognitiven Psychologie konzipiert wurde, ist das Lernmodell von Norman/Rumelhart (1975). Es enthält drei Stufen. Die erste Stufe umfasst Verstehensprozesse. Die aufgenommenen Stimuli werden in Interaktion mit dem bereits vorhandenen Wissen verarbeitet. Auf dieser Stufe werden diese Stimuli in kognitive Strukturen umgewandelt. Die zweite Stufe bilden die Behaltensprozesse. Auf dieser Stufe werden die verarbeiteten Informationen in die bereits vorhandenen Wissensstrukturen integriert. Die dritte Stufe umfasst Automatisierungsprozesse. Dies bedeutet, dass auf dieser Stufe des Lernprozesses die kognitiven Schemata, die alle Fertigkeiten und Fähigkeiten steuern, automatisch abrufbar gemacht werden müssen.

Für den wichtigsten Lernmodus halten Norman und Rumelhart (1978) *Structuring*, also die Intergration der neuen kognitiven Struktur in die bereits vorhandenen Wissensschemata, bzw. wenn keine entsprechenden vorhanden sind, die Bildung neuer Schemata. Ohne weiter auf dieses Modell einzugehen, möchten wir auf die aktive Verarbeitung der Informationen hinweisen, die diesem Modell zugrunde liegt. Auf die Bedeutung der

---

<sup>1</sup> Auch wenn diese traditionelle Dreiteilung von z.B. Engelkamp (1990: 50) kritisiert wurde in der Perspektive der Relation zwischen Bewusstsein und Kapazitätsbegrenzung des Kurzzeitgedächtnisses, wird sie immer noch zur Interpretation der Verarbeitungs- und Behaltensprozesse herangezogen.

aktiven Verarbeitung von Informationen weist auch erneut z.B. Damasio (2000: 145) hin, der schreibt: „Wäre das Gehirn wie eine herkömmliche Bibliothek, wären unsere Regale bald so voll, wie es in diesen Einrichtungen der Fall ist (...). Wir alle können uns unmittelbar davon überzeugen, dass wir, wenn wir uns einen bestimmten Gegenstand, ein Gesicht oder ein Ereignis ins Gedächtnis rufen, nicht eine exakte Reproduktion, sondern eine *Interpretation*, eine Rekonstruktion des Originals erhalten“. In diesem Zusammenhang ist auch auf die jedem Unterrichtenden bekannte Tatsache hinzuweisen, auf die bereits 1984 Allwright hingewiesen hat, dass nicht genau das gelernt wird, was im Unterricht eingeführt wird. Der Lerner modifiziert, selektiert, reorganisiert die dargebotenen sprachlichen Daten sowie den Raum für das eigene Lernvorgehen. Diese Ausführungen weisen auf die Enge der experimentellen Assoziationstheorie hin.

Für die weiteren Ausführungen ist es auch angebracht, auf den Bau des Wissensspeichers hinzuweisen. Die Annahmen der Vertreter im Bereich der kognitiven Psychologie knüpfen grundsätzlich an die von Anderson (1983: 21) angeführte Unterscheidung des Wissens zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen. Er versteht unter Verweis auf Ryle (1949) deklaratives Wissen als „Wissen, dass“ also als Faktenwissen und prozedurales Wissen als „Wissen, wie“ also als Handlungswissen. Das deklarative Wissen kann nach Anderson (1976: 117 vgl. Grotjahn 1997: 41) durch Mitteilung angeeignet werden. Das prozedurale Wissen wird dagegen durch wiederholte Übung erworben, wobei das Ausmaß an notwendiger Übung individuell unterschiedlich ist. Das deklarative Wissen kann somit richtig oder falsch sein, das prozedurale dagegen kann lediglich in den Kategorien mehr oder minder angemessen bewertet werden. Deklaratives Wissen (Faktenwissen) wird relativ leicht vergessen, prozedurales (Fertigkeitswissen) dagegen ist resistenter und wird weit weniger leicht verloren. Das prozedurale Wissen bezieht sich auf bestimmte Aktivitäten, die aufgrund eines bestimmten Systems vollzogen werden. Dieses System plant die motorischen Abläufe, führt sie durch und überwacht sie. Wie Grotjahn (1997: 42) betont, sind die exekutiven Kontrollprozesse nach der Auffassung vieler Autoren nur sehr bedingt oder überhaupt nicht mitteilbar. Ohne weiter auf die Annahmen bezüglich der Wissens Elemente (Begriffe, Propositionen, Schemata) einzugehen, möchten wir dennoch darauf hinweisen, dass die Entwicklung des prozeduralen Wissens in dem Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen zumindest des letzten Jahrzehnts steht, obwohl man sich über die Relationen zwischen den beiden Wissensarten bei weitem nicht einig ist.

Die recht oberflächlich und kurz gefasste Darstellung der gegenwärtigen Überlegungen zum Lernprozess weist auf die Grundannahmen hin, die von der Fremdsprachendidaktik gegenwärtig für die Realisierung ihrer Forschungsziele einbezogen werden.

### **3. Auswendiglernen im Fremdsprachenunterricht**

In Anbetracht des oben Dargestellten ist das Auswendiglernen eine Lernform, bei der die gegenwärtigen Annahmen bezüglich der Verarbeitung von Informationen nicht berücksichtigt werden. Auch die Erkenntnisse, die man in der Fremdsprachendi-

daktik gewann, bezeugten eindeutig, dass die Memorisierung verschiedener Strukturmuster durch mechanisches Üben, die der behavioristischen Auffassung nach, der Habitualisierung dienen sollte, nicht direkt zum aktiven Sprachgebrauch führen.

Das Auswendiglernen wird gegenwärtig entweder als ein Tabu-Thema empfunden oder auch oft als Lernform stark kritisiert. Die eingehende Analyse der didaktischen Bereiche sowie die Beobachtung der Unterrichtspraxis zeigt jedoch, dass diese Form des Lernens nicht völlig ausgeschlossen wird<sup>2</sup> und wohl auch nicht völlig ausgeschlossen werden kann. Ohne voreilig diese Form zu verurteilen, sollte man eher ihre Stellung und ihre Rolle eingehender betrachten und zu den verschiedenen Elementen und Zielen des didaktischen Vorgehens sowie zum didaktischen Umfeld relativieren. Man sollte also die Frage stellen, wann sich das Auswendiglernen als Lernform für die Realisierung der gegenwärtig angestrebten, didaktischen Ziele dienlich erweisen kann? Dabei erscheint auch die Frage als wichtig, wie man eigentlich auswendig lernen sollte, damit dieses Lernen effizient verlaufen kann.

Auswendiglernen sollte heutzutage grundsätzlich in der Perspektive der Lernstrategien reflektiert werden. „Geschicktes Auswendiglernen von fremdsprachlichen Äußerungen, das in Verbindung von mentaler und emotionaler Beteiligung geschieht, ist einer der unentbehrlichen Wege, die man beim Fremdsprachenlernen beschreitet“ Wille/Wawrzyniak (2001: 47). Auch wenn die Verfasser nicht weiter darauf hinweisen, was unter geschicktem Lernen zu verstehen ist, kann man vermuten, dass es sich dabei um sinnbezogenes und strategisch angelegtes Auswendiglernen handelt.

### 3.1. Auswendiglernen und Kognition

Bevor die Aspekte des geschickten Auswendiglernens im Fremdsprachenunterricht reflektiert werden, möchten wir noch kurz auf die Relation zwischen Erkenntnis und Auswendiglernen eingehen. Oft wird das unbewusste Lernen, also Lernen ohne Verständnis mit dem Auswendiglernen verbunden<sup>3</sup>. Zimmermann (1997: 102) weist in Anlehnung an Friedrich/Mandl darauf hin, dass Auswendiglernen ein Ergebnis einer Überzeugung sein kann, dass man einen Text dann verstanden hätte, „wenn man alle Wörter kenne und sie richtig aussprechen könne“. Der Verfasser verweist dabei auf die Äußerung einer Hauptschülerin beim Lernen eines Grammatiktextes „Das ist schwer. Das muss ich auswendig lernen“. Sicher ist diese Haltung auf die traditionelle Auffassung des Auswendiglernens zurückzuführen. Kognitiv angelegtes Auswendiglernen schließt das Verstehen des Gelernten ein. Nicht ausgeschlossen ist jedoch ein umgekehrter Weg der Erkenntnis, bei dem nämlich das traditionell aufgefasste Auswendiglernen dem Verständnis vorausgeht und eine Basis für das einsichtige Lernen liefert. So wird in der Waldorfschule in den Anfängen des Fremdsprachenunterrichts vieles auswendig gelernt. Über Reime, Abzählreime, Lieder und kurze Dialoge, die man auswendig lernen läßt „dringt die (...) fremde Sprache in jene unbewussten Schichten,

<sup>2</sup> Dies bezeugt u.a. auch die kurz angelegte Befragung der Lehrer sowie die befragten Lerner.

<sup>3</sup> Vgl. hierzu z.B. die Definition des *rote learning* (Reber/Reber 2005: 825).

in denen sich das Sprachgefühl bildet. Diese Schichten sind es, die dann einen Oberstufenschüler mit Treffsicherheit sagen lassen: „Ich weiß nicht warum, aber dass muss falsch sein, denn es klingt so komisch“ (Dahl 1999: 29). Mit der Zeit kann aber das Auswendiggelernte als Grundlage der Erkenntnis dienen. Belehrungen, Erklärungen, Lehrervorträge bilden für das kindliche Erleben meistens etwas Fremdes, weil von außen „beigebracht“.

### 3.2. Auswendiglernen und die Entwicklung des Sprechens

Dem Auswendiglernen kommt bei der Entwicklung des Sprechens eine gewisse und zugleich auch nicht zu unterschätzende Bedeutung zu. Bekanntlich sind bei der Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks drei methodische Stufen zu unterscheiden: die reproduktive, die rekonstruktive und die konstruktive Stufe (Rampillon 1985: 94). Die reproduktive Stufe ist mit Auswendiglernen eng verbunden. Dieses Lernen ist besonders wichtig in der Sprachaufnahmephase also im Anfangsunterricht. „Auswendiglernen bereitet (...) das Feld vor, es liefert dem Gedächtnis Wissensstoffe und Informationen, die später reaktiviert werden können“ (Rampillon 1985: 95). Auf die Vorteile ganzheitliche Äußerungsfragmente zu memorieren verweist auch Knapp (2000: 14). Sie werden gebraucht, bevor sie einer Analyse unterzogen werden. Sie werden manchmal erst später aufgebrochen, syntaktisch analysiert und zunehmend variabel eingesetzt. Die im Kopf gespeicherten Formeln und Routinen können auch als Modelle gelten, an denen die sprachliche Korrektheit geprüft werden kann. Sie können auch dem Lerner ein Gefühl der Sicherheit sowie einer partiellen Kompetenz vermitteln.

Als behaltensunterstützende Elemente gelten bekanntlich bei Gedichten und Liedern: Reim, Rhythmus sowie die den Text begleitende Musik. Beim Auswendiglernen von anderen Texten sollten sich die Lerner gewisser Strategien bedienen und diese bewusst auswerten. Dies setzt natürlich voraus, dass sich die Lerner zunächst über die möglichen Strategien bewusst werden. Je nach Lerntyp kann es z.B. die sog. *Read-and-look-up-Methode* sein, bei der der Lerner durch nur kurzes Hinschauen auf den schriftlich vorliegenden Text, kleine Abschnitte ganzheitlich erfasst und ohne Textstütze wiedergibt<sup>4</sup>. Bei mehrmaliger Wiederholung wird der Text auswendig gelernt. Als dienlich kann sich dabei auch die Einteilung des Satzes in Segmente erweisen, wobei die Wiederholung mit dem letzten Segment beginnt und während der einzelnen Durchgänge das vorangestellte Segment hinzugefügt wird. Diese Technik, die als *backward buildup technique* bezeichnet wird, hilft auch beim wörtlichen Memorieren. Für einen auditiv verarbeitenden Lerner, also für einen Lerner der akustische Vorlagen bevorzugt, ist die Technik des Nachsprechens, des Vorsprechens und des Mitsprechens besonders dienlich. Er wiederholt also den auditiv gebotenen Textabschnitt. Wenn er den Text bereits ein wenig behalten kann, kann er ihn in Abschnitten vorsprechen und die auditive Vorlage zur Kontrolle benutzen. Das Mitsprechen ist nützlich, wenn der Text

---

<sup>4</sup> Vgl. Hierzu auch das von Butzkamm (2004: 262f) vorgeschlagene Verfahren *Per chorum lernen*.

bereits auswendig gelernt wurde und nur kleine Unsicherheiten auftreten. Der auditiv gebotene Text dient dazu, die eventuellen Verzögerungen bei der Reproduktion sofort aufzufangen (Rampillon 2000: 104). Das Erlernen eines Textes kann offensichtlich auch mit Bewegungen und Handlungen verbunden werden<sup>5</sup>.

Es gilt also zu betonen, dass es notwendig ist, sich Gedanken zu machen, welche Strategien beim Auswendiglernen verwendet werden. Dies ist der Ausgangspunkt für ihre Evaluation und gegebenenfalls einer Änderung des strategischen Vorgehens<sup>6</sup>.

Das Auswendiglernen hilft, wenn der Lerner Probleme hat, frei zu sprechen, stellt Piepho (2003: 20) in einer die Selbstevaluation der Lerner stimulierenden Zusammenstellung fest und fügt hinzu, dass Texte viel besser wirken, wenn sie frei vorgetragen werden.

Im Zusammenhang mit dem Auswendiglernen von Texten können offensichtlich auch die emotionalen Aspekte nicht unerwähnt bleiben. Ionesco wies darauf hin, dass die Inhalte in den Lehrbüchern ihn zu seinem absurden Theater inspiriert haben. „Gewissenhaft schrieb ich die Texte aus meinem Lehrbuch ab, um sie auswendig zu lernen. Als ich sie aufmerksam überlas, lernte ich zwar nicht Englisch, aber ich erfuhr überraschende Wahrheiten: Zum Beispiel, daß die Woche sieben Tage hat, was ich übrigens schon wußte, daß der Fußboden unten, die Decke oben ist, eine Sache, die ich ebenfalls wußte, aber über die ich niemals ernsthaft nachgedacht hatte, und die mir plötzlich ebenso verblüffend wie undiskutierbar wahr erschien“ (zit. nach Leontev 1974: 50). Texte, die auswendig gelernt werden sollten, sollten sehr sorgfältig gewählt werden. Die Speicherung des sprachlichen Materials reflektiert Eagle (1983: 85ff) im Zusammenhang mit dem angenommenen affektiven Filter. Die Wirkung dieses Filters ist daran zu erkennen, dass angenehme Stimuli besser behalten würden als unangenehme. Auswendiglernen ist mit Mühe und Ausdauer verbunden, somit sollten auch Inhalte der Texte die Lerner betreffen, sie ansprechen und zugleich auch kommunikativ relevant sein<sup>7</sup>. Sicher wäre es angebracht, den Lernern mehrere Texte zur Verfügung zu stellen, unter denen sie denjenigen wählen könnten, der sie am meisten anspricht. Dabei muss offensichtlich bedacht werden, dass das Auswendiglernen von kurzen Texten, z.B. Dialogen nur auf eine kontextuelle Einbettung und auf eine Situation fixiert ist. Dies erfordert also weitere Arbeit an dem bereits gelernten Stoff, die den Transfer förderlich macht.

### 3.3. Auswendiglernen und Wortschatzarbeit

Auswendiglernen wird sehr oft in der Unterrichtspraxis mit dem Erlernen des Wortschatzes verbunden. Den Lernern wird auch noch heute die Aufgabe gestellt, Vokabeln zu lernen und sie lernen sie meistens nach der häufig auch zu recht kritisierten Abdeckmethode. Dazu ist bei Kleinschroth (2000: 73) folgendes zu finden:

---

<sup>5</sup> Diese Lernstrategie wurde bekanntlich in den Mittelpunkt der TPR-Methode gestellt. Vgl. Hierzu auch die Vorschläge für das Memorieren von Texten, die von Minninger (1986: 242ff) zusammengestellt wurden.

<sup>6</sup> Vgl. hierzu die Hinweise zum kognitiv verankerten Auswendiglernen von Leitner (1981: 74f).

<sup>7</sup> Vgl. hierzu die Ausführungen von Iluk (2005: 170 ff).

„1. Auswendiglernen und mechanisches Wiederholen nach ein und demselben Rezept sind nur für einfache Informationen (zum Beispiel Jahreszahlen) sinnvoll. Für das Sprachenlernen ist diese Methode so erfolglos wie das alte Vokabelbüffeln.

2. Wortschatz, der mehrmals nach derselben Methode wiederholt wird, ist beschränkt einsetzbar, weil er nur auf dem einen ausgetrampelten Suchpfad erreicht wird. Wir müssen nicht nur verschiedene Suchpfade gehen, sondern auch neue anlegen. Dadurch wird der Wortschatz immer engmaschiger vernetzt, vielseitiger verwendbar, und die Abrufmechanismen werden „frisch geölt“.

Es ist durchaus ersichtlich, dass das Behalten von einzelnen Wörtern viel schwerer fällt, als das Behalten der Wörter in einem Zusammenhang. Selbst aber diese durchaus angebrachte Behauptung ist zu relativieren. Das traditionelle Vorgehen kann im Anfängerunterricht einen begründeten Einsatz finden. So ist Börner (2000: 36) durchaus zuzustimmen, wenn er schreibt: „Es kann sinnvoll sein, zu Beginn des Curriculums dafür zu sorgen, dass möglichst rasch ein möglichst umfangreiches deklarativ gespeichertes, also kommunikativ möglicherweise nur teilweise verfügbares Grundvokabular gelernt wird, etwa durch systematisches Memorieren von Vokabelgleichungen. Dieser flach erworbene, aber umfangreiche Startwortschatz erlaubt dann dem Lerner, schon früh selbständig über eigene Textverarbeitung durch Hören und Lesen den Wortschatz zu vertiefen und zu erweitern“.

Mit der Erweiterung der Vokabelkenntnisse ist ein kognitiv angelegtes Auswendiglernen anzustreben. Somit sollte die mechanische Abdeckmethode bei der Erlernung der Wortschatzes durch Klassifizieren, Ordnen, Strukturieren, Hierarchisieren und sinnhaftes Assoziieren ersetzt werden. Mit anderen Worten sollte also ein strategisch ausgerichtetes, struktur- und ordnungsbezogenes Memorieren angestrebt werden. Die tiefe Verarbeitung der Lexeme ist, gedächtnispsychologisch gedeutet, auf das erste oben genannte Paradigma zurückzuführen und kommt, wie man vermutet, dem Bau des mentalen Lexikons entgegen.

Ein kognitiv angelegtes Vokabellernen ist also mit den breit verstandenen Mnemotechniken verbunden, bei denen der Lernprozess auf den bewussten Entscheidungen des Lerners basiert, die gezielt für die Aneignung des Lernstoffes eingesetzt werden.

### **3.4. Grammatik und Auswendiglernen**

Bekanntlich kann Arbeit an Grammatik, genauso wie Arbeit am Wortschatz nicht isoliert von der kommunikativen Anwendung erfolgen. Nicht desto weniger gibt es einen bestimmten Teil der Sprachformen die kaum anders, als auswendig gelernt werden müssen. Hierzu gehören z.B. verbale Wendungen, Formen der starken Verben oder auch Kollokationen. Dieses, bei der Einprägung genutzte Vorgehen, schließt offensichtlich die Erkenntnis nicht aus, die sich z.B. bei den Kollokationen auf die Ausgliederung aktueller Bedeutungen, auf das Auscheiden nicht möglicher Kombinationen und das Erkennen mehrerer Bedeutungen beziehen. Im Gegenteil kann sich gerade diese Erkenntnis dienlich für den Lernprozess erweisen, indem der Lerner die Notwen-

digkeit einsieht, sich diese sprachlichen Formen einzuprägen und nach bestimmten Strategien sucht, die ihm dieses Einprägen erleichtern.

Ein pflichtbewusster, feldunabhängiger Lerner empfindet eine gewisse Affinität gegenüber der grammatischen Regel. Er liest sie, versucht sie zu verstehen und zu behalten. Es gibt aber auch viele Lerner, die eine gewisse Abwehr gegenüber Grammatik aufweisen. Die Gründe für diese Haltung mögen in dem Typ der kognitiven Verarbeitung, die den Lerner charakterisiert, liegen oder einfach in dem Mangel am Vorwissen, der bei jeder folgenden Grammatikregel, die nicht verarbeitet wird, noch anwächst. Bei den weniger grammatisch interessierten Lernern können sicher Merkverse eine gute Hilfe leisten<sup>8</sup>. Diese auswendig gelernten Verse sind dauerhaft und können beim Sprachgebrauch das Monitorieren der Aussage unterstützen.

Es ist durchaus angebracht, die Lerner zum Bilden der eigenen Merksätze zu stimulieren und diese mit der metasprachlichen Regel zu verbinden.

### 3.5. Phonetik und Auswendiglernen

Auswendig gelernte Lieder und einfache Gedichte, können insbesondere im Anfängerunterricht ein vorzügliches Training für die Aussprache und den Rhythmus bieten. Die Einübung der Aussprache isolierter Elemente wird nicht immer mit interessanten Verfahren verbunden. Somit bietet das textbezogene Aussprachetraining viele Vorteile. In diesem Zusammenhang ist auch auf die handlungsbezogenen Formen des Fremdsprachenunterrichts hinzuweisen. Hierzu gehört z.B. das Vorspielen von Kurzspielen oder das Vorbereiten von Theateraufführungen. Motorisches Mitmachen und taktile Empfindungen führen zu einer weitläufigen und assoziativen Repräsentation der Information im Wissensspeicher. Es gibt wohl kaum eine bessere Form, wie diese, die das Auswendiglernen von Texten und zugleich von sich selbst erforderlichen Aussprachetraining verlangt. Somit kann hierbei von einem handlungsorientierten Aussprachetraining der artikulatorischen und intonatorischen Fertigkeiten gefördert, gesprochen werden, der zugleich auch positiv emotional angelegt ist.

### Abschließende Bemerkungen

Es kann nicht unser Ziel sein, die Grenzen des Auswendiglernens zu verschweigen. Im Gegenteil. Simons (1992: 256) weist aufgrund der durchgeführten Untersuchungen darauf hin, dass die meisten Lernenden das reproduktive Lernkonzept haben. Das Lernen besteht demnach darin, „in Büchern oder durch den Lehrer präsentierte Informationen und Auffassungen sozusagen in den eignen Kopf hinein zu kopieren und weitgehend unverändert wiederzugeben“. Einer solchen Auffassung ist offensichtlich entgegenzuwirken, indem man auf die Enge dieser Ansicht hinweist und sich mit den

---

<sup>8</sup> Ein Beispiel hierfür ist bei Funk (1993: 152) zu finden „VON AUSBEIMIT NACH VONSEITZU fährst immer mit dem Dativ du“. Weitere zusammengestellte Beispiele vgl. bei Chudak (2007: 76).

Zielen des Fremdsprachenunterrichts auseinandersetzt. Das auswendig Gelernte ist wenig fügsam. Der Transfer, der einen freien Sprachgebrauch in kommunikativen Situationen bestimmt, erfordert eine Reihe von Sprachübungen, die das Memorierte in verschiedenen Konstellationen dynamisieren lassen.

Dennoch ist dem Auswendiglernen ein gewisser Platz beim Fremdsprachenlernen einzuräumen. Der Umfang dieser Lernform, ist zu dem Lernalter (im Fremdsprachenunterricht an Kinder ist sie sogar stark vertreten) und zu dem Sprachniveau zu relativieren. Die bewusste Auseinandersetzung mit dem Sinn und Ziel sowie das Erkennen der Grenzen des auswendig Gelernten sollte den Einsatz dieser Lernform bei älteren Lernern begleiten.

Wie aus dem oben Gesagten hervorgeht, kann sich das Auswendiglernen für bestimmte Zwecke als dienlich erweisen. Es kann auch als Abwechslung zwischen anspruchsvolleren Lernformen aufgefasst werden. Festzuhalten ist jedoch insbesondere, dass das Auswendiglernen in die Aspekte der Metakognition eingebettet werden sollte. Die Lerner sollten dazu angeleitet werden, sich über das Gedächtnis zu unterhalten und Gedanken über Strategien zu machen, sowie Erfahrungen in diesem Bereich auszutauschen.

Abschließend ist hinzuzufügen, dass strategisches Lernen, im Zusammenhang mit dem Auswendiglernen, doppelt ausgelegt werden muss. Einerseits ist Auswendiglernen als eine der Lernstrategien aufzufassen. In diesem Zusammenhang sollte man sich, wie bereits betont, der Ziele und Grenzen dieser Lernform bewusst werden. Andererseits ist beim Auswendiglernen selbst auf ein strategisches Vorgehen hinzudeuten, das für die oben hervorgehobene, kognitiv angelegte Form des Auswendiglernens markant ist.

## Literatur

- Aebli, H.-J. Arnold, W., Eysenck, H.J. und R. Meili. 1980. *Lexikon der Psychologie*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Allwright, R. 1984. „The importance of interaction in classroom language learning“. *Applied Linguistics* 5, 156–171.
- Anderson, J.R. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Berko Gleason, J. und N. Bernstein Ratner (eds.). 2005: *Psycholingwistyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Butzkamm, W. 2004. *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Buzan, T. 2003. *Pamięć na zawołanie*. Łódź: Wydawnictwo „Ravi”.
- Börner, W. 2000. „Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit: Bestandsaufnahme und Perspektiven“. In: Kühn, P. (ed.). *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag, 29–56.
- Chudak, S. 2007. *Lernerautonomiefördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Verlag.
- Damasio, A.R. 2000. *Descartes' Irrtum. Fühlen, denken und das menschliche Gehirn*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.



- Engelkamp, J. 1990. *Das menschliche Gedächtnis*. Göttingen: Hofgrefe.
- Eagle, M.N. 1983. „Emotion und Gedächtnis“. In: H. Mandl, G.L. Huber (eds). *Lern- und Denkstrategien Analyse und Interventionen*, Göttingen – Toronto – Zürich: Hogrefe, 85–121.
- Ebbinghaus, H. 1885. *Über das Gedächtnis*. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Funk, H. 1993. „Grammatik lernen lernen. Autonomes Lernen im Grammatikunterricht“. In: Harden, T. und C. Marsh (eds.). *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: Iudicum Verlag, 150–157.
- Grotjahn, R. 1997. „Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung“, In: U. Rampillon, G. Zimmermann (eds.). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 33–76.
- Iluk, J. 2005: „Methodische Binsenwahrheiten und der alltägliche Fremdsprachenunterricht“. In: Pürschel, H. und T. Tinnfeld (eds.) *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bochum: AKS, 164–174.
- Kleinschroth, R. 2000. *Sprachen lernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik*. Reinbeck bei Hamburg: Rowolt Verlag.
- Knapp, A. 2000. Aspekte guten Englischunterrichts. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ed.). *Was ist guter Fachunterricht?* Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 75–104.
- Leitner, S 1981. *So lernt man lernen*. Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag.
- Mandl, H. und G.L. Huber (eds.). 1983. *Emotion und Kognition*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Mandl, H. und H.F. Friedrich (eds.). 1992. *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Minniger, J. 1987. *Gedächtnistraining*. Rüslikon-Zürich: Albert Müller Verlag.
- Norman, D.A. und D.E. Rummelhart. 1978. „Accretion, tuning and restrukturierung: Three modes of learning“. In: Cotton, J.W. und R. Klatzky (eds.). *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 37–53.
- Piepho, H.-E. 2003. *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Schroedel Verlag.
- Rampillon, U. 1998. *Lernen leichter machen*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Reber, A.S. i E.S. Reber. 2005. *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Schermer, F.J. 2006. *Lernen und Gedächtnis*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Simons, R.J.P. 1992: „Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell“. In: Mandl, H. und H.F. Friedrich (eds.) *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen – Toronto – Zürich, 252–264.
- Tolman, E. 1932: *Purposive behavior in animals and men*. New York: Century.
- Wille, L. und Z. Wawrzyniak. 2001. *Deutsch nach Englisch im glottodidaktischen Gefüge*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Zimmermann, G. 1997. „Anmerkungen zum Strategiekonzept“. In: U Rampillon/G. Zimmermann (eds.). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 95–113.
- Zotzmann, K. 2004. „Autonomes Lernen und die Computermetaphor in der postmodernen Kommunikationswissenschaft“. In: Barkowski, H. und H. Funk (eds.). *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag, 61–73.



## **COMMUNICATIVE AND CULTURAL CONSIDERATIONS IN THE TEACHING OF SECOND LANGUAGES**

VERNON NOWICKI

Perhaps, in defining the scope of the following article, its observations and comments, the writer should review what this article does not intend to do. The observations do not seek to outline, nor to establish, a general framework for a complete, all-encompassing theory relating to cross-cultural education and teaching, or whether that education and teaching relates to second languages or not. The article is not meant to be an empirical study on the effectiveness of any teaching method, nor does it purport or imply to do any more than the humble title suggests – provide general comments and observations on the multicultural, often “international”, nature of teaching second languages which, in turn, directly relates to interpersonal communication.

The presentation is merely a compilation of comments and observations and made by the writer after years of teaching, business activities, and other general activities which relate to the ways in which various groups, cultures, etc., relate and interrelate to a variety of situations and conditions. Those discussed more specifically will be viewed through the eyes and consciousness of the author.

Furthermore, the writer is the first to caution his readers that he does not, in any way, claim or imply possession of “all the answers”, or even “some” of them! His observations, admittedly, are subjective, colored by the writer’s own experience and outlook, and, as much as the writer has tried to recognize and eliminate his own biases and stereotypes, he recognizes that in the imperfect world in which all of us inhabit, eliminating all aspects of stereotypes, for example, is an impossible task; even recognizing them in ourselves is often exceedingly difficult.

Later in the article, several groups of students will be compared – at least superficially. The groups, by themselves, may have little in common, and the writer is the first to admit that any comparisons are not, purely, “apples-to-apples”. These groups are used merely to demonstrate and provide contrasts for whatever the purpose and ultimate goals that group, or group of groups, sought to achieve. Each group should be

approached on its individual basis, based on its individual yet collective needs. Admittedly, a few of the groups are within the writer's own "cultural setting" and experience. However, the author hopes to suggest that the success a teacher will have depends to a large extent on the preparation and attitude that teacher brings with him into the classroom, before the first class even begins. This does not change from cultural setting to cultural setting.

Of course, the character, personality, etc., of the teacher himself plays a critical role in the process as well. No teacher can separate or isolate himself from this, but he can and should recognize these traits, good and/or bad, in himself and use or correct them to be more effective and, especially, a better communicator, verbally or non-verbally.

Again, the following are observations, simply put, though the writer admits that they easily can be subtle suggestions of points a particular teacher may want to consider, which not only could make the teacher and his teaching process more effective, but could make teaching and interaction with students, even students of other cultures, not only more educational, but much more enjoyable too – for both "sides"! As indicated above, the writer in no way wants to suggest any expertise in this area; he would be interested and grateful to hear details of others' experiences along these lines, both inside and outside the classroom, or suggestions for additional criteria to be employed. Perhaps, by sharing our ideas, views and experiences, the teaching community will be a step closer to a "grand synthesis" in this area of endeavor. The author, therefore, hopes the article will stimulate more thought, examination, and meaningful discussion.

### **The Writer's Background**

The writer's background and experience straddles two broad professional fields, business and higher education. His business background consists mainly of a large company background in the fields of marketing, management and territorial management, sales [the ultimate test and use of communication and teaching!], advertising, and corporate "trouble-shooting" and problem-solving, usually of an interpersonal nature, often relating to interpersonal or inter-organizational problems. The author has (and continues to be) also engaged in extensive business consulting activities as well, both within his culture (America) as well as outside it (China).

A adjunct of these responsibilities involved extensive activity in employee training, teaching and development in all the above-mentioned fields. The writer will agree that "culture" at the corporate level does indeed exist and is probably growing, but for the purposes of this article, will try to exclude references and consideration of it. At some point in the near future, an interesting article or dissertation hopefully might appear, comparing and contrasting the two "cultures" and belief systems.

The author's "other" career lies in higher formalized education, usually as a teacher on the college and university level. While the writer's own "specialty" is history (particularly Central and Eastern European History), interest and events gradually

brought the writer into the realm language study and linguistics, teaching English as a second language and, later, various facets of business English.

The author's emphasis in teaching various topics of English as a second language usually focused upon teaching advanced students and students already having reached at least an "intermediate" level of English, at least to some degree. In that context, he quickly realized that such courses as the traditional "conversation", "writing", "listening", really bore no relationship at all to any "real world" students already saw, and as such, were simply more "buzz words". In order to make progress, significant "alterations" needed to be made!

As such, conversation classes were quickly structured to be classes in speech, public speaking, presentations, interviews, arguing one's point of view (or "product"), etc. Simple conversation practice, per say, simply had lost its meaning and the interest of almost every student. Interestingly enough, this phenomenon seemed to be visible across cultures.

Likewise, "writing" or "advanced writing" needed to be focused on the practical in order to meet with acceptable results and progress. Foremost within this sphere, students' skills of description, explanation, and argument needed to be established and encouraged, and as a basis of that, assignments and discussions needed to center on the nature and practice of "clear thinking", particularly abstract thinking, and problem solving. Assignments, etc., could be aimed in many various directions and subjects, but the teacher tried to incorporate them, at least in general, along the general lines of the class' professional interests and goals, though not exclusively so. Results and progress proved to be better and faster, and students' interest and participation (hence learning) piqued and progressed rapidly.

The traditional "listening" likewise meant little, since students often did not have much real, practical listening experience, or had listened to audio tapes so often that they had the content virtually memorized. In some situations, the school involved only possessed a limited amount of listening material and under heavy budgetary constraints, those situations were unlikely to change or improve in the foreseeable future. The traditional approach was almost immediately jettisoned for a much more practical and "active" approach to the problems and experience of "listening". A few minutes of formal or subtle phonetics practice was covered in each class, and activities, assignments and effectiveness were targeted toward the goal of enunciating property. The teacher has noticed that often the problem with many students is that: (a) they do not speak clearly, (b) they do not speak loudly, to any degree. Granted, 50% of this (as well as "problems" in "Conversation" and "Writing") was probably simply the result of nervousness, especially with a native-speaking teacher, but as the teacher was able to create a relaxed (though not chaotic!) learning environment in the classroom, noticeable improvement quickly became apparent and, as students relaxed and gained self-confidence, progress accelerated even more.

Although the writer does not wish to descend to a battlefield of definitions and petty points to be parsed and quibbled about throughout the article, or as a result of it, one of the few definitions he wishes to suggest as a general working guideline is a de-

definition of *communication* – “the imparting of knowledge/information to another.”<sup>1</sup> Communication, in other words, is the ability to communicate and “receive”, or understand, communications, and is the foundation not only of teaching, business, etc., but virtually of all of human endeavor and interaction.

### “Group” (Class) Introductions

As indicated above, the groups to be very broadly commented on are not necessarily “apples to apples”, but comparisons to a limited degree will still be interesting, particularly if the reader remembers a few details about each class grouping.

The first group, “**ASH**”, represents several of the writer’s early groups of history students in America, all undergraduates, most in their first and second years. Perhaps most interesting about this group of student relates to a problem teachers at Universities in America encountered at that time with first and second year students particularly, that is the poor overall quality English, particularly written, grammar, and thinking skills, after having been graduated from secondary school and having entered the university environment. Although many positive changes have been made in succeeding years (though not totally eliminating the problem!), the issue at that time was quickly reaching an educational crisis. The History Departments with which I was associated at that time as a graduate assistant and teaching associate (University of Missouri, University of Kansas) rightly insisted on maintaining the highest quality standard possible, but on a practical level, that meant anyone teaching these groups still faced the problem. Many (at both universities) decided that before the commencement and introduction of any historical learning or thinking, a week or two was needed to teach first and second year students correct English! While this strategy was not too popular with students, progress was made and improvements could be seen in their subsequent classes and careers.<sup>2</sup>

The second group, “**ABS**”, represents various classes the author taught within the business environment, usually within companies. These students were full-time company employees, very highly motivated, but were also parents, etc, so courses here had to be structured differently, often with little actual homework and within the structure of much greater time restraints on both teacher and student. Often, flexibility has to be realized due to a particularly large workload that week, etc. However, the classes were on company time and covered such business topics as communication (general and specific themes), risk and time management, essentials of underwriting, basics of management and territorial management, customer/client relations, professional writing, etc. Usually the subject matter related to issues the student was encountering daily, even hourly, in his professional position.

---

<sup>1</sup> Webster’s Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. New York: Portland House, 1989, p. 298.

<sup>2</sup> At all American Universities today, entering students are required to pass a year course in English in their first year. Furthermore, at many universities, a student can be required to repeat that year at any time when a professor deems that the student is deficient in English skills (grammar, writing, style, etc.).

Perhaps the “AI” group was the most varied and cross cultural of all groups the author has ever taught. These were mainly new immigrants to America, with very different individual skills and degree of incorporation or association with their new culture, or with each other’s. All knew “basic” English (at least to a certain extent), but still had problems not only with language, but dealing with the English-speaking environment in which they now found themselves, as well as in encountering and learning a “foreign” culture and its impact and influence. With few exceptions, these students tended to be somewhat older, often already employed, matured by the process and experience of emigration and immigration; part of the incentive for the class was learning enough to be able to apply for eventual citizenship. A fast pace in the learning process was also important to them, which seemed to increase frustration levels when errors were made. Students in these classes ranged from Southeast Asians, to Latin Americans, to Africans, to Eastern Europeans and Russians, and increasingly to refugees from the Middle East and Central Asia, etc. Perhaps in this class represented the “purest” direct encounters with cultural differences and traditions, but as the class progressed, students were also anxious to learn from and about each other, which made the class exceedingly rich as a learning experience.

“PSL” students were Polish students at the Foreign Language Teacher’s College in Leszno. Likewise, these classes represent an interesting group in that the various groups of undergraduates, in each undergraduate year, were already accomplished students of English in the process of being educated and trained to be teachers of English themselves. As a result, all of them knew English (and other languages) very well before the first class even started. The goal, therefore, was to polish and perfect their skills; almost all of these students were “native speaker” quality speakers of English from the beginning.

“CSX” students represent the teacher’s various classes of students, mainly at Xi’an University of Science and Technology, in Xi’an, Shaanxi, China. The bulk of the classes were graduate students, most Master’s Students (8 classes), though two classes were Doctoral Students as well. Also included were 4 classes of seniors, finishing their studies and majoring in English and (mainly) American literature. Quality here was very mixed, although the students’ background were better than they thought themselves. Although there has been much criticism in China about the quality of language teaching in secondary schools, the level seemed to be higher than the Chinese realized. (e.g. The writer never heard even one of these students ever make an error with “the” or “a”). Overall, the quality of these students was quite high, many being on full-scholarship, and most already teaching classes in their own technical fields at the University or “loaned” to other universities in the area for that purpose. As a result, one of the additional challenges here, especially in the teaching and classes for doctoral students, was to be fairly flexible because often class times had to be changed slightly to accommodate the majority of schedules. In some instances (doctoral students), some-time classes were “taught” via email, since some of the students had to remain at the site of their research (e.g. Chinese oil fields, coal mines, etc.).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Another separate problem was the question of class size. With few exceptions, all classes numbered between 45–70 students, plus the few who simply “sat in”. With the addition of other classes (with the teacher’s consent), the writer found himself facing a minimum classroom teaching load of 47–48 hours per week!

As the semester began, the teacher was asked by university officials whether I could offer a class for officials, deans, directors, etc., mainly in conversation. This experience also proved to be very enlightening and educational as many of the attendees had traveled and spent time in other countries and, as such, could make many observations on the subject of culture, societies, language, etc.

Lastly, “PSG” indicates students at Gdańsk Technical University in Gdańsk, Poland. As in China, these students were all students of various technical faculties and, despite the general “advanced” and “intermediate” levels, there was a fair degree of differentiation within each class, although, generally, the students had a fairly good knowledge, though were terribly lacking in their confidence to use a second language and, overall, in their general abilities themselves, which crossed departmental lines. In general, these students were “intense”, though not necessarily the hardest working of all prior students I’ve had, but greatly handicapped by learning via the traditional European emphasis on memorization, and long and pointless assignments of “busy work,” and needlessly super long class schedules daily. While the Foreign Language Institute there is quite dynamic (with excellent, very talented, qualified and caring teachers!), the department was also limited in effectiveness by often short-sighted policies by other departments, faculties, and the University administration in general.

### **General Components of “Educational” Communication**

The fundamental building blocks of effective communication in general, as well as educational communication (i.e. “teaching”), rest on dual foundations, the desire to communicate, and the ability to communicate. Simply put, little can be achieved or communicated without desiring or wanting to communicate. However, the desire to communicate, by itself, is useless without the ability to communicate, and such communication is always a two-way street, i.e. interaction between the “communicator” and the “communicatee”.

As with many if not most qualities relating to the human experience, communication is imperfect, perhaps even haphazard. Although some mention of non-verbal communication will be made and alluded to in the course of the article, the focus here is mainly upon verbal communication relating to a second language, but without specific focus on the individual second language itself. Since the author taught English as a second language, his examples and thoughts necessarily follow from those experiences.

Perhaps the most essential point to consider before any preparation is made is that the teacher, like a good sales, marketing, or advertising person (which is really what the teacher is in the classroom), must know, as much as possible, the “audience” he will have. This point sounds unbelievably simple, yet it is rarely considered, extremely important and exceedingly difficult, particularly when teaching and/or preparing to teach students of another cultural background and heritage. One critical aspect, of which more will be said later, demands that the teacher learn as much as possible about that culture, country, social group, etc., even before either’s arrival in the class-



room and interaction begins. Often, when the teacher is attempting this preparation, he himself is new or newly-arrived into that culture and going through the initial or intermediate symptoms of “cultural shock” himself. This is no time for the “faint-at-heart”!

Closely related with the commandment of knowing one’s “audience“, comes that of understanding one’s audience. While this platitude may seem self-evident, it is also one of the most problematic, though not often recognized as such. In the process of meeting and discussing these theories and views with colleagues throughout the world, one of the most amazing facts apparent is that so few teachers of a second language actually, actually have learned a second language of their own, and/or have had so little background, knowledge or exposure to another culture, etc., even though they may have the prerequisite teaching “certificates”. This writer has also noticed, with rare exception anywhere, a certain degree of frustration from students as a result. The transparency and distorted inference suggested by the various “professional” “certifications”, etc., should also be considered at some point in this exegesis, but for sake of brevity, the writer will jettison the notion for another time. Still, they are a major problematical obstacle in the equation.

The issue here, relating again to the teacher’s “knowledge” of a second language, is not the actual fact that he “knows” a second language (although that is extremely valuable!), but that the teacher understands the process and pitfalls of learning it – the difficulty, confusion, contradictions, frustration, etc., inherent in any learning, but particularly frustrating in the learning of languages! To “learn” about them in a teaching class is laudable, but only those who have truly understood and felt these problems themselves, “in their souls”, can truly appreciate them and, with that in mind, structure classes, exercises, etc., which ameliorate these fears and create a much more relaxed and conducive attitude toward learning – and ultimately accomplish the goals of both students and teachers in a much more non-stressed and relaxed manner.

The first of these obstacles, present especially in the beginning of the particular semester is often “learning intimidation”. This, simply put, is the belief by virtually every student that, for example, his vocabulary is poor, conversational skills are non-existent, or that whatever the subject to be covered, that student’s background is “lower than non-existent”. A certain percentage even entertain thoughts to transferring to another, lower-level class. (In the latter situation, this is a tough call for the teacher to make, especially to determine if the student may be correct, after only a minute-long discussion!).

Usually in these situations the writer has found that the student has a better vocabulary than he thinks (although it could still actually leave much to be desired), have better conversational skills than he realizes (after all, the student is talking to you about the problem!), etc. At this point (usually the first or second class), the teacher’s most important goal is establishing an atmosphere in the classroom; the writer here means the need to establish, as quickly as possible, an atmosphere of confidence (i.e. fostering self-confidence in the students), encouragement, and self-respect, and, on that basis, the desire in the student to want to proceed and learn more as well as becoming a more active participant in the learning process. When teaching English as a second language, for example, in the first minutes of the first class, this teacher repeatedly tell his stu-

dents that “I don’t care if you make mistakes... making mistakes is the only way to learn another language... I still make many mistakes in my own language” etc. The primary goal in the first classes and assignments is mainly designed to overcome this “fear”, while at the same time trying to instill and encourage self-confidence, trust, and self-respect, and to draw them into conversations or speaking situations (or writing situations), so quickly that they really don’t have time to remember (and therefore reinforce) their belief that their conversational skills are poor.

If errors are made, this teacher tries not to focus on them individually (“over-focus”), unless they are major mistakes, or unless they are errors that all students are making frequently. He has found that a free-flowing discussion with participation, in a relaxed way, hopefully on some “fun” topics or subjects which students are deeply interested in is a much more valuable and confidence-instilling occurrence than destroying the atmosphere by focusing on negative points, such as errors, at that time.

As such, while the teacher must be aware of his vocabulary (often students will be hearing new words or new ways to express a thought), he must not shy away from this. Yet, he should always be certain that students understand the word and/or the construction or grammatical point used/made. However, at the same time, the teacher must be conscious of avoiding as much “slang” as possible, and while a few idioms in a class are okay, he should be careful not to speak mainly in slang and idioms. This phenomenon only confuses students more, is counterproductive, and detracts from students’ hearing and encountering the English they should be learning and hearing.

Although very difficult, the teacher should physically slow down the pace of his native language speaking and speak more slowly (at least in opening weeks) and clearly, to provide more of an opportunity for his students to hear and understand what he is saying which, in turn, will then only heighten students’ self-confidence in understanding the spoken language from a “native” or otherwise expert speaker. Coupled with this is the need to speak loudly, much more loudly than usual, and to enunciate clearly and distinctly! The immediate, corresponding challenge is then to encourage, even demand, that students do it too.

As previously mentioned, while the writer wishes to avoid a major discussion at this time about non-verbal communication, some mention of it must be made, particularly when discussing the important initial classes a teacher has with his new class. Again, the teacher should do his own homework as much as possible before his first venture into the classroom. The writer is convinced that, particularly in the critical opening classes, the tone the teacher establishes in the classroom is more important than anything he could say. In that sense, there is much truth to the contention that the most important means of communication is non-verbal communication. For example, approaching the classroom and new class with a certain degree of empathy, a sincere desire to teach and assist students, and the patience that good teaching requires, goes a long way in quickly establishing the relaxed and “open-minded” tone and atmosphere of the classroom. Students quickly “feel” these qualities and respond positively to them. They also note consciously, but probably mainly unconsciously, the reinforcing body language and gestures of the teacher.

A question where teachers often disagree is whether “controversial” topics should be introduced in class. Of course, the answer depends upon exactly what the specific topic is (e.g. the need to know the culture!), but this teacher has always found that those controversial subjects are usually very good topics to discuss, assuming the topic itself does not tend to intimidate any member of the class, or that the topic has not yet been “over used” (e.g. abortion). The only topic the writer tries to stay away from, unless students want to discuss it, is a topic relating directly to local political issues. He won’t avoid it if the subject is raised, but has found over the years that such topics really serve little purpose, even in terms of writing or discussion... unless we make the whole complexion of the assignment is at least somewhat humorous – e.g. National politician “x” has been hired by your company to advertise its new product, toilet paper. What advertisements, etc., would be best, how should politician “x” be used as spokesman for the product, what should be say, etc., and why do you say that?)

Likewise, even if students do not agree with a stance or attitude taken by the teacher (cultural difference?), if the tone of the class has been successfully established, this can quickly become a major building block for discussion and learning. For example, usually early in the semester in my classes, we have a class in which we discuss or write about “ghosts” and “things that go bump in the night”. Granted, within this general subject, there are many cultural differences and viewpoints of the subject! However, usually the majority of each class violently disagrees with the very idea, but the subject always generates a very vocal discussion, and a class where we all have a lot of fun with the topic. (So much so that, a number of times, classes have asked later in the semester to return to the subject.)

In such discussions, however, an interesting phenomenon seems to occur – students become so involved in discussing the controversial subject that, while speaking English, they frequently forget they are speaking English! As a result, the expression and communication in their second language is usually much better (they are more concerned with expressing themselves than they are worried about making errors), and the writer takes great delight at the end of class pointing out to them that, without realizing it and without worrying about speaking English, by simply trying to communicate with themselves (in their second language), their English was much better and relaxed. One can almost visibly appreciate the growth of self-confidence at that moment!

In conclusion, the main points to remember are for the teacher to remember and prepare classes, teaching materials, etc., to be simple and clear – simplify and condense, simplify and condense! Avoid as many negatives as possible and gear everything in the teaching environment to be relaxed and non-threatening. No error is fatal!

### **The Teacher: “The Basics” Of Cultural/Cross Cultural Communication**

As mentioned earlier, much of the teacher’s success in a cross cultural situation depends upon how well he himself is prepared to encounter that situation. He must begin preparing for his classes, particularly the background of the students, the culture,

etc., almost from the first moment he arrives upon the scene. However, if this represents the “beginning” of his efforts, he is already too late!

The actual first step in the process begins years, even decades, earlier, both liminally and/or subliminally. Of primary importance is for a teacher to Know himself and whom he is, as well as his own culture, first! With that, he needs to recognize his own culture “in himself”, influencing him. Because any teacher is “inside” his own culture, recognizing its detailed, often subtle, effects upon himself often is exceedingly difficult, yet he, like everyone, is a product of it. Separating ourselves from it is impossible, nor should we, but other cultures should be recognized and respected as well, learned from, valued and appreciated, for their own sakes, in their own terms.

Another consideration, perhaps formed years earlier, involves the teacher’s answer to the question of whether or not he truly and genuinely likes people and is comfortable with them. One would surmise that for anyone in the teaching profession, the response to this observation would be readily apparent, but sometimes it is not! Students and others often tend to see our “comfort level” here much sooner than we do, and often the conclusion goes a long way toward determining teaching and learning efficacy.

As a result, within the above “preparatory” framework, “culture shock” is one of the first phenomena the teacher usually encounters, either in another country, or, to a lesser degree, in his own country when teaching groups representing other cultures. Often, students or neighbors will recognize culture shock within us before the teacher does, as well as some of its frustrations he may be feeling. However, culture shock need not be feared – but embraced! It is a natural phenomena and the first step toward understanding and living in another culture.

Although increasingly less so today, the manner of dress is also indicative of culture and cultural distinctions. Now the variation in clothing, colors, etc., are far more standardized and common throughout most countries and peoples of the world than ever before. A generation ago, for example, teachers were expected to dress much more formally than today. In some cultures (e.g. Japan), such means of dress are still expected. In other cultures, dressing casually, even by professors and professionals, is acceptable everywhere (e.g. China, America).

However, this is not to say that some degree of caution need not be taken. Sometime even colors can denote a certain meaning in a particular culture. In China, for example, white is often considered to be a color of mourning, yet white wedding dresses are worn by virtually all young Chinese brides. In Poland, an odd number of flowers are always given to, for example, a hostess – never an even number.

The question of eye contact, too, particularly direct eye contact, also varies from culture to culture. Although, this seems to be lessening, it is still important to consider and respect local customs when, for example, encountering people along the street, meeting University officials, etc. Today, it usually does not apply so much between students and teachers, though there are occasions and classes where this custom still exists. While the foreign teacher usually will be forgiven for breaching custom, he should also realize that if a particular students avoid direct gaze, there could be a cultural answer to the matter, even, perhaps, a sign of respect.

On the other hand, certain non-verbal actions transcend cultural barriers. First and foremost is the smile! While some cultures are more enthusiastic about shaking hands than others, the act of shaking hands is usually seen as a friendly and positive action in most cultures, so it is a very good way, especially in the beginning, of breaking or lowering subtle cultural barriers and reserve. Displaying open hands is also a non-verbal form of communication accepted and recognized almost everywhere.

### **Close Encounters of the Pre-Classroom Kind**

These considerations reflect areas or topics which the teacher also needs to know about as soon as possible after arrival, and should be a consideration when the teacher is deciding whether or not to accept his teaching position. While they are similar in different countries and across many cultural lines, they often have their own subtle differences or reflect variations in ways of thinking. Ideally, their existence need not be a large problem for the teacher; in the worse instance, their misinterpretation and implementation can make his life a living hell – and as a result, the teaching experience as well. The best instance will not only make the teacher's experience in the position a tremendously positive one, but will greatly enhance and contribute to his teaching results.

**Outside Support.** In other words, outside of the department of the second language, how much does the University, especially its specific departments, support language acquisition and knowledge? While on a general, superficial level, most if not all will voice “total” support, but in sometime in the narrower scope, that is rarely the case. This was a particularly severe problem in China, but also a problem with some faculties in Gdansk too. The author's individual observations:

ASH – good support generally, though on occasion support could have been better.

ASB – excellent support, assistance, etc, upon request, whenever needed. Companies felt additional learning was (and is!) a priority, though there were occasional budget limitations.

AI – generally good, although budget crunching measures limited the best results possible. The degree of support often was underwritten by governments (local, State, and, to some degree, federal), so at times resultant effects were apparent, though usually not severely so, despite rising bureaucracy in some cases.

PSL – very good. Considering the school was quite limited in space and by financial appropriations, the College's priorities seemed always to be in the right place and was able to be very effective and supportative with what it had and offered.

CSX – generally, overall, fair-to-good. Support from the foreign language college as well as the International Peace and Friendship Institute was super excellent. Too bad some of the other departments and faculties were more considered with their own interests. Often the severest limitations were endemic – e.g. no heat whatsoever and broken windows during the winter in many buildings.

PSG – Generally, pretty good, particularly from the Foreign Language Institute, perhaps one of the finest I’ve worked with. Some faculties (e.g. Mathematics, Physics, Business) were also quite supportive, but others were not.

**The Facilities Themselves.** No facilities are the same, anywhere in the world, nor will they ever be complete enough to satisfy everyone, but they usually are not even expected to be 100% “state of the art” facilities, but some basic features should be present – availability (to teachers) of copy machines (which work!!!), at least a half-dozen PC’s for teachers (1 or 2 is not enough!!), a workable library (for students) and a reference library (for teachers). Moreover, are the facilities kept clean? Operating? Heated (in winter!)? Functioning restrooms nearby? Etc. Teachers should not have to pay for teaching materials out of their own pocket, but most teachers pay a large amount of out-of-pocket expenses for teaching aids, materials, etc.

ASH – Excellent

ASB – Very, very good

AI – Very, very good

PSL – Good to very good, few problems.

CSX – Depends – some buildings were terrible, others good, though nothing on a level to encourage learning. Copying, etc., facilities very good. University was usually open to purchasing the larger teaching aids (e.g. transparency machines).

PSG – Pretty good, though PC’s were not easy for teachers to use, and copying any teaching materials, etc., usually was next to impossible. If and when a PC could be used for any length of time for classroom preparation, lessons, etc., only rarely did printers have ink. Operating hours of some university facilities, libraries, etc., need to become much more realistic for an institution of higher learning.

**“Politics” Within the School and/or Department.** Like the “support” consideration, this is a critical criteria to assess before accepting a teaching position, and is extremely self-defeating for teacher and especially student in their quest for learning. However, realistically, any accurate evaluation can only be made when the teacher is on site.

ASH – Minimal, usually not a problem.

ASB – Rare.

AI – Some, usually “workable”.

PSL – Minimal.

CSX – Some. They seemed to grow as the year went on, but little existed within the International Institute or Language Department themselves.

PSG – Fairly minimal overall, virtually none within the Language Institute.

**The Concept of “Time”** – Individual cultures often look differently upon the concept of “time”, or more specifically, “punctuality”.

ASH – Somewhat weak identification of “time”. Punctuality was often a minor problem, though assignments were usually submitted on time.

ASB – Punctuality was rarely a problem. Rarely any tardiness, nor any waste of time. Assignments completed on time.

AI – Varied concepts, often probably more dependent upon each student’s individual culture its philosophy. Generally, minimal problems with homework or preparedness.

PSL – Generally okay, but occasional tardiness. Assignments and preparedness were generally acceptable, though at times, quality suffered.

CSX – Punctuality and observance of “time” is very important in the culture. However, there was still minor tardiness problems growing in some classes.

PSG – A growing, weak identification, particularly with students in certain faculties. Very often class would have to be reorganized a bit due to the frequency of tardiness and punctuality. The majority seemed to observe their own “schedule” and were generally very lackadaisical in their approach to assignments and preparedness. Requested appointments with the teacher were rarely kept.

**Societal/Cultural Sense of “Touch”** – In this context, the criteria does not relate so much (if at all!) to any “touching” of students by the teacher *per se*, or vice versa, but rather about how the society as a whole seems to consider the concept of “touching”. Some consider it to be not only insulting, but an invasion or threat to individual privacy and lack of respect. Related to this is the “closeness” through which that society or culture “permits” proximity between individuals when meeting, talking, etc., or in general interpersonal relationships and communications. These concepts provide the novice in that particular culture to be aware of native cultural or societal “comfort zones” in terms of individuality, as well as group dynamics.

ASH – Very little sense of limitation or taboo existed among American students in terms of the concept of touch in the context outlined above. However, increasingly, unwanted or unwarranted touching, particularly by a person viewed as an authority figure, is increasingly interpreted in this society as possible harassment or even as a threat. Americans, subconsciously, seek more space between individuals, even when speaking, than is present in most other cultures. The “normal” distance maintained by, for example, European speakers would definitely be considered to be threatening by most Americans.

ASB – Essentially the same as above, perhaps even a bit stricter.

AI – Although indications of the adoption of immigrants’ new culture vary, the interplay between the immigrant’s native culture and newly adopted culture is often apparent and often is indicative of the general level of “comfort” the student may already have in the “second” culture. However, in multicultural classes, great caution must be exercised in order not to draw overly broad conclusions; each student usually occupied his own, separate, position in this measuring scale.

PSL – In comparison with the other groups in this overview, Polish students maintained the greatest degree of physical proximity when interacting with each other. In this context, they probably are more representative of many European cultures in general, and speaking, standing, etc., in close proximity with each other never seemed to be a cause for concern or “discomfort”. Likewise, within their own culture, “touching” seems to be much more accepted than in the other groups surveyed.

CSX – In considering the concepts of “touch” and “closeness”, Chinese students seemed to rank somewhere between the extremes of the American groups, and the Polish (or European) groups. However, more so than in America, “touch” clearly had a more culturally sensitive connotation – unwarranted or “casual” touching often is considered to be threatening and insulting with the Chinese culture. While the Chinese seemed to require a modicum of spacing when, for example, communicating with another, they clearly were closer to the Polish students in not “requiring” as much space as their American counterparts.

PSG – I noticed very little differences between either the the Polish student groups considered here.

**The Cultural “Tradition” of Communalism vis-à-vis Individualism.** As confirmed by a multitude of studies in such fields of anthropology, sociology, psychology, history and more, the degree to which a given society or culture has been influenced by its general orientation toward a communal tradition, as opposed to an individual orientation, is an important consideration when planning classes or simple interaction within that class or culture. Indeed, the observation that a large degree of a teacher’s success in the classroom unless consideration is made for this cultural tradition is not unfounded!

ASH – One of the banes of teachers of American students is the frustrating attempts to stimulate a “group” or “communal” approach to learning in the classroom, specifically, group discussions, group projects, etc. With the overwhelming emphasis upon individualism in American culture, approaches which stress an individual approach, or even an independent approach (e.g. “Independent Study” often, by itself, is offered in American University curricula) generally fare far better and yield better results.

ASB – Since American business management has been stressing the “team” approach among employees, this approach is now more “acceptable” in the business world than it had been in the past. Actual results, however, are quite mixed and often many employees, privately, express their “dislike” or lack of enthusiasm for the “team” orientation. While there are several important reasons for this (including each company’s own approach, view, and support of it), the issue is somewhat debatable today as to whether or not the individualist nature of American business has indeed changed at all despite endless verbiage about “teams“.

AI – As mentioned above in other comments and observations, the orientation of a class of immigrants was usually quite varied, symbolic and reflective of their own native culture, but also somewhat indicative of what degree they have already been socialized and/or “accept” their second culture. However, usually no matter how “individualistic” most will become over the years in their adopted country, they still normally remain much more “communal” in their outlook and approach to life and tasks.

PSL – While learning can be successful with an “individualistic” approach, students here seemed to respond faster and more enthusiastically when a group or “communal” approach is employed. Sometime the teacher is well advised to think of the classroom not as a room for conducting classes, but as a kind of “intellectual com-



mine”. This is particularly appropriate when the teacher considered using a group approach or breaking the class of students into groups for discussions or projects. With few exceptions, Polish students in Leszno seem to accept this technique very enthusiastically and most worked well in groups.

CSX – In an apparent contradiction, despite thousands of years of communal living and traditions, in the Chinese classroom, a group or communal approach does not seem to yield any positive results at all! One of the most important reasons for this, and, indeed, a concept the successful teacher in Asia should always remember is the ingrained tradition of “saving face” throughout Asia. Often, this teacher has noticed that a Chinese student, or even a small group of Chinese students, will be much more willing to converse in English, for example, when speaking individually with the teacher; small groups, too, seem to be more willing to do this – but in the hall, or in many other places, as long as it is not in the classroom while class is going on. In other words, not among their general peers. Breaking up Chinese students into groups for individual group work in the classroom simply does not seem to work. In fact, I frequently found this to be quite counter-productive and often frustrating for both sides.

PSG – Like the PSL grouping, students in Gdańsk clearly felt comfortable with a group or communal approach, but in the first classes with each student group, the writer could see the influx of more “individualism” and a higher comfort level. By the end of the academic year, the teacher could easily conclude that either approach could be equally effective, depending upon how that specific approach was used to educate. Speculation for this change in outlook, whether possibly just be a sign of the specific emphasis of a given university, or whether indicative of a changing, more materialistic and, hence, a more “individualistic” society in general would spark many stimulating discussions. Future studies should be encouraged to look at this phenomena.

### **The Cultural, Communicative Educational “Confrontation” – Outside the Classroom**

Before classes begin, the teacher new to the culture and the society in which he finds himself also is well advised to explore a few other issues. Knowledge of the new general background will go a long way to aid in meaningful class and lesson preparation as well as provide a general, realistic glimpse into the background of the teacher’s students.

The first consideration in this regard is the understanding of the educational system in which the teacher now finds himself, how it works, how native teachers teach, etc, as well as students’ own assessments of it. Foremost here is the teacher’s assessment of his students’ experiences with their former teachers (e.g. in elementary and secondary school, previous university experience) and the educational process. The writer is not suggesting that the “foreign” teacher needs to change necessarily (though he may well modify his approach and/or lessons to allow some degree of accommodation to enhance the adjustment, learning and teaching process), but simply being aware

of students' past learning experiences can provide many clues for the teaching process, resulting in more efficient teaching and learning, as well as a more enjoyable, less-stressful classroom experience for all.

This subject seems to be a good topic for discussion during the first, "get acquainted" class session. This teacher has often found that engaging students early in the semester to "help me understand your educational system and culture", often enables conversation to begin easily as students usually do not associate this communication with a formal second-language conversation class!

In terms of specific observations, students' general experiences with past teachers, particularly in a teaching environment or any encounter with a multicultural teaching approach and experience, the following may prove interesting.

AHS – Views about former teachers generally were quite varied, often depending upon the teacher's "popularity" and personality more than teaching skills, knowledge imparted and communicative skills. This was not always true, particularly among older or more advanced students who increasingly seemed to realize that often their "best" teachers had been those who were not necessarily "popular". In terms of exposure to teachers from other cultures, in America that still remains pretty limited for a number of reasons. However, while still slight, multicultural teacher contacts are slowly improving due to the increasing presence of other cultures on campus.

ABS – Because of the nature of this particular form of communication and education (i.e. within the company context), the "multicultural" encounter is rare, often non-existent. Within a business environment, about the only multi-cultural type of contacts most employees are likely to have is with customers, and the contacts usually are strictly over the phone today. Still, multiculturalism within the general business sphere is remaining fairly rare today and, when it exists, it is mainly due to the influence of Hispanic culture, language, and proximity to North America.

AI – Contacts with these groups (immigrant groups, services to/for immigrants, etc.) are, for most Americans, their only actual personal and living contact with another culture and modern, functioning language. Generally, these contacts are quite positive.

PSL – If native speaking teachers of English are considered (especially British native speakers almost entirely), students have much more exposure to another culture, teaching methods, etc., than their counterparts elsewhere in the world. Specifically, in terms of the College in Leszno, this was even more so since each year at least a handful of native teachers taught at the College while representing and exposing the students to other cultures. For example, each year there were at least a few native English speakers (who could be British, Canadian, American, etc.), as well as a few native German speakers for the German curriculum.

CSX – In China, teachers representing other cultures were few and far between, particularly teachers from non-Asian cultures. This situation is further complicated by the large size of the country itself as well as the vast number of educational institutions in China seeking native-speaking teachers or foreign teachers. Often when a foreign teacher arrives in the city he will teach (even in fairly large cities) he quickly discovers that he is the only "Westerner" in that city or, at best, one of a handful of them. This is

not necessarily a problem for the teacher in China, but the teacher needs to realize that for almost everyone he encounters, student and non-student alike, he is the first “Westerner” most Chinese have ever met or seen, so they will be curious, ask many questions, and some adjustment and understanding will be required. Still, if the teacher has the “right” personality and temperament (patience!), this situation can be tremendously rewarding both professionally and personally.

PSG – Due to the stature of this university and the cosmopolitan nature of the urban area, both students and the university were much more at ease with teachers from another culture (albeit another “western” culture not far removed from their own), and usually were able to deal with the issue with little or no problems (although, at the same time, the problems of “foreigners” with civic officials, the bureaucracy (often corrupt), etc., were significantly higher and provocative here than anywhere else this teacher I had ever encountered in the past, even in Poland. Many students (though not all) had already been abroad and not only had encountered other cultures, but had already adapted to them in varying degrees and an emerging multicultural view of the world.

A aside to this approach, but important for the teacher to consider, is the general background and experience the students have had with “foreign” teachers (in whatever venue). Often this can provide good clues on the effectiveness of former teaching plans and techniques and, if necessary, the current teacher can make minor (or major) adjustments to his plan, style, or approach, if necessary.

ASH – Prior encounters with learning about other cultures and languages by American students have been fairly limited. In fact, American students’ encounters and understanding in this area are the worst of any of the groups being cited. The study and appreciation of second languages are even worse, although in recent years there seems to be some degree of interest in Spanish and in some Asian languages (mainly Chinese and Japanese). Teachers native to other cultures in America tend to be encountered on occasion only in advanced (usually graduate) classes.

ASB – Although interest in other cultures and communication with them has already grown with students in company business courses, the opportunities to encounter other cultures, teachers, etc., has decreased even more than those within the ASH group above, unless their specific company is a multinational or does a significant amount of international trade and sales. The possibility of having a teacher from another culture is virtually non-existent in this group.

AI – Interest among immigrant students (and those teaching or assisting them) escalates tremendously upon involvement and interaction, and the students themselves often become more multicultural because of the associations, friendships and acquaintances they also make with their multinational encounters. However, encountering multicultural teachers here is virtually non-existent.

PSL – Because of students’ prior encounters and associations with other cultures, they seemed overall to have little interest generally in learning more about other cultures, or even encountering new cultures. In some areas, this seemed to be reflected in increased tolerance in certain issues, but in others, where one would, perhaps, expect

to witness increased tolerance and understanding due to experiencing other cultures, there seemed to be few signs of it.

CSX – Prior encounters with foreign teachers and cultures seemed to be treated very positively, even enthusiastically, by Chinese students. Chinese students seemed to be truly appreciative of their opportunity to have a foreign teacher, and to learn more about other cultures of the world. Undoubtedly, the overwhelming response continues to be very positive, though the overall style of teaching, compared to native Chinese teachers, demonstrates significant contrasts.

PSG – As mentioned above, the University here seemed quite blasé in terms of encounters with foreign teachers, at least early in the semester's classes, as was true with the University in general. There were individual exceptions, but overall, in the beginning, the foreign teacher was either accepted as "just another teacher" (no more, no less), and/or in some cases, little more than tolerated.

The second major consideration of more immediate preparation and class management is closely related to the first, but often more important. Specifically, the experience students had previously, while learning a second language is very important, and this is particularly true when dealing with the necessity of evaluating the quality of prior teaching and prior teachers. Since seeking this information is much easier if some tact and "diplomacy" is used, the teacher must be cautious or judicious in how the question is introduced. The indirect approach is best, and often, as "orientation" in the first class meeting, for example, asking a student about his prior classes, what was covered by his earlier teachers, etc. The individual responses often provided more than enough information to make an adequate assessment. The teacher must listen to what the student says, and what the student often does not say.

For example, in China, the overwhelming percentage of educators and professional Chinese, considered the teaching of English in China to be terrible, and Chinese English teachers, especially on the elementary and secondary levels, to be even worse. However, from the students' descriptions and comments, as well as via personal observation, this writer's general conclusion is that the general opinion is not true. In fact, this teacher has arrived at the conclusion that the quality of elementary and secondary school English instruction was actually fairly good, and in some cases, often very good. The problem was that there was (and continues to be) a terrible shortage of trained English teachers, and teaching aids and facilities are still almost non-existent at present in China. Still, although many of my students had not practiced or encountered much English since secondary school, I was amazed by how much often they did remember, and that the "rustiness", at times, was not much worse. Errors continued of course, but many, especially if they made even a modest effort, quickly drifted back to fairly good quality English, and many gradually progressed to being relatively advanced. In fact, the author continued to be amazed that he never heard a Chinese student make a mistake in the usage of "a" and "the".

During the beginning state of the semester or, hopefully, the week before classes begin, the teacher should also make an assessment of the facilities and "outside aids"

available to him – copy machines, transparency machines, general teaching aids, text books (and the “quality“), library facilities (especially in reference to what periodicals and books are available in English), computer/internet usage and availability, etc. Not only will this knowledge aid the teacher in making his own preparations for class, but should provide an accurate idea of what types of aids are available to students in terms of homework assignments, projects, and learning outside the classroom.

ASH – Generally, facilities, teaching aids, etc., are readily available and can be used with a minimum of “commotion”.

ASB – As above, facilities and teaching aids are generally very good, though because the environment is a business one and not, technically, an educational setting, there could be exceptions at times and, possibly, a teaching aid that is not immediately available.

AI – Generally, too, teaching aids usually are good and readily available, but there are increasing exceptions, depending upon the school or organization sponsoring the classes, and whether or not they are more concerned with limiting their budget than in providing educational assistance and support for learning.

PSL – Most necessary aids were available, though other facilities were wanting to some extent (e.g. severe limitation of library space created an overall acceptable, though somewhat limited, collection), particularly to exposure of British-English materials. Aids and facilities for other types of English were not common, and many materials were often dated.

CSX – Facilities, with some exceptions, were somewhat limited. However, some basic aids are readily available (e.g. copy machines – though as elsewhere, except at American schools, teachers have to pay for their own “aids”, copies, etc.), but other aids and facilities, often rather basic, were not easily available, if at all. However, this teacher’s Chinese university was quite open to providing what the teacher needed, if it was available in China.

PSG – Generally, facilities were good and available. Teaching aids were not. While the University has excellent multimedia teaching facilities, other aids – e.g. copying availability, computer usage (for teachers and for students), etc., were quite limited and, at times, non-existent in terms of a teacher being able to use them for classroom instruction. (Approximately 35–38 teachers had access to one computer, one copy machine (usually needing service and repair), and one printer (rarely with ink!). Teachers usually had to do any of these activities independently, often outside the University, and at their own expense.

Library facilities overall were very poor for an institution of higher learning, although the foreign language library in the Foreign Language Institute was “practical”, though very severely limited by space and budget. The main problem here was the extremely limited hours libraries and facilities were open and available.

Therefore, armed with information, assessment and evaluation of all the above criteria, environment and background, the teacher (and students) are ready for bonafide classroom teaching/learning encounters!

## **In The Classroom**

There could be hundreds of categories with which to consider, evaluate and compare learning cultures and multicultural communicative encounters. Those indicated below are some that come immediately to mind, though the writer recognizes the existence of many more, and will be grateful for other criteria readers may suggest for comparison and analysis. As a general comment, for which the author yet has no “theory” formally developed, ASH, ASB and AI students seem much better behaved and considerate in the classroom and during class, particularly in terms of in not interrupting classes – especially with speaking or whispering, showing a general lack of respect toward their fellow classmates, freely cheating and plagiarizing on homework assignments and on exams.

In a closer analysis, Chinese students probably rank a little worse than their Polish counterparts, though not by a great margin. When it comes to cheating, I did not detect any difference between Polish students and Chinese students – cheating, plagiarism, trickery, etc., was readily apparent frequently, and the overwhelming number of students saw absolutely nothing wrong with doing so. (In numerous cases, especially in China, teachers actively encouraged and assisted in the cheating.) This is not to say that every Polish or Chinese student cheats, but clearly the number of non-cheaters per class were pretty low!

Below, then, are a compendium of various categories of criteria, and the relationship of the groups to those topics.

## **General Overall Motivation to Learn**

ASH – A general motivational assessment here is difficult to make; the range can be from “poor” to “very good”. As explained above, since students did not like having to return to English classes to improve their English (particularly their written English), overall motivation was “poor”, until they realized that if they failed to pass, they would have to leave the university. If and when they realized this, or were shown how mastery of written English would not only improve their scholastic success in other classes, but would enhance job opportunities and future careers as well, the motivation improved greatly.

ASB – Usually excellent! Students in the company classes already knew that their careers (and, probably, pay!) would be improved by mastering the course material. Likewise, most if not all already knew the value of the class even before the first class met, so the problem of motivation did not exist with this group.

AI – Similar to the above group, motivation to learn was simply not a problem. These students already knew the value of the class before the semester began. Perhaps there was a problem of “over- motivation” and expectations that were too high in this class! Usually the problem with groups like this was not of motivation, but in trying to keep the class in a relaxed, non-stressful atmosphere to enhance the learning experience.

PSL – Motivation was fair, in many cases, better than that. Most students were highly motivated, but a significant minority often were not. Usually the latter were in the final semester or two of their educational experience at the College, and were highly pessimistic about any job possibilities upon graduation. Lack of motivation quickly gave birth to a general lack of self-confidence, which, in turn, became a self-fulfilling prophesy when these students interviewed for positions.

CSX – Likewise, overall motivation was fair good, and generally somewhat higher than the previous group. Though there was some degree of pessimism regarding job prospects, lack of motivation here often could have other causes. A certain minority of these students did not think they should be taking a language class (or any class strictly outside their major field) and resented their Department for requiring them to take a second language (even though they had several years of it earlier). For the majority of students, homework was rarely completed in time if completed at all, and often their own Departments interfered with classes and class times, e.g. requiring them to do other things, have meetings, meet with advisors, etc., during class time.

Many Departments also told their students of language classes that no matter what occurred or what final grade they received, that Department/Dean would “override” the grade given and convert it into a very high one. Under these circumstances, unless a student truly wanted to learn, the motivation could never be very good. This teacher was very encouraged that so many of the students did really want to learn the language, regardless of the hardships and obstacles they faced in doing so.

PSG – Generally, motivation was good, though there were exceptions. As mentioned before, with the job situation in Poland so poor, and with so much corruption in the society in general, it is not surprising that motivation sometimes suffered in the crossfire and could not reach the heights of other of the teacher’s classes.

### **Ability to Understand the “Native Speaker”**

ASH – No problem, for obvious reasons. (They too were native speakers!)

ASB – No problem, likewise for obvious reasons. (Also native speakers!)

AI – Poor to Fair, though a few in each class understood pretty well. Again, with so many students from different countries, cultures, backgrounds and circumstances, adequate, accurate conclusions are difficult to draw. The issue of understanding the teacher usually was mostly eliminated after a few classes together.

PSL – Excellent. Few problems.

CSX – Fair to Good, but much depended on the individual student and how much effort he was willing to make. In each class, especially by the second semester, there were 10–12 students (out of usually 45–65) who had become simply excellent in English. A few in each class simply made no progress at all because they were not motivated and resented being in the class, though usually understanding was not really a problem here, but for a handful in each class, problems continued.

PSG – Fair to very good, depending upon their experience and motivation. Many were very good, particularly if they made an effort to learn, so no real problems of understanding ensued. However, usually not long after the start of the semester, problems anyone would have with understanding largely disappeared.

### **Ability of the Teacher to Understand the Students**

ASH – No problems, for obvious reasons.

ASB – No problems, for obvious reasons.

AI – The main problem at the beginning of a semester is that, once the new language begins to be spoken, students remain nervous and hesitant at the beginning, and do not speak clearly, and/or slur words. Improvement here can easily be tied to phonetic exercises during part of the class.

PSL – Usually excellent.

CSX – Usually good, but more work needed to be done with most of these classes, since they tended to speak unclearly. Another problem which manifested was the quiet tone of speaking – in some cases, actual whispering! Much of this seemed to be nervousness about speaking in front of peers and lack of confidence. Related is the tendency for Chinese to speak English often without much clarity in pronunciation.

PSG – Fair to Good. Improvements were visible through the course of the semester, though some students clearly needed to spend much more time with speaking clearly and a phonetics review.

### **Difficulty with Dialects, etc., in Their Own (Native) Languages**

ASH – Not much of a problem, and if so, it was mainly with accent or the exceptional pronunciation of a word or two.

ASB – Even less of a problem here.

AI – Many! The teacher had to devote time each class to deal with phonetic problems or subjects, and be patient! Usually by the second semester the major problems had been eliminated or greatly improved upon.

PSL – Few if any problems. Students already were well versed in pronunciation and knew enough to be able to pronounce words they had never seen before correctly.

CSX – Because of the richness and diversity of Chinese and the Chinese, while not a great problem, this nevertheless sometimes caused some trouble, but nothing major which could not be overcome. An occasional, brief phonetics review in class seemed to help too. An interesting dilemma occurred when, otherwise fluent, a Master's student could be understood in English only with great difficulty and supreme effort. The teacher later learned that the student originated and lived in a very remote province in China, and that she had the same pronunciation problems in Chinese in her other classes.



PSG – Generally okay, though an occasional drill was sometimes needed to review pronunciation.

**Culturally “Taboo” Subjects?** (e.g. money, age, children, politics, marriage, personal feelings, religion, etc.)

ASH – No really taboo subjects, though students were often uncomfortable speaking about religion, for example; the topic of money is also frequently a sensitive one among Americans. Some students were hesitant to discuss their “feelings“, and, as a result, had difficulty speaking about such topics as marriage.

ASB – Not really, although in the business-related courses, many of the “taboo” topics did not arise in class, as discussions tended to be more related to the business-oriented subject matter.

AI – Many varied topics. This again depended upon the individual native culture, religion, etc., of the student involved. Some were generally always problematic (eg religion and often, in the beginning, more “personal“ topics), while others (e.g. money) were not. An interesting aside here (which itself also stimulated English conversation) was to ask, sincerely and respectfully, why a person of that culture felt uncomfortable speaking about the topic in question.

PSL – A few topics were rather “taboo” – mainly, in the beginning, politics, but in general, almost all areas quickly became “fair game”, particularly when students realized that the teacher would not “impose” his views, or even speak about his own views. However, this author found it interesting to note that in each class, some students (particularly male students) found it very difficult to talk about rather “personal” topics or beliefs, e.g. the issue of “equality” of the sexes. The same applied to a few of the Chinese students too.

CSX – A few topics were uncomfortable, although the main topic here was politics. Like their European/Polish counterparts, Chinese students simply saw nothing interesting or worth discussing about it, at least not until far into the semester and school year. Especially as the semester continued, even controversial subjects were not avoided and Chinese students seemed to respect more the opinions or beliefs of their colleagues, even if those views were not in accord with their own. By the end of the school year, though not true of society in general, most topics could be introduced and discussed intelligently in class.

PSG – Politics was the main arena of uncomfortability here, though there were often other topics which seemed to be surprisingly not well accepted (at least initially) by students, particularly if that area was outside what the student felt was his area of “expertise”. E.g. UFO’s and Outer Space Aliens. Sometimes “personal” topics were a problem, but as the semester progressed, most barriers were removed.

### **Abstract Thinking**

ASH – In general, American students are very comfortable with abstract thinking and thought questions, often having had abstract, “essay exams” already in the 5<sup>th</sup> or 6<sup>th</sup> year of elementary school, and in secondary school and at the university having

them almost exclusively (except for the more empirical disciplines such as science, math, engineering, etc.).

ASB – Same as above, only more so, since their careers had required detailed, broad, “creative” and far-reaching abstract thinking and problem-solving.

AI – Somewhat okay, although often this mode of thinking was fairly new and had to be introduced by steps, and classes structured so abstract thinking could be practiced. However, as classes continued, students felt increasingly comfortable dealing with abstractions.

PSL – A problem initially, mainly through lack of any real experience in abstract thinking, and expressing themselves “abstractly“. By mid second semester, all students were comfortable with abstractions and had no problems.

CSX – Yes and No. Initially, formally, students had problems with abstract thinking in class – but somehow did not seem to realize that within their own culture, abstract thinking existed and flourished for many centuries, and that without realizing it, they thought abstractly in their personal lives quite often. Gradually, most seem to master the concept for the classroom too, particularly as discussion/writing assignments increasingly dealt with more abstract, “personal”, or somewhat sensitive topics.

PSG – Ultimately fairly good generally, though in the beginning, rather poor. However, through the semester, many were able to master abstract thinking very well, despite the overwhelming emphasis in their other classes for purely empirical thinking and reasoning.

### **The Trauma of Making a Mistake**

ASH – Although no one likes to make a mistake or being erroneous about something, this is usually not a big issue or problem with American students. Learn from mistakes and move on.

ASB – Not a problem per se, though with this group, making an error often results in serious consequences and problems within their department or the company, and sometimes could result in significant financial loss. Still, while a concern, fear of not making a mistake did not hinder development or learning.

AI – Results varied, depending upon the individual student’s native culture and belief system. Gradual “improvement” as the class progressed generally, though comfort levels still varied between individual students.

PSL – Generally not too much of a problem, though sometime the “mistake” was internalized too much (often the student was too critical about his own error), so often the teacher subtly had to ameliorate the situation.

CSX – A major problem in the Chinese (and Asian) culture, particularly if the error is made in a public or semi-public setting, which is often the case, particularly in the classroom. The teacher here always needs to remember the concept of “saving face”, and its importance in Asian cultures, and try to avoid the situation as much as possible.

PSG – Generally not a problem, though, as above, with some students, an error could be internalized too much. Students seemed to look at the teacher to see how the teacher responded or reacted to errors and, if the teacher did not react strongly (or over-react!), the student felt better and less intimidated by the error.

### **Familiarity with Each Other’s Alphabet, Handwriting, etc.**

Although this criteria is seldom thought of, it is a major component to good and effective teaching, learning, and communicating! In some cases, the handwriting problem emerges simply from the speed of writing, careless letter formation, etc., but at other times, despite “good” handwriting, often that culture’s process of teaching handwriting to children is the basis of the problem. This is a problem any teacher must deal with as soon as possible.

ASH – No problems generally. Usually problems here stem from sloppy or careless handwriting.

ASB – No problems. Successful business communication, record maintenance, etc., necessitates very clear and readable handwriting.

AI – Varied, but generally fairly good after emphasis and early class time is devoted to the topic. Even with different alphabets, often another student or two in the class has some degree of familiarity with another language and or alphabet, so often the problem does not result in a total obstacle, but with proper and frequent treatment, the problem usually improved as the semester progresses.

PSL – Generally okay, though handwriting was a problem on occasion.

CSX – Usually okay, though some real problems existed too, usually on an individual student basis. Luckily the present generation of Chinese are raised with the western alphabet as well as with Chinese characters. For the foreign teacher needing to read anything in Chinese, however, there are often major problems! With care, the handwriting issue usually disappears at some point into the first semester.

PSG – Generally no problem, though sloppy handwriting sometimes is.

### **Timeliness of Assignment/Homework Completion, Class Preparation, etc.**

ASH – Generally good, and assignments are usually on time. However, some students are exceptions to that! Class preparation generally is good, but, again, with a few students, that is not always the case.

ASB – Quality and timeliness is very good, often excellent. Class preparation is usually very good too.

AI – Assignments are usually submitted on time, and the quality generally is good. Class preparation is generally very good too.

PSL – Although with exceptions, assignments and homework were usually on time and the quality was almost always very good. Although occasional lapses, class preparation usually was good too.

CSX – Timeliness was fair, though often assignments (sometime 50%!) were late, often by several weeks. Quality varied, usually depending upon how seriously the student was taking the class and how much effort he/she put into learning. Usually 20% of each class prepared well for class, and 20–25% of the class hardly ever prepared for the class.

PSG – Usually the quality of class tasks was pretty high, but the overall timeliness was terrible, and it was not at all unusual for 75% of the class to be several weeks late with assignments, if they completed them at all. Although some classes were exceptions, overall class preparations was pretty rare. Although there were exceptions, most preparation, deadlines, etc., were treated pretty lackadaisically.

### **Attitudes Toward Cheating and Intellectual Honesty**

ASH – Usually pretty rare, and universities as well as the students themselves take a very harsh approach to it. Many universities have their own honor codes.

ASB – Very, very rare, virtually non-existent.

AI – Actually, in this group, there were very few instances of any of these problems.

PSL – Some instances existed, but with close and enthusiastic monitoring, problems were kept to a minimum.

CSX – Although there were some exceptions (usually the top students), cheating, if tolerated, was rampant and seemed to be accepted by the University. Some departments and professors were themselves complicit in it.

PSG – Fairly frequent, unless the teacher took a harsh and aggressive approach.

### **The Teacher As a Parental Substitute**

ASH – Definitely not!

ASB – Absolutely not!

AI – Rarely, perhaps because with the trauma and difficulties encountered in their homeland, the immigration process, etc., the issue of maturity had already been dealt with.

PSL – Somewhat expected, though this phenomena seems to be much more reflective of the European/Polish approach to education in general, and/or the lack of self-confidence and responsibility instilled in most students at almost any prior or current level.

CSX – Frequent! This is indicative of many of the major problems of the Chinese educational system. Even graduate students are given little if any responsibility for anything, and continue to be treated like elementary or secondary school children in many ways. For example, Chinese Masters students must still live in a dormitory, are told what time they will be allowed to study, when they will sleep, even required to

have their beds made daily (and are inspected daily for it!). Where students are left on their own and given responsibility, many respond quite rapidly and effectively.

PSG – The subtle need for a parental substitute is quite apparent, much more apparent when compared to Polish students in Leszno, but not quite as far-reaching as with Chinese students. However, one cannot help but be amazed that some of Europe's best "technicians" are entering their careers with little if any ability to think abstractly and while possessing an undeveloped sense of responsibility and self-confidence.

### **"The Connection"! Mutual Reaching Out**

At some indefinable, often at first unnoticed moment during the academic year, communication and understanding between teacher and students, both representing a "foreign culture" to the other, "clicks"! While communication problems still can, and often do, continue to exist, somehow the comfort level basis of communication has been firmly planted between the teacher-student. As a result, communication, teaching, learning, and/or understanding gradually become easier to understand and to respect. Usually this phenomena is so subtle as to be unnoticed, but sometimes some of the participants can almost "feel" the change when it occurs. Not only does this realization provide one of the most supreme moments in the teaching experience, but often later can give birth to life-long, close friendships. When this happens, the teacher still teaches, the students still learn, but now they are "one"!

More research into this phenomena could undoubtedly provide many great insights into the teacher-student relationship and, possibly, into inter-human communication as well. However, for our purposes here, perhaps a more meaningful way of viewing this occurrence is to consider the time span for this "connection" or "chemistry" to take place, and whether that chemistry is governed by individual cultures.

ASH – The time varies, as does the phenomena, though the actual "connection" seems to be more subtle in these groups. Perhaps noticing such a phenomenon inside one's own culture is more problematic. As a result, discussing the timing of the phenomenon is more problematical here also.

ASB – The mutual reaching out and understanding here usually occurs pretty quickly. This is somewhat less remarkable when one considers that the teacher-student relationship in these groups tend to be closer, and students and teacher usually have much more in common, especially the association of working for the same company, sometimes even in the same department. Often there has been prior interpersonal communication.

AI – Likewise, the "connection" here also occurs fairly rapidly, perhaps here due to the needs and desires (often seen by students as "critical") of the immigrant students to try to learn as much as they can and as well as they can, so that formal permanent immigrant and/or citizenship status can be obtained.

PSL – The timing period with these classes varied greatly with each individual class. With some sections, six weeks sufficed, and with other classes, almost the whole

semester was required. One class seemed to require almost a scholastic year. Moreover, for the first time the teacher noticed that in some classes the phenomenon seemed to be more pronounced than in others.

CSX – The timing of the result varied from class to class, but generally it occurred fairly quickly, by mid semester with the majority of classes.

PSG – Perhaps the majority of these classes were the slowest to witness the connecting phenomena. With only one or two classes as exceptions, the majority of classes began to show signs of the “connection” quite late in the semester, and one or two classes, while showing indications of adapting, never completely did by the end of the first semester.

### **Active Class Participation**

Defining and/or trying to measure active class participation is, at best, controversial, and for sake of brevity, the author will not try to define it further, preferring instead to treat it in the same way an artist responded, when asked to define “art” – i.e. “I can’t define it, but I know it when I see it.” Several elements need to be considered when commenting on the general topic of active class participation because they all have an influence on participation, and the degree to which students do, in fact, participate. Size of class is an important ingredient; in general, the larger the class, the more difficult to stimulate any active and/or meaningful participation.

Often problem resolution also plays an important role in providing a comfortable and compatible background for students to participate. Construction occurring close to the classroom definitely does not encourage participation (or any kind of teaching or learning) in any way. Likewise, lack of heat, fresh air, distance to drinking or restroom facilities, etc., are problems which really need to be resolved before an atmosphere encouraging class participation can be created.

Other factors such as mutual respect, preparation by both students and teacher, even the time period of the class, contribute greatly to the degree of active participation in that specific class. A closer look and analysis:

ASH – The time required to create a participatory environment varied greatly, depending upon the class. Likewise, given the “individualistic” cultural aspect in this analysis, full and 100% active participation in the classroom, while improved, never reached totally active class participation. This is especially true in the English-Repeat classes, where the vast majority of the students did not want to be.

ASB – Active class participation occurred very quickly, probably for reasons already discussed in reference to this group, i.e. older and more experienced students; company – sponsored classes by which all knew could very well enhance their careers; and often a pre-class familiarity with other students as well as the teacher. Therefore, a much higher comfort level became an integral part of the class.

AI – Some participation occurred fairly quickly from the first class meeting. The reason for this, again, probably were the practical needs of English mastery by new

immigrants in order to improve their life experience in their adopted country as well as, ultimately, to obtain citizenship. After 2–3 classes, most students saw and understood the need to participate actively in class as the comfort levels increased.

PSL – Although participation was very slow to develop, as the classes “connected” (6–8 weeks with some classes), active participation gradually improved and increased.

CSX – Although approximately 10–30% of a class achieved an active participatory level, the others in the class did not to any regular level. However, certain topics stimulated more discussions than others<sup>4</sup>, and involvement and coaching from the teacher often could stimulate a greater degree of participation for a given class period. Depending upon the topic (e.g. a potential marriage partner, answering job interview questions, etc.), some very enthusiastic participate could occur.

PSG – With one or two exceptions (e.g. advanced business classes), active participation was very slow to develop, and often would not emerge at all without the teacher’s coaching. During the course of the first and second semesters, participation in the majority of classes improved slowly, but in one or two classes, progress was very minimal for the most part.

## Concluding Observations

The teacher (and, as a result, his students) have a tremendous start toward achieving success if the teacher has had even a rudimentary background in one or more second languages himself. Ideally, the second language would be the first language of his students, but even if that is not the case, knowledge of any degree of another language can be valuable for the teacher in understanding the frustrations, confusion, and other questions and problems that can only emerge and be truly understood by another who also has undergone the same feelings and frustrations. As much as the teacher can read about such dilemmas, he will never fully understand them without having known the feelings of experiencing them personally. Then, incorporating this experience and knowledge into his teaching and classes, he can not only be more effective in the classroom, but an overall better teacher as a result.

This teacher came to China knowing no Mandarin Chinese at all. While he has received awards and much adulation for his teaching in China, he must admit to realizing that his effectiveness suffered. Even though he now knows a little Chinese, he realizes that he could be a much more effective teacher with a better knowledge of the students’ native language, and could explain answers to problems with that knowledge, using comparisons, contracts, or simply examples from that language while teaching a second language.

---

<sup>4</sup> Interestingly enough, one of the most successful topics for Chinese students was a general discussion of kites, kite “technology” and their individual experiences. Fishing was another good topic, as well as topics relating to marriage, how to choose a spouse, qualities a spouse should have, etc.

In contrast, the author has a reasonable good knowledge of Polish, and that background (even if his students are not aware of it) has been of immeasurable help in teaching English effectively. For example, when a Polish student asks a question about English (or about something else, but using English) about a difficulty or with some errors, because the teacher knows Polish, he has a very good idea what the student is trying to say, or why the student is confused and having difficulty. Under these circumstances, preparing effective classes, assignments and exercises, or simply discussions are easier, resulting in a much better learning, less stressful atmosphere for the student.

Likewise, when students realize that the teacher has a language background, they seem to have much more confidence in him, and the teaching relationship (e.g. the "connection" mentioned above) occurs sooner in the learning experience. Teaching certificates, designations, etc., have nothing to do with the question of who is a good teacher, what teaching and communication skills one possesses, and certainly not with the question of teaching effectiveness. Likewise, methodology is not a substitute for teaching, nor are the books, aids, etc., which may be used, but hopefully not replace, the active role of the teacher in the classroom.

As mentioned in the outset of this article, the author does not claim nor imply any inside knowledge of the question of interplay between culture and communication, on the one hand, and learning in a foreign or multicultural environment on the other. The subject area is exceedingly broad and complex, and realization has barely emerged yet into the mainstream of the teaching environment. This exegesis is merely a compendium of observations this teacher has made while teaching within several broad cultures. He is making no attempt to define the comments and criteria examined, but simply offers them as a kind of framework which will, hopefully, create awareness in other teachers and/or elicit contributory comments or ideas for further examination of this general field.

Teaching in "foreign" environments or in multicultural settings can be tremendously rewarding for both students and teacher. However, eventually all come to realize that one only gets out of the learning effort and environment what one puts into it and contributes to it. If done "correctly" and effectively, the results can be truly great and, perhaps, almost unbelievable. An important point to remember is that in the learning environment in another culture, both students and teacher are "learners", and both students and teacher are "teachers".

Within the multicultural arena too, a good guiding principle is to realize that there are no "rights" or "wrongs", only varying ways of looking at complex philosophical, social, etc., questions, or even defining them. However, discussing these issues alone should be viewed as a very positive step to learn more about another culture while sharing similar values of one's own. In this context, there are no "losers", only winners.



## THE PROTECTION OF NATURAL LANGUAGE DIVERSITY – FANCY OR DUTY?<sup>1</sup>

STANISŁAW PUPPEL

*„Increasingly, individuals in various sectors of academic, political, and public life in several countries around the world are becoming better aware of the precipitousness and the profundity of the consequences of language loss on a global scale”.*

*(Patricia A. Shaw, 2001b: 181)*

### 1. Introduction

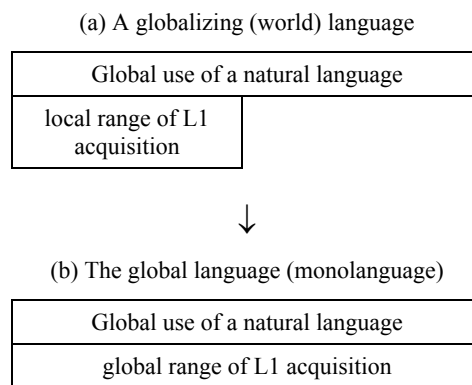
All natural languages constitute a universal natural language space or a global pool of language resources which may be referred to as the ‘natural language global arena’. The metaphor of the arena implies that they are in continuous contact with each other and remain in some form of contest. Obviously, the contacting languages differ as to their size and other traits jointly corresponding to a complex of features (i.e. parameters) that may be referred to as ‘natural language robustness’. It has been repeatedly estimated by learned consent among professional linguists dealing with language ecology that half of the existing 6,900 languages which fill up the ‘natural language global arena’ will disappear in the coming century and that of the 3,400 remaining languages, about 2,000 languages will enter the stage of being severely endangered. The reason for this dramatic state of affairs has been heralded as basically resulting from a further dynamic progression of the process of world globalization which, among other factors (e.g. demographic, economical, educational, technological, etc.),

---

<sup>1</sup> I owe a word of gratitude to my students at the Department of Ecocommunication whose comments have helped me in clarifying some of the issues discussed in the paper.

has already shown its grip over the entire human culture complex in leading to the well known fact of challenging the various local cultures and languages, cast in what has conveniently and aptly been termed ‘cultural heritage’, by the so-called ‘globalizing’ language(s) involved in a global contest (or rivalry) with other natural languages.

In this context, it is assumed that the notion of a ‘globalizing language’ (i.e. a world language) should be opposed to that of the ‘global language’ as one which has succeeded in gaining a dominant (i.e. hegemonic) position among all the existing languages in the natural language global arena (hence abbreviated as NaLGA) above all in the most important of the communicative niches, that is, in the professional niche (e.g. in science, technology, publishing, commerce, diplomacy), but which, at the same time, is not the only language that children all over the world have been mandatorily acquiring as their first language. On the other hand, the global language (or, more precisely, the global monolanguage) is one which may be defined as the only survivor of language contests in the NaLGA and thus a sole winner of the process of linguistic colonization and one which has additionally won all the children in their first language acquisition on the global scale. This dichotomy may be illustrated in the following way:



**Fig. 1.** Where the vertical downward arrow (↓) indicates a possible direction in the change of the status of a globalizing language within the NaLGA as a result of language contest

Therefore, it is assumed that the globalizing languages, which at present are so clearly epitomized by English as a major force behind the seemingly unifying pressure processes leading to the weakening and replacement (or overpowering of other languages, or ‘winning the language contest’) of the existing natural languages with a globally accessible *lingua franca*, pose a direct threat to the very existence of all the other non-globalizing natural languages which, together with a limited number of globalizing languages, constitute the NaLGA.

At this point one should define natural language dominance as a relationship among/between all the natural languages occurring in the NaLGA that is established by the complex processes of force/aggression on the one hand, and submission, on the

other, generally leading to the determination which language has the status of the most dominant in the NaLGA. It should also be added that a dominance-submission relationship between different languages does not exist until one particular language consistently submits to another language under conditions of prolonged language contact. In the light of the remarks made above, some of the essential questions that may be formulated are the following ones:

- what does it mean that a language turns out to be a ‘winner’ in a contest with another language?
- what happens when a language is meant to be on the ‘winner’ or ‘loser’ side, that is, when an invading (i.e. dominant) language (hence abbreviated as IL) wins a contest with a ‘loser’ language, and when the communicators within the host (i.e. receiving/resident) language (hence abbreviated as HL) tend to additionally strengthen this process while participating, either consciously or subconsciously, in weakening their ethnic-linguistic guise and contributing to the overall weakening of HL fitness?
- why should we care and what can be done to remedy such a situation?

In what follows, some comments will be offered with respect to the above questions.

## **2. ‘Overpowering’ a host language by an IL**

The following situation has occurred very frequently both in the on-going and accomplished history of many natural languages: a local HL ‘encounters’ another language which may be running according to the following narrow formula: a local community language is ‘invaded’ by another language. Or, the invading language starts its unidirectional flow into the host language in what may be termed the process of ‘external linguopressure’. The result may, especially after a longer period of time, turn out to be quite disastrous for the local host language. Simply, in a longer run, such a language may become a subordinate in relation to the invading language which will thus become a dominant language. Subsequently, the former language may either become heavily saturated with various bits and pieces pumped into it, as it were, across all the levels of language structure, from the invading more or less ‘despotic’ language. Or, the invaded host language may, in extreme (and, after all, not so infrequent) cases, finally give up its autonomous existence and disappear quietly and without much fuss from the natural language arena, either in what has been called ‘language suicide’ or ‘language murder’.

Overpowering a language by another language appears, above all, to be a mental phenomenon and may usually be accounted for as being likened to the process of a growing appreciation of the invading language by a growing number of native communicators within the host community. The latter jointly and very often unconsciously (i.e. involuntarily), work towards granting the invading language the rank of a prestigious (i.e. superstratal) and highly valuable language, that is, a language of socially highly appreciated rituals of its use, the rituals of organizing shared positive emotions towards and intersub-

jective focus on the IL regarded as some kind of group emblem. In so doing, this group of native communicators automatically becomes interested in seeking and being exposed to the invading language as well as to its more or less massive spread in the host community through deliberate and over-invested foreign/second language learning.

As a result, it very often forms a significantly large and influential group of communicators more or less interested in a further proliferation of the invading language in the entirety of what may be termed the complex processes of ‘internal linguopressure’. Usually quite well organized into (semi)professional ‘cliques’ (or changeable temporary ‘coalitions’, e.g. foreign language teachers, university educators, scholarly experts, administrators, journalists, businessmen, etc.), this group of host language communicators tends to perceive the physical co-presence of the invading language in the public sphere of the host (resident/receiving) community as some kind of a blessing that prompts a joint and supportive (i.e. host community aid-giving) action determined to be geared towards increasing its further privileged conduct within the host community. Simply, appreciation of the IL becomes a special kind of group emblem and a marker of group identity via the processes of collective generation of and sharing positive emotions towards the IL and leads to its broader promotion within the HL society. The above characteristics may be regarded as responsible for the phenomenon of ‘internal linguopressure’ organized by the temporary and changeable social coalitions whose joint actions favouring a given IL may significantly strengthen the overall effects of the despotic processes of external linguopressure. The result of the combined action of both types of linguopressure may be the occurrence of marked nonequilibrium among natural languages and the subsequent establishment of the submissive status of the local HL on the one hand, and of the more integrated and more massive, therefore more viscous and more dynamic, nature of IL inflow into and intake by the HL community, on the other.

Thus, overpowering the host language usually entails some kind of (mainly psychological) domination of that language by the invading language. More precisely, it may indicate that the host language’s overall resource-holding power is significantly weakened and thus its general ‘fighting ability’ (or ‘stamina’) is diminished as regards its maintenance *vis-à-vis* other languages in the universal space of the NaLGA which is composed of all the presently existing languages as possible contestants. The result is usually the occurrence of an asymmetric contest between the host and invading languages whereby the former language may receive a debilitating inflow of information from the invading language and the latter may succeed in ‘flooding’ the HL and propelling changes within the HL leading towards the marginalization and erosion of that language. In this way, the most basic condition for the weakening and a subsequent possibility of final eradication (or ‘killing’) of the host language has been established as a result of which the host language may simply face the fate of being first reduced to a more or less substratal status (i.e. a language with a more or less subdominant/submissive ‘loser’ strategy) *vis-à-vis* the IL. We may further say that the HL has thus entered the phase which may be termed the ‘loser phase’ with the HL language as a ‘loser’ language, that is, one which has lost, or is currently undergoing the process of losing, a competitive

edge over the IL, which may subsequently be regarded as the superstratal (i.e. ‘winner’) language owing to a successful application of the despotic strategy.

It may thus be stated that the latter has managed to demonstrate an appropriate degree of despotism within the overall intrinsic ‘dominance potential’ which seems to be the summative result of the functioning of natural language robustness, stamina, and the joint processes of external and internal linguopressure. In this phase, HL is also assumed to be ready to receive and absorb further ‘aggression’ from the IL flowing aggressively into the HL, and, as a consequence, be subject to having its existence thwarted especially with regard to the ecologically most desirable ecocratic and adstratal (i.e. egalitarian) status in the natural language global arena due to the application of the egalitarian ‘winner-winner’ strategy. The arena may, therefore, be further assumed to be organized along the dichotomous dimensions of despotism and egalitarianism within the universal continuum of ‘natural language dominance’, generally yielding a division into ‘winner’ (i.e. dominant-despotic-imperialistic) and ‘loser’ (i.e. submissive-non-dominant-egalitarian) languages.

In the light of the above remarks, it has become clear that even with a small number of dominant-despotic languages operating within the NaLGA, the latter may be regarded as constituting a universal space subjected to the pressures exerted by the despotic languages upon the remaining majority of less despotic (i.e. weaker) contestants. The pressures operating in the NaLGA may include the following major steps:

- gradual formation of IL dominance via more or less massive inflow of an IL into any HL, with a subsequent statistically marked intake/interception (also known as ‘borrowing’) of IL forms, especially on the lexical level, by the HL (i.e. ‘external linguopressure’),
- gradual formation of a substratal (i.e. submissive) status of a HL via the formation of a coalition of social groups within the HL community ready to receive and further proliferate the IL,
- organization of a more or less massive and more or less temporally protracted campaign in its favour within the host (i.e. resident/receiving) community via what has been termed the processes of ‘internal linguopressure’, which generally results in the organization and establishment of a high supply and corresponding growing demand of the IL in a given host society,
- maintenance (preservation) of the hegemonic position of a given IL within the host community by means of preserving and strengthening the complex and synergistic functioning of the processes of external and internal linguopressure and by finally causing the shifting of allegiance from the HL to the IL (or abandoning the HL) within the host community.

Along with the realization of the above four steps, the process of formation of IL dominance may be regarded as resulting from a self-organizing process which involves the following simple reinforcement mechanism: a ‘winner’ language reinforces its probability of winning the contest, while a ‘loser’ language reinforces its probability of losing the contest in the NaLGA. In addition, it may be assumed that the impact of the

synergistic interplay of external and internal linguopressure on any HL is realized as an index of dominance within the NaLGA which is attached to every natural language. Obviously, the ‘winner’ language, which cannot exist without a loser language, tends to obtain the highest value of the index of dominance on the part of social coalitions formed within the host community.

### 3. Some consequences of overpowering the host language by the invading language

As has been stated above, the most expected outcome of all the pressure processes occurring in the NaLGA is not that of necessarily positioning all natural languages as egalitarian, that is, as ecocratic and adstratal. Rather, since languages are in a more or less fierce competition with one another for attempting to secure sufficient space as a reward for their efforts, they tend to position themselves as either dominant (i.e. aggressive Hawks) or submissive (i.e. Doves) languages in the never-ending Hawk-Dove game played for their survival. Subsequently, owing to inequalities in their overall dominance potential, all natural languages enter a natural language dominance hierarchy (hence abbreviated NaLDH), as well as they demonstrate different ‘ecolinguistic footprints’ within the natural language global arena.

In the present paper, the ecolinguistic footprint is defined as a degree of natural language robustness, in particular with respect to the parameters of: (a) geographical area (i.e. habitat) occupied by a given natural language community, supported by (b) the demographic size of the population of communicators using a particular natural language as the native language (i.e. its linguomass). The two are jointly required to guarantee the autonomous existence of a given natural language in the NaLGA via the entire volume of language (i.e. verbal) and non-language (i.e. non-verbal) resources produced by the particular ethnic-linguistic community which has been using that language. It should be added that the ecolinguistic footprints may form a hierarchy of sizes whereby that of a globalizing language is responsible for overshadowing other languages which is shown below.



**Fig. 2.** The ecolinguistic footprint hierarchy in which the weaker contestants, symbolized by the diminishing sizes of natural language ecolinguistic footprints, are overshadowed by the stronger contestants

It is assumed that the combined effect of placing a given language in an upper position (i.e. superstratal, hegemonic, and despotic/imperialistic) in the NaLDH, while also overshadowing weaker languages by a bigger ecolinguistic footprint, usually triggers a number of visible injustices in contact with other natural languages within the NaLGA. Subsequently, a prolonged effect of the hegemonic-despotic and winner status *vis-à-vis* another (e.g. loser) language may result in noticeable and socially significant changes as regards the perception of various natural languages within the NaLGA. According to experts active in the field of language loss and language revitalization, a ‘winner’ and globalizing language may cause the following injustices to an invaded language:

- it generally acts as a gatekeeper for education, job availability and social mobility,
- it clearly assists in favouring an elitist group which speaks the hegemonic language within the host community,
- it causes many minority languages and cultures to weaken and, in extreme cases, to disappear,
- it prevents many individual communicators within the host community from identifying with their mother tongue,
- it hinders further development of literacy in the mother tongue
- it generally privileges the figure of an IL native communicator,
- it generally weakens the fitness of a given HL as a result of prolonged contact with an IL.

In addition to the above remarks, when an extreme degree of host community language suffering through contact with a dominant language in the NaLGA, that is, language loss is considered, experts in the field of language loss and language revitalization have recognized the following set of losses:

- loss or leveling of previously distinctive regional dialects,
- loss of ancestral lands (habitat) due to colonial pressures and invasive settlements and environmental degradation,
- loss of control over the children’s education within the home community,
- loss of influence over the growth and establishment of children’s socio-cultural values intrinsic to a given home community,
- loss of control over traditional, hereditary and inherited context of family and social customs as integral components of the local cultural heritage, for, as Kouritzin (1999: 169) has stated, “perhaps the most familial consequence of first language loss is the subsequent loss of extended family”,
- erosion and subsequent loss of a rich and diversified body of human knowledge and traditional local spirituality embedded in the deep tradition of the oral culture of a given home community,
- loss of pride in speaking the native language,
- loss of the will to speak the native language,

- loss of the ability to speak and understand the parents' and grandparents' language,
- interruption of the stages of formation of ethnic identity in children, thus making them ethnically ambivalent and leaving them unable to fully realize their ethnic-linguistic identities via the necessary stages of ethnic emergence and ethnic identity incorporation,
- loss of ethnic identity (ethnocide) and the sense of community,
- loss of the socially recognized right to speak the ancestral language,
- all culminating in the loss of the native language (either in the form of gradual language death or 'linguicide') meant as a loss of a unique 'window' on human knowledge and the human mind.

#### 4. Why should we care and what can be done to remedy the situation?

The important question „Why should we care about language loss anyway?” may be asked in light of the fact that today many individuals, especially those representing the industrialized and commercialized world, are of an opinion that the presence of a single language (i.e. a global monolanguage) would be most ideal for doing business the world over as well as for the cultural, educational and political unification of the world's diversified and quarrelsome human population. This dramatically simplified approach should, however, be counterbalanced by the strong expressions of concern over the dismal possibility of replacing all the existing natural languages, large and small, with a global monolanguage, which has been articulated by many of the leading experts in the field of natural language planning, preservation and revitalization. Some of these opinions are reported below. Thus, Cook (2000) has stated the following:

*“Anthropologists bemoan the language massacre, saying that each language is like a soaring cathedral: a thing of beauty, the product of immense creative effort, filled with rich tapestries of knowledge”.*

Wurm (2001: 13), in turn, has expressed his opinion in the following way:

*“Each language reflects a unique world-view and culture complex, mirroring the manner in which a speech community has resolved its problems in dealing with the world, and has formulated its thinking, its system of philosophy and understanding of the world around it. In this, each language is the means of expression of the intangible cultural heritage of people, and it remains a reflection of this culture for some time even after the culture which underlies it decays and crumbles, often under the impact of an intrusive, powerful, usually metropolitan, different culture. However, with the death and disappearance of such a language, an irreplaceable unit in our knowledge and understanding of human thought and world-view is lost for ever”.*

In addition, Crystal (2000) has presented five salient arguments in favour of expressing our deep concern over the problem of natural language preservation and maintenance. They comprise the following:



- linguistic diversity enriches the human ecosystem in the sense that over 6,800 presently existing languages provide unique models for describing the world,
- since languages are expressions of ethnic identity, a community without its own language is like an organism without a heart,
- the particular natural languages are repositories of the unique histories of the communities that speak them,
- all languages contribute to the sum total of human knowledge and wisdom in the sense that each language provides a unique slant on how the human mind works framed in different ethnobiological conditions,
- languages are interesting subjects in their own right.

Another important question „What can be done to remedy the situation?“ begs a more careful consideration of activities and procedures that should be developed and applied in order to attempt a more systematic treatment of the entire problem of natural language preservation and protection in the natural language global arena. According to Bastardas-Boada (2004), the above depicted situation may be at least partially remedied by realizing the following coarse-grained priorities:

- the global society should stop the abusive uses of the large globalizing languages and thus extend the ecocratic and adstratal (i.e. egalitarian) ideology of linguistic equality and solidarity,
- the global society should work towards attaining a more dignified self-image of weaker languages and language groups,
- the global society should allow weaker languages and language groups to be able to control their own communicative spaces and increase the autonomy of their use in the global public space,
- the global society should join forces in creating and magnifying awareness in local governments, local and international business companies and societies in general concerning the overall importance of sustaining maximum linguistic diversity.

The above list of priorities may be further supplemented by the following set of features which make language diversity a most desirable element of human culture:

- language goes hand in hand with culture and is the basis of a person’s identity. Therefore, local languages go hand in hand with local cultures. Subsequently, if a person loses his/her native language, a significant part of who a given person is vanishes for ever,
- the continued existence of non-globalizing natural languages within the NaLGA enables the local communities to fight against the odds and simply help them to survive in the hostile world of progressing globalization and growing pressure from the few globalizing languages, most notably English, the languages of power, commerce and banalities of globalized popular culture. Therefore the simple question: “Why should the Polish learn Polish?” should meet with the equally simple reply: “Because they are Polish”,

- a given natural language links a given linguistic community back into its cultural heritage. Therefore such a language is a cultural icon and asset that both contribute to the communicators' celebration of their ethnic pride as well as help them in rooting them in their place.

The above priorities and features are the ones that should help us in shaping our understanding of the importance of the issue of natural language preservation as well as influence our preservation practices in the hope that, despite increasing globalization, local languages and local cultures are definitely worth preserving, for they lend richness and diversity to our human world.

By way of presenting some concluding statements, let me first of all quote, after Phillipson (2001: 3), a sentence that can be found on Rasmus Rask's tombstone: "Lær mange sprog men glem ikke dit eget" (*Learn many languages, but do not forget your own*). May this epitaph serve as a vital reminder for all of us communicating in non-globalizing languages. As the final reminder and with regard to the very special case of the presently dominant/hegemonic/despotic/imperialistic position of English in the NaLGA as a globalizing (world) language, let me quote Joshua A. Fishman's (2000) sober statement:

*What is to come of English? It may well gravitate increasingly toward the higher social classes, as those of more modest status turn to regional languages for more modest gains. Or it might become widely disliked as a linguistic bully, even as it is widely learned. Resentment of both the predominance of English and of its tendency to spread along class lines could in the long term provide a check against its further globalization.*

*There is no reason to assume that English will always be necessary, as it is today, for technology, higher education, and social mobility, particularly after its regional rivals experience their own growth spurts. The decline of French has not irreparably harmed art or diplomacy, nor has the similar decline of German harmed the exact sciences. Just because the use of English around the world might drop does not mean the values associated today with its spread must also fade. Ultimately, democracy, international trade, and economic development can flourish in any tongue" (emphasis mine – S.P.).*

The above statements may be used to offer the final conclusion of the present paper, namely that, on the one hand, it is definitely worth the while to preserve various natural languages while, at the same time, the globalizing character of a limited number of natural languages, with English as the presently most powerful instance of such a language, should also be properly appreciated by the global community as long as these languages serve to enable neutral and useful cross-community, cross-ethnic and cross-linguistic communication.

### **Selected bibliography**

- Arzoz, X. (ed.). 2008. *Respecting linguistic diversity in the European Union*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bastardas-Boada, A. 2007. „Linguistic sustainability for a multilingual humanity”. *The X Linguae Congress on 'Linguistic Diversity, Sustainability and Peace'*. Forum 2004, Barcelona.

- Bastock, M., D. Morris and M. Moynihan. 1953. „Some comments on conflict and thwarting in animals”. *Behaviour* 6. 66–84.
- Bekoff, M. and L.A. Dugatkin. 2000. „Winner and loser effects and the development of dominance relationships in young coyotes: an integration of data and theory”. *Evolutionary Ecology Research* 2. 871–883.
- Bernstein, I.S. 1981. “Dominance: the baby and the bathwater”. *Journal of Behavioral and Brain Sciences* 4. 419–457.
- Bonabeau, E., G. Theraulaz and J.L. Deneubourg. 1999. „Dominance orders in animal societies: the self-organization hypothesis revisited”. *Bulletin of Mathematical Biology* 61. 727–757.
- Breton, A. (ed.). 1999. *New Canadian perspectives: exploring the economics of language*. Ottawa: Canadian Heritage.
- Chałacińska-Wiertelak, H. and K. Kropaczewski (eds.). *Dyskurs wielokulturowy*. Łódź: Drukarnia i Wydawnictwo „PIKTOR”.
- Collins, R. 2004. *Interaction ritual chains*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Cook, G. 2000. „Vanishing tongues”. *Boston Globe*. November 5, p. A01.
- Crystal, D. 2000. *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalby, A. 2002. *Language in danger: how language loss threatens our future*. London: Penguin Books Ltd.
- Drews, C. 1993. „The concept and definition of dominance behavior”. *Behaviour* 125. 284–313.
- Dugatkin, L.A. 1997. „Winner effects, loser effects and the structure of dominance hierarchies”. *Behavioral Ecology* 8.6. 583–587.
- Dugatkin, L.A. 1998. „A model of coalition formation in animals”. *Proceedings of the Royal Society of London* 265. 2121–2125.
- Eckert, T., A. Johann, A. Känzig, M. Küng, B. Müller, C. Schwald and L. Walder. “Is English a ‘killer language’? The globalisation of a code”. *eHistLing* Vol. 1. 106–118.
- Fishman, J.A. 2000. “English: the killer language? Or a passing phase?”. *Whole Earth*. Spring 2000.
- González Fernández, P. 2004. „Linguistic imperialism in the ELT profession?”. *Vigo International Journal of Applied Linguistics* 1. 113–139.
- Grimes, B.F. (ed.). 2000. *Ethnologue: languages of the world*. 14<sup>th</sup> ed. Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics.
- Grin, F. 1999. „The notions of supply and demand in the economic analysis of language”. In Breton, A. (ed.). 31–61.
- Grin, F. 2003. „Language planning and economics”. *Current Issues in Language Planning* 4.1. 1–66.
- Gudykunst, W. 1988. *Language and ethnic identity*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hale, K.L. 1992. „Language endangerment and the human value of linguistic diversity”. *Language* 68. 35–42.
- Harrison, K.D. 2007. *When languages die. The extinction of the world’s languages and the erosion of human knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Headland, T.N. 2003. „Thirty endangered languages in the Philippines”. *Work Papers of the Summer Institute of Linguistics, University of North Dakota Session* 47.
- Hemelrijk, C.K. 2002. „Self-organization and natural selection in the evolution of complex despotic societies”. *Biological Bulletin* 202. 283–288.
- Hogeweg, P. and B. Hesper. 1983. “The ontogeny of the interaction structure in bumblebee colonies: a mirror model”. *Behavioral Ecology and Sociobiology* 12. 271–283.
- Hogeweg, P. and B. Hesper. 1985. “Socioinformatic processes: MIRROR modeling methodology”. *Journal of Theoretical Biology* 113. 311–330.

- Johnstone, R.A. and L.A. Dugatkin. 2000. „Coalition formation in animals and the nature of winner and loser effects”. *Proceedings of the Royal Society of London B* 267. 17–21.
- Kazem, A.J.N. and F. Aureli. 2005. „Redirection of aggression: multiparty signalling within a network?”. In McGregor, P.K. (ed.). 191–218.
- Klaus, H. 1998. *American bilingual tradition*. 2<sup>nd</sup> ed. McHenry, Ill.: Delta Systems.
- Kouritzin, S.G. 1999. *Face(t)s of first language loss*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krashen, S.D., L. Tse and J. McQuillan. (eds.). 1998. *Heritage language development*. Culver City, CA: Language Education Associates.
- Landau, H.G. 1951. „On dominance relations and the structure of animal societies: II. Some effects of possible social factors”. *Bulletin of Mathematical Biophysics* 13. 245–262.
- Matsumura, S. 2007. „The evolution of ‘egalitarian’ and ‘despotic’ social systems among macaques”. *Biomedical and Life Sciences* 40.1. 23–31.
- Maynard Smith, J. and G. Parker. 1976. „The logic of asymmetric contests”. *Animal Behaviour* 24. 159–175.
- McGregor, P.K. (ed.). 2005. *Animal communication networks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McMahon, A.M.S. 1994. *Understanding language change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mesterton-Gibbons, M. 1999. „On the evolution of pure winner and loser effects: a game-theoretic model”. *Bulletin of Mathematical Biology* 61. 1151–1186.
- Mitteldorf, J. and D.S. Wilson. 2000. „Population viscosity and the evolution of altruism”. *Journal of Theoretical Biology* 204. 481–496.
- Pennycook, A. 1994. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman.
- Phillipson, R. 2001. „Global English and local language policies: what Denmark needs”. *Language Problems and Language Planning* 25.1. 1–24.
- Phinney, J.S. 1990. „Ethnic identity in adolescents and adults: review of research”. *Psychological Bulletin* 108.3. 499–514.
- Puppel, S. 2004. „An outline of a domain-resource-agent-access-management (DRAAM) model of human communication: towards an ecology of human communication”. *Working Papers of the Department of Ecocommunication Oikeios Logos* Nr 1. 1–26.
- Puppel, S. 2007. „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej”. *Spoleczeństwo-kultura-język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji*. Poznań: Zakład Graficzny UAM. 79–94.
- Puppel, S. 2007. *Ochrona języków naturalnych*. Poznań: Zakład Graficzny UAM.
- Puppel, S. 2007. „Teżyczna języków naturalnych”. In: Chałacińska-Wiertelak, H. and K. Kropaczewski (eds.). 7–15.
- Puppel, S. (Forthcoming). „Natural language robustness-, natural language’ viscosity’-, and teacher population density-dependence as co-indicators of success in foreign/second language teaching and learning: a combined ecolinguistic-rheolinguistic approach to English”.
- Puppel, S. and J. Puppel. 2005. „Zagadnienie percepcji języka naturalnego w triadzie: język ojczysty-język globalny-język sąsiedni na przykładzie triady: język polski-język angielski-język niemiecki w ujęciu ekolingwistycznym: próba typologii”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* VII. 55–95.
- Ricento, T. 1994. „Review of linguistic imperialism”. *TESOL Quarterly* 28. 421–427.
- Ricento, T. (ed.). 2000. *Ideology, politics and language policies: focus on English*. Amsterdam: John Benjamins.

- Sakiyama, O., F. Endo, H. Watanabe and F. Sasama (eds.). 2001. *Lectures on endangered languages: 4 – from Kyoto Conference 2001*. Osaka: Osaka Gakuin University.
- Shaw, P.A. 2001a. „Language and identity, language and the land”. *British Columbia Studies* 131. 39–55.
- Shaw, P.A. 2001b. „Responsibility, reciprocity, and respect in endangered language research”. In Sakiyama, O. et al. (eds.). 181–194.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thomason, S.G. 2001. *Language contact: an introduction*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Trask, R.L. 1994. *Language change*. London: Routledge.
- Tse, L. 1998. „Ethnic identity formation and its implications for heritage language development”. In Krashen, S.D. et al. (eds.). 15–30.
- Vehrencamp, S.L. 1983. „A model for the evolution of despotic versus egalitarian societies”. *Animal Behaviour* 31. 667–682.
- Wong, F.L. 1991. „When learning a second language means losing the first”. *Early Childhood Research Quarterly* 6. 323–346.
- Wurm, S.A. (ed.). 2001. *Atlas of the world's languages in danger of disappearing*. 2<sup>nd</sup> ed. Paris: UNESCO Publishing.



## ZUR BENENNUNGSPRAXIS IN DEUTSCHEN UND POLNISCHEN HOROSKOPEN AM BEISPIEL DER FRAUENPRESSE

CZESŁAWA SCHATTE

0. Jede Textsorte lässt bei dem Leser eine Erwartungshaltung bezüglich der vermittelten Informationen und zum Teil auch ihrer sprachlichen Form entstehen. Im Falle eines Pressehoroskopes handelt es sich um eine medienspezifische Textsorte, die einerseits als Horoskop stark individuelle Erwartungen hervorruft, andererseits als Medientext an einen eher vage umrissenen Adressaten gerichtet ist (vgl. Lüger 1995: 57). Um diesen beiden sich teilweise ausschließenden Aspekten zu genügen, muss zu spezifischen sprachlichen Mitteln auf allen Ebenen des Textes gegriffen werden.

In einer kontrastiven Untersuchung werden Horoskope als Paralleltexte behandelt und es wird u.a. Fragen nachgegangen wie: inwiefern Inhalte, Textstruktur und -funktion sowie Formulierungsgewohnheiten in den verglichenen Texten einzel- bzw. übereinzelsprachlich und in welchem Grade sie von den in einer Kultur- und Sprachgemeinschaft geltenden Konventionen geprägt sind. Im Folgenden soll nach einer kurzen allgemeinen Charakteristik der Horoskoptexte auf den Aspekt der in diesen praktizierten Benennungsstrategien näher eingegangen werden. Die Analyse stützt sich auf die Wochenhoroskope aus zwei Jahrgängen (2007–2008) der deutschen Frauenzeitschrift *Bild der Frau* (BdF) und ihrer polnischen Entsprechung *Pani Domu* (PD). Die gewonnenen Ergebnisse sollen die allgemeine Tendenz in der Benennungspraxis zeigen, die sich im Prinzip in jedem Horoskop-Komplex nachweisen lässt. Um das zu verdeutlichen, werden zuweilen als Belege alle in einem Horoskop auftretenden Textstellen angeführt.

1. Deutsche und polnische Pressehoroskope weisen im allgemeinen die gleiche Textfunktion auf, die nach Götze/Hess-Lüttich (1989: 474f) darin besteht, „Zukunft vorauszusagen durch Deutung der Sterne“, wobei die Voraussagen „als sicher, wahrscheinlich, möglich“ dargestellt werden. Solche „informativ-unterhaltend formulierten

Voraussagen sind kombiniert mit Aufforderungen und Ratschlägen, die auch direkte Obligationen implizieren. Schicksal wird verkündet, aber auch schicksalkorrigierendes Verhalten empfohlen“ (Köster 1997: 287). Für den unterhaltenden Charakter der Pressehoroskope spricht ihre Platzierung im Unterhaltungsteil einer Zeitung/Zeitschrift und der Leser dieser Rubrik muss selbst feststellen, inwieweit der Spruch *astra inclinant, non necessitant* – die Sterne beeinflussen, doch entscheiden nicht – zutrifft.

Auch die Textstruktur deutscher und polnischer Pressehoroskope weist ein weitgehend einheitliches Muster auf. Das ganze Horoskop, nach Bachmann-Stein (2004a: 76) ein Horoskop-Komplex, besteht aus zwölf den entsprechenden Tierkreiszeichen zugeordneten Einzelhoroskopen, die noch weiter untergliedert sind nach Themenbereichen und/oder den drei Dekaden innerhalb eines jeden Sternzeichens. Als Überschrift zum Horoskop-Komplex steht der Zeitraum seiner Gültigkeit und bei den Einzelhoroskopen sind es die Namen der jeweiligen Tierkreiszeichen mit entsprechenden Daten und eventuell dem graphischen Symbol des Sternzeichens. Die Themen- bzw. Referenzbereiche (vgl. Köster 1997: 287) sind „durch die Adressatenorientierung bedingt“ (Bachmann-Stein 2004a: 131), d.h. sie stimmen mit den für die Adressaten einer Zeitschrift wichtigen und daher in ihr ständig präsenten Themen überein. Zu solchen horoskopspezifischen „Themenkonstanten“ (Bachmann-Stein 2004a: 131) in deutschen und polnischen Frauenzeitschriften gehören kulturbedingt u.a. Familie, zwischenmenschliche Kontakte, Gesundheit, Arbeit, Beruf, Karriere, Finanzen, Freizeit, Erholung. Darüber hinaus kann ein Einzelhoroskop noch allgemeine für den Zeitraum der Voraussage geltende Tendenzen bzw. Tipps enthalten. Diese Thematik kann in den Überschriften der Einzelhoroskope direkt signalisiert werden (so PD), oder es wird auf sie im immer gleich geordneten Textverlauf (so BdF) eingegangen. In Übereinstimmung mit dem Jahresverlauf wird in Horoskopen der beiden Sprachen auf bestimmte Traditionen, Feste und bedeutendere Ereignisse wie Weihnachten und Ostern, Jahreswechsel, Sommerferien und Urlaub angeknüpft, wodurch die Voraussagen zeitgebunden, konkreter und glaubwürdiger wirken.

Ähnlich wie die Thematik an das Profil der Zeitschrift und die Erwartungen ihrer Leserschaft angepasst ist, resultiert daraus auch ihre sprachliche Realisierung und gewisse Formulierungsgewohnheiten. Pressehoroskope sind laut Sandig (1986: 233f) „aus der Adressaten-Perspektive formuliert“ unter Nutzung alltagssprachlich geprägter syntaktischer und lexikalischer Mittel. Dies ist umso wichtiger, als der Adressat eines Pressehoroskopes sich von diesem zuerst angesprochen fühlen muss und darüber hinaus die Voraussagen, Ratschläge und Aufforderungen an seine individuelle Situation anpasst. Formulierungen in Horoskoptexten sollen demnach locker, expressiv, bildhaft, sogar „attraktiv“ sein und „eine flexible Bedeutungszuschreibung ermöglichen“ (Bachmann-Stein 2004b: 287). Besonders deutlich wird das auf der Ebene der Benennungen für Personen, Situationen, Handlungen und alle begleitenden Gegebenheiten. Aus einem solchen kommunikativen Bedingungsgefüge entsteht eine bestimmte Benennungspraxis, die einerseits für Horoskoptexte einer Zeitschrift bzw. Zeitschriftart spezifisch ist und andererseits als textsortenspezifisch für alle Horoskope gelten kann.



Benennungen können verschiedene, meist einzelsprachlich bedingte strukturelle Formen haben, doch der Benennung bzw. Nomination als Prozess liegen allgemeinere übereinzelsprachliche Determinanten zugrunde. Für Lerchner (1997: 153) ist „jeder Nominationsakt [...] als kulturell determinierter Signifikationsprozeß“ zu verstehen und „Nomination ist demnach der zeichenhaft konstituierte Bezug von Signifikaten aus kulturspezifisch konzeptualisierten Segmenten kommunikationsgemeinschaftsbedingter Lebenswelten auf (Komplexe von) sprachspezifische(n) Signifikanten“. Bei der Wahl der in einer konkreten kommunikativen Situation notwendigen und am besten ihren Zielen dienenden Ausdrücke kann von „Standardnominationen, also den usuellen Lexemen“ (Feine 1997: 74) oder von sekundären bzw. okkasionellen Benennungen Gebrauch gemacht werden. In den Horoskoptexten sind alle Typen der Benennungen vertreten, wenn auch der Anteil der einzelnen Typen in jeder Sprache zum Teil anders ist.

2. Eine besondere Rolle in der Benennungspraxis in Horoskopen kommt den Personenbenennungen zu, angefangen mit dem direkt angesprochenen Adressaten des Horoskopes selbst.

2.1. In Horoskopen der deutschen Frauenillustrierten ist als Anrede die allgemeine Höflichkeitsform *Sie* üblich, während in den polnischen Zeitschriften die vertrauliche *Ty*-Form verwendet wird (vgl. Zaśko-Zielińska 1996: 147). Beide Formen sind strukturell einfach und genusindifferent, wobei im Polnischen das Genus an der Form der prädikativen Adjektive und an manchen Formen des Verbum Finitum erkennbar ist, besonders wenn die Adressatin noch durch das Pronomen *sama* hervorgehoben wird.

- Możesz wziąć się do każdej sprawy, nawet tej, na którą dotąd nie **znalazaś** w sobie sił lub odwagi. (PD 48-49/08)
- Będziesz **chciała sama** decydować o wielu sprawach, ale rób to tak, by partner nie czuł się pominięty. (PD 32/08)

Neben der direkten Anrede kann die Adressatin in stark verallgemeinernden Formulierungen vereinzelt mit einem Indefinitpronomen *wer/kto* und *wiele* benannt werden. Einer solchen Formulierung folgt meist eine scheinbar einschränkende Angabe zur Bezugsperson bzw. Situation, oder die ganze Formulierung gilt als altbekannte Weisheit einleitend zu der darauffolgenden Voraussage und nur wer sich mit den Angaben identifiziert, kann die Voraussage auf sich beziehen.

- Selbst **wer** vor schwerwiegenden Entscheidungen steht, findet jetzt den richtigen Weg. (BdF 51/08)
- **Kto** ma rodzinę, ten ma i kłopoty. To stwierdzenie sprawdzisz na własnej skórze w nadchodzącym tygodniu. (PD 28/07)
- **Wiele** schließen Frieden mit einem Gegner. (BdF 49/08)

Eine andere Art, die Adressatin zu nennen, bieten die entsprechenden Sternzeichenbenennungen und nominale Bezeichnungen, die eine bestimmte, meist positive Eigenschaft der Person zum Ausdruck bringen oder die Adressatin einer sozialen Ka-

tegorie zuordnen. Eine solche Benennung im Singular, seltener im Plural, geht meistens der ganzen Voraussage voraus bzw. sie steht im Satz, wie in polnischen Horoskopen, als charakterisierendes Prädikativum.

- **Wolne Lwice** zaczną myśleć o stałym związku. (PD 53/08)
- BdF 49/08: **Gute Ratgeberin**. Sie erkennen sofort, welche Ideen umsetzbar sind. (Krebs) // **Singles** können sich in eine Power-Persönlichkeit verlieben. (Zwillinge) // **Singles** können sich in einen Abenteurer verlieben. (Wassermann) // **Single-(Herzen)** können entflammen. (Fische)
- **Gute Teamarbeiterin** – besonders im Job. (BdF 52/08)
- BdF 51/08: **Überredungskünstlerin**. Geschickt: Sie halten sich an Menschen, die Erfolg haben. (Schütze) // **Verführungskünstlerin**. Wer Ihnen jetzt ins Netz geht, ist hoffnungslos verloren. (Wassermann)
- Podczas spotkań z rodziną i znajomymi będziesz **duszą towarzystwa** (A 52/08)

Pronominale, aber noch deutlicher nominale Benennungen der Adressatin eines Horoskopes öffnen durch die beigefügte Charakteristik einen Spielraum für individuelle, variable Interpretationen der Voraussage und schaffen zugleich den Schein einer inhaltlichen Konkretisierung.

2.2. Noch deutlicher wird diese Offenheit auf unterschiedliche Möglichkeiten der Bedeutungszuordnung (vgl. Bachmann-Stein 2004b: 287) bei Benennungen für Personen, mit denen Horoskopadressaten in Kontakt kommen. Drittpersonen können ähnlich wie Adressaten mit pronominalen oder nominalen Mitteln benannt werden. Zu den häufigsten pronominalen Elementen – „und zwar ausnahmslos in allen Themenbereichen“ (Bachmann-Stein 2004b: 287) – gehören Indefinitpronomina wie *jemand*, *alle*, *ein/eine andere*, *andere*, *wer*, *niemand*, *man*, *viele* – *ktoś*, *ci*, *inni*, *wszyscy*.

- BDF 49/08: **Jemand** versucht, Ihre Ängste zu schüren. (Jungfrau) // **Jemand** ist hin und weg, traut sich aber nicht. (Waage) // Ihr Rat bringt **jemanden** weiter. (Skorpion) // Vorteilhafter Kontakt. Sie begraben mit **jemandem** ein Kriegsbeil. (Schütze) // Ihre Bewunderung baut **jemanden** auf. (Fische) // **Jemand** weilt Sie in ein Geheimnis. (Fische)
- Bdf 52/08: Mit einem Lob bauen Sie **jemanden** auf. (Zwillinge) // Gefrustet, wenn Sie sich **jemandem** zu sehr anpassen müssen. (Widder) // **Jemand** ist dankbar für Ihr Mitgefühl. (Stier + Zwillinge) // **Jemand** will Ihnen Vorschriften machen, Sie explodieren. (Skorpion)
- Sie wissen sofort, **wer** es gut mit Ihnen meint. (BdF 51/08)
- Bdf 49/08: **Wer** sich jetzt in Sie verliebt, ist „verloren“. (Widder) // **Wer** Sie jetzt umschmeichelt, kann sich schon bald als Schaumschläger entpuppen. (Stier) // **Wer** Sie jetzt erobert, hält Sie fest. (Wassermann)
- **Man** hört auf Sie. (BdF 51/08)
- Mit Ihrer Fürsorge entwaffnen Sie **jeden**. (BdF 52/08)
- **Niemanden** überfordern. (BdF 49/08)

- BdF 52/08: **Alle** fühlen sich wohl. (Steinbock) // Geschickt spannen Sie **alle** für die Weihnachtsvorbereitungen. (Waage)
- Sie entlarven die Tricks **anderer**. (BdF 51/08)
- Zärtlich, aber sehr eifersüchtig, wenn der Partner Augen für **eine andere** hat. (BdF 49/08 – Löwe)
- BdF 49/08: Begeistert von Ihren Ideen können Sie auch **andere** überzeugen. (Schütze) // Großzügig übersehen Sie Fehler **anderer**. (Fische) // Ihre große Selbstsicherheit wirkt wohltuend auf **andere**. (Stier)
- **Ktoś** roztoczy przed tobą wspaniałą wizję szczęścia! (PD 48-49/08)
- I tak będziesz się **komuś** bardzo podobać! (PD 53/08)
- Nie nadeptuj tylko **innym** na odciski. (PD 51-52/08)
- PD 48-49/08: Może **innym** świat wydaje się szary, ale nie tobie. (Löwe) // Zauważ, jak jesteś odbierana przez **innych**. (Fische) // Uda ci się przekonać **innych** do swoich projektów? (Skorpion) // To dobry czas, by nauczyć się czegoś pożytecznego od **innych**. (Widder)
- Nie oczekuj, że **wszyscy** zaakceptują twoje pomysły. (PD 51-52/08)

Alle Indefinitpronomina können um einfache bzw. ausgebauten Attribute oder Attributsätze erweitert werden, so dass damit der Eindruck der Konkretisierung der ganzen Phrase entsteht. Als attributive Erweiterungen können auch feste phraseologische Formulierungen verwendet werden, die durch ihre Bildhaftigkeit besonders ansprechen.

- **Jemand, auf den Sie bauen**, enttäuscht Sie. (BdF 49/08)
- **Jemand, von dem Sie es nie erwartet hätten**, stärkt Ihnen den Rücken. (BdF 52/08)
- Tipp: **Jemandem, der in Not ist**, helfen. (BdF 51/08)
- PD 51-52/08: Poznawszy **kogoś ciekawego**, nie oczekuj zapewnień o dozgonnej miłości, bo się ich nie doczekasz! (Löwe) // Będzie okazja spotkać się z **kimś bardzo dawno niewidzianym!** (Widder)
- **Ktoś, kto** wydawał się ciekawy, zawiedzie przy bliższym poznaniu. Zyska **ktoś, na kogo** nie zwróciłaś uwagi. (PD 51-52/08 – Jungfrau)
- Obserwuj **tych, którzy** ci imponują. (PD 48-49/08 – Widder)
- Warto być miłą, nawet dla **tych, którzy grają ci na nerwach**. (PD 31/07 – Stier)

Neben Indefinitpronomina werden zahlreiche nominale Personenbezeichnungen für die in die Voraussage involvierten Dritten verwendet, und zwar in erster Linie solche, die eine Person nach ihrer Beziehung zu einer anderen benennen. Fleischer/Barz (1995: 87) zählen solche Personenbenennungen zu den sog. Soziativa, nach Stopyra (2006: 189) auch „Partnerbezeichnungen“, unter denen sich noch weiter Singulativa und Kollektiva aussondern lassen. Schon unter den Benennungen für den/die Adressaten des Einzelhoroskopes waren solche vereinzelt zu finden. Für dritte in einer sozialen Relation zum Adressaten stehende Personen kommen Bezeichnungen in Frage, die diese Relation nicht unbedingt eindeutig interpretieren lassen, so dass wieder eine Referenz

auf mehr oder weniger bekannte Personen möglich ist (vgl. Bachmann-Stein 2004b: 291). Manche dieser Personenbenennungen haben die Zuordnung scheinbar einschränkende attributive Erweiterungen bei sich. Zu den häufigsten Soziativa gehören u.a.: *(Ihr) Partner, alte/neue Freund(e), eine (alte/neue) Freundin, (wichtige) Leute, Chef, Förderer, (Ihre) Familie, Gegner, Gegenspieler, Kollege(n), ein Verehrer, Flirt-Favorit(en), Krisen-Paare/Krisen-Partnerschaft, Ihre Lieben, Ihre Angehörigen, Bekannte, Ihr Liebster, Neider, Verbündete(r), ein Neuer // partner, przyjaciel(e)/grono przyjaciół, najbliżsi, rodzina, współpracownicy, znajomi, (nowa) znajomość, samotni.*

- BdF 49/08: Mehr Nähe mit dem **Partner**. (Krebs) // Liebesbeweise des **Partners** stärken Ihr Selbstbewusstsein. (Zwillinge) // Zärtlich, aber sehr eifersüchtig, wenn der **Partner** Augen für eine andere hat. (Löwe) // Wenn Sie sich **vom Partner** vernachlässigt fühlen, flirten Sie jetzt fremd. (Skorpion) // Nicht alles glauben, was über **Freunde/Ihren Partner** erzählt wird. (Skorpion) // Nicht von den Launen des **Partners** irritieren lassen. Gute Nachrichten aus der **Familie**. (Wassermann)
- Die **Familie** wird immer wichtiger für Sie. (BdF 51/08)
- Sie genießen die Weihnachtsfeierlichkeiten im Kreis **Ihrer Lieben**. (BdF 52/08)
- BdF 49/08: Mit Charme und Diplomatie gewinnen Sie **Kollegen/Freunde** für Ihre Ziele. (Krebs) // Etwas schwieriger, Ideen durchzusetzen. Aber Sie werden respektiert. **Kollegen** trösten Sie. (Steinbock) // Ein **Kollege**, auf den Sie stets bauen konnten, könnte die Seite wechseln. (Waage)
- Super für Treffen mit **Bekanntem**. (BdF 51/08)
- Eine **alte Freundin** meldet sich. (BdF 51/08) // Eine **Freundin** enttäuscht Sie. (BdF 49/08 – Löwe) // Wichtige Erkenntnis durch Gespräche mit **Freunden**. (BdF 49/08 – Jungfrau)
- Sie ziehen Ihre Pläne durch, finden **Verbündete**. (BdF 49/08)
- Viele schließen Frieden mit einem **Gegner**. (BdF 49/08 – Krebs) // **Gegner** ins Leere laufen lassen. (BdF 49/08 – Fische)
- PD 53/08: Jeśli masz żal do **partnera**, pora rozplątać, co się poplątało. (Widder) // Docenisz **partnera**, nawet jeśli uczucie straciło już nieco mocy. (Löwe) // Jesteś wybredna w wyborze **partnera**, ale twoje oczekiwania zostaną zaspokojone. (Jungfrau) // Jeśli nie potrafisz sama dokonać wyboru, **partner** dokona tego za ciebie. (Krebs) // Zależność od **partnera** może być niewygodna. (PD 48-49/08 – Stier) // Ulepszyć związek, to nie znaczy więcej wymagać od **partnera**. (PD 48-49/08 – Steinbock) // **Partner** nie może zawsze iść tylko na ustępstwa. (PD 51-52/08 – Schütze)
- Choć mało będzie czasu dla **najbliższych**, ale czułe słówko, ciepły gest zapewnią dobrą atmosferę. (PD 51-52/08)
- Wazni okazażą się **przyjaciele** i świadomość, że masz w nich oparcie. (PD 53/08)
- Twoi **współpracownicy** nie muszą zawsze podzielać twojej opinii. (PD 53/08)

- Powinnaś spróbować choć przed chwilę spojrzeć na siebie oczami **przełożonych**. (PD 48-49/08)

Außer Soziativa werden vereinzelt – ähnlich wie bei den Adressaten der Horoskope – Sternzeichenbenennungen und neutrale Personenbezeichnungen verwendet oder auch solche, die eine bestimmte Charaktereigenschaft, Verhaltensweise oder das Aussehen der Person nennen, und damit erneut den Schein der Konkretisierung entstehen lassen (vgl. Zaśko-Zielińska 1996: 148, Bachmann-Stein 2004b: 290). Vereinzelt stehen umgangssprachliche metaphorisch geprägte Standardbenennung. Auch diese Benennungen sind um attributive Phrasen und Attributsätze erweitert, um die Zuordnung zu einer individuellen Situation zu erleichtern (vgl. Bachmann-Stein 2004b: 290). Zu dieser Gruppe der Personenbenennungen gehören u.a. *Menschen/(wichtige, manche) Leute, ein Abenteurer, Eroberer, Seite//ludzie, osoba (ważna, wpływowa), (twoje) towarzystwo, otoczenie, strona*.

- Ihr Favorit – **Ein Wassermann**. (BdF 49/08)
- Wort-Ping-Pong mit einem **charmanten Löwen**. (BdF 51/08)
- Besonders hart wird die Geduldprobe mit einer **unentschlossenen Waage**. (BdF 36/07)
- Streitgespräche mit einer **Jungfrau** und einem **Schützen**. (BdF 51/08)
- Niewykluczone są nieporozumienia. Bądź ostrożna z **Rakiem**. (PD 35/07)
- BdF 51/08: Lebenslustig ziehen Sie **Menschen an, die Ihre Entwicklung fördern**. // Sie gehen offen auf **Menschen** zu, **die Ihnen nützen**. (Skorpion) // Neptun weckt Liebes-Sehnsucht, öffnet aber auch Ihr Herz für **Menschen in Not**. (Wassermann)
- Geschickt sichern Sie sich die Unterstützung **wichtiger Leute**. (BdF 49/08)
- Singles können sich in einen **Abenteurer** verlieben. (BdF 49/08)
- Singles fliegen auf einen intelligenten **Eroberer**. (BdF 48/08)
- **Neider** wollen Ihren Aufstieg blockieren. (BdF 51/08)
- Geschäftstüchtig. Sie haben **Förderer**. (BdF 49/08)
- Ein **Verehrer** kommt endlich bei Ihnen ans Ziel. (BdF 49/08)
- **Nowo zawarta znajomość** rozwinie się w tempie łącie ekspresowym. (PD 51-52/08)
- Nie daj się sprowokować **osobie, która...** właśnie na to liczy. (PD 53/08)
- Spotkania z **osobami wpływowymi** otworzą przed Tobą zupełnie nowe perspektywy. (PD 53/08)
- Będziesz mieć do czynienia z **osobą wymagającą**. (PD 51-52/08)
- Neue Herausforderungen im Job und Hilfe von **einflussreicher Seite**. (BdF 49/08)
- Sie bringen **traurige Augen** zum Leuchten. (BdF 35/07)
- Genüsslich konfrontieren Sie **Schlaumeier** mit der Realität. (BdF 40/07)
- Wer Sie jetzt umschmeichelt, kann sich schon bald als **Schaumschläger** entpuppen. (BdF 49/08)

- Gehen Sie allzu **empfindlichen Mimosen** aus dem Weg – sonst droht Ärger! (BdF 47/08)
- Upór nie jest najlepszą metodą postępowania. Doprowadzisz do konfliktów. Wysłuchaj argumentów **drugiej strony**. (PD 51-52/08)
- Zwróć uwagę na swoje stosunki z **otoczeniem**. (PD 48-49/08)

In vielen der horoskopspezifischen nominalen Standardbenennungen für Personen sind das Benennungsmotiv und seine Funktion erkennbar. Damit kann der Adressat auf bestimmte Merkmale einer Person aufmerksam gemacht und emotional entsprechend eingestellt werden. Für den Adressaten kommen vor allem positive Inhalte in Frage, die ihn aufbauen, zum (Nicht)Handeln motivieren und allgemein optimistisch stimmen sollten. Negatives würde gegen den von Sandig formulierten Grundsatz guter Horoskope verstoßen: „Sag dem Adressaten nicht viel Unangenehmes“ (Sandig 1978: 140). Zur Erhöhung der Glaubwürdigkeit der Voraussagen dienen dann die neutralen und umgangssprachlich lockeren Benennungen. Dies Taktik wird beim Benennen mit nicht usuellen Mitteln deutlicher.

3. Die nächste Gruppe der Benennungen bilden in Horoskoptexten die den Adressaten umgebenden und ihn in den jeweiligen Themenbereichen situierenden Bezeichnungen für Objekte und Gegebenheiten. Auch unter diesen lassen sich gleiche Benennungspraktiken feststellen wie bei Personen. Benannt wird mit wenigen Indefinitpronomina ohne bzw. mit scheinbar einschränkenden Attribuierungen sowie mit usuellen Nomina, deren Bedeutungsumfang schwer abgrenzbar ist. Die typischen Indefinitpronomina sind hier *was, etwas, nichts, alles // coś, nic, wszystko, to*.

- Noch mehr Erfolg, wenn Sie sich auch mal **was** sagen lassen. (BdF 49/08)
- Sie nehmen es jemandem übel, dass er **etwas sehr Privates** über Sie verrät. (BdF 52/08)
- Gefahr, dass Sie **etwas** kaufen, **was Sie nicht brauchen**. (BdF 49/08)
- Czy nie oczekujesz **czegoś niemożliwego**? (PD 48-49/08)
- To dobry czas, by nauczyć się **czegoś pożytecznego** od innych. (PD 51-52/08)
- Określ, co chciałabyś osiągnąć w pracy, bo mogą pojawić się okazje do rozpoczęcia **czegoś nowego**. (PD 48-49/08)
- Zaplanuj **to, co** wymaga siły przebiccia, twórczego myślenia, zręcznej argumentacji. (PD 51-52/08)
- Mów **to, co** myślisz, bez robienia uników. (PD 48-49/08)
- Energii ci nie zabraknie, więc dasz sobie radę ze **wszystkim**. (PD 51-52/08)
- Wyjeżdżasz? **Nic wyjątkowego** nie przejdzie ci koło nosa. (PD 29-30/07)

Die Anzahl der nominalen, semantisch offenen Standardbenennungen ist wesentlich größer. Zu den häufigeren gehören u.a. *(neue) Herausforderungen, Vorhaben, Plan/Pläne, der (richtige) Weg, Situation, Problem(e) // plan(y), sprawa/sprawy, rzecz, sytuacja, pomysł, projekt, problem, zamiar*. Auch eine Einschränkung solcher Benennungen durch Attribute erweist sich als unzureichend und kann nur individuell mit viel Vorstellungskraft und bei guter Kenntnis der Situation erfolgen.

- Geschickt befreien Sie sich aus einer **verfahrenen Situation**. (BdF 49/08)
- Stecken Sie in einer **Partner-Krise**? Dann können Sie sich auf erotische Abwege locken lassen. (BdF 49/08)
- Mit Jupiter schaffen Sie ein **Problem** aus der Welt. (BdF 47/07)
- Sie ziehen Ihre **Pläne** durch, finden Verbündete. (BdF 49/08)
- Możesz wziąć się do **każdej sprawy**, nawet tej, na którą dotąd nie znalazłaś w sobie sił lub odwagi. (PD 48-49/08)
- Uda ci się przekonać innych do swoich **projektów**. (PD 48-49/08)
- Najważniejsze będą **sprawy** związane ze stanem posiadania. (PD 48-49/08)
- Nie powinnaś mieć **problemów**, ale też nie wymagaj od siebie zbyt wiele. (PD 48-49/08)

Als weitere Benennungen für Objekte und Gegebenheiten kommen im Prinzip alle Substantive in Frage, deren Semantik „hinreichend vage“ (Köster 1997: 287), deren (Mehr)Wortstruktur jedoch mehr oder weniger auffallend und damit expressiv ist. Darüber hinaus stehen auch geläufige, vorwiegend einzelsprachspezifische Kollokationen und eine breite Palette substatischer Phraseologismen und fester metaphorischer Bezeichnungen als fertige Nominationen zur Verfügung, manche davon gelegentlich modifiziert, um eine gewisse stilistische Lockerheit zu inszenieren.

- Eine Neuigkeit versetzt Sie in **helle Aufregung**. (BdF 48/08)
- Toll meistern Sie eine **brenzlige Situation**. (BdF 48/08)
- Schluss mit **faulen Kompromissen**. (BdF 42/07)
- Sie akzeptieren keine **faulen Ausreden**. (BdF 45/07)
- Bei wichtigen Entscheidungen nur auf Ihre **innere Stimme** hören! (BdF 32/07)
- Beim Flirten keine **falschen Hoffnungen** wecken! (BdF 37/07)
- Poznawszy kogoś ciekawego, nie oczekuj zapewnień o **dozgonnej miłości**, bo się ich nie doczekasz! (PD 51-52/08)
- Ludzie nie zawsze ukazują swoje **prawdziwe oblicze**. (PD 34/07)
- Prócz **otwartej głowy** i pomysłowości do sukcesu niezbędna ci jest koncentracja. Jedynie ukierunkowane działanie przyniesie rezultaty. (PD 32-33/07)

Phraseologismen im Dienste der für Horoskoptexte typischen Benennungspraxis sind vor Okkasionalismen zu nennen, weil sie vom System jeder Sprache her als fertige Mehrkomponentenstrukturen zur Verfügung stehen, während Okkasionalismen erst beim Texten ad hoc gebildet werden und damit stärker autoren-spezifisch sein können. Fleischer rechnet Phraseologismen zu der sekundären, d.h. indirekten Nomination und unterscheidet zwei Arten ihres Funktionierens: „als Spezialfall ‘sekundärer Nomination’ [dienen sie] nur zum kleineren Teil der Schließung tatsächlicher Benennungslücken“ und „als expressive Konkurrenzformen zu vorhandenen Nominationseinheiten in Wortstruktur sind sie mit diesen in der Regel keinesfalls semantisch identisch“, weil „mit dem phraseologischen Bild vielfach spezielle denotative bzw. konnotative Merkmale verbunden [sind]“ (Fleischer 1996: 155). Phraseologische Benennungen sprechen

den Adressaten vor allem durch ihre Bildhaftigkeit, Expressivität und semantische wie assoziative Offenheit an. In Horoskoptexten wird eindeutig die zweite von Fleischer genannte Funktion genutzt, weil in den knappen Kontexten der Voraussagen „keine referentiellen Bezugspunkte genannt sind, auf die die Phraseologismen konkret angewendet werden könnten“ (Burger 1998: 78) und ihre Anpassung an die konkrete individuelle Situation dem Adressaten überlassen wird.

- Bedürftigen zeigen Sie Ihr **großes Herz**, geben Sorgenkindern echte Lebenshilfe. (BdF 33/07)
- Lob und Anerkennung sind **Balsam für Ihre Seele**. (BdF 37/07)
- **Grünes Licht** für neue Job-Projekte. (BdF 37/07 + BdF 40/07) //
- **Grünes Licht** für Geschäfte. Sie setzen sich im Job durch. (BdF 47/08)
- **Amors Pfeil** kann Sie mitten ins Herz treffen. (BdF 36/07)
- Mit Venus, Saturn und Pluto schlägt bei Krisen-Paaren der 3. Dekade **die Stunde der Wahrheit**. (BdF 32/07)
- Riskieren Sie **ein offenes Wort**. (BdF 35/07)
- **Null Bock** auf Pflichten? Zusammenreißen – es lohnt sich! (BdF 48/08)
- **Gute Nase** für Geschäfte mit Merkur. (BdF 33/07)
- Dbaj o siebie, bo nie jesteś **człowiekiem z żelaza**. Pora na kurację regenerującą twój zapas sił. (PD 29-30/07)
- Składane ci propozycje wyglądają atrakcyjnie, ale mają **drugie dno**. (PD 34/07)
- Podczas negocjacji finansowych, rozmów z szefem skoncentruj się na wykorzystaniu swoich **mocnych stron**. (PD 32-33/07)
- Masz teraz **swoje pięć minut!** (PD 34/07)
- Nie będziesz miała szerokiego **poła do popisu**, więc warto korzystać z wakacyjnych przyjemności. (PD 34/07)
- **Zielone światło** w sprawach dotyczących uczuć – może najwyższy czas podjąć konkretne decyzje? (PD 31/07)
- Miłość: Masz konkurencję, ale **zimny prysznic** dobrze ci zrobi. Nic tak nie mobilizuje, jak obrona swojej pozycji. (PD 47/08)

Wie gering der semantische Unterschied zwischen einem Indefinitpronomen und einem Phraseologismus bzw. auch einem bildhaften metaphorischen Ausdruck sein kann, zeigen die folgenden Belege, deren Bezug auf eine entsprechende Situation in beiden Fällen für den Adressaten vollkommen offen steht.

- Wer versucht, Sie bei Ihrem Vorhaben zu hintergehen, kann **was erleben**. (BdF 33/07)
- Wer glaubt, Sie austricksen zu können, **erlebt sein blaues Wunder**. (BdF 48/08)

4. In der Benennungspraxis der Pressesprache und damit der Horoskoptexte kommt Okkasionalismen (vgl. Fleischer/Barz 1995: 23 f) eine ganz besondere Rolle zu, die hier ebenso wie Phraseologismen weniger dem Füllen lexikalischer Lücken



dienen, als vielmehr spezielle textsortenspezifische Funktionen übernehmen, wie die der stilistischen Abwechslung und der Sprachökonomie, vor allem jedoch tragen sie zur Expressivität, Bildhaftigkeit und Attraktivität der Horoskoptexte bei, was Standardbenennungen in diesem Maße kaum leisten können. Zu ihrer „semantischen Auffüllung“ schreibt Michel (1997: 342) Folgendes: „In dem Maße, wie Nominalisierungen Ad-hoc-Bildungen sind, erfolgt ihre Bedeutungskonstituierung erst im Text, allerdings aufbauend auf gespeicherten Elementen des Lexikons und auf Regularitäten der Wortbildung. Der Ad-hoc-Charakter wird durch den Grad der Abweichung vom Systemhaft-Usuellen bestimmt; davon hängt auch ab, welcher kognitive Aufwand für den Rezipienten notwendig ist, um die Semantik eines Okk[asionalismus] zu erfassen, d.h., die Semantik bei einem gegebenen Hintergrundwissen aus dem Sprach- und Situationskontext abzuleiten“. Im Deutschen sind solche Ad-hoc-Bildungen in den meisten Fällen Determinativ- und seltener Kopulativkomposita, die durch kreativ-spielerische Verbindungen des existierenden Wortmaterials entstehen. Obwohl sie lexikographisch nicht erfasst sind, lässt sich ihre Bedeutung aus dem Kontext, unterstützt durch das Welt- und Kulturwissen, problemlos ablesen. Solche Neubildungen schaffen zugleich für den Adressaten einen größeren Spielraum für individuelle Assoziationen und Anpassung an die eigene Situation als usuelle Standardbenennungen für Personen und Objekte. In den untersuchten deutschen Horoskopen werden solche Gelegenheitsbildungen meist über einen längeren Zeitraum gebraucht, was mit der Stereotypie der Formulierungen (vgl. Sandig 1986: 143) in Horoskoptexten zusammenhängt. Auffallend ist, dass in vielen dieser Komposita Lexeme, darunter auch Anglizismen, verwendet werden, die nach Markowski (2005: 188ff) zu sog. Modewörtern gehören. Diese können dann die durch Wiederholung nachlassende expressive Wirkung auffrischen.

So ergeben die in fast jedem Horoskop auftretenden Lexemen wie *Power*, *Date*, *Stress*, *Chance*, *Partner*, *Konstellation*, *Flirt*, *Liebe*, *Job*, *Finanzen* unter Zuhilfenahme weniger anderer Lexeme u.a. folgende Komposita:

*Sternen-Power*, *Power-Persönlichkeit*, *Power-Konstellation*, *heiße Begegnungs-Konstellation*, *Finanz-Konstellation*, *Glanz-Konstellation*, *Liebes-Konstellation*; *Liebes-Blitze*, *Liebes-Sehnsucht*, *Liebes-Funke*, *Kuschel-Liebe*, *Liebes-Dates*, *Prickel-Dates*, *Dates-Stress*, *Termin-Stress*, *Job-Stress*, *Flirt-Stress*; *Prickel-Flirt(s)*, *Flirtlust*, *Flirt-Laune*, *Flirt-Favorit(en)*, *Flirt-Spiele*, *Spontanflirt*; *Spontan-Treff(s)*, *Spontan-Entscheidung*; *Job-Entscheidung*, *Job-Ziel(e)*, *Job-Projekte*, *Job-Idee(n)*, *Job-Chance*; *Karriere-Chance*, *Berufs-Chance*, *Schnäppchen-Chance*; *Geschenke-Schnäppchen*, *Blitz-Schnäppchen*, *Reise-Schnäppchen*; *Reise-Woche*; *Erfolgswache*, *Erfolgs-Chance*, *Erfolgserlebnisse*, *Partner-Probleme*, *Partner-Streit*, *Partner-Konflikt*, *Krisen-Partnerschaft*; *Krisen-Paare*, *Gefühls-krise*, *Gefühlsvorschuss*.

Ihre mehrmalige Verwendung widerspricht zwar der allerdings nicht zwingenden definitiven Einmaligkeit der Okkasionalismen, einige von ihnen werden auch mit der Zeit als normgerecht und gewöhnlich empfunden, doch bei einer gehäuften Verwendung oft in wenig üblicher Kombination mit stark expressiven Adjektiven wie *super*, *toll*, *supertoll*, *kreativ*, *brisant*, *brillant*, *extrem*, *enorm*, *intensiv*, *(super)intuitiv*,

*sensitiv, grandios, heiß* u. v. a. m. ist der Eindruck einer gewissen Nichtüblichkeit und damit Auffälligkeit unverkennbar. Ein solcher entsteht allein durch unübliche Kombinationen, z.B.: *spannungsreicher Einfluss* (BdF 37/07), *hochgesteckte Job-Ziele* (BdF 37/07), *hochgetourtes Nervensystem* (BdF 47/07). Die definatorische Einmaligkeit kann auch bei vielen dieser Bildungen als nur für eine Textsorte und eventuell einen Autor bzw. ein Autorenteam geltend verstanden werden. Horoskope in einer Zeitung/Zeitschrift tragen doch die Handschrift ihrer Autoren, die bestimmte Ausdrücke und Formulierungen bevorzugen und immer wieder verwenden, so dass manchmal ganze Textpassagen der Einzelhoroskope in einer Nummer bzw. in zeitlich weit entfernten Nummern Wiederholungen aufweisen und wie Fertigstücke wirken, was die Belege vor allem bei phraseologischen Benennungen sichtbar machen. Auf der anderen Seite kommt der Autor mit solchen Wiederholungen gewissen Erwartungen der Rezipienten entgegen, was dazu beiträgt, dass manche Benennungen und Formulierungen als besonders frequentiert textsortentypisch werden (vgl. Fleischer/Barz 1995: 24).

Zu Okkasionalismen, die deutlicher auffällig und unüblich wirken, scheinen in Horoskoptexten vor allem solche zu gehören, die vom Autor gerade eingeführt, zeit- oder ereignisgebunden und dadurch stark expressiv sind, deren Bezug aber zugleich weitgehend unbestimmt bleibt.

- In der Liebe brauchen Sie **Gefühlsvorschuss**. (BdF 49/08)
- Ideal für **Kultur-Events** und um alte Freundschaften aufzufrischen. (BdF 52/08)
- Ideal noch für letzte **Geschenke-Schnäppchen**. (BdF 51/08)
- Singles können sich in eine **Power-Persönlichkeit** verlieben. (BdF 49/08)
- **Power-Konstellation** mit Sonne. (BdF 49/08)
- **Wort-Ping-Pong** mit einem charmanten Löwen. (BdF 51/08)

In polnischen Horoskopen sind Okkasionalismen dieser Art nicht vorhanden, weil sie vom System her schwer zu bilden sind. Ausgeglichen wird das eventuell durch die schon erwähnten unüblichen und dadurch auffälligen Kombinationen von Adjektiven und Substantiven, vereinzelt durch humoristische Diminutiva und selten gebrauchte Ableitungen. Das aber vor allem in Zeitschriften, deren Horoskope deutlich humorvoll-spielerisch geprägt sind und auf intertextuelle Bezüge aufbauen, wie die hier nicht berücksichtigte polnische Wochenschrift *Angora*(A):

- **Nienierobienie** w pracy może doskonałe poprawić Twój wizerunek. (A 15/08)
- Fiskus czuwa, a ludzie piszą listy i **donosiki**. (A 45/08)
- „**Grypoodporny**“ wirus czai się. (A 46/07)
- Zdrowie coraz lepsze, choć **wielkanocne „grzeszki”** przy stole dają o sobie znać. (A 13/08)

Gemeinsam für deutsche und polnische Pressehoroskope sind Okkasionalismen, die durch Modifikation oder spielerische Abwandlung standardsprachlicher Erstbenennungen einerseits und phraseologischer wie metaphorischer sekundärer Nominierungen andererseits entstehen. Auch solche Modifikationen sind im Falle der Horoskoptexte

meistens nicht einmalig, was die Tendenz zur Wiederverwendung gelungener Benennungen bestätigt. Die Bildung einer abgewandelten Benennung auf der Basis einer Erstbenennung ist immer mit der Änderung der Nominationsmotivation verbunden und hebt eine bestimmte Eigenschaft des Benennanten hervor (vgl. Feine 1999: 75). Darüber hinaus ruft jede Neuprägung über ihre Motivation andere Assoziationen hervor und frischt die Expressivität der Aussage auf.

- BdF 36/07: **Genussgifte** unbedingt einschränken! (Skorpion) // Gesundheit: **Genussgifte** einschränken! (Steinbock) > *Genussmittel*
- Beste Tage für Finanz- und **Fettnäpfchen-Gefahr**. (BdF 45/07) > *bei jdm ins Fettnäpfchen treten*
- **Tolles Händchen** für Weihnachts-Deko. (BdF 51/07) > *grünes Händchen haben*
- Sie können **auf erotische Schleichwege geraten**. (BdF 49/08) > *auf Abwege geraten*
- **Chowanie głowy w piasek** nie sprawi, że problemy się rozwiążą. (PD 31/07) > *chować głowę w piasek*
- **Zabawa w kotka i myszkę** nie ma teraz sensu. (PD 48-49/08) > *bawić się z kimś w kotka i myszkę*
- Jeżeli ktoś postępuje nie fair, zdemontuj plotki, ale nie baw się w intrygi ani **odplacanie pięknym za nadobne**. (PD 34/07)

Eine Häufung solcher Mittel kann die Voraussage kommunikativ sehr wirksam machen, indem sie den Rezipienten durch ihre Bildhaftigkeit anspricht und ihm erlaubt, die Bilder auf seine Weise zu deuten und auf seine individuelle Situation zu beziehen.

- Ein **Ellenbogen-Typ** will Sie **an die Wand drücken**, aber mit **messerscharfer Kritik** treffen Sie seinen **wunden Punkt**. (BdF 48/08)

5. Die in Horoskopen benutzten Benennungen haben vorwiegend die Aufgabe, beim Adressaten eine bestimmte, meist positive Vorstellung der Realität zu kreieren. Markowski (2005: 90) spricht in diesem Zusammenhang vom magischen Erfassen der Sprache, dessen Sinn darin besteht, dass der Adressat die so beschriebenen Gegebenheiten für wahr und real hält. Dazu werden bestimmte Sprachmittel genutzt. Zu solchen gehören die für viele Medientexte typischen – oben schon erwähnten – Modewörter, zu den Markowski (2005: 188 ff) u.a. solche Lexeme rechnet, die besonders häufig in einer sekundären, meist weiteren als der ursprünglichen und oft stark verschwommenen, Bedeutung verwendet werden, so dass man eher von einer Modebedeutung als einem Modewort sprechen sollte. In deutschen Arbeiten zur Mediensprache, darunter auch Werbesprache, werden solche Lexeme als Plastikwörter bezeichnet, weil sie „sich ebenfalls durch ihre eher vage Inhaltsseite aus[zeichnen]“ (Janich 2001: 22). Zu solchen Modewörtern gehört im Deutschen u.a. das Lexem *super* mit seiner allgemein positiven Bedeutung, das einerseits alleinstehend als adjektivisches Attribut oder auch prädikativ und adverbial verwendet wird, andererseits als Bestandteil von adjektivischen und substantivischen Komposita gebraucht werden kann. Seine übermäßige

Verwendung ist gezielt und bewusst, weil es der Voraussage Expressivität verleiht und im Falle schon mehrmals gebrauchter Okkasionalismen diese durch die auffallende Kombination auffrischt.

- BdF 52/08: Herrliche Festtage. **Super**, um noch spontan zu verreisen. (Waage)  
// **Super** für Kurzreise. (Löwe)
- **Super** für Treffen mit Bekannten. (BdF 51/08)
- Venus und Mars machen Sie **supersinnlich**. (BdF 48/08)

In den analysierten polnischen Horoskopen trifft das Lexem *super* eher vereinzelt auf, doch in vielen Medientexten (so in Werbeanzeigen) wird es laut Markowski (2005: 206) ähnlich übermäßig verwendet. Die expressive Funktion erfüllen auch Adjektive bzw. Adverbien wie *wspaniały/wspaniale*, *doskonały/doskonale*, *znakomity/znakomicie* und Superlativbildungen mit dem Präfix *naj-*, deren Bedeutung ähnlich allgemein positiv ist.

- Nie będziesz teraz w **superformie**, ale spokojnie, to tylko chwilowo! (PD 53/08)
- Aktywność fizyczna okaże się tajemnicą twojego **doskonałego samopoczucia** i takiegoż wyglądu. (PD 48-49/08)
- Pogratulować **znakomitej formy**. Tylko tak trzymać. (PD 34/07)
- Twoja forma nie jest **najwyższa**, ale to normalne, kończy się bowiem Twój roczny cykl aktywności. Odpocznij! (PD 34/07)

Die häufige Verwendung eines Lexems trägt mit der Zeit dazu bei, dass seine expressive Wirkung nachlässt und ein anderes in seiner Bedeutung semantisch ähnlich vages Lexem hinzugezogen werden muss. In deutschen Horoskopen sind es die Adjektive *toll*, *enorm*, *brillant*, *prächtigt*.

- **Toll** für Ausflüge, Besuche. (BdF 51/08)
- BdF 48/08: **Tolles** Talent, andere aufzubauen. (Widder) // **Tolle** Freunde! (Skorpion) // **Tolle** neue Möglichkeiten! (Stier)
- Im Job winken **tolle** Chancen. (BdF 52/08)
- **Toll** meistern Sie eine brenzlige Situation. (BdF 49/08)
- BdF 51/08: **Enorme** Energie und Flirtlust mit Venus und Mars. (Widder) // **Enormes** erotisches Feuer. Viele Verehrer. (Widder)
- BdF 49/08: **Enorme Energie**. Selbstbewusst, dynamisch. (Steinbock) // Sie müssen **enorm** viel leisten, aber dann bekommen Sie ... Anerkennung. (Steinbock)
- **Brillante Geistesblitze** mit Uranus. (BdF 49/08)

Zu Modewörtern gehören in beiden Sprachen die Lexeme *kreativ/kreatywny*, *kreatywnie* und *Kreativität/kreatywność*, sowie *Erfolg/sukces*, nur im Deutschen *Power*, die in fast allen Horoskopen mehrmals vorzufinden sind:

- BdF 52/08: Sehr **kreativ** im Job. (Wassermann) // Tipp: Innere Spannungen in **Kreativität** umsetzen. (Steinbock) // Merkur schärft Ihren Verstand, Uranus und Pluto steigern **Kreativität** und Ehrgeiz. (Waage)

- BdF 52/08: Hohe Ansprüche. Sie lassen sich von einer Idee nicht abbringen. **Erfolg!** (Stier) // **Erfolgs**-Konstellationen mit Merkur und Jupiter. (Krebs) // **Erfolgs**-Woche. Job-, Finanz- und Geschäfts-Planet Merkur sowie Glücks-Planet Jupiter stehen in Ihrem Zeichen. (Steinbock) // Noch mehr **Erfolg**, wenn Sie sich auch mal was sagen lassen. (BdF 49/08 – Widder)
- BdF 51/08: Mond im Löwen. **Power** und Überzeugungskraft bringen Erfolg. (Löwe) // **Power** im Job mit Merkur und Jupiter. (Jungfrau) // **Power**-Konstellationen! Mars macht Sie dynamisch. (Fische)
- BdF 49/08: Singles können sich in eine **Power-Persönlichkeit** verlieben. (Zwillinge) // Enorme **Power**. Wer sich jetzt in Sie verliebt, ist „verloren“. (Widder) // **Power**-Konstellation mit Sonne, Merkur und Mars. (Schütze) // **Power**, Zähigkeit, Überzeugungskraft bringen Erfolg. (Steinbock)
- BdF 49/08: Sie klügeln schlaue Pläne aus – **Erfolg!** (Wassermann) // **Power**, Zähigkeit, Überzeugungskraft bringen **Erfolg**. (Steinbock)

6. Die Analyse zeigt, dass die Benennungspraxis in Horoskoptexten der deutschen und polnischen Frauenillustrierten deutliche Gemeinsamkeiten aufweist bezüglich der Wahl der Mittel zum Erreichen „sekundärer Mitteilungseffekte“ (Michel 1997: 339) wie Schaffung möglichst großer Spielräume für individuelle Interpretation der Voraussagen und Hervorhebung ihrer positiven Aussagekraft. In beiden Sprachen reichen Standardbenennungen nicht aus, um die für Horoskoptexte typischen kommunikativen Funktionen zu erfüllen, und es muss von sekundären, phraseologischen und okkasionellen Nominationseinheiten Gebrauch gemacht werden. Dies gilt sowohl für das Benennen der Personen und Gegebenheiten wie auch der Handlungen und Zeitbezüge und anderer Umstände, die nicht berücksichtigt wurden. Strukturelle Unterschiede wie die bei der Bildung substantivischer Okkasionalismen resultieren dabei aus den vom System gegebenen Wortbildungsmöglichkeiten. In beiden Sprachen wird die Benennung durch vergleichbare Mode- bzw. Plastikwörter unterstützt. Phraseologische und metaphorische Nominationen verweisen deutlich auf gemeinsame Beweggründe ihrer Verwendung und kulturelle Hintergründe ihrer Bildung und Interpretation. Damit kann auch die Benennungspraxis so wenig ernsthafter Kleintexte wie Pressehoroskope als Bestätigung für Lerchners Feststellung gelten, dass „an der Kulturgeprägtheit, möglicherweise sogar Kulturbedingtheit von Nominationsprozessen und Nominationseinheiten kein Zweifel bestehen [kann]“ (Lerchner 1997: 151).

## Bibliographie

- Bachman-Stein, Andrea. 2004a. *Horoskope in der Presse. Ein Modell für holistische Textsortenanalysen und seine Anwendung*. Frankfurt am Main.
- Bachman-Stein, Andrea. 2004b. „Sprachliche Vagheit im Spannungsfeld zwischen Semantik und Pragmatik am Beispiel von Zeitschriftenhoroskopen“. In: Pohl, Ingrid und Klaus-Peter Kernerding (Hg.). *Stabilität und Flexibilität in der Semantik. Strukturelle, kognitive, pragmatische und historische Perspektiven*. Frankfurt am Main, 275–298.

- Burger, Harald. 1998. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin.
- Feine, Angelika. 1999. „Zur Benennungsmotivation beim Gebrauch von Nominationsvarianten“. In: Döring, Brigitte, Feine, Angelika und Wilhelm Schellenberg (Hg.). *Über Sprachhandeln im Spannungsfeld von Reflektieren und Benennen*. Frankfurt am Main, 73–88.
- Fleischer, Wolfgang. 1996. „Phraseologische, terminologische und onymische Wortgruppen als Nominationsseinheiten“. In: Knobloch, Clemens und Burkhard Schaefer (Hg.). *Nomination – fachsprachlich und gemeinsprachlich*. Opladen, 147–170.
- Fleischer, Wolfgang und Irmhild Barz. 1995. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen.
- Götze, Lutz und E.W.B. Hess-Lüttich. 1989. *Knaurs Grammatik der deutschen Sprache*. München.
- Janich, Nina. 2001. *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen.
- Köster, Lutz. 1997. „Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Kontrastives Vorgehen mit Hilfe der Textsorte ‘Horoskop’“. In: Bäcker, Iris (Hg.). *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch*, 283–308.
- Köster, Lutz. 1998. „Phraseolexeme in Horoskop. Funktionale Analyse und didaktische Potenzen dieser Textsorte für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache“. In: Wirrer, Jan (Hg.). *Phraseologismen in Text und Kontext*. Bielefeld, 97–120.
- Köster, Lutz. 2001. „Vorsicht: Sie könnten andere mit Ihren Ansprüchen vor den Kopf stoßen. Phraseologismen in populären Kleintexten und ihr Einsatz im DaF-Unterricht“. In: Lorenz-Bourjot, Martine und Heinz-Helmut Lüger (Hg.). *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Wien, 137–153.
- Lerchner, Gotthard. 1997. „Nomination und Semiose. Zur Explikation ihrer kulturell-kommunikativen Geprägtheit“. In: Barz, Irmhild und Marianne Schröder. (Hg.). *Nominationsforschung im Deutschen. Festschrift für Wolfgang Fleischer zum 75. Geburtstag*. Frankfurt am Main, 147–155.
- Lüger, Heinz-Helmut. 1995. *Pressesprache*. Tübingen.
- Markowski, Andrzej. 2005. *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa.
- Michel, Georg. 1997. „Okkasionalismen und Textstruktur“. In: Barz, Irmhild und Marianne Schröder (Hg.). *Nominationsforschung im Deutschen. Festschrift für Wolfgang Fleischer zum 75. Geburtstag*. Frankfurt am Main, 337–344.
- Sandig, Barbara. 1986. *Stilistik der deutschen Sprache*. Berlin.
- Stopyra, Janusz. 2006. „Zu den Partnerbezeichnungen im Deutschen, Dänischen und Polnischen“. In: Simmler, Franz und Eugeniusz Tomiczek (Hg.). *Germanistischer Brückenschlag im deutsch-polnischen Dialog*. II. Kongress der Breslauer Germanistik. Bd. 1. Sprachwissenschaft. Wrocław–Dresden, 189–194.
- Zaśko-Zielińska, Monika. 1996. „Słownictwo w gatunku mowy (na przykładzie horoskopu prasowego)“. In: *Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Rozprawy Komisji Językowej XXII*, 139–157.

## **EPISTEMOLOGISCHE BEGRÜNDUNG FÜR DEN GESELLSCHAFTLICHEN STATUS DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS**

BARBARA SKOWRONEK

**0.** Jede wissenschaftliche Disziplin muss dreifach begründet sein: es müssen Erkenntnisse über das Untersuchungsobjekt der Disziplin geliefert werden (im Rahmen der Epistemologie), mit bestimmten wissenschaftlichen Methoden (im Rahmen der Methodologie), um verallgemeinerte Modelle der untersuchten Wirklichkeit zu erarbeiten (im Rahmen der Ontologie), die wiederum in der Praxis bestätigt oder abgelehnt werden (sollten). Wissenschaftliche Forschung bedeutet also das Bestreben, folgende Fragen zu beantworten: Welches Wissen ist notwendig, um die Wirklichkeit zu verstehen, nach welchen wissenschaftlichen Methoden lassen sich Modelle jener Wirklichkeit erarbeiten? (vgl. Bańcerowski 1989: 23–64).

Das Untersuchungsobjekt der Glottodidaktik sind Prozesse des (natürlichen) Spracherwerbs, und/oder des (gesteuerten) Sprachenlernens und -lehrens, also die glottodidaktische Wirklichkeit in Theorie und Praxis, wobei sich Theorie und Praxis stets ergänzen (sollten). Uns soll es hauptsächlich um den Fremdsprachenunterricht (FSU) gehen, der ein mehrdimensionaler Wirklichkeitsbereich ist, also aus einer Vielzahl interdependenter Faktoren besteht (vgl. Grotjahn 2003: 493). Die glottodidaktische Wirklichkeit bezieht sich auf das menschliche Handeln in Sprachlernprozessen, die im sog. glottodidaktischen Gefüge, also zwischen Lehrer, Lerner und Sprache(n) verlaufen (Pfeiffer 1986: 215, 2001). Diese Faktorenkomplexion zu untersuchen ist nur mit Hilfe von Resultaten benachbarter Disziplinen möglich, etwa der Linguistik (weil Sprache mit Hilfe von Sprache unterrichtet/erlernt wird), allgemeiner Didaktik, Pädagogik, Andragogik (denn das Lernen und Lehren fremder Sprachen unterliegt allgemeinen und detaillierten Prinzipien jeder Art von Lernen), Psychologie (weil psychische Determinanten das Lernen beeinflussen), Soziologie (denn Fremdsprachenlernen und -lehren geschieht in einer gesellschaftlichen Interaktion) usw. Daher ist Glotto-

didaktik interdisziplinär, so wie jede andere Disziplin auch (vgl. Gucza 1983, Dakowska 1994, 2007). Allerdings werden Erkenntnisse der benachbarten Grundlagendisziplinen in der Glottodidaktik durch das Prisma des glottodidaktischen Filters integriert (Pfeiffer 1986, 1987, 2001): unter Berücksichtigung der drei methodologischen Direktiven: der Explikation, der Verifikation und der Prognose werden Implikationen und Applikationen seitens anderer Disziplinen stets unter glottodidaktischem Aspekt determiniert. Nach Dakowska (1994) soll die Glottodidaktik gleichermaßen autonom wie interdisziplinär aufgefasst werden (auch F. Gucza 1979: 5–16, Gucza 2007: 311–330).

Heute befindet sich die Glottodidaktik in einer Entwicklungsphase mit dem Bestreben, grundlegende Theoreme in allgemeinmethodologischer Selbstbestimmung als souveräner Wissenschaftszweig (Pfeiffer 1986: 215, 2001), was also bedeutet, metatheoretische Explikation ihrer Hypothesen, Konzeptionen, Ansätze, Theorien und der Verifikation oder Falsifikation sowie der Unterrichtspraxis zu finden (Pfeiffer 1987: 986). Diese Entwicklung weist auf die kontinuierliche Zukunft der Glottodidaktik hin: wäre Glottodidaktik nicht ständig entwicklungsfähig, wäre sie keine Wissenschaft (Gucza 1990: 73–96).

1. Glottodidaktische Untersuchungen beziehen sich auf die Faktorenkomplexion zwischen Lehrer – Lerner und Sprache(n); sie lassen sich entweder ausgehend von der Perspektive des Lehrens, oder von der Perspektive des Lernens/Erwerbs oder von der Perspektive der (erworbenen oder unterrichteten) Sprache(n) betreiben. Alle Untersuchungsaspekte sind wichtig. Allerdings soll es hier nicht so sehr um die Untersuchung/Beobachtung der einzelnen Elemente des glottodidaktischen Gefüges gehen, sondern vielmehr um die Relationen zwischen den einzelnen Elementen, Lehrer – Sprache – Lerner, ausgehend von der Sprache. Der Grund dafür ist, dass im FSU ist Sprache Unterrichtsobjekt und Unterrichtssubjekt zugleich ist: Sprache wird mit Hilfe von Sprache vermittelt, gelernt und gelehrt, sie ist gleichzeitig Objekt der Vermittlung und das Kommunikationsmittel (Lewicka 2007: 13). Sprache ist der eigentliche Grund der kommunikativen Verbindung zwischen Lehrer und Lerner (Sender/Empfänger), ein sehr wichtiges Element glottodidaktischer Untersuchungen, daher ist für erkenntnistheoretische Zwecke der linguistische Aspekt besonders relevant (Skowronek 2008a: 139–148).

Um die glottodidaktischen Relationen zu verstehen, sollen sie allgemeintheoretisch mit philosophischen Konzeptionen in Bezug gebracht werden. Aus dem Bezug philosophischer Konzeptionen gegenüber glottodidaktischen Konzeptionen sollen philosophische Konzeptionen mit Hilfe von glottodidaktischen Theorien begründet werden. Es sollen philosophische Grundsätze der historischen Epistemologie als Konsequenzen glottodidaktischer Theorien betrachtet werden, um die glottodidaktische Wirklichkeit zu verstehen. So eine Herangehensweise erlaubt, die Autonomie der Glottodidaktik gegenüber philosophischer Konzeption zu bewahren. Glottodidaktische Bezüge sollen als Rahmen für die Begründung der philosophisch-methodologischen Konzeption der historischen Epistemologie dienen, damit die Relevanz der Probleme im Fremdsprachenunterricht die historische Epistemologie begründet und untermauert.



2. Die historische Epistemologie ist eine methodologische Richtung, entstanden an der Universität in Poznań, begründet von Kmita (1978); ihre Grundsätze dienen der Rekonstruktion anderer Wissenschaften, z.B. der generativen Sprachkonzeption (vgl. Zgółka 1980, W. Zabrocki 1990, 2005, 2006), der Glottodidaktik (Skowronek 1997, 1998, 1999, 2008). Kennzeichnend für die historische Epistemologie ist die Relativierung ihrer Sätze auf (eigene oder fremde) Überzeugungen (also Meinungen, Wissen, Bewusstsein), deswegen ihr Name „Logik der Überzeugungen“ (pol. Logika przekonań, eng. logic of beliefs, dt. Logik des Wissens und Glaubens, epistemische Logik, auch intensionale Logik genannt, vgl. Speck 1980: 387, Bd. 2). Epistemologisch bedeutet wissenschaftstheoretisch, erkenntnistheoretisch (aus dem gr. episteme, das Verstehen, Wissenschaft, die Erkenntnis; epistemisch – das Wissen betreffend, die Erkenntnis betreffend).

Es soll hier um eine wissenschaftstheoretische, erkenntnistheoretische Interpretation des gesellschaftlichen Charakters der glottodidaktischen Wirklichkeit gehen; angestrebt werden soll die Antwort auf die Frage: Welches erkenntnistheoretische Wissen ist erforderlich, um den gesellschaftlichen Charakter der glottodidaktischen Wirklichkeit zu begründen? Als Ausgangspunkt dienen zwei Konzeptionen: die Konzeption vom gesellschaftlichen Charakter der Sprachkompetenz (im Sinne des kommunikativen Sprachwissens, des kommunikativen Sprachbewusstseins) von Zgółka 1980 und die Konzeption vom gesellschaftlichen Charakter der Spracherwerbskompetenz (im Sinne des Spracherwerbswissens, der Spracherwerbsfähigkeit, der Spracherwerbskompetenz) von Zabrocki 1990. Beide Konzeptionen sind gesellschaftlich: das gesellschaftliche Element der Sprache bezieht sich sowohl auf die gesellschaftliche und individuell-pragmatische Sprachkompetenz von Zgółka als auch auf die Konzeption des gesellschaftlichen, individuellen und universalen Spracherwerbswissens von Zabrocki. Der gesellschaftliche Status der Sprache impliziert, dass es unmöglich ist, Sprache als Eigenschaften einzelner Menschen zu untersuchen, sondern vielmehr als Merkmale, die sich auf bestimmte Ganzheiten beziehen: global, abstrakt, nicht kumulativ, nicht als Summe autarker, sich wiederholender (gemeinsamer) Elemente (oder Prozesse).

Grundlegend für die methodologische Interpretation der historischen Epistemologie sind zwei Relationen: die funktionale Determination (mit der funktionalen Struktur, globalen Eigenschaft und der funktionalen Berechtigung) und die subjektiv-rationale Determination (mit der humanistischen Struktur und dem Präferenzsinn); dazu gehören auch die gesellschaftliche Praxis und das gesellschaftliche Bewusstsein, sowie die daraus resultierende Effektivität des gesellschaftlichen Handelns, welches nach bestimmten Prinzipien (Normen und Direktiven) des gesellschaftlichen Handelns verläuft.

2.1. Unter ‚Determination‘ sind nach Kmita (1982: 19ff) Relationen zu verstehen, die Phänomene einer bestimmten Art mit Phänomenen einer anderen Art verbinden. ‚Struktur‘ ist eine Menge von Elementen, Objekten, die durch Relationen verbunden sind. ‚Funktion‘ meint die Rolle, Aufgabe, Wichtigkeit einer Ganzheit oder deren Elements.

**2.2.** Die funktionale Struktur ist eine Ganzheit, deren Elemente durch den globalen Zustand determiniert sind: globale Eigenschaften der funktionalen Struktur als Ganzheit determinieren den Zustand ihrer Elemente. Die globale Eigenschaft ist die Fähigkeit der Struktur als Ganzheit, ihre Elemente zu bestimmen. Die Funktion der globalen Eigenschaft ist die Fortdauer in einem globalen Zustand, durch ständige Erneuerung der Eigenschaft selbst und durch das Einwirken auf die Elemente der gesamten Struktur. Die Elemente der Struktur besitzen, ebenso wie die gesamte Struktur auch, die globale Eigenschaft und sind ihr (der globalen Eigenschaft) instrumental untergeordnet. Die Elemente der funktionalen Struktur existieren unter dem Aspekt der ständigen Wiedererneuerung der globalen Eigenschaft, um die Struktur als Ganzheit stets aufrecht zu erhalten. Als Beispiel der globalen Eigenschaft sind, die Fähigkeit zur sprachlichen Kommunikation, darunter die Fähigkeit zum Spracherwerb, zum Sprachenlernen, zum Sprachenunterricht usw. zu nennen. Durch den Besitz dieser (angeborenen) Fähigkeiten ist es dem Menschen möglich, Sprache zu erwerben, zu erlernen und sich zu verständigen.

Das globale Ziel der funktionalen Struktur ist die funktionale Berechtigung: Es ist das Bestreben der gesamten Struktur (und ihrer Elemente) im Zustand der globalen Eigenschaft, also im Gleichgewicht fortzudauern.

Die funktionale Determination ist objektiv: Sie verläuft unbewusst, d.h. ohne den Willen und ohne das Wissen des Subjekts der Determination (Beispiel: der Kranke kann sein Fieber nicht „verstecken“). Die funktionale Determination als objektive Relation führt dazu, dass das Auftreten der globalen Eigenschaft unbedingt erforderlich ist (sine qua non), d.h. die globale Eigenschaft muss die gesamte Struktur und ihre Elemente unbedingt beeinflussen.

Beispiel einer funktionalen diachronischen Struktur ist die kognitive oder sprachliche Entwicklung des Kindes: Bedingt durch die „Fähigkeit zur kognitiven Entwicklung des Kleinkindes“, „Fähigkeit zur sprachlichen Entwicklung des Kleinkindes“ usw. verläuft sie in einer bestimmten zeitlichen Aufeinanderfolge einzelner Etappen, ist also nicht zufällig; will man einige Etappen überspringen, oder voreilig erzwingen, kann die gesamte Entwicklung scheitern.

Beispiel einer funktionalen synchronischen Struktur, hauptsächlich in Biologie und Geisteswissenschaften: biologisch betrachtete Körper, deren Bestandteile ausgesondert werden können, weil sie dank der globalen Eigenschaft (z.B. „Fähigkeit der Pflanzen, auf Chlorophyll zu reagieren“) bestimmte Funktionen erfüllen können, die für das intakte Funktionieren des gesamten Körpers notwendig sind; ebenso Kultursysteme und Kulturobjekte.

**2.3.** Die subjektiv-rationale Determination ist nach Kmita (1982: 26–27) eine bewusste und zielgerichtete Handlung, die unternommen wird, um einen bestimmten Zustand zu erlangen (mit oder ohne Erfolg). Dieser intendierte Zustand ist das Ziel der Handlung (der Sinn, das Motiv). Die subjektiv-rationale Determination ist teleologisch und menschenbezogen (menschenspezifisch). Die Grundlage dieser Determination ist die humanistische Struktur, die aus bewussten und zielgerichteten menschlichen Tätigkeiten besteht.

Zwischen der gegebenen humanistischen Struktur (die aus subjektiv-rationalen Tätigkeiten besteht) und ihren Bestandteilen besteht die Relation der instrumentalen Unterordnung: die einzelnen (subjektiv-rationalen Tätigkeiten) sind das Instrument der Struktur als Ganzheit, d.h. die Ziele des Handelns sind abhängig vom Wissen des handelnden Menschen bis das Zentralziel (Präferenzziel, Hauptziel) erreicht wird. Der Sinn der subjektiv-rationalen Tätigkeiten sind immer die Hauptziele, unabhängig davon, ob sie tatsächlich erreicht werden.

Nach Kmita ist eine Tätigkeit zweifach subjektiv-rational: unter dem Gesichtspunkt des Wertes, welches für das handelnde Subjekt der Sinn des Handelns darstellt und vom Gesichtspunkt des Wissens des handelnden Menschen, durch welches die Tätigkeit zum Präferenzziel geführt wird.

Die subjektiv-rationale Determination ist zielbewusstes, intendiertes, hierarchisches Handeln des Menschen: es ist das Bestreben des handelnden Menschen, seine Absichten, Vorhaben zielbewusst zu realisieren, um zum Präferenzziel zu gelangen. Die individuellen Ziele des Menschen werden unter dem Aspekt des Hauptziels ausgeübt, entsprechend seinem Wissen, (seinem Bewusstsein, seinen subjektiven Überzeugungen) und unter Respektanz gesellschaftlicher Normen und Direktiven, um gesellschaftlich effektiv zu handeln.

**2.4.** Die gesellschaftliche Praxis ist nach Kmita (1978: 114) die Gesamtheit der subjektiv-rationalen menschlichen Tätigkeiten, die gemeinsam mit dem sie begleitenden System objektiver gesellschaftlich-ökonomischer Bedingungen eine dynamische, hierarchische funktionale Struktur ist (dadurch, dass sie die Fähigkeit zur Reproduktion der existenten objektiven Bedingungen bildet). Als Ganzheit ist die gesellschaftliche Praxis, die aus subjektiv-rationalen Tätigkeiten besteht eine funktionale Struktur, denn sie besitzt die Fähigkeit zur ständigen Wiederherstellung und Umwandlung aktueller objektiver Bedingungen der Praxis.

Die einzelnen Handlungen werden zielbewusst und sinngemäß unternommen, denn der handelnde Mensch strebt die Realisierung des günstigsten Ziels an; diese Handlungen werden individuell unternommen, müssen aber gesellschaftlich angepasst (reguliert) sein, denn der Effekt des Handelns muss über-individuell gelten, also gesellschaftlich.

Die gesellschaftliche Praxis ist sowohl eine funktionale Struktur (als Ganzheit, denn sie besitzt die globale Eigenschaft „die Fähigkeit zur ständigen Wiedererneuerung und der sich entwickelnden Umgestaltung ihrer objektiven Bedingungen“ und strebt ständig danach, mechanisch, objektiv, sich selbst kontrollierend und regulierend – den Gleichgewichtszustand zu erhalten), als auch eine humanistische Struktur (in den einzelnen subjektiv-rationalen Bestandteilen, durch die angestrebt wird, das günstigste Ziel zu erreichen).

Nach Zgółka (1980: 15–16) gehören zur sprachlichen Praxis nur jene menschliche Tätigkeiten, die bewusst unternommen werden, also zielgerichtete Tätigkeiten, die auf der Grundlage eines bestimmten Wissens und bestimmter Normen unternommen werden., mit der Absicht, das günstigste Ziel zu erreichen. Gesellschaftliche Tätigkei-

ten werden unternommen, um zur Änderung im Bewusstsein des Kommunikationspartners beizutragen, also gesellschaftlich einzuwirken (die beabsichtigte Effektivität des Senders ist das Übereinstimmen seines Wissens mit dem auf das Bewusstsein seines Partners relativierte Resultat (Zgółka 1980: 36).

**2.5.** Das gesellschaftliche Bewusstsein ist nach Kmita 1982 die Menge aller Überzeugungen, die in der gegebenen Gemeinschaft allgemein respektiert werden und dabei funktional durch die Nachfrage der Praxis dieser Gemeinschaft (d.h. durch objektive Bedingungen der gesellschaftlichen Praxis) determiniert sind. Das gesellschaftliche Bewusstsein ist also jenes Wissen, welches der gesellschaftlichen Praxis dient. Das gesellschaftliche Bewusstsein ist eine ausgesonderte Klasse gesellschaftlich respektierter Überzeugungen, die funktional bedingt sind, d.h. durch die globale Eigenschaft „die Nachfrage der Praxis der gegebenen Gemeinschaft“ determiniert werden. Diese Überzeugungen sind erforderlich, um bestimmte z.B. sprachliche Tätigkeiten der Kommunikation durchzuführen. Gesellschaftlich entschieden und funktional bedingt sind jene Überzeugungen, welche die gesellschaftliche Praxis bewusst und zielgerichtet determinieren, sie müssen von den handelnden Menschen gesellschaftlich respektiert werden.

Das gesellschaftliche Bewusstsein ist (ebenso wie die gesellschaftliche Praxis auch) eine funktionale Struktur (denn sie wird von der globalen Eigenschaft z. B. „Fähigkeit zum Spracherwerb“, „Fähigkeit zur sprachlichen Kommunikation“ usw. geleitet) und eine humanistische Struktur (denn es besteht aus zielbewussten, subjektiv-rationalen Wissens-Elementen, die gesellschaftlich zu respektieren sind).

Das gesellschaftliche Bewusstsein stellt den gesellschaftlich-objektiven Kontext für die gesellschaftlich-subjektive Praxis dar. Die sprachliche Kompetenz ist das sprachliche Bewusstsein, das gesellschaftliche Wissen über die Sprache, welches aus bestimmten Überzeugungen, Meinungen der Sprachbenutzer einer natürlichen Sprache besteht. Dem Sender einer Aussage ermöglicht dieses gesellschaftliche Wissen, einzelne Sätze und ihre Sequenzen zu generieren; dem Empfänger ermöglicht es, diese Sätze zu empfangen, zu dekodieren, zu verstehen (vgl. Zgółka 1980: 52–55). Dieses gesellschaftliche Wissen interpretiert Zgółka als überindividuell, abstrakt verbindlich, d.h. notwendig für die Effektivität der unternommenen Tätigkeiten, aus denen sich die sprachliche Praxis zusammensetzt. Es ist jener Bestand an gesellschaftlichen Überzeugungen (Meinungen, Wissenseinheiten) der Menschen, die erforderlich sind, um bestimmte kommunikative Absichten zu realisieren (auch um Sprache zu erwerben, zu lernen und zu unterrichten).

Die sprachliche Kompetenz ist das gesellschaftlich verbindliche Wissen, welches für die effektive Sprachpraxis erforderlich ist. Die Effektivität des sprachlichen Handelns beruht auf dem Übereinstimmen des vom Sender unternommenen Sinns des Handelns (des Präferenzsinns) mit dem Sinn des Handelns, der dem Empfänger der sprachlichen Aussage zugesprochen wird (Zgółka 1980: 80–81); dabei sind mit Sender und Empfänger Repräsentationen einer bestimmten abstrakt-gesellschaftlichen Sprachkompetenz zu verstehen, nicht konkrete Menschen.

Die gesellschaftliche sprachliche Praxis ist geregelt durch die abstrakt-gesellschaftliche Sprachkompetenz für die gesellschaftliche Effektivität des Sprachgebrauchs.

**2.6.** Die Effektivität der gesellschaftlichen Tätigkeiten ist (laut Zgółka) die Übereinstimmung der subjektiven Absicht des handelnden Menschen mit dem auf das Bewusstsein des Kommunikationspartners relativierte Resultat des sprachlichen Handelns. Effektivität wird in der Praxis und durch die Praxis realisiert (erreicht), wo sie zustande kommt; in der gesellschaftlichen Praxis aktualisiert sich sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche Effektivität.

Die individuellen Tätigkeiten realisieren sowohl das Hauptziel (Präferenzziel) als auch Teilziele; es wird zielbewusst gehandelt, um das günstigste Ziel zu erreichen (humanistische Struktur). Dagegen bildet die Gesamtheit der einzelnen Tätigkeiten (die gesamte gesellschaftliche Praxis) eine funktionale Struktur, mit dem Ziel, die globale Eigenschaft ständig wieder zu erneuern. Das gesellschaftliche Bewusstsein vermerkt nur die subjektive Widerspiegelung der Zugehörigkeit der gegebenen Tätigkeit zur gesellschaftlichen Praxis, indem sie auf bestimmte Normen und Direktiven hinweist. Die gesellschaftliche Effektivität wird in der gesellschaftlichen Praxis dadurch realisiert, dass in den aktuellen, individuellen, konkreten Tätigkeiten gesellschaftliche (und abstrakte) Normen und Direktiven respektiert werden. Ebenso müssen der (Erst)Spracherwerb und der Zweitspracherwerb gesellschaftlich verlaufen, und der Fremdsprachenunterricht verläuft am erfolgreichsten, wenn gesellschaftlich unterstützt.

Die gesellschaftliche Effektivität wird nach Kmita 1982 in der Praxis des gesellschaftlichen Handelns realisiert, durch das Respektieren von Normen und Direktiven.

**2.7.** Die Norm ist die subjektive Repräsentanz des funktionalen Bedarfs der gesellschaftlichen Praxis (Kmita 1976: 5–33). Sie beschreibt entweder die globale Eigenschaft (dann gesellschaftliche Praxis als funktionale Struktur) oder den Sinn des Handelns (das günstigste Ziel, dann gesellschaftliche Praxis als humanistische Struktur).

Die Norm umfasst das Wissen, welches für die gesellschaftliche Praxis erforderlich ist, um effektiv zu handeln; die Norm ist eine axiologische Dimension: das Wissen zum Entscheiden über Wahrheit/Nicht-Wahrheit, Korrektheit/Nicht-Korrektheit (wissen was), um gesellschaftlich effektiv zu handeln.

**2.8.** Die Direktive ist nach Kmita (1976: 5–33) die Beschreibung der Handlungsweise, das know-how der Anwendung (wissen wie). Sprachlich-kommunikative Direktiven beschreiben die Art und Weise, wie bestimmte Bedingungen für den effektiven Sprachgebrauch eingesetzt werden sollen, um bestimmte kommunikative Absichten zu verwirklichen.

Die Direktive bestimmt den Zusammenhang zwischen dem Handeln und dem Effekt des Handelns (dem Resultat). Die Direktive stellt die subjektive Art der Beschreibung der Antwort auf den Bedarf des Funktionierens der gesellschaftlichen Praxis dar, die in der Norm enthalten ist. Sie ist die Beschreibung der Verwendung eines bestimmten gesellschaftlichen Bewusstseins, das erforderlich ist, um effektiv zu han-

deln. Die Direktive ist eine pragmatische Dimension, das Wissen wie der gesellschaftlich effektiven Handlung, d.h. damit die menschliche Praxis nicht nur individuell sondern auch gesellschaftlich effektiv ist.

Normen und Direktiven sind die Grundlage der beabsichtigten gesellschaftlich effektiven Handlungsweise (Skowronek 1997: 79).

**2.9.** Die grundlegenden Relationen der historischen Epistemologie, 'die funktionale Determination' und die 'humanistische Determination' können als Wegweiser und Ordner existierender Ganzheiten dienen.

- Eine Ganzheit lässt sich funktional betrachten, wenn sie selbst und ihre Elemente zum Gleichgewicht streben, d.h. dank der globalen Eigenschaft sich ständig wieder zu erneuern; dies geschieht objektiv, unbewusst, natürlich.
- Eine Ganzheit lässt sich humanistisch betrachten, wenn sie selbst und ihre Elemente danach streben, zielgerichtet, beabsichtigt, effektiv zu handeln, d.h. das gesellschaftlich günstigste Ziel zu erreichen; dies geschieht subjektiv-rational, je nach Wissen, Meinungen, Überzeugungen, Willen, Bewusstsein des handelnden Menschen.

Weitere Hauptkategorien der historischen Epistemologie 'die menschliche Praxis', das 'menschliche Bewusstsein', und die sich daraus ergebende 'Effektivität der menschlichen Praxis' lassen sich funktional und/oder humanistisch betrachten.

- Die menschliche Praxis lässt sich funktional betrachten, wenn sie selbst und ihre Elemente mechanisch, objektiv, sich selbst kontrollierend und regulieren dank der Fähigkeit sich ständig wieder zu erneuern – zum Gleichgewicht streben.
- Die menschliche Praxis lässt sich humanistisch betrachten, wenn sie selbst und ihre Elemente subjektiv-rational danach streben, das günstigste Ziel zu erreichen, also gesellschaftlich effektiv zu handeln.
- Das menschliche Bewusstsein lässt sich funktional betrachten, wenn es selbst und die einzelnen Bewusstseins-elemente (Meinungen, Überzeugungen, usw.) als Normen und Direktiven für das gesellschaftliche Handeln dank der globalen Eigenschaft, z.B. 'Fähigkeit zum Kommunizieren', zum Gleichgewicht strebt.
- Das menschliche Bewusstsein lässt sich humanistisch betrachten, wenn es selbst und seine Elemente subjektiv-rational dazu verwendet werden, in der menschlichen Praxis Normen und Direktiven der gesellschaftlichen Praxis gesellschaftlich effektiv zu respektieren.

## Fazit

Glottodidaktisch relevant ist, dass sowohl der Spracherwerb (Erstspracherwerb, Zweitspracherwerb) als auch der Fremdsprachenunterricht intersemiotische Kommunikationsprozesse sind, also jeweils gesellschaftlich aufgefasst werden müssen (Skowronek 2008c: 107–114). Diese Kommunikationsprozesse lassen sich

- sowohl funktional betrachten (durch das natürliche, mechanische, objektive Bestreben während des Erstspracherwerbs, Zweitspracherwerbs oder Fremdsprachenunterrichts in der globalen Eigenschaft ‚Kommunikationsfähigkeit‘ fort zu dauern)
- als auch/oder humanistisch betrachten (durch das zielbewusste, subjektiv-rationale Bestreben des handelnden Menschen, das gesellschaftlich günstigste Ziel zu erreichen, also durch das Befolgen von Normen und Direktiven des Sprachgebrauchs, gesellschaftlich effektiv zu handeln (sprachlich und nicht-sprachlich)).

Je kleiner das Kind, umso funktionaler verläuft die Sprachentwicklung, sich selbst regelnd, sich an die gesellschaftlich-kommunikative Umgebung anpassend (obwohl nicht auszuschließen ist, dass auch bei Kleinkindern Bewusstseinsselemente im Spracherwerb vorkommen). Je älter der Mensch, umso zielbewusster (subjektiv-rationaler) sein Sprachenlernen.

## Bibliographie

- Bañcerowski, J. 1989. „Aus philosophischen Problemen der Phonologie“. *Studia Germanica Poznaniensia* 16, 23–64.
- Dakowska, M. 1994. „Glottodydaktyka jako nauka“. W zbiorze: Grucza, F. (red.), *Polska szkoła lingwistyki stosowanej*. Warszawa: Wydawnictwo UW, 65–79.
- Dakowska, M. 2007. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Grotjahn, R. 2003. „Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick“. In: Bausch, K.-R., H. Christ und H.-J. Krumm (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 493–499.
- Grucza, F. 1979. „Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej“. In: Grucza, F. (Hg.). *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa: Wydawnictwo UW, 7–26.
- Grucza, F. 1983. „Zum Gegenstand und zur inneren Gliederung der Linguistik und der Glottodidaktik“. *Kwartalnik Neofilologiczny* XXX/3, 217–234.
- Grucza, F. 1990. „Linguistik-semantische Bemerkungen zum Thema ‚die Wissenschaft(en)‘ in der Entwicklung“. In: Kaszyński, S.H. (Hg.). *Die Wissenschaft in der Entwicklung. Perspektiven* 2000. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Grucza, F. 1993. „Zagadnienie ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu“. In: Kaczmarek, B. (Hg.). *Opuscula Logopedica in honorem Leonis Kaczmarek*. Lublin, 25–47.
- Grucza, F. 1994. „O wieloznaczności wyrazu ‚język‘, heterogeniczności wiązanych z nim desygnatów i istocie rzeczywistych języków ludzkich“. *Przegląd Glottodydaktyczny* 13, 7–37.
- Grucza, F. 2007. *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Kmita, J. 1978. „Poznanie epistemologiczne jako poznanie historyczne“. *Studia Metodologiczne* 17.
- Lewicka, G. 2007. *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: Atut.
- Pfeiffer, W. 1986. Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Fremdsprachendidaktik. In: DaF 4, 215–219.

- Pfeiffer, W. 1987. „Zur Methodologie der Methodiken“. In: Lörscher, Schulze (Hg.). *Perspectives on Language and Performance*. Tübingen: Narr.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Skowronek, B. 1997. *Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Skowronek, B. 1998. „Ku interpretacji epistemicznej teorii glottodydaktycznych”. *Investigationes Linguisticae* IV. Poznań: Instytut Lingwistyki UAM, 58–76.
- Skowronek, B. 1999. „Methodologische Rekonstruktion der glottodidaktischen Theorie von Professor Ludwik Zabrocki“. In: Bańczerowski, J. und T. Zgółka (Hg.). *Linguam amicabilem facere*, 443–451.
- Skowronek, B. 2008a. „Glottodidaktik und Linguistik. In: Jaroszevska, A. und M. Torenc (Hg.). *Kultury i języki, poznawać – uczyć się – nauczać*. Warszawa: Wydawnictwo UW, 139–148.
- Skowronek, B. 2008b. „Glottodydaktyka a lingwistyka”. *Przegląd Glottodydaktyczny* 25, 7–14.
- Skowronek, B. 2008c. „FSU als intersemiotische Kommunikation”. In: Myczko, K., B. Skowronek und W. Zabrocki (Hg.). *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 107–114.
- Speck, J. (Hg.) 1980. *Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe*. I–III. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Zabrocki, L. 1963. *Wspólnoty komunikatywne w genezie i rozwoju języka niemieckiego*. Wrocław: Ossolineum.
- Zabrocki, L. 1966. „Kodematische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts“. *Glottodidactica* 1, 3–42.
- Zabrocki, W. 1990. *Czy język jest wrodzony?* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zabrocki, W. 2005. „Kiedy narodził się paradygmat generatywistyczny?” In: Stroński, K., Wiertelowski, S. und W. Zabrocki (Hg.). *Oblicza języka*. Stuttgart – Poznań: Klett, 275–282.
- Zabrocki, W. 2006. *Psychologizm i socjologizm w dziejach transformacyjno-generatywnej refleksji nad językiem naturalnym*. Stuttgart–Poznań: Klett.
- Zgółka, T. 1980. *Język – kompetencja – gramatyka. Studium z metodologii lingwistyki*. Poznań – Warszawa: PWN.



## KILKA UWAG O PEJORATYWIZACJI ZAPOŻYCZEŃ

JÓZEF SYPNICKI

W niniejszym artykule powracamy do refleksji, które niegdyś poczyniliśmy na temat niektórych, sporadycznie jedynie podnoszonych, aspektów funkcjonowania pożyczek w języku zapożyczającym (cf. Sypnicki, 1980), tym razem jednak, wobec nasilania się procesów integracji i globalizacji, mamy inne cele na względzie.

Leksyka jest, jak wiemy, uprzywilejowanym terenem, na którym ogniskują się nasze systemy wierzeń, poglądy, przeżyte doświadczenia, nasz obraz świata. Nie są one identyczne czy nawet analogiczne w poszczególnych społeczeństwach. Te różnicowania o charakterze w znacznej mierze kulturowym, choć nie wyłącznie, mogą zadziwiać, szokować lub, po prostu, śmieszyć i bawić. Stąd już jedynie krok do postrzegania ich jako negatywnych i/lub pejoratywnych. Zjawisko to nie jest, jak zobaczymy poniżej, nowe, lecz uzyskuje dziś, w dobie dynamicznych procesów integracyjnych w Europie i globalizacyjnych na świecie, nowy wymiar.

Nie trzeba przypominać, że zapożyczenia stanowią od wielu dziesięcioleci jeden z głównych zakresów badawczych. Mamy bogatą literaturę przedmiotu obejmującą zapożyczenia, bilingwizm, wpływ jaki wywierają języki wzajem na siebie (mamy tu na myśli pojęcia szeroko dyskutowane jak „wspólnoty językowe”, „ligi językowe”, „języki mieszane”, etc.). Zebrana, jeszcze w latach siedemdziesiątych, przez Uriela Weinreicha bibliografia w jego fundamentalnym dziele *Languages in contact* jest już imponująca (cf. Weinreich, 1970) a dalsze dziesięciolecia nieustannie ją wzbogacają.

Przyznać jednakże należy, że badacze zazwyczaj niewiele uwagi poświęcają społecznym i psychologicznym zjawiskom towarzyszącym omawianemu procesowi, ograniczając się najczęściej do krótkich i marginalnych, choć niekiedy bardzo cennych uwag (można w tym miejscu przytoczyć dla przykładu refleksje L. Deroy (Deroy, 1956; 3 i 291 ss.) czy Vendryès'a (Vendryès, 1969; 232 ss.).

Kiedy przyjrzymy się bliżej faktom językowym, okazują się one nie tylko dość liczne, ale i częstokroć bardzo interesujące a ich obciążenia afektywne i wartość stylistyczna są w sposób oczywisty określone ww. czynnikami. Wydaje się, że bliższe ba-

dania wyżej wspomnianych faktów językowych, poświęcenie im nieco większej uwagi i ich głębsza analiza pozwolą nie tylko rzucić nowe światło na niektóre aspekty zjawisk stylistycznych, afektywności w języku i funkcji impresywnych języka, lecz również prognozować zagrożenia wynikające ze wzmożonych kontaktów języków i kultur. Z drugiej strony zdajemy się nie doceniać faktu, że dominacja funkcji komunikatywnej w języku dotyczy głównie określonych typów tekstów, zwłaszcza tekstów napisanych w funkcjonalnych wariantach języka nauki i techniki. Gdzie indziej wydają się dominować inne funkcje językowe. To również upoważnia nas do zajęcia się tytułową problematyką.

Przypomnijmy w tym miejscu, że już w początkach XX wieku H. Delacroix sformułował *expressis verbis* w artykule „Linguistique et psychologie”, zbieżną opinię; „Le langage est l’expression de l’homme tout entier. Il n’est pas né du seul aspect extérieur de l’homme, du besoin d’aide et de communication” (Delacroix, 1923; 803), a nieco później J. Marouzeau wyraża pogląd idący jeszcze dalej; „L’homme parle d’ordinaire non pas pour exprimer ce qu’il a dans l’esprit, mais pour faire une impression, pour obtenir une adhésion...” (Marouzeau, 1923; 560).

Ponieważ stosunek rodzimego mówcy wobec zapożyczeń wpisuje się, przynajmniej po części, w relację *my/oni* (w naszym przypadku dokładniej; *my vs obcy*), zaczniemy od naszkicowania ram opisu procesu pejoratywizacji pożyczek.

Negatywny stosunek rodzimego mówcy, bowiem jedynie na tym aspekcie podjętej problematyki proponujemy skoncentrować naszą uwagę w niniejszym tekście, jest wypadkową oddziaływania różnych czynników. Najogólniejszym i jednocześnie bez wątpienia pierszorzędnym wydaje się *sui generis* „patriotyzm”, który każe nam wierzyć w doskonałość naszego języka, wyższość naszej kultury, „normalność” naszej mentalności i podświadomie oceniać jako mniej godne uwagi język, kulturę i mentalność naszych sąsiadów. Wskutek tego stanu rzeczy chętnie przypisujemy specyfice ich języka, kultury i mentalności, takie cechy jak; dziwaczność, niezrozumiałość, nienaturalność i zadziwiający brak „logiki”.

Poucządzając tutaj okazują się w języku polskim nazwa etniczna *Niemiec* – przecież *Niemiec* to reprezentant narodu, który nie umie mówić, natomiast *Słowianie* to ludy, które potrafią mówić. Dla podobnych racji francuskie słowo *baragouin*, będące fuzją bretońskich *bara* (*pain* – chleb) i *gwin* (*vin* – wino), wyspecjalizowało się jako termin oznaczający język niezrozumiały. Analogicznie, rodzimy mówca polski odczuwa zazwyczaj jako komiczne struktury leksykalne czeskie typu *psaci stroj*, *vychodisko*, *divadlo*, itp., chociaż czeszczyzna okazuje się tu wierna strukturze słowiańskiej, podczas gdy język polski posługuje się kalkami francuskimi, które w naszych oczach są „naturalne” (cf. odpowiednio *machine à écrire* wobec *maszyna do pisania*, *point de départ* wobec *punkt wyjścia*)<sup>1</sup>. Ten fakt tłumaczy dlaczego polscy autorzy satyryczni tak chętnie posługują się czeskimi strukturami leksykalnymi ww. typu dla wywołania zamierzonego efektu komicznego.

<sup>1</sup> Egzemplifikacja pochodzi z artykułu J. Damborsky’ego, 1966; 105–114, cf. również J. Sypnicki, 1983; 41–47.

Obserwowana w różnych językach tendencja do przypisywania, na ogół bez istotnej przyczyny, ludom ościennym pewnych cech negatywnych, wynika częstokroć z konieczności zachowania tożsamości narodowej, kulturowej i językowej wobec poczucia – realnego lub nie, zagrożenia ze strony sąsiadów. Oczywiście więc jest, że znajdują one odbicie także w języku.

Możemy w tym miejscu przytoczyć szereg faktów językowych, które potwierdzają wspomniane zjawisko. Przyjęte stanowisko wobec tej wieloaspektowej problematyki zmusza nas do ograniczenia się do przykładów najbardziej frapujących.

W języku francuskim starofrancuska nazwa etniczna *bougre* (*bulgare* – Bułgar) funkcjonuje w charakterze ekspresywnego synonimu *heretyka*, następnie *sodomity*. *Suisse* z kolei używa się ze znaczeniem „bezlitosny służący”. Nazwa etniczna *turc* jest czasami odpowiednikiem „okrutnika”. Z kolei *normand* stosuje się ze znaczeniem, które słowniki francuskie definiują jako „*un finaud, un homme rusé*”. Podobnie pejoratywnie używa się w języku polskim nazwy etnicznej *Szwab* a w języku niemieckim *Welsch* w odniesieniu do ludów romańskich.

Mechanizm opisywanego zjawiska jest bardzo przejrzysty; każdorazowo odwołujemy się do przypisywanej danej społeczności, mniej lub bardziej arbitralnie, cechy negatywnej i następnie to motywuje proces pejoratywizacji.

Z drugiej strony, zdarza się, że miast obciążyć wartością pejoratywną daną nazwę etniczną, mówca woli nadać wartość pejoratywnej nazwy etnicznej słowu, które nie ma statusu nazwy etnicznej – dla przykładu *Fritz*, najpierw przezwisko francuskie stosowane do żołnierzy niemieckich z czasów I-ej wojny światowej, zaczęło funkcjonować, analogicznie jak wyraz *szkop* w polskim, ze znaczeniem pejoratywnym na określenie każdego Niemca.

Przedstawiliśmy powyżej formy najprostsze analizowanego zjawiska. Oczywiście, może ono przybierać także inne formy, np. cechy negatywne przypisywane stereotypowo danym ludom mogą motywować semantycznie nazwy tego co jest nam nieprzyjemne, np. polskie nazwy kolokwialne „karalucha” – *prusak, francuz*.

Nieprzystawalność formy fonicznej pożyczek do struktury fonetycznej jednostek leksykalnych języka zapożyczającego, ich niecodzienna postać, specyficzny ładunek emocjonalny częstokroć towarzyszący użyciu zapożyczeń, preferencja dla rodzimego zasobu leksykalnego wraz z wyżej już omówionymi czynnikami, wzmagają postawy purystyczne mówców, co zazwyczaj pociąga bądź eliminację zapożyczeń na korzyść rodzimego zasobu leksykalnego bądź obciążenie ich wartością pejoratywną. Widzimy więc tutaj główne źródło nacechowania stylistycznego i emocjonalnego wyrazów obcych w języku. Te same racje leżą u podłoża późniejszej ich pejoratywizacji.

Wartość stylistyczna pożyczek i elementów zapożyczonych z języków obcych warunkowanych opisanymi czynnikami jest szczególnie często wykorzystywana w tekstach komicznych. Obserwuje się to w farsach starofrancuskich, w dziele Rabelais’a, u autorów burleski, w tzw. „comédie polyglotte” czy we współczesnych utworach. Również w języku polskim odnotowujemy częste użycia w funkcji komicznej i parodystycznej makaronizmów, mniej lub więcej autentycznych cytacji z języków obcych, kalk czy językowych twórców hybrydowych naśladowujących formy zapożyczone.

We wszystkich wyżej wymienionych przypadkach wartość estetyczna form zapożyczonych i intensywność reakcji komicznej odbiorcy wynikają przede wszystkim z niezwykłości formy pożyczki, z jej ewidentnego odchylenia od normy językowej ojczystego języka (cf.: Skwarczyńska, 1937; 337–370, Buttler, 1974; 89, ss), tzn. z czynnika, który warunkuje w decydującym stopniu również o stosunku rodzimego mówcy do elementów obcojęzycznych poza twórczością komiczną. Natomiast inne czynniki, takie jak wartość semantyczna lub brak kompatybilności z normą morfologiczną (formacje hybrydowe), etc., wydają się odgrywać tu rolę jedynie sekundarną. W naszej opinii mamy tu do czynienia z rekurencją; pożyczki wywołują reakcję komiczną odbiorcy, ironię lub lekceważenie, bo szokują niezwykłą formą i odchyleniem od normy, a to z kolei usprawiedliwia i motywuje użycia komiczne. Z drugiej strony częste użycia komiczne pociągają i warunkują, przynajmniej po części, negatywny stosunek mówcy do wszelkich zapożyczeń.

Podnosiliśmy wyżej, że użytkownik języka ma tendencję do przypisywania narodom ościennym pewnych stereotypowych cech negatywnych i ucieka się chętnie, w konsekwencji, dla ich nazwania do pożyczek pochodzących z tychże języków. Naturalnie takie słowo w języku wyjściowym miewa znaczenie neutralne i dopiero jako pożyczka zabarwia się pejoratywnie.

Przytoczmy, tytułem przykładu, nieco odpowiednich faktów językowych. Otóż hiszpańskie *hâbler*, datowane we francuskim na 1542, bardzo wcześnie wyspecjalizowało się ze znaczeniem „przechwalać się, kłamać” i pociągnęło pojawienie się równie pejoratywnych derywatów *hâbleur* i *hâblerie*. Aby nie oskarżać Francuzów o szowinizm, dodamy, że Hiszpanie używają *parlar*, pożyczki z francuskiego, z mniej więcej podobnym nacechowaniem emocjonalnym.

Podobnie słowo niemieckie *trinken* zostało przez francuski zapożyczone ze znaczeniem „trącać się kieliszkami przed wypiciem”, lecz funkcjonuje dziś zwłaszcza w znaczeniu „pić bez umiaru”. Natomiast *schlingen* – „połykać”, pojawia się we francuskim ze znaczeniem już nieco deprecjonującym „mieć nieświeży oddech”, by następnie wyspecjalizować się w znaczeniu klarownie pejoratywnym „śmierdzić”.

Naturalnie, także właściwości systemu leksykalnego warunkują proces pejoratywizacji. Pożyczki przenikają często do systemu leksykalnego języka jako pożyczki snobistyczne lub ksenizmy (pożyczki ściśle związane z realiami kraju języka wyjściowego). W następnym stadium specjalizują się one jako „supplétifs affectifs” (J. Marouzeau, 1923; 561), tj. jako synonimy ekspresywne o odcieniu zazwyczaj pejoratywnym (bo miejsce słowa neutralnego już jest zajęte przez formację rodzimą). Można zobrazować omawiany proces zmianą znaczenia, której uległo w języku francuskim niemieckie *Reiter*, zapożyczone przez Ronsarda w 1540 r., ze znaczeniem „le chevalier allemand”, we współczesnej francuszczyźnie oznacza „brutalnego żołdaka”. Analogicznie *schnaps* upowszechnione w XVIII-ym wieku we Francji przez najemników niemieckich oznacza dziś jedynie „wódkę podłej jakości”. W języku polskim również odnajdziemy bez trudu analogiczne fakty, cf. pol.: *soldat* vs ros. *солдат*, pol. *frajer* vs niem. *Freier*.

Czasami proces pejoratywizacji dotyka pożyczek, które przestały być potrzebne użytkownikowi języka a jednocześnie są w pełni zaaklimatyzowane w systemie leksy-

kalnym, co utrudnia ich wyeliminowanie. Świadczy o tym np. francuskie *haquenée* (średnio angielskie *haquenei*), zapożyczone z angielskiego w połowie XIV w. ze znaczeniem „koń dosiadany przez damy, poruszający się kroczą (inochodem)”, które odnosi się dziś głównie do „kiepskiego konia, szkapy”. Zresztą, podobna jest historia słowa *rosse* (<niem. *Ross*) notowanego we francuskim od 1165 r. (pierwotnie w postaci *ros*), oznaczało najpierw „rumaka dosiadanego przez rycerza”, dziś – *szkapę*.

A oto inny przykład ilustrujący omawiany proces, tym razem z dziedziny mody; słowo o rodowodzie słowiańskim *souquenille* (varianty: *soschanie* (XII<sup>e</sup> s.), *sougenie*, *sequenie*), oznaczało modny średniowieczny ubiór, w późniejszym okresie zabarwiło się pejoratywnie i znaczy „łachy, szmaty”.

W niektórych przypadkach pejoratywizacja jest stymulowana przez uczucie pogardy, zwykle nieświadomej, w stosunku do realiów i wyrobów obcych. Weźmy np. zapożyczenie *ersatz* w języku francuskim. Odpowiadają mu we francuszczyźnie synonimy *surogat*, *immitation*, *produits de remplacement* i *contrefaçon*. Zdaniem A. Sauvageot (Sauvageot, 1964; 226), żaden z członów ww. serii nie jest pejoratywnie zabarwiony, podczas gdy *ersatz* jest bardzo mocno obciążony odcieniem negatywności (to słowo ma również w języku polskim nacechowanie pejoratywne).

Przytoczmy jeszcze nieco innych przykładów z innych dziedzin. Termin *caïd*, nazwa funkcjonariusza muzułmańskiego z Afryki Północnej, kumulującego funkcje administracyjne i sędziowskie, służy w kolokwialnej francuszczyźnie na określenie przywódcy bandy chuliganów. Podobnie *toubib* – nazwa pejoratywna lekarza, pochodzi od terminu arabskiego, raczej neutralnego, *tbib* („uzdrowiciel”).

Zdarza się, że pejoratywizacja wynika z przyczyny tkwiącej w samym znaczeniu pożyczki. Tak się sprawy mają np. w słowie *horde*, które francuski zapożyczył z tatarskiego (*orda*, *horda*) i które odnosi się do plemion nomadów, a w leksyce francuskiej funkcjonuje jako deprecjatywna nazwa niezdyscyplinowanej grupy. Trzeba jednakże podkreślić, że najczęściej chodzi tu w gruncie rzeczy o rzekomy związek między semantyzmem pożyczki i jego pejoratywnością w języku zapożyczającym. W istocie chodzi o tendencję do urabiania sobie negatywnego obrazu sąsiadów. Niemieckie *Herr*, sfrancuszczone na *hère* i którego znaczenie podstawowe to *pan*, *szlachcic*, funkcjonuje zazwyczaj w kontekście *pauvre hère* i znaczy *biedak*, *nędzarz*. Analogicznie hiszpański *hidalgo* (z *hijo de algo*, szlachcic) pojawia się we francuskim w podobnych kontekstach i ma identyczne znaczenie.

Jak wiemy, zapożyczenia często funkcjonują w charakterze eufemizmów w języku przyjmującym. Przypomnijmy, tytułem przykładu, że w wieku XVIII-ym i XIX-ym polskie damy nie wahały się nazywać po francusku najbardziej realistycznych funkcji organizmu. Funkcjonując w roli eufemizmu, pożyczka pierwotnie neutralna, może nabyć zabarwień mniej czy więcej pejoratywnych. Wydaje się, że *Madamchen* w języku niemieckim przebyło właśnie taką drogę ku znaczeniu  *prostytutka*. Wreszcie, proces pejoratywizacji może dotknąć nawet pożyczek będących terminami naukowymi lub technicznymi. Tak się rzeczy mają np. z rosyjskim terminem geograficznym *raspoutitsa* (notowane we francuskim od 1925) oznaczającym okres roztopów z tworzącą się warstwą błota, który jest synonimem, w potocznej francuszczyźnie, *wyboistej drogi*.

Widzimy więc, że pożyczka może nabyć znaczenia negatywnego, niezależnie od tego jaką dziedzinę reprezentuje.

Przyglądając się faktom językowym pod kątem historycznym, musimy stwierdzić, że omawiany proces przekracza ramy leksyki i daje się zaobserwować także na poziomie elementów morfologicznych, chociaż są one przecież stosunkowo rzadko zapożyczone.

Oczywiście, omawiane zjawiska nie ograniczają się do określonego okresu w historii danego języka – można je śledzić na różnych etapach jego rozwoju. W starofrancuskim elementy pochodzenia germańskiego *-wald* i *-hard*, które pierwotnie służyły jako składniki złożzeń antroponimicznych typu *Ragin-wald*, *Agin-hard*, wyspecjalizowały się, po ich gramatyzacji, jako sufiksy augmentatywne i pejoratywne, porównajmy: *riche* > *richard*, *faible* > *faiblard*, *fin* > *финаud*, *Michel* > *Michaud*, etc. Oczywiście jest, że pejoratywizacja nie ogranicza się do morfemów pochodzących tylko z języków germańskich. Francuski zapożyczył, w XVI-ym wieku, serię słów włoskich z elementem słowotwórczym *-ata*, zasymilowanym jako *-ade*. Wyodrębniony z zapożyczeń włoskich, zaczyna on funkcjonować z wartością pejoratywną, chociaż nie ma jej w języku włoskim; porównajmy: wł. *serenata*, *ballata*, etc. wobec franc. *rigolade*, *froissade*, *souffletade*, etc. Tę samą drogę, od znaczenia neutralnego do pejoratywnego, przebyły także elementy łacińskie *-ius*, *-us*, *-eus*, *-era*, spolszczone na *-us*, *-usz*, *-eusz*, *-era* (ten ostatni element wyodrębniony bez wątplenia z form typu *Megera*, *hetera*, *cholera*, tworzy pejoratywa typu *Pindera*, *Pitera*, etc.) cf.: *chudeusz*, *pijus*, *ochlapus*, itp. Wydaje się, że jest zasadne dostrzeżenie w tym procesie tych samych czynników sprawczych, co w procesie pociągającym degradację semantyczną zapożyczeń leksykalnych.

Rekapitułując nasze spostrzeżenia, winniśmy podkreślić te aspekty, które zdają się być najistotniejsze w dokonanej analizie.

Aurélien Sauvageot stwierdził niegdyś, że zapożyczenie może „*exprimer de l'ironie, du mépris ou n'import quelle autre assonance discriminatoire*”. Nasze analiza pozwala, wydaje się, na wnioski znacznie szersze i bardziej jednoznaczne; każda forma zapożyczeń nadaje się szczególnie do użycia afektywnych i jest podatna na proces pejoratywizacji. Tendencja ta jest ściśle, naszym zdaniem, powiązana ze stopniem zasymilowania pożyczki do normy fonetycznej i morfologicznej języka zapożyczającego oraz z miejscem, jakie zajmuje ona w systemie leksykalnym.

Pierwszy z tych czynników oddziałuje zwłaszcza w początkowym okresie jej funkcjonowania w leksyce języka zapożyczającego, kiedy forma pożyczki zdradza najbardziej widoczne odchylenie od normy języka. I to ten czynnik zdaje się decydować w pierwszym rzędzie o jej szczególnej przydatności stylistycznej oraz afektywnej i, tym samym, o jej późniejszej pejoratywizacji.

Drugi z wymienionych wyżej czynników odnosi się głównie do pożyczek będących wynikiem snobizmu. Chodzi nam w tym przypadku o pożyczki, których pojawienie się w leksyce nie usprawiedliwiają ani luki w systemie (zapożyczenie *ferroviaire* we francuskim jest konieczne, bo *chemin de fer* nie może być podstawą słowotwórczą dla przymiotnika relacyjnego), ani wymóg ekonomiczności wyrażenia (cf.: formę po-

życzki z angielskiego we francuskim *hold-up* i formę rodzimą *attaque à main armée dans un lieu public*), ani specyficzność kultury (porównaj pożyczki polskie we francuskim: *magnat, szlachta* czy rosyjskie: *knout, isba, ukase*, itp.), ani, wreszcie, fakt, że są one nazwami produktów importowanych wraz ze swoimi nazwami. Zresztą, ta ostatnia kategoria zapożyczeń, kiedy tracą one swą aktualność, zdradza także tendencję do pejoratywizacji. Bazuje ona, w aspekcie psychologicznym, na sprzeciwie wobec elementów obcych, obciążonych subiektywnym odczuciem dziwaczności, które, jednocześnie, powodują trudności z ich identyfikacją na poziomie fonetycznym. Towarzyszy omawianemu procesowi naturalna skłonność do niedoceniań języka, kultury, mentalności innych narodów, skłonność, która odgrywa ciągle, wbrew usiłowaniom zwolenników poprawności politycznej w języku, skądinąd bardzo pozytywną rolę w zachowaniu świadomości odrębności narodowej i językowej, lecz która jednocześnie wzmacnia stanowiska purystyczne w stosunku do zapożyczeń i przyczynia się niewątpliwie do ich częstej pejoratywizacji. Podsumowując można więc stwierdzić, że jest to proces, który będzie hamował procesy integracji i globalizacji, lecz jednocześnie przyczynia się do zachowania naszego największego bogactwa – różnorodności języków i kultur.

## Bibliografia

- Anusiewicz, J. i J. Bartmiński. 1998. „Stereotyp jako przedmiot lingwistyki”. *Język a kultura*. Vol. 12. Wrocław: TPPW.
- Bartmiński, J. 1999. *Językowy obraz świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Damborský, J. 1966. „Sdružená pojenování francouzského typu v polštině”. In: *Studia językoznawcze poświęcone prof. dr S. Rospondowi*. Wrocław, 105–114.
- Dauzat, A., Dubois J. Mitterand H. 1971. *Nouveau dictionnaire étymologique et historique*. Larousse.
- Delacroix, H. 1923. „Linguistique et psychologie”. *Journal de Psychologie* XX, 798–825.
- Deroy, L. 1956. *L'emprunt linguistique*. Paris.
- Hope, T.E. 1971. *Lexical Borrowing in the Romance Languages*. Vol. I. Oxford.
- Langacker, R. W. 1995. *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Marouzeau, J. 1923. „Language affectif et language intellectuel”. *Journal de Psychologie* XX, 560–577.
- Pisani, V. 1946. *Sull'imprestito*, in: *Linguistica générale ed indoeuropea*, Milano.
- Robert, P. 1967. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*.
- Rymut, K. 1991. *Nazwiska Polaków*. Wrocław: Ossolineum.
- Sapir, E. 1970. *Le langage*. Paris, 189 ss.
- Sauvageot, A. 1964. *Portrait du vocabulaire français*. Paris.
- Skwarczyńska, S. 1937. „Estetyka makaronizmu”. W zbiorze: *Prace ofiarowane K. Wójcickiemu*. Wilno, 337–370.
- Stomma, L. 2000. *Słownik polskich wyzwisk, inwektyw i określeń pejoratywnych*. Warszawa.
- Sypnicki, J. 1980. „Sur certains aspects du fonctionnement des emprunts dans le lexique”. *Studia Romanica Posnaniensia* VII, 129–136.

- Sypnicki, J. 1983. „De quelques types de formation analytique des unités lexicales composées en polonais”. *Studia Romanica Posnaniensia* X, 41–47.
- Sypnicki, J. *Réflexions sur certains aspects du fonctionnement des emprunts dans le lexique en contexte de la globalisation* (Uniwersytet Gdański, 21–22 czerwca 2007, w druku).
- Vendryès, J. 1968. *Le langage*. Paris, 232 ss.
- Weinreich, U. 1964. *Languages in contac: findings and problem*. 3<sup>e</sup> édition. La Hague.
- Wierzbicka, A. 1999. *Język – umysł – kultura*. Warszawa: PWN.



## **ФЛЕКСИЯ -А/-У В РОДИТЕЛЬНОМ ПАДЕЖЕ ЕДИНСТВЕННОГО ЧИСЛА ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ МУЖСКОГО РОДА В РУССКОЙ ДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОСТИ НАЧАЛА XVI ВЕКА**

ZOFIA SZWED

Тексты деловой письменности XVI в. являются источником богатого материала для характеристики грамматического строя русского языка в данный период его развития. Именно в памятниках делового языка находит свое отражение живой разговорный язык – проводник новых форм<sup>1</sup>. С развитием грамматического строя русского языка в начале XVI в. связан, между прочим, процесс дальнейшей унификации типов склонения имен существительных, потянувший за собой ряд языковых новаций, таких как, например, установление дублетных вариантов форм отдельных падежей. В настоящей работе рассматривается проблема вариантных окончаний -а/-у имен существительных мужского рода в родительном падеже единственного числа. Предметом наших наблюдений являются имена существительные (97 лексических единиц) из грамот 1505–1512 гг., опубликованных в сборнике «Акты Русского государства 1505–1526 гг.»<sup>2</sup>.

Прежде чем приступить к анализу материала, необходимо хотя бы кратко остановиться на процессе унификации имен существительных мужского рода в целом. Как известно, новым грамматическим классификатором, решающим о распределении существительных по типам склонения стала категория рода. Объединение в единый словоизменительный класс имен мужского рода начинается с взаимодействия между склонением существительных с основой на \*-*o*

<sup>1</sup> М.А. Соколова, Очерки по языку деловых памятников XVI века, Ленинград 1957, с. 131.

<sup>2</sup> Акты Русского государства 1505–1526 гг. Составил С.Б. Веселовский, дополнили и подготовили к печати Р.В. Бахтурина, И.А. Бульгин, Л.И. Ивина, С.М. Каштанов, Л.З. Мильготина, В.Д. Назаров, Л.А. Никитина, Москва 1975 (примеры из этого издания обозначаются сокращением А).

и склонением с основой на \*-ǫ<sup>3</sup>. В форме родительного падежа единственного числа колебания отражаются уже в памятниках XI–XII вв. Притом заметно как влияние имен старого склонения на \*-ǫ на имена старого склонения на \*-ǫ, например: до *врьха* (Остр. ев., 1056–1057 гг.); паче *меда* (Панд. Ант., XI в.); въ имя отьца и *сына* и святаго духа (Юр. ев., ок. 1120 г.); так и влияние в обратном направлении, например: отъ *льноу* (Св. изб., 1073 г.); до *търгоу* (Новг. Синод. лет., XIII–XIV вв.); съ *торжскоу* (там же)<sup>4</sup>. В этом объединении в целом побеждают формы старого склонения на \*-ǫ как более многочисленного, однако формы старого склонения на \*-ǫ не исчезают бесследно, но частично сохраняются и в этом склонении, иногда в новой функции<sup>5</sup>. Вскоре после объединения склонений на \*-ǫ и на \*-ǫ, также существительные с основой на \*-ǫ начинают принимать формы имен с основой на \*-ǫ, например: имьть *тата* (Смол. гр., 1229 г.); долготы *поут1* (*поутя*) (Ряз. кормчая, 1284 г.)<sup>6</sup>. Очень рано начинает разрушаться склонение с основой на согласный -п-, вследствие чего эти существительные сближаются со старым склонением с основой на \*-ǫ, например: отъ господина *дъни* (Новг. Синод. лет., XIII–XIV вв.); у вороня *камени* (Псковск. I лет., 1241 г.); безъ *ремени* (Дух. гр. Дм. Донск., 1389 г.)<sup>7</sup>.

Указанные изменения относятся к XI–XIV вв. Это первый этап в становлении новой единой парадигмы имен существительных мужского рода. Для флексии родительного падежа единственного числа -а/-у второй этап развития начинается только в конце XV в. и продолжается в XVI–XVII вв. В это время наступает заметное расширение функции флексии -у, а также закрепление за определенными существительными флексии -а. В данном процессе можно выделить еще третий этап – XVIII – начало XIX вв. – этап стабилизации употребления флексии -а/-у. Как замечает П.С. Кузнецов, он совпадает с временем общей выработки норм нового русского литературного языка<sup>8</sup>. Для нас особенно важным является второй этап. Ниже попробуем рассмотреть формы родительного падежа единственного числа существительных мужского рода с точки зрения принимаемых ими вариантных флексий, взаимодействие форм на -а и на -у, их количественное соотношение в языке грамот начала XVI в., а также определить семантические условия, решающие об употреблении того или иного окончания.

Среди 97 имен существительных мужского рода, выступающих в грамотах в форме родительного падежа единственного числа, 75 слов (77%) имеет флексию -а, например: подпись *дьяка* (А 15, 1506 г.); лета 7000 четвертагонадесять, *маиа* въ 24 день (А 19, 1506 г.); с ольховаго *куста* на березовой пень (А 27, 1506/07 гг.); 22 слова (23%) – формы с флексией -у, например: вверхъ до *броду*

<sup>3</sup> В.И. Борковский, П.С. Кузнецов, Историческая грамматика русского языка, Москва 1965, с. 199; условные сокращения источников см. указ. соч. с. 548–551.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Там же, с. 200.

<sup>6</sup> Там же, с. 202.

<sup>7</sup> Там же, с. 204–205.

<sup>8</sup> П.С. Кузнецов, Историческая грамматика русского языка. Морфология, Москва 1953, с. 73.

(А 20, 1506 г.); с *вяза* на ольху (А 27, 1506/07 гг.); *корму* бы есте...не имали (А 52, 1509 г.). Интересно отметить, что некоторые существительные имеют формы как на -а, так и на -у: от *врага* на ямь (А 5, 1505/06 гг.); потоком вверх до Лискинского *врагу* (А 65, 1510 г.); от *вяза* межою прямо полем к ручаю (А 96, 1511–14 гг.); с *вяза* на ольху (А 27, 1506/07 гг.); дал свою половину *леса* (А 48, 1508–15 гг.); поперег *лесу* (А 61, 1510 г.). Параллельные окончания составляют всего лишь 3% существительных.

Группу имен существительных с окончанием -а образуют слова с личным значением, за которыми прочно закрепляется данная флексия, например: выменил есми...у *игумена*...пожни монастырские, А 11, 1506 г.; есми прикупил...у *казначая*, А 59, 1510 г.; по духовной грамоте *мужа*, А 26, 1506/07 гг.; названия месяцев, фиксирующиеся всегда с флексией -а как формы так называемого родительного даты, например: лета 7000 дватцатого, *декабря* в 16 день, А 88, 1511 г.; лета 7131-го, *июня* въ 30 день, А 29, 1507 г.; лета 7000 четыредесят втораго, *марта* первый день, А 29, 1507 г., а также слова с неличным значением, например: от *вяза* межою прямо, А 96, 1511–1514 гг.; от *дубка* по ямам на яблонку, А 76, 1510/11 гг.; верхь Черново *истока*, А 63, 1510 г. Здесь важно отметить, что среди имен существительных с флексией -у, все слова характеризуются неличным значением. Таким образом, сравнивая процентные данные, можем сделать вывод относительно флексий. К неличным именам с флексией -а относится 39 существительных (40%), к неличным именам с флексией -у – 22 существительных (23%). Оказывается, что окончание -а имен существительных мужского рода в родительном падеже единственного числа преобладает не только в рамках данного падежа, но также среди форм с неличным значением. Это не согласуется с наблюдением К.В. Горшковой и Г.А. Хабургаева: «флексия -у закрепляется как вариантный показатель словоформ существительных мужского рода с неличным значением»<sup>9</sup>. Это наблюдение относится к памятникам письменности XI–XIV вв., в настоящей же статье рассматривается лексика XVI в. Это дает основание для предположения, что флексия -у, которая, по словам К.В. Горшковой и Г.А. Хабургаева, стала распространяться в кругу существительных с неличным значением очень рано, в начале XVI в. все еще уступает место флексии -а.

Вопросом взаимодействия форм родительного падежа единственного числа на -а/-у существительных мужского рода занимается М.А. Соколова в книге «Очерки по языку деловых памятников XVI века»<sup>10</sup>. В ней рассматриваются интересующие нас формы имен на материале «Домостроя». М.А. Соколова отмечает в этом памятнике 138 имен, встречающихся в форме родительного падежа единственного числа. Флексия -а появляется 97 раз, составляя 70% от всех существительных, флексия -у, в свою очередь, выступает 41 раз, составляя 30%. М.А. Соколова приводит только примеры форм на -у, такие как: *борщу* насеяти; *оу году*; *запасу*; от *морозу*; мужеска *полу*. У шести имен существи-

<sup>9</sup> К.В. Горшкова, Г.А. Хабургаев, Историческая грамматика русского языка, Москва 1981, с. 181.

<sup>10</sup> М.А. Соколова, указ. соч., с. 120.

тельных на -у (6%) автор отмечает параллелизм флексии -а, например: праведного закона не храниши; закону не хранит; у перепуска; у перепуску; от снега; от снегу.

Сравнивая результаты анализа, полученные М.А. Соколовой с результатами исследования существительных из грамот начала XVI в., нельзя не заметить их большого сходства. Как уже упоминалось выше, в актах деловой письменности формы с флексией -а составили 77%, а с флексией -у – 23%. Это свидетельствует о ведущей роли окончания -а по отношению к именам существительным мужского рода в родительном падеже единственного числа.

Материал грамот 1505–1512 гг. показывает, что флексия -а может характеризовать как имена существительные с личным значением, так и с неличным значением. Флексию -у приобретают, как правило, имена с неличным значением. Остановимся на существительных с личным значением. Они составляют группу 24 единиц (25% анализируемого материала). Примерами могут послужить следующие имена: по грамоте *государя* (А 6, 1505/06 гг.); подпись *дьяка* (А 15, 1506 г.); у *игумена* (А 11, 1506 г.); по грамоте великого князя (А 5, 1505/06 гг.); во имя *отца* и *сына* и святого *духа* (А 2, 1505/06 гг.); пожню *попа* кончинисково (А 11, 1506 г.); в место *сотника* (А 5, 1505/06 гг.); яз...*старца* оправил (А 21, 1506 г.); в *товарища* своего место (А 2, 1505/06 гг.); милости ради *угодника* их Сергея (А 21, 1505/06 гг.); у...*чюдотворца* Сергия (А 11, 1506 г.); купил есми у своего *брата* (А 35, 1537 г.); есми купил у *братанича* (А 59, 1510 г.); в *зятя* его место (А 41, 1508 г.); есми прикупи...у *казначея* (А 59, 1510г.); по духовной грамоте *мужа* (А 26, 1506/07 гг.); по списку *тисца* (А 57, 1509/10 гг.); взяла есми у... *племянника* (А 36, 1507/08 гг.); оприче моего даного *пристава* (А 88, 1511 г.); есми купил у своего *тестя* (А 90, 1511/12 гг.). Нетрудно заметить, что приведенные имена существительные обладают значением собственно родительного (отношения, принадлежности). Именно с этим значением, как правило, функционируют имена означающие индивидуальные предметы, прежде всего одушевленные, и именно в качестве показателя собственно родительного падежа закрепляется флексия -а<sup>11</sup>.

Стоит обратить внимание на то, что среди приведенных существительных с личным значением, флексию -а, свойственную именам относящимся к древнему типу склонения на \*-ō, принимают также имена ранее принадлежащие к основам на \*-ŷ (*сынъ – сыну*) и имена восходящие к основам на \*-ī (*зять – зятю, тесть – тести*).

Остается выяснить вопрос об именах существительных с неличным значением, принимающих то флексию -а, то флексию -у. В исследуемых памятниках деловой письменности насчитывается 61 имя существительное мужского рода с неличным значением в форме родительного падежа единственного числа с окончанием -а и -у (они составляют 63% от всех собранных лексических единиц). Среди них 39 (64%) – это слова с флексией -а, 22 (36%) – с флексией -у. Все имена с неличным значением группируются вокруг трех частных значений:

<sup>11</sup> К.В. Горшкова, Г.А. Хабургаев, указ. соч., с. 185.

а) слова, обозначающие 'вещество' или 'собрание предметов', например: безмень *воску* (А 15, 1506 г.); от *вяза* межкою прямо (А 96, 1511–14 гг.); с *вяза* на ольху (А 27, 1506/07 гг.); от *вязьку* от малово... на дорошку (А 63, 1510 г.); з *дуба* на липу (А 7, 1505/06 гг.); от *дубка* по ямам на яблонку (А 76, 1510/11 гг.); от *клену* на дубовой пень (А 6, 1505/06 гг.); с ольховаго *куста* на березовой пень (А 27, 1506/07 гг.); дал свою половину *леса* (А 48, 1508–1515 гг.); поперег *лесу* (А 61, 1510 г.); три пуды *меду* (А 29, 1507 г.); из *мошку* на ель (А 47, 1508–1514 гг.); со *мху* на ямы (А 6, 1505/06 гг.); пятнатцят четвертеи *овса* (А 15, 1506 г.); от *падубка* на вымол (А 87, 1511 г.); а дал сорок рублевъ да овцу *пополнька* (А 4, 1505/06 гг.); со *ржавца* на взнозцю (А 55, 1509/10 гг.);

б) слова со значением 'место', например: вверх до *броду* (А 20, 1506 г.); от *врага* на ямь (А 5, 1505/06 гг.); потоком вверх до Лискинского *врагу* (А 65, 1510 г.); от *вымла* (А 6, 1505/06 гг.); вокруг *двора* (А 8, 1505–1508 гг.); верхъ Черново *истока* (А 63, 1510 г.); около *конопляника* (А 9, 1505–1511 гг.); поперег *лугу* (А 20, 1506 г.); до *межника* (А 87, 1511 г.); с Долгого *наволока* (А 55, 1509/10 гг.); у *осеку* дубокъ (А 76, 1510/11 гг.); от Семенова *отводу*... на дорошку (А 63, 1510 г.); вверх до Покотовского *потока* (А 65, 1510 г.); с *притка* на камень (А 7, 1505/06 гг.); от *рубожжа* по огороду (А 44, 1508/09 гг.); от Стольбецкого *ручью* (А 47, 1508–1514 гг.); с *угла* на ямы (А 5, 1505/06 гг.);

в) слова, обозначающие 'отвлеченное понятие', например: з *году* на год (А 15, 1506 г.); останет у *долгу* (А 2, 1505/06 гг.); после *живота* (там же); останет у *правежа* (там же); для *спору* (А 27, 1507 г.); два *срока* (там же); без *суда* (А 23, 1506/07 гг.).

Выше приведены лишь некоторые примеры имен существительных с неличным значением. Тем не менее сохраняется количественное соотношение между окончаниями -а/-у, иллюстрирующее определенную закономерность. Использование флексии -у в именах со значением 'вещество', 'собрание предметов' достигает 50%. Среди имен со значением 'место', 'отвлеченное понятие' флексия -у (35% слов) уступает место флексии -а (65% слов). Это свидетельствует о том, что флексия -у закрепляется особенно прочно за существительными с определенной семантикой.

Любопытно отметить, что для большинства приведенных существительных с флексией -у, данное окончание является «новым», т. е. они первоначально имели окончание -а, но под влиянием имен с древней основой на \*-й они приняли другую флексию. Однако среди примеров есть имя для которого флексия -у является первичной, исходной. Речь идет о существительном *меду*, когда-то принадлежащем именно к основам на \*-й.

Возвращаясь к семантике, следует обратить внимание на наблюдения М.А. Соколовой. Рассматривая лексику «Домостроя», исследовательница отмечает флексию -у также прежде всего у имен существительных с вещественным значением, например: *борщ, горох, запас, корм, мед, медок, морс, приплод, снег, товар, хмель*. На втором месте находятся отвлеченные существительные, такие как: *поклеп, посул, срок, закон*<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> М.А. Соколова, указ. соч., с. 120–121.

Имена существительные со значением ‘вещество’, ‘собрание предметов’ составляют самую большую группу среди форм на -у также в работе А.А. Шахматова, который приводит примеры, относящиеся к XIV – XVII вв.: золота ли *женчугу* ли (Дух., 1353 г.); того моего *полону* (Догов., ок. 1433 г.); нашего *товару* (Хожд. Афан. Ник., 1466–1472 гг.); *людю* добраго (там же); сладкаго *овощу* неть (там же). Затем следуют имена, означающие ‘местность’, например: оу песчана *броду* (Волынск. гр., 1366 г.); Василцева *стану* (Дух., 1356 г.); из Бежыцкого *Верху* (Догов., 1433 г.) и ‘отвлеченное понятие’, например: за четверть *году* (Гр. 1585 г.); до *веку* (Письма русск. госуд., № 16, 1619 г.); от *сроку* (Гр., 1471 г.)<sup>13</sup>.

Ранее, на основании проанализированного материала грамот начала XVI в. мы доказали, что распределение флексии -а/-у среди имен существительных, означающих ‘вещество’, ‘собрание предметов’ было довольно равномерным. К тому же флексией -у часто характеризовались также слова со значением ‘местность’, ‘отвлеченное понятие’. К.В. Горшкова и Г.А. Хабургаев высказывают противоположное, на первый взгляд, мнение на тему употребления флексии -а/-у в кругу названных семантических разрядов имен<sup>14</sup>. Они утверждают, что эти группы слов «особенно охотно принимают в родительном флексию -у и в текстах XVI–XVII вв. почти не встречаются с -а»<sup>15</sup>. Однако следует помнить, что наш материал относится к самому началу XVI в., т. е. времени когда, не отмечается еще столь широкое распространение окончания -у. Результаты наблюдений над взаимодействием форм на -а и на -у, полученные В.М. Марковым, на материале судебных XV–XVI вв., также указывают на то, что в начале XVI в. флексия -у еще редко встречается<sup>16</sup>. В.М. Марков, который сосредоточивается на морфологической тенденции приобретения флексии -у именами соотнесенными с глаголами, составил таблицу, иллюстрирующую постепенный рост употребления данной флексии в текстах судебных 1497 г., 1550 г. и 1589 г. Итак, в конце XV в., приведенные В.М. Марковым примеры: *довод*, *пересуд*, *срок*, *урок* имеют окончание -а и лишь существительное *доклад* встречается с параллельной флексией -а/-у. В половине XVI в. имена: *довод*, *искуп* фиксируются с флексией -а, *розбой*, *срок*, имеют два варианта окончаний, а *доклад*, *пересуд*, *урок* выступают уже исключительно с флексией -у. В конце XVI в. названные существительные, кроме слова *урок*, встречаются в текстах с окончанием -у. Замечания В.М. Маркова, особенно касающиеся более раннего периода, являются сходными с результатами анализа существительных из грамот 1505–1512 гг., указывающими на преобладающую позицию флексии -а и одновременно довольно быстрое распространение, среди имен существительных со значением ‘вещество’ и ‘собрание предметов’, флексии -у.

<sup>13</sup> А.А. Шахматов, Историческая морфология русского языка, Москва 1957, с. 241–243; условные сокращения источников приводятся по указ. соч. А.А. Шахматова, с. 378–392.

<sup>14</sup> К.В. Горшкова, Г.А. Хабургаев, указ. соч., с. 183.

<sup>15</sup> Там же.

<sup>16</sup> В.М. Марков, Историческая грамматика русского языка. Именное склонение, Москва 1974, с. 53.

В настоящей работе предметом анализа были имена существительные мужского рода, принимающие в форме родительного падежа единственного числа флексию -а, либо вариантную флексию -у. Рассмотренный материал позволяет сделать следующие выводы. В общем количественном соотношении между флексиями -а/-у преобладает -а. В проанализированном материале флексия -а была отмечена у 77% существительных, флексия -у, в свою очередь, у 23% имен. Оказалось, что сфера употребления флексии -а шире, чем флексии -у. Окончание -а встречается как у имен с личным, так и с неличным значением. Окончание -у наблюдается лишь среди неличных существительных. Слова с личным значением, составляющие 25%, без исключения, имеют флексию -а. Это свидетельствует о прочном закреплении в начале XVI в. данного варианта окончания за именами, означающими индивидуальные одушевленные предметы. Они обладают собственно родительным значением отношения, принадлежности. Названия месяцев также принимающие в родительном падеже всегда флексию -а составили 12%. Наиболее многочисленную группу образуют существительные с неличным значением, составляющие 63%. Среди них 64% – это формы на -а, 36% – формы на -у. Из этого следует, что окончание -а преобладает над окончанием -у также среди существительных с неличным значением. Однако анализ более частных семантических разрядов неличных существительных показал, что употребление флексии -у заметно возрастает (к 50%) в кругу имен с вещественным и собирательным значением. В группах имен означающих 'местность', 'отвлеченное понятие' флексия -а всегда побеждает флексию -у.

Полученные результаты, относящиеся к распространению окончания -у в грамотах начала XVI в. не всегда согласуются с выводами работ, посвященных этому вопросу. В связи с этим следует заметить, что в отличие от флексии -а, сфера употребления которой является довольно прозрачной, флексия -у, вторгшаяся в основы на \*-õ из основ на \*-ÿ, распространялась среди существительных мужского рода на протяжении нескольких веков, непоследовательно и не всегда с одинаковой интенсивностью.

## Литература

- Bartoszewicz, A., K. Gorszkowa i G. Chaburgajew. 1988. *Очерк исторической фонетики и морфологии русского языка*. Warszawa.
- Борковский, В.И. и П.С. Кузнецов. 1965. *Историческая грамматика русского языка*. Москва.
- Виноградов, В.В. 1986. *Русский язык*. Москва.
- Горшкова, К.В. и Г.А. Хабургаев. 1981. *Историческая грамматика русского языка*. Москва.
- Древнерусская грамматика XII–XIII вв.* 1995. Москва.
- Кузнецов, П.С. 1953. *Историческая грамматика русского языка. Морфология*. Москва.
- Марков, В.М. 1974. *Историческая грамматика русского языка. Именное склонение*. Москва.
- Соколова, М.А. 1957. *Очерки по языку деловых памятников XVI века*. Ленинград.
- Шахматов, А.А. 1957. *Историческая морфология русского языка*. Москва.





## ZUR WÖRTLICHEN LESART VON PHRASEOLOGISMEN ANHAND VON BEISPIELEN AUS »FRANKFURTER ALLGEMEINEN ZEITUNG«

ANNA URBAN

Der folgende Beitrag<sup>1</sup> soll dem regen Interesse an der möglichen Aktualisierung der einem Phraseologismus zugrunde liegenden Lesarten entgegenkommen. Als *Phraseologismen* verstehen wir im Weiteren feste *Lexemkombinationen* (d.h. nicht Einwortlexeme), deren Entstehung sich nicht allein aus den Regeln der Semantik und der Syntax herleiten lässt und deren Gesamtbedeutung sich nicht aus den Bedeutungen der einzelnen Konstituenten ergibt. Es handelt sich also um lexematische Einheiten, die als ganze gespeichert werden und abrufbar sind.

Durch ihre Konstitution als „Zeichen der sekundären Nomination“ (Wotjak 1992: 33), die aus selbständigen Wörtern mit eigenen Bedeutungen als Elementen bestehen, verfügen Phraseologismen mindestens über zwei potenzielle Lesarten, anders gesagt, ihnen liegen mindestens zwei Lesarten zugrunde, wobei wir unter *Lesarten* nach Burger (1998: 59) „die möglichen semantischen Realisationen einer bestimmten Wortverbindung“ verstehen. Es stehen eine konventionelle einheitliche phraseologische Lesart<sup>2</sup> und eine komponentenbasierte kompositionelle („wörtliche“) Lesart nebeneinander, die durch die Addition der Bedeutung(en) der einzelnen Komponenten konstituiert sind. Phraseologismen sind ihrem Wesen nach als lexikalisierte Mehrwortverbindungen potenziell mehrdeutig (vgl. Burger 1998: 59; Wotjak 1992: 35; Hallsteinsdóttir, E., Farø, K. 2006: 6).

Wie häufig die potenziellen Lesarten sind und inwieweit sie sich ähneln oder überlappen, kann nicht *a priori* angegeben werden. Deshalb erachten wir es als sinnvoll, die Art

---

<sup>1</sup> Die im Beitrag präsentierten Ergebnisse stützen sich auf in den Jahren 2004–2008 aus Feuilletons der »Frankfurter Allgemeinen Zeitung« exzerpiertes Belege. Das Belegkorpus umfasste 500 Einheiten.

<sup>2</sup> Burger (1998: 59) vertritt die Auffassung, dass es irreführend ist, von wörtlicher und phraseologischer Bedeutung zu sprechen, weil ein Phraseologismus als solcher nur eine – die phraseologische – Bedeutung hat.

und Realisierungsweise der Lesarten bzw. ihre Unterschiede im Weiteren zu untersuchen, um zu belegen, dass Feuilletonisten gerade diese Überlappung von Lesarten oft nutzen.

Wotjak und Burger verwenden den Begriff der Lesarten, weil es sich bei der Zuweisung einer der einem Phraseologismus zugrunde liegenden Bedeutungen um eine Aktivität des Sprechers bei der Produktion bzw. des Lesers bei der Rezeption von Texten handelt.

a. eine Lesart

Eine Lesart ist möglich bei Phraseologismen ohne Idiomatizität oder bei solchen mit unikalenen Komponenten wie *kein Hehl aus etw. machen; fröhliche Urständ feiern*.

b. zwei disjunkte Lesarten

Burger (1998: 59) unterscheidet in diesem Zusammenhang disjunkte Lesarten, die in der Regel nicht in gleichen Kontexten oder Kommunikationssituationen sinnvoll auftreten können:

- c. Ausdrücke, in denen die Lesarten homonym sind wie *Kreide fressen, Porzellan zerschlagen* usw.;
- d. Ausdrücke, in denen metaphorischer Zusammenhang zwischen wörtlicher und phraseologischer Lesart herstellbar ist, wie *den Finger in die Wunde legen; das fünfte Rad am Wagen sein* usw.
- e. zwei Lesarten, die simultan realisiert werden, bzw. werden können, wie: *die Stirn runzeln*.

Uns interessieren jedoch nicht die eigentlichen Kinegramme, in denen das non-verbale Verhalten zusätzliche Mimik hervorruft, sondern Fälle, in denen der Phraseologismus die Bedeutung einer Gebärde kodiert, die man sich lediglich vorgestellt, jedoch nicht mehr ausführt, wie *sich die Haare raufen* ('verzweifelt sein'); *mit der Faust auf den Tisch hauen/schlagen* ('energisch auftreten/vorgehen'), *die Muskeln spielen lassen* ('Stärke, Durchsetzungskraft zeigen'). M. a. W.: für uns sind die Fälle von Interesse, in denen „der Phraseologismus ohne nonverbale Begleitung gebraucht [wird]“ (Baur/Chlosta 2005: 70). Dem eigentlichen Pseudo-Kinegramm liegt ein deutliches Bild einer Gebärde zugrunde, jedoch wird der Phraseologismus in der kodierten, lexikalisierten Bedeutung gebraucht<sup>3</sup>.

1. Es [das Welterbe-Komitee – A.U.] hat in den letzten Wochen mit Drohungen die Muskeln spielen lassen, hat vor der entscheidenden Sitzung Dresden noch einmal die Flötenöne beigebracht und nun doch noch einmal Gnade vor Recht ergehen lassen (F.A.Z. Nr. 144, 25.06.2007)

f. Mischtyp

---

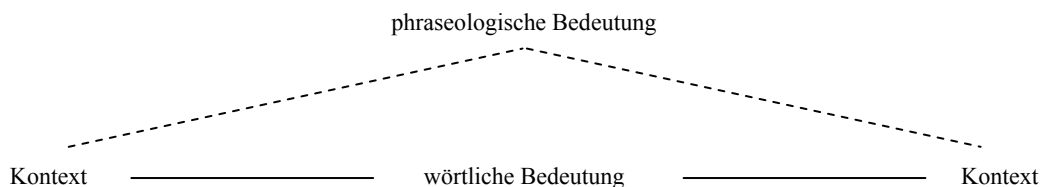
<sup>3</sup> So wie im Phraseologismus *sich etw. aus den Fingern saugen* nicht von *saugen* und nicht von *Fingern* die Rede ist, sondern vom Ausdenken von etwas, was nicht der Wahrheit entspricht, so es auch im Fall von *die Muskeln spielen lassen* (wie der Beleg oben vom 25.06.2007 illustriert) um das Zeigen von Stärke geht und nicht um *Muskeln*.

Zu dieser Gruppe werden teilidiomatische Phraseologismen, darunter komparative Phraseologismen wie *wie aus dem Ei gepellt aussehen*, *jdm. ein Loch in den Bauch fragen* (unterstrichen die idiomatische Komponente) gezählt, in denen der idiomatischen Komponente eine metaphorische Relation zwischen der phraseologischen und der wörtlichen Lesart zugrunde liegt.

In manchen Arbeiten (etwa Daniellson 2006: 15) ist nicht die Rede von disjunkten Lesarten, sondern von metaphorischen Idiomen/Phraseologismen.

## 1. Aktualisierung der wörtlichen Lesart von Phraseologismen

Unter wörtlicher Verwendung verstehen wir die Aktualisierung der wörtlichen Lesart in Fällen, in denen der Kontext ausdrücklich eine wörtliche Lesart nahelegt. Eigentlich kann man nie zweifelsfrei entscheiden, ob die phraseologische Bedeutung völlig verdrängt wird oder im weiterhin Hintergrund mitschwingt.



Das Potential von Phraseologismen nutzend, basiert der Feuilletonist auf dem Überraschungsspiel mit dem Leser und nutzt den Phraseologismus ausschließlich „als Wortkette. [...] Vielmehr wird eine – wörtlich zu verstehende – Formulierung deshalb gewählt, weil sie mit dem Wortlaut eines Phrasems zusammenfällt; dabei werden Umdeutungen der Wörtlichkeit gegenüber dem Wortlaut des Phrasems und eine unübliche Ausdrucksweise in Kauf genommen oder bewusst einkalkuliert“ (Sabban 2003: 240). Davon zeugen mehrere Beispiele mit modifizierten und nicht-modifizierten Phraseologismen:

- 1) Aktualisierung der wörtlichen Lesart durch absolute Neutralisierung der phraseologischen Bedeutung
2. [Bildzeile] Hinter vorgehaltenem Hund: Präsident Bush profitiert von seinem Scottish Terrier Barney [Auf dem Photo, den Kopf hinter seinem Hund versteckt – A.U.] (F.A.Z Nr. 99, 28.04.2007)
3. Geschichte, die Geschichten machte. Einunddreißig weitere lange Abenteuer folgten bis 2005, ein letztes will Uderzo im Jahr 2009 zum fünfzigsten Geburtstag von »Asterix« noch zeichnen (F.A.Z Nr. 96, 25.04.2007)

In dem angeführten Beleg liegt eine grammatische Modifikation vor, und zwar ein Wechsel von Singular zu Plural. Die Nennform des Phraseologismus lautet: *Ge-*

*schichte machen* ('ein Ereignis unvergesslich machen). Der Feuilletonist spricht jedoch gleichzeitig von einer konkreten Geschichte, d.h. dem Abenteuer von Asterix, dem „einunddreißig weitere lange Abenteuer folgten“, und in dem Sinne „machte“ eine Geschichte weitere Geschichten. Hier wurden dank gekonnter Zweideutigkeit die wörtliche und die phraseologische Lesarten zugleich aktualisiert.

4. [Schlagzeile – A.U.]: Ins Gras beißen
5. Immerhin ist sie [die Schweizerische Volkspartei – A.U.] die stärkste des Landes. Dass er zumindest vierzig verschiedene Gras-Sorten an ihrem Geschmack erkennen kann, wollte ihr Präsident Ueli Maurer bei »Wetten, dass ..?« beweisen. [...] Tatsächlich kann man sich an einem solchen Ort schwer einen eidgenössischen Abgeordneten vorstellen, der in vierzig Gräser beißt, um sie an ihrem Saft zu erkennen (F.A.Z. Nr. 89, 17.04.2007)

Den Titel im Auge nimmt der Leser die Wendung für den bekannten Phraseologismus: *ins Gras beißen* ('sterben'), der sich nach der Lektüre des Textes als freie Wendung erweist, da es darum geht, „vierzig verschiedene Gras-Sorten an ihrem Geschmack zu erkennen“. Daher versteht der Leser den im texteröffnenden Satz stehenden Ausdruck *das Gras wachsen hören* auch phraseologisch, was sich wiederum als richtig erweist, denn: „Die Schweizerische Volkspartei des europaweit bekannten Justizministers Christoph Blocher“ ist „möglicherweise“ informiert, dass/ahnt dass/macht sich vorzeitig Gedanken darum, dass „ihr Präsident Ueli Maurer bei »Wetten, dass ..?« beweisen“ will, „dass er zumindest vierzig verschiedene Gras-Sorten an ihrem Geschmack erkennen kann“. Der mögliche Fernsehauftritt des Parteipräsidenten im Unterhaltungsprogramm mag daher ein Problem für die Partei sein. Der clevere Feuilletonist entlässt den Leser noch nicht aus seiner Aufgabe. Noch bleibt zu erkennen, dass die wörtliche Lesart im Hintergrund steht: Die Partei „hört möglicherweise sogar *das Gras wachsen*“ und zwar die Gräser, das ihr Parteipräsident „an ihrem Geschmack erkennen kann“.

6. [Schlagzeile] Nur nicht die Zügel aus der Hand geben
7. [Unterzeile] Erhard Oeser fragt, wie es kommt, dass sich die meisten Reiterinnen eher von ihrem Mann als von ihrem Pferd trennen würden (F.A.Z. Nr. 68, 21.03.2007)

Schon die Unterzeile gibt zu verstehen, was sich im weiteren Text bestätigt: nur die wörtliche und nicht die übertragene ('Macht/Einfluss/Befugnisse an andere abgeben') Lesart ist gemeint.

8. In den neunziger Jahren stritt man sich deswegen schon vor Gericht, aber wenn Animositäten in der Band wuchsen, dann wahrscheinlich eher deshalb, weil die Inszenierung in der Presse und bei Auftritten ganz auf Hendrix gerichtet war und seine Mitspieler wörtlich im Dunkeln stehenließ (F.A.Z. Nr. 66, 19.03.2007)
9. [Schlagzeile – A.U.] Reaktionen auf einen kurzen Prozess (F.A.Z. Nr. 221, 22.09.2006)

Der Ausdruck „kurzer Prozess“ im Titel des Feuilletons bringt den Leser auf den hier reduzierten Phraseologismus: *kurzen Prozess machen* (‘jdn. ohne lange zu überlegen bestrafen; nicht lange warten; brutal/streng vorgehen’). Weiter im Text jedoch stellt es sich heraus, dass es sich nicht nur um ein Gerichtsverfahren handelt, sondern vielmehr darum, dass die angeklagte Schriftstellerin schon nach dem ersten Tag freigesprochen wurde (daher wortwörtlich: „kurzer Prozess“). Der Phraseologismus wurde also formaler und semantischer Veränderung unterzogen: die modifizierte phraseologische Bedeutung hieße hier: ‘jdn. ohne lange zu überlegen nicht bestrafen’.

10. Schlecht schreiben mag für den, der es eigentlich besser kann, auch eine Herausforderung sein. Domcik meistert sie, dazu indirekt animiert von seinem windigen Verleger, der *mit seinem Latein am Ende ist* und den Unterschied zwischen einem genitivus subjectivus und einem genitivus obiectivus vergessen hat: Was bedeutet Autorentreue – Treue eines Autors zum Verlag und/oder umgekehrt? (F.A.Z. Nr. 174, 29.07.2006)
11. Was bleibt von der Freiheit der Meere? Alles gewährt Hägar seiner Gemahlin und Herrin, nur die Stutzung seines Bartes verweigert er ihr. Hamlet, sein Sohn, der keinen Beinamen braucht, betet gewiss den Tag der ersten Rasur herbei, um sich endlich ins allzu feste Fleisch zu schneiden (F.A.Z. Nr. 258, 05.11.2005)
12. Batman [...] will immer alles alleine machen [...] – ein Beruf, bei dem man buchstäblich Kanonenfutter ist [...] (F.A.Z. Nr. 240, 15.10.2005)
13. Groß, dunkelhaarig, steht auf Blondinen. Schauspielerin Fay Wray tippte auf Cary Grant, nachdem ihr als Partner ihres neuen Filmes der größte dunkelhaarige Liebhaber der Filmgeschichte versprochen wurde. Einer, der sie buchstäblich auf Händen trug (F.A.Z.-NET, 06.09.2005)
14. [Schlagzeile – A.U.] Balken im Auge des Betrachters
15. An den Balken im Auge der Betrachter aber, die sich bis 2010 ohnehin alle auf das digitale Fernsehen mit neuen Decodern für Kabel, Satellit und terrestrische Übertragung einstellen müssen, führt kein Weg mehr vorbei – zum Tor von Oliver Kahn, zum »Tatort« oder der »Schillerstraße« (F.A.Z.-NET, 20.07.2005)

Die Neutralisierung der phraseologischen Bedeutung des modifizierten Phraseologismus wie in *den Balken im eigenen Auge nicht sehen* besteht darin, dass im Text die Rede von *Balken* – dem am oberen und unteren Bildrand jeweils zu sehenden schwarzen Streifen – im Sinne von ‘Balkenfernsehen’ als Alternative für Personen ist, die sich keinen Breitbildfernseher anschaffen. „*Balken im Auge des Betrachters*“ bedeutet daher, dass der *Betrachter* lediglich *Balken im Auge* behält. Die phraseologische Bedeutung (‘nur die kleinen Fehler anderer sehen, aber nicht die großen eigenen’) bleibt unrealisiert.

16. Der Künstler arbeitet bewusst mit der Formlosigkeit. An die Stelle des antiken Ideals sind breitbeinig dastehende Flegel getreten, die die Arme in die

Luft strecken, grimassieren, die Zunge zeigen oder einfach herumlungern. Diese Monster leben auf großem Fuß und riskieren die dicke Aluminiumlippe. Eine metallisch erstarrte Körperwelt wie aus der Disco. Ganz offensichtlich eine Anti-Antike. Das gigantische Nichts, strahlend poliert (F.A.Z.-NET, 10.07.2005)

## 2) Aktualisierung der wörtlichen Lesart durch Metaphern

17. Instinktiv erkennt Wowereit den hohen Symbolwert des Tieres: Knut lebt von der Hand im Mund, hängt an der Flasche und ging noch nie einer geregelten Arbeit nach, womit er repräsentativ ist für knapp die Hälfte der Berliner Bevölkerung (F.A.Z. Nr. 68, 21.03.2007)

Der erste Phraseologismus *von der Hand in den Mund leben* (hier: *im Mund*) bedeutet hier nicht 'arm sein; keine Ersparnisse haben; verdientes Geld direkt wieder ausgeben', sondern lediglich, dass der Bär von Hand aufgezogen wurde. Auch *an der Flasche hängen* ist nicht in der phraseologischen Bedeutung: 'alkoholabhängig sein' gebraucht, denn der Text handelt davon, dass der Bär mit der Flasche aufgezogen wurde. Dennoch gelten für „knapp die Hälfte der Berliner Bevölkerung“ die phraseologischen Lesarten; die Bevölkerung ist 'arm', 'alkoholabhängig' und 'arbeitslos'.

18. Da bildet etwa die Wohngemeinschaft als Ersatzfamilie den Rahmen für Geschichten „in alter Manier“, wie sie Ingo Schulze nennen würde, jene aus alltäglichen Beiläufigkeiten und subtilen Leitmotiven sich entwickelnden Konstellationen, in denen plötzlich sichtbar wird, an welchen seidenen Fäden oder starken Tauen das Leben hängt (F.A.Z.-NET, 20.03.2007)

Abschließend ist noch zu bemerken, dass es Phraseologismen gibt, die zwar der Form nach als solche gelten können, im Text jedoch keine phraseologische Bedeutung haben und in diesem Sinne semantischer Modifikation unterzogen sind. Der Kontext zu ihnen „wirkt wie ein Filter, das die besondere Bedeutung eines sprachlichen Zeichens aussondern kann (Erwert, Weiß, Burbiel, 1992: 24). Er lässt das zu, was nach grammatischen, semantischen oder stilistischen Regeln normalerweise undenkbar wäre<sup>4</sup>, ist „Orientierungshilfe für den Leser. Er ist eine Art kontextueller Aktant“ (Piitulainen 1998: 125).

## Literatur

- Baur, R.S. und Ch. Chlosta. 2005. „Du hast ja 'nen Vogel!“ – Phraseologie und Gesten in der Alltagssprache. ESSENER UNIKATE 26, 68–75.  
 Burger, H. 1998. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin.  
 Burger, H. 1999. „Phraseologie in der Presse“. In: Bravo, N.F., Behr I. und C. Rozier (Hg.). *Phraseme und typisierte Rede*. Tübingen, 77–89.

<sup>4</sup> „Es gibt kaum eine Veränderung eines Phraseologismus, die in irgendeinem Kontext nicht möglich und durchaus sinnvoll wäre“ (Burger, Buhofer, Sialm 1982: 68 zit. n. Wotjak 1992: 100).

- Chudziński, E. 2004. *Dziennikarstwo i świat mediów*. Kraków: Universitas.
- Danielsson, E. 2006. „Der Bedeutung auf den Fersen: Studien zum muttersprachlichen Erwerb und zur Komplexität ausgewählter Phraseologismen im Deutschen“. *Acta Universitatis Upsalensis: Studia Germanistica Upsalensia*, 52.
- Erwert, H., Weiß K.-J. und M. Burbiel. 1992. *Sprache und Text. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den Deutschunterricht der Sekundarstufe II* Bad Homburg vor der Höhe.
- Fleischer, W. 1997. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen.
- Hallsteinsdóttir, E. und K. Farø. 2006. „Neue theoretische und methodische Ansätze in der Phraseologieforschung Vorwort zu *Linguistik online* 27“, 2/06. *Linguistik online*. 9. Jg., Heft 27, 3–10.
- Piitulainen, M. 1998. „Erweiterung als Modifikation in deutsch-finnischer Verbdiomatik“. In: Korhonen, J. (Hg.). *Studien zur Phraseologie des Deutschen und des Finnischen II*, Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 125–145.
- Sabban, A. 2003. „Zur Rolle der Phraseme für die Konstitution und Funktion des Textes. Ein Beitrag zum Konzept der textbildenden Potenzen“. *Institut für deutsche Sprache Jahrbuch* 2003. In: Steyer, K. (Hg.). 2004. *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin: Walther de Gruyter GmbH und Co. 238–260.
- Wotjak, B. 1992. *Verbale Phraseolexeme im System und Text*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.





## **AUTONOMIZACJA PROCESU UCZENIA SIĘ JĘZYKA OBCEGO, NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA ANGIELSKIEGO, JAKO PRZEJAW TRENDÓW PANUJĄCYCH W DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBCYCH W POLSCE W DOBIE TRANSFORMACJI**

JANINA WIERTLEWSKA

**Co to jest autonomiczne uczenie się języka obcego?** Istnieją dwie klasyczne definicje autonomii uczenia się. Pierwszą z nich zdefiniował w 1981 roku Henri Holec, we Francji; druga powstała w roku 1991, dzięki Davidowi Little, profesorowi językoznawstwa stosowanego, w Irlandii. Definicje autonomii obydwu autorów zostały zaprezentowane poniżej i brzmią następująco:

*„Autonomia uczącego się występuje wówczas, gdy uczący się wyraża wolę i jest zdolny do podjęcia odpowiedzialności za swoje uczenie się. Uczący się powinien być zdolny do: określania celów, definiowania zawartości materiałów przeznaczonych do uczenia się i czynionych przez siebie postępów; selekcjonowania metod i technik, które powinny być zastosowane; monitorowania procesu przyswajania... ewaluacji tego, co zostało przyswojone”.* (Henri Holec, 1981, „*Autonomy of Foreign Language Learning*”; tłum. własne: J. Wiertelowska).

*„Autonomia – to zdolność do oderwania się, umiejętność krytycznej refleksji, a także – zdolność do podejmowania decyzji i samodzielnego działania. Autonomia zakłada, ale także – wymaga tego, aby uczący się rozwinął w sobie szczególny rodzaj psychologicznego podejścia do swojego procesu uczenia się, jak również do treści, których się uczy”.* (David Little, 1991, „*Learner Autonomy*”, tłum. własne: J. Wiertelowska).

Oczywistym wnioskiem, jaki wypływa z powyższych definicji, jest stwierdzenie, iż autonomia nie jest metodą uczenia się języka; jest to raczej zdolność do czegoś, inaczej zwana pojętnością.

Autonomiczne uczenie się/nauczanie języków obcych zyskało wielką popularność wśród nauczycieli Europy Zachodniej w latach osiemdziesiątych 20. wieku. W Polsce idee autonomizacji zaczęły przenikać do dydaktyki języków obcych, a przede wszystkim języka angielskiego, dopiero po roku 1989, w dobie przemian społeczno-ustrojowo-edukacyjnych.

Autonomia uczenia/uczenia się języka obcego, z uwzględnieniem warunków społeczno-edukacyjnych panujących w Polsce w dobie przemian, zostanie omówiona w dalszej części tego artykułu.

**Stan edukacji w Polsce przed 1989 rokiem.** W okresie przemian społeczno-politycznych w Polsce, na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, wystąpił głęboki kryzys edukacji. W panującym wówczas modelu edukacji, krytyce poddane zostały: wadliwy system stymulowania dydaktycznego, niesłuszne utożsamianie nauczania z uczeniem się, zdominowanie uczenia się przez procesy wymuszone, ograniczone do opanowywania wiadomości, jak też – brak możliwości wszechstronnego rozwoju oraz ograniczenie samodzielności uczącego się, a także – faworyzowanie uczenia się typu werbalno – abstrakcyjnego (por. Kupisiewicz, 1997, s. 109). Przeciętny nauczyciel postrzegał rzeczywistość w sposób dogmatyczny, wyrażający się w schematyczności. Jego praca cechowała się konserwatyżmem i rutyną oraz autorytaryzmem i formalizmem. Nauczyciel ograniczał się do zajęć dydaktycznych, przy czym ¼ badanych utożsamiała nauczanie z czynnością powtarzania (Olubiński, 1994, s. 84; Kwiatkowska, 1998; Zawadzka, 2004).

Wskaźniki upowszechniania oświaty w Polsce były ponad czterokrotnie niższe niż w USA i trzykrotnie niższe niż w Niemczech. Upowszechnianie oświaty wśród młodzieży 19–24-letniej kwalifikowało nas dopiero w szóstej dziesiątce państw świata (Bogaj, 1997; Lewowicki, 1995, s. 34; Zawadzka, 2004). Jednocześnie, w państwach Unii Europejskiej – aż 80% młodzieży uczęszczało do średnich szkół ogólnokształcących, a 30% – studiowało w uczelniach wyższych.

Głoszony przez komisje ekspertów od lat siedemdziesiątych apel, aby edukacja stała się narodowym priorytetem, nie został przyjęty. Edukacja nie otrzymała szansy rozwoju, choć to właśnie ona ma dla przyszłości państwa i jego obywateli znaczenie decydujące – jest ważnym elementem pobudzającym mechanizmy rozwoju społecznego i gospodarczego” (Zawadzka, 2004, s. 14).

**Nauczanie języków obcych.** Do połowy lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, nauka języków zachodnioeuropejskich była możliwa w liceach (15% młodzieży) i w niektórych technikach, gdzie, głównie, uczono języka niemieckiego. Jedynie uczniowie liceów o tzw. profilu rozszerzonym, otrzymywali minimum uznawanego na świecie kształcenia językowego w ilości 600 godzin, co oznaczało, jak pisze Komorowska (1999, s. 10), iż tylko jeden maturzysta na stu kończył kurs języka zachodnioeuropejskiego na poziomie światowego minimum. Większość młodzieży do lat 15 uczyła się jedynie języka rosyjskiego jako obowiązkowego (por. Zawadzka, 2004, s. 15).

**Przemiany edukacyjne po 1989 roku. Zmiany w nauczaniu języków obcych.** Po roku 1989 w Polsce zaczęły zachodzić ogromne zmiany społeczno-polityczne, co pociągnęło za sobą przemiany w systemie edukacji. Jak napisano w Białej Księdze

(1995) i w raporcie z roku 1997, pod nazwą: „Tworzenie Europy przez edukację”, powinno się uwzględnić cztery filary w edukacji:

- Uczyć się, aby wiedzieć, gdyż XXI wiek będzie wiekiem wiedzy. Znaczną rolę odgrywa tutaj kształcenie ustawiczne.
- Uczyć się, aby działać. Dominuje uczenie się innowacyjne i uczestniczące (bez ograniczeń).
- Uczyć się, aby żyć wspólnie. Podkreśla się wagę interkulturowości w nauczaniu i wychowaniu w tolerancji.
- Uczyć się, aby być. Celem edukacji jest rozwój osobowości i różnych form ekspresji.

Następujące w edukacji zmiany mają na celu doprowadzenie do szeroko pojętej humanizacji edukacji, czyli do wytworzenia odpowiednich warunków do pozytywnego rozwoju ucznia i właściwych stosunków z nauczycielem, opierających się na podmiotowości, partnerstwie i zaufaniu. Rolą edukacji podmiotowej jest inspirowanie i wspomaganie rozwoju poprzez samorealizację, we współdziałaniu z innymi ludźmi. Humanizacja edukacji, wymaga zmiany stylu pracy nauczyciela z autokratycznego na demokratyczny, z przymuszającego na perswazyjny i z dominującego – na integrujący. Poczucie podmiotowości, to, inaczej mówiąc – poczucie sprawstwa i możliwość kontroli, opierające się na własnych celach i standardach każdego poszczególnego człowieka (por. Zawadzka, 2004). Innym pojęciem związanym z humanizacją edukacji, jest termin „dialog edukacyjny”. Jest to metoda pracy dydaktyczno-wychowawczej – „...specyficzny rodzaj interakcji między nauczycielem a uczniem, dopuszczający dwupodmiotowość w działaniu i mający charakter negocjacyjny. Jest to taka postawa edukacyjna, która zapewnia uczącym się współuczestnictwo i współodpowiedzialność” (Matulka, 1994).

Lata dziewięćdziesiąte minionego wieku cechowała ogromna liczba przemian w całym systemie edukacji, jak i w dziedzinie nauczania języków obcych. Nauczanie języków obcych odgrywało bardzo istotną rolę w szkolnictwie prywatnym, społecznym i samorządowym. W demokratyzującej się oświacie, od roku 1989 nastąpiła możliwość wyboru języka obcego. Język rosyjski stracił status języka pierwszego i został potraktowany jako równorzędny język obcy.

Przemiany społeczno-polityczne i założenia reformy edukacji, uświadomiły Polakom konieczność przewartościowania roli języków obcych i pomogły zrozumieć, że opanowanie języka obcego to nie tylko jeszcze jedna, obok języka ojczystego, umiejętność praktyczna, służąca jako środek komunikacji, ale, także sposób korzystania ze źródeł informacji. Jak pisze Zawadzka (2004, s. 22), „Nie można nie dostrzegać w nauce języków obcych aspektu kształcącego, politycznego i społeczno-ekonomicznego. Język obcy, poprzez uświadomienie prawidłowości językowych, sposobów wyrażania myśli – pozytywnie wpływa na naukę języka ojczystego. Poprzez opanowywanie różnych technik, rozwija predyspozycje kognitywne, uczy systematyczności, stwarza szansę pełnej samorealizacji. (...) Kształcenie językowe w języku obcym ułatwia kontakt z innością, przygotowuje do funkcjonowania w wielokulturowym i wielojęzycznym świecie, uczy tolerancji i akceptacji”. Nauczyciele języków obcych, stosunkowo

wcześniej zaczęli wcielać w życie humanistyczne poglądy, stosując w praktyce metodę komunikacyjną, opracowując ćwiczenia w parach i w grupach, a także – współpracując z uczniami przy tworzeniu projektów (ang. *project work*), czy też – korzystając z autentycznych materiałów w nauczaniu języka obcego.

W okresie od 1992–2003, zmieniła się, w sposób znaczący, struktura nauczania języków obcych we wszystkich typach szkół w Polsce, co obrazuje tabela 1.

**Tabela 1.** Źródło: CODN, 2003, s. 47

Język	1992	Język	1998	Język	2000	Język	2002
Rosyjski	43%	Rosyjski	18%	Rosyjski	12%	Rosyjski	8%
Angielski	27%	Angielski	41%	Angielski	51%	Angielski	55%
Niemiecki	23%	Niemiecki	27%	Niemiecki	31%	Niemiecki	31%
Francuski	7%	Francuski	4%	Francuski	4%	Francuski	4%

Dominacja języka angielskiego nad rosyjskim nastąpiła już w 1994 roku. Od 1996 r. – także język niemiecki wyprzedził język rosyjski.

**Nauczyciel języków obcych jako ekspert.** Funkcja nauczyciela jako eksperta rozumiana jest odmiennie niż w okresie przed 1989 rokiem. Poprzednio, za eksperta uważało się osobę posiadającą wiedzę i umiejętności specjalistyczne. Obecnie – bycie ekspertem w dziedzinie nauczania języków obcych, stanowi zbiór kompetencji, obejmujących wiedzę, umiejętności, dyspozycje, postawy i wartości niezbędne do wykonywania zawodu. Wiedzieć, znać i rozumieć, to według psychologii poznawczej – kształtować system orientacyjny jednostki, pozwalający na sterowanie procesami przewidywania. Wiedza jest tutaj podporządkowana umiejętnościom, gdyż służy racjonalizacji i uzasadnieniu celowości działań (Kotusiewicz, 1995, s. 34; Dylak, 1995, s. 3; Zawadzka, 2004).

**Nauczyciel języków obcych jako wychowawca.** Wśród teorii wychowania wyróżnia się teorie autorytarne i antyautorytarne. Teorie autorytarne głoszą konieczność podporządkowania się, nie akceptują indywidualizmu, preferują przymus i represje. Bazują one na behawiorystycznym i konserwatywnym ujmowaniu człowieka. Teorie antyautorytarne opierają się na pedagogice humanistycznej i jej psychospołecznych nurtach. Teorie te uznają wolność człowieka i jego zdolność do samorealizacji. Zgodnie z tymi teoriami wychowanie – to wynik dwustronnej interakcji opartej na szacunku, zaufaniu, współpracy i wzajemnym dialogu. Celami wychowania są: wolność, samorealizacja, tolerancja, prawo do odmienności, odpowiedzialność, wrażliwość, solidarność (Śliwerski, 1998, s. 219). Różnice między tymi nurtami uwidoczniła zamieszczona tabela 2.

Tabela 2. Śliwerski, 1998, s. 27–28

Teorie autorytarne	Teorie antyautorytarne
Wychowanie polega na podporządkowywaniu własnej woli i kształtowaniu wychowanka według ustalonych wzorców.	Wychowanie odbywa się w możliwie zrównoważonych relacjach między nauczycielem i uczniem, zachowana jest proporcja między swobodą a obowiązkiem, dialog jest formą rozmowy.
Celem wychowania jest rozwój jako adaptacja do zastanych warunków życia. Odbywa się to przez kształtowanie według wzorców, urabianie określonych cech.	Rzecz jest samorealizacją, wychowanie wspiera swobodny rozwój, celem jest wykraczanie poza dotychczasowe wyobrażenia o tym, co pożądane.
Wychowawca ma bezpośredni wpływ, przekazując gotowe wzorce zachowań, którym uczeń powinien się podporządkować. Środkiem wychowania są kary i nagrody oraz rywalizacja.	Wychowanie ma pośredni wpływ na ucznia. Tworzone są jedynie warunki sprzyjające rozwojowi. Akceptowana jest autonomia, indywidualizacja, podmiotowość.
Nauczyciel narzuca uczniowi własne normy. Pomoc rozumiana jest jako sterowanie nim i chronienie go w imię jego dobra.	Respektowane jest prawo do własnej drogi rozwoju, współdziałanie, partnerstwo. Pomoc jest ofertą nie naruszającą autonomii.

**Nauczyciel języków obcych jako doradca i moderator.** Jeśli przyjmiemy za psychologią kognitywną, że uczenie się – to nie jest jedynie magazynowanie informacji, lecz, przede wszystkim, ich konstruowanie i przetwarzanie, a uczenie się – to proces sterowany samodzielnie przez ucznia, bazujący na jego indywidualnym doświadczeniu (Wolf, 1994, s. 407–416; Zawadzka, 2004)), to rolą nauczyciela jest organizowanie procesu uczenia się, wskazywanie na odpowiednie sposoby i techniki zdobywania informacji i ich przetwarzania (doradztwo), a także, kierowanie (moderowanie) procesem uczenia się. Oznacza to konieczność zwrócenia uwagi na efektywne strategie/techniki uczenia się, pomoc w sytuacjach trudnych, tworzenie sytuacji umożliwiających uczniom indywidualizację pracy, uwzględniającą ich kognitywne predyspozycje, potrzeby i zainteresowania. Działania te mają na celu kształcenie autonomii ucznia. Pojęcie *autonomii uczenia się* bywa używane w znaczeniu dość szerokim, jako samodzielne określanie celów i podejmowanie decyzji o uczeniu się lub nie. Zakładając, że całkowita autonomia w warunkach szkolnych nie jest możliwa, za Dickinsonem (1987) często używa się pojęcia *półautonomii*, rozumianej jako droga przygotowująca do pełnej autonomii, do odpowiedzialności, współdecydowania i współuczestnictwa w kierowaniu własnym uczeniem się. W tym też znaczeniu używane bywa pojęcie *autonomizacji uczenia się*, określające wszelkie działania inspirujące i wspierające proces kształtowania autonomii, a za kryterium wyznaczające poziom autonomii uznaje się zazwyczaj stopień i zakres, w jakim dana osoba kieruje swoim uczeniem się.

Autonomia uczenia się daje uczącemu się poczucie sprawstwa, które przejawia się w następujących działaniach: w dokonywaniu wyboru, przyjmowaniu odpowiedzialności za ryzyko i za własne powodzenia i klęski. Autonomiczne uczenie się ma miejsce wtedy, gdy uczeń realizuje i kontroluje postawione przez siebie cele. Taki typ uczenia się (także nauczania), wiąże się z innowacyjnością, wewnątrzsterownością, czego wyrazem jest podejmowanie działań „...nie z zewnętrznego nakazu, lecz dla

satysfakcji wynikającej z samej aktywności” (Kwiatkowska, 1997, s. 96–101). Do głównych zadań nauczyciela języka obcego (głównie angielskiego, który stał się językiem dominującym na świecie, a także w Polsce), należy więc, dostarczanie kontekstu i tworzenie sytuacji, umożliwiających uczącemu się podejmowanie samodzielnych i kreatywnych zadań, formułowanie i uzgadnianie z uczniami działań indywidualnych i grupowych, nadzorowanie procesu uczenia się oraz doradzanie w sytuacjach tego wymagających.

**Zastosowanie autonomii w reformie edukacji i programach nauczania.** Wprowadzenie reformy edukacji w naszym kraju umożliwiło stworzenie instytucjonalnych wyznaczników dla realizacji zasady autonomii w szkole (por. Zawadzka, 2004). Szkoły uzyskały autonomię w dwóch następujących obszarach. Na podstawie ramowego planu nauczania, szkoła konstruuje i tworzy szkolny zestaw programów nauczania, a także – uchwała swój własny program wychowawczy.

**Strategie i techniki uczenia się.** Uczenie, w tym – uczenie się języków obcych, to nie tylko przyswajanie wyłącznie nowych wiadomości, ale, głównie – jest to aktywne przetwarzanie informacji, analiza i systematyzowanie tych informacji oraz umiejętność rozwiązywania problemów. Elementem sprawczym w procesie uczenia się nie jest nauczyciel podający informacje, ale sam uczeń, który te informacje przetwarza. Strategie, jak i techniki spełniają ważne funkcje w procesie uczenia się języków obcych. Ich stosowanie jest możliwe dzięki tzw. *wiedzy metakognitywnej i metapamięci*, tj. zwerbalizowanej refleksji o funkcjonowaniu własnej pamięci i procesów kognitywnych. W glotto-dydaktycznym piśmiennictwie anglojęzycznym przeważa pojęcie strategii uczenia się. Wyróżnia się, według Oxforda (1990), strategie bezpośrednie (pamięciowe, kognitywne, kompensacyjne) i pośrednie (metakognitywne, emocjonalne i społeczne).

Aby nakłonić nauczyciela do podejmowania działań autonomicznych konieczne jest wykształcenie u niego następujących cech: poczucia tożsamości zawodowej, odwagi w dążeniu do przekształceń, umiejętności interpretacji tradycji, a także – wdrażania programów autorskich, gotowości i podatności na autonomizację (Michalski, 1998). Nauczyciel powinien posiadać silną, dynamiczną osobowość, otwartą na to, co nowe. Do realizacji zasady autonomii potrzebna jest zmiana tradycyjnej roli nauczyciela na doradczą, partnerską, osoby uświadamiającej strategię uczenia się i wspierającej autonomię. Istotna jest także umiejętność integrowania autonomii uczenia się w proces nauczania (Vogel, 1998, s. 59).

Jak twierdzi Holec (w: Schmelter, 2000, s. 328, Zawadzka, 2004), doprowadzenie uczniów do autonomii możliwe jest jedynie przez wykształcenie u nich autonomicznego nastawienia i stworzenie warunków wspierających autonomię. Wspieranie autonomii może być przeprowadzane poprzez umożliwienie swobody uczenia się, poprzez przekazywanie wiedzy na ten temat, uświadamianie uczniom subiektywnych teorii oraz własnego nastawienia do uczenia się języków obcych. Nie każdy jednak, jest w stanie nauczyć się działać autonomicznie. Utrudnienie może stanowić nauka języka obcego w fazie początkowej.

Aby zwiększyć autonomiczność ucznia, trzeba u niego wykształcić zdolność dostosowywania się do zmieniających się warunków i wytrwałość w realizacji celów

a także – otwartość na nowe doświadczenia. Uczeń powinien być w stanie analizować własny proces uczenia się, stosować efektywne strategie uczenia się i dokonywać auto-ewaluacji (Vogel, 1998, s. 59, 63). Rolą nauczyciela jest zadbanie o możliwość doboru sytuacji uczenia się, wspieranie działań ucznia, zapewnienie partnerskich stosunków, stwarzanie uczącym się okazji do podejmowania decyzji i samooceny, umożliwianie korzystania z dodatkowych materiałów.

Na podstawie analizy korzystnych zachowań uczniów sformułowano cechy idealnego ucznia autonomicznego (Wilczyńska, 1999, s. 211; Vogel, 1998, s. 62). Jaki, więc, on jest? Uczeń taki lubi komunikować się, a interakcje traktuje jako okazje do nauki, inicjuje rozmowę, wyszukuje okazji do rozmowy z cudzoziemcami, stosuje bogaty repertuar strategii meta- kognitywnych, jak i uczenia się; umie planować proces uczenia się, kierować nim i go kontrolować oraz go ewaluować. Wykazuje aktywność umysłową, potrafi strukturyzować nowe informacje, oraz włączać je świadomie do posiadanej wiedzy. Uczeń taki monitoruje wypowiedzi swoje i innych. Dużo ćwiczy przez wypowiadanie słów i tworzenie zdań. Uczy się całych zwrotów i połączeń; uczy się różnych wariantów stylistycznych na potrzeby różnych sytuacji. Uczeń autonomiczny najczęściej nie odczuwa zahamowań, gdy ma trudności. Stosuje technikę domysłu i chętnie eksperymentuje z gramatyką i słownictwem. Uczniowie, jednak, nie zawsze dysponują odpowiednią wiedzą, która pozwalałaby im na samodzielne formułowanie celów i podejmowanie decyzji. Nie wszyscy uczniowie są na tyle dojrzały, aby umieć ocenić wartość stosowanych przez siebie technik.

**Trudności w realizowaniu zasady autonomii** wynikają, między innymi, z konieczności realizacji obowiązkowych treści programowych, braku odpowiedniego wyposażenia klasy, niewystarczającej dostępności materiałów czy sprzętu technicznego. Uczeń, najczęściej jest przyzwyczajony do rutynowych zachowań i realizacji tradycyjnych oczekiwań nauczyciela. (Komorowska, 1999, s. 221). Przyzwyczajenie do dyrektywnej roli nauczyciela powoduje konflikt oczekiwań i wyobrażeń, zwiększony brakiem znajomości odpowiednich technik uczenia się lub niewłaściwym ich stosowaniem (Simons, 1992, s. 256; Wilczyńska, 1999, s. 179–184).

Z badań dotyczących opinii uczniów na temat autonomii wynika, że są do niej, na ogół, przychylnie nastawieni. Mają świadomość dobrych i złych stron tej techniki, opartą głównie na własnych doświadczeniach. Wśród negatywnych stron nauczania autonomicznego, wymieniają oni ograniczenie gramatyki, prac pisemnych, oraz fakt że mają zbyt dużą samodzielność. Strategie uwzględniające autonomiczne uczenie się uświadomiły nauczycielom ich braki w zakresie pomysłów do realizacji autonomii i pomocy uczniom, a także w umiejętności refleksji nad własną pracą. Zaobserwowali oni jednocześnie u uczniów większe zaangażowanie intelektualne i emocjonalne. Jako czynniki zewnętrzne ograniczające niezależność swoich działań wymieniają demobilizujący wpływ zespołu, obawy przed zbytnim nakładem pracy i brak wdzięczności uczniów (Kwiatkowska, 1997, s. 97; Wiśniewska, 2001).

**Niektóre możliwości autonomizacji uczenia się i nauczania języków obcych.** Aby mógł zaistnieć proces autonomizacji, niezbędne jest współdziałanie nauczyciela z uczniem w jego staraniach zmierzających do autonomii. Planowanie lekcji powinno

być projektem otwartym. Nauczyciele i uczniowie muszą dzielić się ideami i pomysłami między sobą. Podstawowym warunkiem autonomii jest akceptacja odpowiedzialności za uczenie się. Autonomizacja zależy od chęci i umiejętności przejmowania odpowiedzialności za proces uczenia, a jej efektem jest uświadomienie związku pomiędzy własnym wysiłkiem a znajomością języka obcego. Podejmowanie działań autonomicznych jest uwarunkowane określonymi dyspozycjami. Wśród pożądanych dyspozycji ucznia Wilczyńska (2002, s. 65–66) wymienia następujące cechy: *emocjonalno-oceniające* (np. wiara we własne siły, traktowanie działań komunikacyjnych jako źródła osobistej satysfakcji); *kognitywne* – niezbędny poziom samoświadomości – znajomość własnych cech, zasobów i celów rozwojowych, otwartość informacyjną – autentyczne zainteresowanie formą i treścią komunikacji oraz *zachowaniowe* – dotyczące planowania i podejmowania inicjatyw, współpracy, kontaktów komunikacyjnych i przewycięzania doraźnych trudności. Podejmowanie działań autonomicznych zależy także od wieku, przy czym najchętniej podejmują je dorośli, trudniej skłonić do autonomii młodzież i dzieci. Uczniom warto przekazać zasady postępowania, sformułowane przez Browna (por. Wilczyńska, 1999, s. 212), pomocne w realizacji autonomizacji, a są one następujące: przełamuj opory, zachęcaj do podejmowania ryzyka, buduj wiarę w siebie, rozwijaj wewnętrzną motywację, włączaj się w uczenie z innymi, rozwijaj tolerancję na niejasności, ćwicz intuicję, ucz się na błędach, wytyczaj cele osobiste.

**Otwarte formy pracy.** Istnieją różne rodzaje „otwarcia” nauczania. Może ono dotyczyć koncepcji ucznia, treści tematów, a także miejsca nauczania. Otwarcie nauczania w odniesieniu do koncepcji uczenia się oznacza przyjęcie modelu konstruktywistycznego, w którym uczenie się nie jest przyswajaniem wiadomości, lecz, przede wszystkim, ich konstruowaniem, tworzeniem i przetwarzaniem. Otwarcie, ze względu na formy i techniki polega na optymalnym ich dostosowaniu do możliwości i potrzeb uczniów oraz celów nauczania. Wyróżnia się wiele form nauczania otwartego, z których najważniejsze to: praca niesterowalna (ang. *free activities*), praca według tygodniowych planów, praca w miejscach, gdzie zapewniony jest swobodny dostęp do źródeł wiadomości (ang. *self access centers*) i projekty – jako formy szczególnie sprzyjające realizacji zasady autonomizacji i w nauczaniu i w uczeniu się języków obcych.

*Praca niesterowana* polega na samodzielnym uczeniu się, wyborze tempa i intensywności uczenia się; odpowiedzialność za przebieg lekcji spoczywa zarówno na nauczycielu, jak i na uczniu. Praca przebiega indywidualnie, w parach lub w grupach, o czym decydują sami uczniowie. Uczeń sam sobie stawia cele, uczy się odpowiedzialności, dysponowania materiałami i czasem.

Inną formą jest *praca według tygodniowego planu pracy*. Plan zawiera listę fakultatywnych zadań do wykonania. Zadania te są zróżnicowane ze względu na tematykę i stopień trudności.

*Projekty* to forma pracy wspólnie planowanej i wykonywanej przez nauczyciela i uczniów, w wyniku której powstaje konkretny produkt (por. Zawadzka, 2004). Projekty w dydaktyce języka obcego charakteryzuje konkretny cel, umożliwiający poznanie i doświadczenie czegoś nowego oraz wykorzystanie języka obcego w funkcji ko-



munikacyjnej. Nauczyciel i uczniowie wspólnie planują i przejmują odpowiedzialność za realizację projektu, przy czym nauczyciel pełni funkcję doradczą i pomocniczą. Projekty to zadania, w których następuje połączenie użycia języka z działaniem (np. drukowanie, wycinanie ilustracji, pisanie, nagrywanie wywiadów). Uczniowie samodzielnie posługują się różnymi środkami, takimi jak: kamera, komputer, encyklopedie, a efekt ich pracy ma konkretny, praktyczny wymiar (np. wystawa, plakat, album).

Otwarte formy pracy wpływają na rozwój samodzielności ucznia, sprzyjają autonomizacji uczenia się i przygotowują uczniów do procesu permanentnego uczenia się (ang. *life long learning*). Praca otwarta stwarza możliwość wyboru własnego sposobu uczenia się, tempa, stosowania różnych strategii.

**Samoocena (autoewaluacja).** Umiejętnością niezbędną w procesie autonomizacji jest prawidłowa samoocena, która odgrywa istotną rolę, zwłaszcza w formach otwartych. Wyróżnia się następujące typy samooceny: formalną (skale, tabelki samoewaluacyjne), nieformalną (dyskusja między członkami grupy na temat postępów, kompetencji komunikacyjnej), sterowaną (jako wynik negocjacji między uczącym się a nauczającym). Wyniki badań potwierdziły dużą użyteczność samooceny w procesie uczenia się języka obcego. Samoocena zwiększała motywację i rozwijała poczucie odpowiedzialności za rozwój własnej kompetencji komunikacyjnej. Okazała się ważnym elementem procesu autonomizacji (por. Aleksandrak, 2002, s. 257–258).

**Nauczyciel języków obcych jako ewaluator.** Ocenianie powinno spełniać przede wszystkim funkcję informacyjną, a nie klasyfikującą i selekcyjną. W nauczaniu języka obcego należy dążyć do wykształcenia u uczniów samokontroli, która prowadzi do autokorekty, a ta, z kolei – do samooceny. Od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku coraz większą popularność w ocenianiu i kształtowaniu samooceny zyskuje portfolio językowe. Jest to teczka z samodzielnie przez ucznia wybranymi własnymi pracami, obejmującymi szczególnie ciekawe teksty z własnymi komentarzami, ilustracje z opisem, projekty, nagrania magnetofonowe, itp. Portfolio ma szerokie zastosowanie i może dostarczyć świadectwa osiągnięć ucznia w różnych dziedzinach.

**Europejskie standardy ewaluacji języka – Europejskie Portfolio Językowe.** Europejskie standardy ewaluacji języka stanowią podstawę specyficznej formy samokontroli i samooceny, jaką jest Europejskie Portfolio językowe (EPJ). EPJ daje możliwość informowania o indywidualnych doświadczeniach i kompetencjach językowych ucznia w ramach poszczególnych sprawności, o posiadanych dokumentach, odbytych kursach, stażach, w sposób dla wszystkich czytelny i według porównywalnej skali.

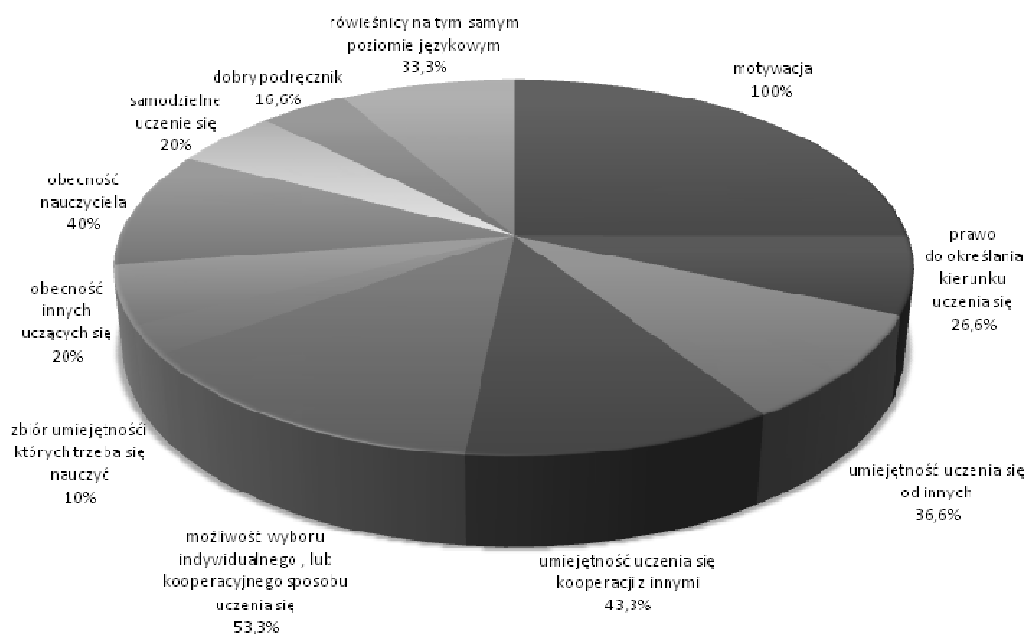
**Autonomia uczącego się – badanie naukowe.** Zaprezentowane poniżej badanie, H. Kijowska, członek IATEFL – Poland, Autonomous Learning SIG, przeprowadziła w latach: 2002–2003 jako kontynuację swojego projektu badawczego, zapoczątkowanego w roku 2000 jako badanie eksperymentalne do pracy magisterskiej. Projekt ten miał na celu przeanalizowanie rezultatów efektywności kształcenia prowadzonego wśród nauczycieli języka angielskiego, w celu wdrożenia ich w ideę uczenia autonomicznego. Nauczyciele biorący udział w projekcie, zostali podzieleni na dwie następujące grupy:

1. Nauczyciele, którzy uważali, iż wiedzą sporo na temat autonomii uczenia się i próbowali ją wcielić w pracy ze swoimi uczniami.

2. Nauczyciele, którzy twierdzili, iż niewiele wiedzą na temat autonomii uczenia się.

W badaniu wzięło udział 128 nauczycieli języka angielskiego z regionu Śląska.

Poniżej zamieszczono wykres obrazujący przekonania nauczycieli „nieautonomicznych” odnośnie warunków przyczyniających się do osiągnięcia sukcesu w uczeniu się języka angielskiego, gdyż ta grupa stanowiła większość wśród badanych.



**Wykres.** Założenia nauczycieli „nieautonomicznych” odnośnie warunków skutecznego uczenia się języka angielskiego

Kiedy porówna się nauczycieli „autonomicznych” z „nieautonomicznymi”, na podstawie badania przeprowadzonego przez Kijowską (2002–2003), to reprezentanci pierwszej grupy wykazują się ogromną wolą eksperymentowania z różnorodnymi technikami uczenia i chętnie dzielą się swoimi spostrzeżeniami zawodowymi z pozostałymi nauczycielami. Ich podejście do nauczania, jak i do życia w ogóle, jest takie, iż „zawsze jest coś, co można zmienić, „polepszyć” poprzez interakcje z innymi osobami. Natomiast nauczyciele „nieautonomiczni” w celu osiągnięcia sukcesu, w dużej mierze polegają na dobrym podręczniku, motywacji uczących się i obecności nauczyciela w czasie lekcji.

**Wnioski.** Nowa rzeczywistość, będąca wynikiem przemian w naszym kraju, wymaga nowego modelu kształcenia, uwzględniającego filozofię odwołującą się do wartości uniwersalnych.

Nową kategorię edukacyjną powinno stanowić kształtowanie świadomości globalnej, rozumianej jako przygotowanie młodych ludzi do odpowiedzialnego współistnienia.

Nauczyciel języków obcych powinien posiadać umiejętność współdziałania i współdecydowania w zarządzaniu i kierowaniu procesami edukacji, nieustannie się dokształcać, a także – być orędownikiem zmian.

Przedstawione porównanie edukacji językowej w Polsce przed i po 1989 roku wykazuje znaczną przewagę języka angielskiego nad innymi językami obcymi, co skłania do zastanowienia się, czy jest to fakt korzystny dla polskiej edukacji w szerszym tego słowa znaczeniu, a mianowicie: może lepiej byłoby uczyć dwóch języków obcych jednocześnie, obok języka narodowego w celu zachowania równowagi językowo-kulturowo-etnicznej?

Na zakończenie, można by postawić nauczycielom języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli języka angielskiego – dominującego języka obcego, trudne pytanie, a mianowicie: czy polska szkoła jest gotowa na przyjęcie autonomizacji i zastanowić się nad nurtującym większość nauczycieli pytaniem: Czy autonomizacja, ostatecznie, doprowadzi do „odszkolnienia” polskiej szkoły, a także: jaki wpływ mogłoby to wyrzucić na stan polskiej edukacji, nie tylko językowej? A może, autonomizacja procesu dydaktycznego mogłaby być elementem sprawczym kolejnej zapaści w polskim szkolnictwie? Postawione przez autorkę pytania wymagają dogłębnej analizy zanim polskie szkolnictwo podejmie ostateczną decyzję o wejściu na drogę pełnej autonomizacji.

## Bibliografia

- Aleksandrak, M. 2001. „Samoocena jako element ewaluacji w półautonomicznym uczeniu się i nauczaniu języka obcego – wprowadzenie do projektu badawczego”. *Neofilolog* 20, 34–39.
- Aleksandrak, M. 2002. „Rozwijanie umiejętności samooceny”. W zbiorze: Wilczyńska, W. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Aleksandrak, M. 2005. „Indywidualizacja treści nauczania”. W zbiorze: Karpińska-Szaj, K. (red.) *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza.
- Benson, P. 1996. “Concepts of autonomy in language learning”. W zbiorze: Pemberton, R. et al. (red.). *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong University Press, 27–34.
- Benson, P. 2000. “Autonomy as a learner’s and teacher’s right”. W zbiorze: Sinclair, B. et al. (red.). *Learner, autonomy, teacher autonomy, future directions*. London: Longman, 111–117.
- Benson, P. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education.
- Benson, P. 2002. “Autonomy and communication”. W zbiorze: P. Benson and S. Toogood (red.). *Learner autonomy 7: challenges to research and practice*. Dublin: Authentik, 10–28.
- Benson, P. 2003. “Learner autonomy in the classroom”. W zbiorze: Nunan, D. (red.). *Practical English teaching*. New York: McGraw Hill, 289–308.
- Bergen, T. 1999. *Developing autonomous learning in the foreign language classroom*. Bergen: Universitet i Bergen, Institutt for Praktisk Pedagogic.

- Dam, L. 1994. "How to recognize the autonomous classroom". W zbiorze: Wolf, D. (red.). *Die Neuren Sprachen: Lernerautonomie* 93, zeszyt 5, 503–527.
- Dam, L. 1995. *Learner autonomy – from theory to practice*. Dublin: Authentik.
- Dam, L. 1999. "How to develop autonomy in a school context – how to get teachers to change their practice". W zbiorze: Edelhoff, C. and R. Weskamp (red.). *Autonomes Fremdsprachlernen*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 113–133.
- Dam, L. 2001. "Bridging the gap between real life and language classroom – principles, practices and outcomes". W zbiorze: Wagner, J. (red.). *Poedagogik og laering I fremmd – og andet-sprog. Odense Working Papers In Language and Communication*. N. 22, January, 43–64.
- Dam, L. 2003. "Developing learner autonomy – the teacher's responsibility". W zbiorze: Little, D., J. Ridley i E. Ushioda (red.). *Learner autonomy in the foreign language classroom, teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentic, 135–146.
- Dam, L. i G. Gabrielsen. 1998. "Developing learner autonomy in a school context". W zbiorze: Holec, H. *Autonomy and self-directed learning: present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dam, L. i D. Little. 1999. "Autonomy in foreign language learning: from classroom practice to generalizable theory". W zbiorze: Barfield, A., Betts, R., Cunningham, J., Dunn, N., Katsura, K., Kobayashi, K., Padden, N. and M. Watanabe (red.). *JALT 98: Focus on the classrooms: interpretations*, 127–136. Tokyo: Jalt.
- Dickinson, L. 1987. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. 1999. "Autonomy and motivation: a literature review". Dublin: *System* 23: 2, 165–174.
- Glinka, M i A. Surdyk. 2000. „Autokontrola w procesie kształtowania się strategii komunikacyjnych”. W zbiorze: Wilczyńska, W. (red.). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: UAM.
- Gwiazda-Rzepecka, B. 1999. „Autonomia: prawda czy mit?”. *Neofilolog* 18.
- Holec, H. 1981. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press. (Pierwsze wydanie: 1979, Strasbourg, Council of Europe).
- Komorowska, H. 1996. „Nauczanie języków obcych w świetle rekomendacji Rady Europy”. *Języki obce w szkole* 3.
- Komorowska, H. 1999. „Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce: osiągnięcia i trudności”. W zbiorze: Aleksandrowicz-Pędich, L. i H. Komorowska (red.). *Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu Białostockiego.
- Korporowicz, L. 2000. „Ewaluacja – zaproszenie do rozwoju”. *Edukacja i Dialog* 6, 15–36.
- Kupisiewicz, Cz. 1997. „Wizja szkoły przyszłości – zarys modelu”. W zbiorze: Bogaj, M. (red.). *Realia i perspektywy reform oświatowych*. Warszawa: IBE.
- Kwiatkowska, H. 1998. *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: PWN.
- Little, D. 1991. *Learner autonomy – definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Lewowicki, T. 1995. *Przemiany oświaty*. Warszawa: Żak.
- Lewowicki, T. 2000. „Edukacja alternatywna – tradycje, inspiracje, przemiany, relacje z reformami”. W zbiorze: Piekarski, J. i B. Śliwerski (red.). *Edukacja alternatywna*. Kraków: Impuls.
- Mach, B i inni. 1998. *Polacy wobec integracji z Unią Europejską*. Warszawa: Centrum Stosunków Międzynarodowych.
- Marciniak, I. 2003. „Standardy europejskie w kształceniu językowym w aspekcie oceny i samooceny”. *Neofilolog* 22, 6–9.
- Michalski, J. 1998. „Autonomiczność nauczyciela”. *Edukacja* 4.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: UW.

- Mizerek, H. 2000. „Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania dla badaczy i edukatorów”. W zbiorze: Kwieciński, Z. (red.). *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa: IBE.
- Myczko, K. 1999. „Wybrane aspekty oceny i samooceny ucznia w nauczaniu języków obcych”. *Neofilolog* 18.
- McGarry, D. 1995. *Learner autonomy 4: the role of authentic texts*. Dublin: Authentic.
- Ratuś, B. 1996. *Edukacja w okresie reform ustrojowych*. Zielona Góra: WSP.
- Nevo, D. 1997. „Konceptualizacja ewolucji edukacyjnej. Analityczny przegląd literatury”. W zbiorze: Korporowicz, L. (red.). *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Olubiński, A. 1994. „Podmiotowość roli społecznej nauczyciela w aspekcie przemian społecznych”. W: Muszyński, H. (red.). „Nauczyciel: problem jego kształcenia w dobie zmiany społecznej”. *Studia Pedagogiczne*, t. LX, Wrocław: Ossolineum.
- Opalka, B. 2003. *Reflective learning in the autonomous classroom*. IATEFL PL,TD and AL SIG Newsletter 9, <http://www.iatefl.org.pl/tdal/n9reflective.htm>, <http://www.iatefl.org.pl/tdal/n7opalka.htm>
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Pamuła, M. 2002. „Europejskie Portfolio Językowe – opis i ocena umiejętności komunikacyjnych i językowych ucznia”. W zbiorze: Komorowska, H. (red.). *Ewaluacja w nauce języka obcego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu Białostockiego.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Rusiecki, J. 1999. *Nauczyciele okresu transformacji – próba diagnozy zawodu*. Olsztyn: WSP.
- Schmelter, L. 2000. „Forderungsmöglichkeiten von Autonomie und selbstgesteuertem Fremdsprachenlernen: Beispiel aus einem Forschungsprojekt”. W zbiorze: Aquado, K., i A. Hu. (red.). *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Trim, J.L.M. 1977. „Some possibilities and limitations of learner autonomy”. W zbiorze: Harding-Esch, E.M. (red.). *Self-Directed Learning and Autonomy. Report of a seminar held at Cambridge*. December 1976. University of Cambridge, Department of Linguistics and CRAPEL, 1–11. (Mimeo).
- Vogel, K. 1998. „Autonomes Lernen und Fremdspracherwerb an der Hochschule”. W zbiorze: Jung, U. (red.). *Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/Mein: Lang Verlag.
- Vygotsky, L.S. 1986. *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wallace, M. 1991. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waloszek, D. 1997. „Nauczyciele wobec przemian edukacyjnych”. W zbiorze: Zajac, A. (red.). *Dylematy przemian oświatowych*. Rzeszów: WSP.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. 2001. „Nauczać to rozwijać uczenie się, czyli o podejściu autonomizacyjnym w dydaktyce”. W zbiorze: Prokop, I. (red.) *Materiały I Meetingu Glottodydaktycznego*. Poznań: UAM.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Witek, K. 2000/2001. „Autonomia reformowanej szkoły”. *Nowe w szkole* 3.
- Woronowicz, M. 2000. *Problemy edukacji refleksyjnej*. Koszalin: Miscellanea.
- Wysocka, M. 1998. *Samoocena nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Energeia.

- Zawadzka, E. 1996. „Działania innowacyjne a kształcenie nauczycieli”. *Neofilolog* 13.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zielińska, H. 1998. „Zmiana świadomości polskiej młodzieży – sytuacja w Polsce po 1989 roku”. W zbiorze: Horner. W. i S. Szymański (red.). *Transformacja w oświacie a europejskie perspektywy*. Warszawa: Żak.
- Zielińska, U. 2005. „Samoocena a rozwój autonomii w uczeniu się języka obcego wśród studentów Kolegium Języków Obcych w Poznaniu”. *Neofilolog* 27, 54–59.

## **ZNACZENIE METAPOZNANIA W ROZWIJANIU KOMPETENCJI UCZENIA SIĘ JĘZYKA OBCEGO**

JOLANTA ZAJĄC

*– „kiedy byłem młodszy robiłem notatki, ale to nie pomagało mi w nauce i zrezygnowałem. Wolę wykonać jakiś rysunek, bo wtedy muszę obmyśleć jak to zrobić, żeby było krótko i śmiesznie”.*

*– jeśli wchodzi nowy temat, to staram się go zrozumieć na swój sposób, nie zawsze trzymam się przykładów nauczyciela”*

*– podchodzę zagadnienie z różnych stron [...] jak mi się coś nie udaje, to się nie upieram przy jednej metodzie, bo nie mam takiej... a w ogóle nauka nie sprawia mi trudności, łatwo zapamiętuje nawet całkiem nowe rzeczy” (Ledzińska, 1996: 209).*

To są wypowiedzi osób zdolnych dotyczące ich technik uczenia się. Nawet na podstawie tych kilku zdań łatwo sformułować wnioski cząstkowe typu: każdy z wypowiadających się uczniów stosuje działania różnorodne, indywidualne, złożone, mniej skonwencjonalizowane, wewnętrznie angażujące, poddawane uważnej ocenie i modyfikowane w razie potrzeby, a z kolei te wnioski cząstkowe uprawniają do sformułowania wniosku ogólnego: widoczny jest wpływ metapoznania na skuteczność uczenia się ucznia zdolnego realizowanego w sytuacji giętkiej kontroli poznawczej. Wgląd w przebieg procesu poznania jest niemal automatyczny i spontaniczny u osób inteligentnych, przybiera on wręcz postać „programu poznawczego” opartego na selektywnym kodowaniu, kombinowaniu oraz porównywaniu danych. Program ten jest nieobecny, lub obecny w niewielkim stopniu, u uczniów mało zdolnych. Dla glottodydaktyki ów program poznawczy, prowadzący do efektywnego uczenia się, ma kapitalne znaczenie. Znajomość jego struktur, pełnionych funkcji i ich związku z procesami poznawczymi, a także sposobów wywoływania i trenowania – powinna w sposób bardzo intensywny zaistnieć zarówno w działaniach dydaktycznych jak i jako refleksja na etapie kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych.

Metapoznanie jest bowiem uważane współcześnie za „jeden z podstawowych czynników warunkujących sukces w uczeniu się oraz za jeden z najlepszych predyktorów osiągnięć szkolnych i akademickich” (Czerniawska, 2005: 56).

## 1. Miejsce metapoznania w strukturze intelektu

Wśród niezwykle licznych doniesień z badań psychologicznych nad naturą inteligencji (zob. np. Nęcka, 2003) wyróżnia się kilka dominujących nurtów (Czerniawska, 2005):

- inteligencja jest zdolnością uczenia się,
- inteligencja jest zdolnością przystosowawczą,
- inteligencja jest zdolnością metapoznawczą, a więc jest tożsama z metapoznaniem,
- inteligencja jest repertuarem narzędzi poznawczych, a więc zasadniczo w dużym stopniu obejmuje metapoznanie.

Odmienne poglądy wynikają zapewne ze złożoności samego pojęcia. Na pewno składa się na nie wiedza deklaratywna jak i proceduralna (umiejętności i metapoznawcze), ponadto wymienia się liczne umiejętności cząstkowe mające odmienne znaczenie dla procesów poznawczych. Skoro w obrębie metapoznania wyróżnia się zarówno wiedzę jak i umiejętności, a oba te składniki są nabywane wraz z rozwojem jednostki, a więc i metapoznanie wynika z jej własnych doświadczeń, a nie tylko z inteligencji mającej, w opinii przynajmniej niektórych psychologów, charakter wrodzony.

W sposób najpełniejszy wypowiada się w tej kwestii autor triarchicznej (triadowej) teorii inteligencji – Robert Sternberg. Zakłada ona współistnienie trzech subteorii inteligencji (Nęcka, 2003: 74–75):

1. subteoria składników, w której wyróżnia się komponenty wykonawcze, komponenty nabywania wiedzy oraz metakomponenty;
2. subteoria doświadczeniowa opisuje funkcjonowanie wszystkich komponentów z pkt. 1 w sytuacjach o zróżnicowanym poziomie nowości w stosunku do dotychczasowych doświadczeń podmiotu;
3. subteoria kontekstualna opisuje sposób działania składników inteligencji w realnych sytuacjach życiowych, decydujących o inteligencji praktycznej i społecznej.

Interesujące nas zjawiska znajdują się zatem w pierwszej grupie czynników. Wymienione w niej komponenty wykonawcze odpowiedzialne są za wykonywanie konkretnych zadań, takich jak rozumowanie przez analogię. Komponenty nabywania wiedzy odpowiadają za przyswajanie informacji, porównywanie ich z już posiadanymi informacjami i tworzenie sensownych kombinacji jednostek informacji. Metakomponenty zaś odpowiadają za planowanie i kontrolę przebiegu procesu poznawczego. Wśród funkcji metakomponentów wg Sternberga figuruje (ibidem: 90):

- dostrzeżenie problemu,
- jego zdefiniowanie,
- wybór właściwego zestawu komponentów wykonawczych,



- wybór strategii decydującej o kolejności i układzie komponentów,
- wybór poznawczej reprezentacji problemu (wyobrażeniowa, werbalna...),
- właściwe ulokowanie zasobów uwagi,
- monitorowanie przebiegu procesów poznawczych,
- odbiór wewnętrznych i zewnętrznych informacji zwrotnych na temat tego, jak zadanie jest wykonywane,
- decydowanie czy i w jaki sposób informacja zwrotna ma być wykorzystana,
- praktyczne wykorzystanie wniosków płynących z analizy informacji zwrotnych.

Sternberg nie jest jedynym badaczem uznającym ścisły związek metapoznania z inteligencją. Shavinina i Kholodnaya cytowane przez Ewę Czerniawską (op.cit.: 55) włączają do zdolności intelektualnych świadomość metapoznawczą oraz procesy regulacyjne. Ta pierwsza to system wiedzy na temat podstawowych przejawów aktywności umysłowej w ogóle i na temat możliwości poznawczych samej jednostki, ponadto umiejętność oceniania mocnych i słabych stron własnego funkcjonowania intelektualnego oraz zdolność zarządzania własną pracą umysłową. W procesach regulacyjnych znajdują się procesy planowania, kierowania, monitorowania i koordynowania własnych procesów poznawczych.

Bardzo już bogate obecnie badania nad wkładem metapoznania i zdolności intelektualnych w osiągnięcia poznawcze nie dają jednak ostatecznych rozstrzygnięć co do tego, które z nich mają przewagę (zob. Czerniawska, 2005: 58–59). Zgodność badaczy daje się zauważyć w następujących sytuacjach:

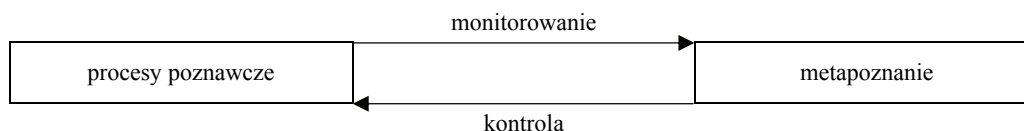
- osoby w normie intelektualnej osiągają wyższe rezultaty niż oczekiwano,
- osoby o wysokich zdolnościach mają osiągnięcia niższe niż oczekiwano.

Zarówno w jednej jak i drugiej grupie czynnikiem odpowiedzialnym za takie wyniki staje się funkcjonowanie metapoznawcze.

Podsumowując obszary działania czynników metapoznawczych należy wyróżnić (Nęcka, 2003: 90):

- planowanie czynności,
- **nadzór (monitorowanie),**
- **kontrola ich wykonania,**
- analiza informacji zwrotnych,
- uczenie się,
- hamowanie procesów niepożądanych i/lub mało funkcjonalnych (w wypadku, gdy istnieje wiele alternatywnych sposobów reagowania).

Za podstawowe funkcje uznaje się zdecydowanie nadzór (monitorowanie) oraz kontrolę. Pierwszy oznacza przepływ informacji z poziomu „zwykłych” procesów poznawczych na poziom meta, a drugi oznacza przepływ w odwrotnym kierunku.



## 2. Świadomość w metapoznaniu

Metapoznaniu zazwyczaj towarzyszy świadomość pełna lub przynajmniej częściowa (ibidem).

Świadomość została drobiazgowo przeanalizowana przez Johna Searla (1999: 86 tłum. pol. [1998]), który definiuje ją jako „wewnętrzny, subiektywny, pierwszoosobowy fenomen”, na który składają się „*wewnętrzne, jakościowe, subiektywne stany i procesy*” (ibidem: 90). Te cechy są bardzo istotne z punktu widzenia metapoznania. W dalszym toku rozumowania filozof języka bardzo mocno akcentuje funkcje świadomości jako niezbywalne dla ludzkiego istnienia, bowiem są one warunkiem przetrwania w realnym życiu: „*W prawdziwym świecie, aby przetrwać, roślinom potrzebna jest fotosynteza, a ludziom świadomość*” (ibidem: 106). Każdy stan świadomości działa poprzez reprezentowanie rodzaju zdarzenia, którego jest przyczyną: chciałbym napić się wody – piję wodę. To jest niezwykła właściwość istot świadomych: posiadanie zdolności do tworzenia sobie reprezentacji obiektów i stanów na świecie. W kontekście filozoficznym mówi się o **intencjonalności** stanów mentalnych. Świadomość i intencjonalność są ze sobą powiązane, choć nie wszystkie stany świadomości są intencjonalne i nie wszystkie stany intencjonalne są świadome. Podobnie możliwy jest brak zaangażowania świadomości w monitorowanie własnych czynności poznawczych, ale nasza refleksja dotyczy zgoła odmiennego kontekstu.

Refleksja na poziomie metapoznania jest więc, w pewnym stopniu, refleksją na temat naszej świadomości zachowań, a tym, co sprawia szczególną trudność w tym przypadku jest jej werbalizacja. Niezwykle trudno jest opisywać stany świadomości, ponieważ, jak twierdzi John Searle, jesteśmy spadkobiercami tradycji, iż świadomość nie jest częścią świata fizycznego, jest czymś tajemniczym, co funkcjonuje obok świata. Filozof jednak twierdzi, iż należy zmienić „*zestaw odziedziczonych przez nas kategorii służących do opisu*” (ibidem: 113), a wówczas będziemy w stanie opisać nasze stany świadomości, tak jak otaczające nas przedmioty. Główne źródła błędów dotyczące natury świadomości to:

- **samooszukiwanie** czyli fałszywe diagnozowanie naszych stanów mentalnych, ponieważ zbyt trudne jest ich nazwanie zgodne z rzeczywistością (np. zazdrość, wrogość itp.).
- **błędna interpretacja stanów świadomości** (uczucie nazwane miłością okazuje się chwilową namiętnością);
- błędne jest przypuszczenie, iż istnieje **wyraźna granica między językowymi kategoriami odnoszącymi się do następujących po nich zachowań** (myślimy np, że zdecydowaliśmy się rzucić palenie albo schudnąć, ale działania dowodzą, że tak nie jest);
- **nieuwaga** – nie zwraca się uwagi na to, w jaki sposób zachowuje się nasza świadomość.

Szczególnie ważne z naszej perspektywy wydaje mi się wytknięcie błędnego założenia, iż wszystkie stany naszej świadomości zakładają zarazem **samoświadomość**:

„Często, gdy o czymś myślę, po prostu o tym myślę, nie zastanawiając się nad sobą myślącym. Nie jest tak, że wszystkie stany świadomości muszą mieć wyższego stopnia świadomość podmiotu” (ibidem: 119). Charakteryzując metapoznanie jako zestawienie wiedzy i umiejętności dotyczących procesów poznawczych oczywiście jest, iż chodzi o ich jednostkowe uświadamianie, a zatem również werbalizowanie. Jak widzimy, nie będzie to czynność równie banalna, co opisanie widoku za oknem, który jest postrzegany na drodze bezpośredniej percepcji.

### 3. Metapoznanie jako działania samoregulacji

„Świadomość ma ontologię pierwszoosobową” twierdzi John Searle (ibidem: 89) i to twierdzenie znakomicie wpisuje się w specyfikę czynników metapoznawczych, która jest nierozzerwalnie związana z jednostkowym sposobem ich realizacji. Od samego początku badań nad metapoznaniem w latach 80 XX wieku, w klasycznych dziś publikacjach Flavella wiedza metapoznawcza polega na znajomości „*własnych*<sup>1</sup> możliwości i zdolności [...], na wiedzy na temat interakcji *własnych* cech, wymagań zadania i pożądanym strategii zmagania się z nimi” (Nęcka, 2003: 161). Innymi słowy główną funkcją metapoznania jest wdrożenie do procesu poznawczego samokontroli i samoregulacji. Nie są to pojęcia nowe, zajmował się nimi Alfred Binet w swoich pracach poświęconych inteligencji dziecięcej z początku ubiegłego wieku. Jednak najważniejsze dla późniejszych kierunków analiz okazały się propozycje Jeana Piageta, który wyróżnił trzy rodzaje samoregulacji (Ledzińska, 1996: 128):

- **samoregulację autonomiczną** – występującą w każdym akcie poznania i odnoszącą się do reakcji elementarnych;
- **samoregulację aktywną** towarzyszącą działaniom bardziej złożonym, ale wykonywanym metodą prób i błędów;
- **samoregulację świadomą** – opierającą się na formułowaniu hipotez i ich weryfikowaniu bez konieczności umieszczania ich w realnej sytuacji. To na tym etapie jednostka jest w stanie opisać swoje zachowanie, nawet jeśli czyni to błędnie.

Każde uczenie się pociąga za sobą konieczność przewidywania zdarzeń, wymaga więc systematyzowania i konsolidowania wiedzy, a następnie jej transferu do nowych zjawisk. Działania takie określane są jako **metaproceduralna reorganizacja i systematyzacja** (ibidem).

W pełni rozwinięta samoregulacja świadoma ma miejsce, gdy jednostka ma nadzór nad etapem przygotowawczym, organizacją uczenia się, gdy rejestruje postępy i – w razie stwierdzenia takiej konieczności – wprowadza zmiany zarówno w sferze poznawczej, jak i emocjonalnej, motywacyjnej czy społecznej. Zarówno ilościowy jak i jakościowy charakter tych zmian wpływa na efektywność procesu uczenia się.

---

<sup>1</sup> Wytłuszczenia J.Z.

Nie wystarczy zatem „podać” uczącemu się zestawu gotowych procedur w formie np. strategii do zastosowania z zapewnieniem o ich skuteczności, bowiem istota działania polega na uświadomieniu sobie, tego co się robi i w jakim celu oraz na sprawdzeniu, czy rzeczywiście obserwuje się zmiany. Przy czym konieczna jest pewna **konsekwencja** w utrzymaniu przyjętego kierunku zadania, podkreślam konsekwencja, a nie sztywność działania. Konsekwencja ta bywa określana jako **strategia samoregulacji**. Spełnia ona trzy funkcje: ułatwia podjęcie decyzji, utrzymanie podjętego zamiaru i ochronę przed innymi tendencjami dopóty, dopóki nie zostanie osiągnięty założony cel. Innymi słowy mowa jest o sile woli, która zyskuje status mechanizmu kontroli działania. To dzięki niej może zostać wypracowana **orientacja na działanie, a nie na stan**. Ta pierwsza ułatwia realizację zadania, ta druga popycha do skupienia uwagi na własnej kondycji, stanach emocjonalnych lub warunkach zewnętrznych, które często prowadzą do zaniechania działania lub do słabego zaangażowania.

Sprawności metapoznawcze są rejestrowane przez podmiot i prowadzą do „oceny kompetencji” (*subjective feelings of competence*) czyli percepcji skuteczności działań. W tym momencie jednostka tworzy samoocenę, poczucie skuteczności działania, umiejscowienie poczucia kontroli. Wspomniane elementy mają niebagatelny wpływ na szereg istotnych dla procesów poznawczych obszarów: uruchamiają motywacje do działania (pozytywna samoocena), poczucie skuteczności wpływa na zachowanie i jest przez nie modyfikowane, wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli sprawia, iż uczeń jest przekonany o tym, że ma wpływ na swoje osiągnięcia poprzez sposób pracy i udzielane odpowiedzi.

#### 4. Metapoznanie a kompetencja uczenia się

Na jakich zatem zasadach wypracować rozwijanie kompetencji uczenia się w oparciu o omawiane kwestie? Z poprzedzających rozważań wynika jasno, iż nie da się sprowadzić tego do podania szeregu zasad, choćbyśmy je nazwali strategiami poznawczymi. Zgodnie z tezą, iż niezbędne jest jednostkowe uświadomienie sobie sposobu prowadzenia nadzoru i kontroli czynności poznawczych nie da się ich sprowadzić do trenowania wybranego pakietu działań, które nauczyciel uzna za przydatne. Celem staje się **podwyższanie poziomu świadomości metapoznawczej**, wszyscy badacze są zgodni co do tego, iż jest to możliwe. Innymi słowy możliwe jest nauczenie inteligencji, czego namacalnym dowodem było powołanie w Wenezueli w latach 80 Ministerstwa Inteligencji (Nęcka, 2003: 204), którego zadaniem było podniesienie poziomu intelektualnego dzieci szkolnych, rzecz jasna przy wydatnej pomocy specjalistów amerykańskich. Okazało się, że roczny „kurs inteligencji” jest w stanie znacząco podwyższyć przeciętny poziom intelektualny uczestniczących w nim dzieci. Eksperyment przerwano, ale jego wyniki do dzisiaj są komentowane w dyskusjach psychologicznych i pedagogicznych. Oczywiście, nie chodziło tak naprawdę o uczenie inteligencji w sensie uczenia rozwiązywania testów na iloraz inteligencji, ale o dokładne wyznaczenie obszarów, które zostają poddane analizie i treningowi. Na kompetencję uczenia

się ma bowiem wpływ przede wszystkim **rozumienie istoty procesów poznawczych i metapoznawczych**. Te ostatnie, jak się zdaje, powinny wyprzedzać wszelkie inne próby nauczania inteligencji: „*Opanowanie ogólnych reguł uczenia się, jak też ogólnych reguł rozwiązywania problemów pozwoli uczącym się szybciej opanować sprawności niższego rzędu*” (Mayer w Nęcka, ibidem). Inteligencję można też podwyższyć stosując refleksję nad własnymi czynnościami poznawczymi, nauczyciel, pracując z uczniem, może wspierać go w krytycznym i refleksyjnym myśleniu, a także w stosowaniu zróżnicowanych zabiegów metapoznawczych. W tym kierunku prowadzone były badania, jak te opisane w opublikowanej pracy doktorskiej Joka van Velzena „*Instruction and self-regulated learning*” (2002: 39). Autor podaje przykładowe działania nauczyciela prowadzące do podwyższenia samoświadomości stosowanych procedur:

Na etapie przygotowawczym:

- What is the purpose of the assignment?
- through which activities can I achieve this purpose?
- what kind of information can I use?
- how much time can I devote to this task?

Na etapie informacji zwrotnej:

- How do you intend to handle a comparable task the next time?
- what can you do the next time to prevent mistakes?
- do you know an easier way to solve this assignment the next time?
- what have you learned from this assignment?
- what else would you like to know next?
- is there something you have become interested in now that you have done this exercise?
- what when right and what would you like to remember about tackling this assignment?

Z badań z francuskojęzycznego obszaru warto przytoczyć doniesienie z badań Michela Grangeat (1999), który szuka sposobów wpisania metapoznania w działania dydaktyczne. Punktem wyjścia staje się dla niego sytuacja intencjonalnego działania, a więc taka, w której uczeń ma świadomość celów wykonywanych zadań oraz otrzyma informację zwrotną dotyczącą efektów działań. Sama sytuacja powinna być sytuacją problemową, w której istnieje kilka równoległych sposobów rozwiązania problemu. Uczeń znajduje się w sytuacji wyboru, która zmusza go do antycypacji postępowania i oceny jego skutków. Kolejnym punktem stymulującym refleksję metapoznawczą jest umożliwienie wchodzenia w rozmaite interakcje i wreszcie odwołanie się do rozmaitych poziomów reprezentacji semiotycznych swojego działania. Przy zachowaniu tych trzech warunków zostaną stworzone warunki do dokonania wglądu w procesy poznawcze.

Wśród najlepiej widocznych zmian w podejściu do rozwiązywania problemów zauważa się:

- zwiększanie dystansu (se distancier): tworzenie przestrzeni między sobą a zadaniem, co pozwala na przeniesienie w nowy kontekst zdobytej wiedzy,

- emancypacja (s`émanciper): uwolnienie się od zależności od nauczyciela i samodzielne prowadzenie czynności poznawczych,
- odcięcie się (se détacher): wyzwolenie się z działania rutynowego, ze znanych kontekstów, ze wszystkiego, co wydaje się oczywiste.

Autor podsumowuje: „*La réussite des apprentissages c'est toujours améliorer l'autonomisation*” (ibidem)<sup>2</sup>.

W podobnym duchu wypowiada się Claire Tardieu (2008: 173) mówiąc o umiejętnościach metodologicznych uczniów, których nadrzędnym celem jest rozwijanie podejścia autonomicznego w uczeniu się. W kompetencji uczenia się badaczka cytuje za Helene Trocme-Fabre „drzewko umiejętności uczenia się” (l'arbre du savoir-apprendre), wyróżnia w nim szereg pod-umiejętności takich jak:

- savoir-observer (contextualiser),
- savoir-repérer les lois de la vie (respecter la logique du vivant),
- savoir-organiser (catégoriser),
- savoir-ancrer (faire émerger du sens),
- savoir-décider (choisir, s`engager),
- savoir-crée (differentier),
- savoir-échanger (s`exprimer),
- savoir-comprendre,
- savoir-intégrer,
- savoir-communiquer.

Badacze są zgodni co do tego, iż nie tyle chodzi o autonomię rozumianą jako swobodny wybór, ale raczej o autonomię rozumianą jako możliwość prowadzenia refleksji nad własnym procesem uczenia się, a w konsekwencji poprawiania jego jakości. Kompetencja uczenia się będzie wzbogacona o metakomunikację dotyczącą samego procesu uczenia się. Anne-Brit Fenner sugeruje takie dziedziny refleksji jak (w Tardieu, 2008: 175):

- what the learner already knows / ce que l'apprenant sait déjà
- what the learner wants to/needs to learn/ ce que l'apprenant veyt/a besoin d'apprendre
- reflection on choices made/ la réflexion sur les choix opérés;
- reflection on outcome/ la réflexion sur le résultat;
- what has been learnt/ ce qui a été appris.

Mowa jest wprost o ćwiczeniu umiejętności metapoznawczych (capacités métacognitives).

Na zakończenie przeglądu stanowisk dydaktyków w kwestii rozwijania kompetencji uczenia się przytoczę teorię uczenia się przez poszerzanie fińskiego badacza Yrjo Engeströma. Twierdzi on, iż aby proces uczenia się mógł nastąpić, jednostka musi odczuć palący problem lub konflikt interesów, który zmusi ją do przezwyciężenia pod-

<sup>2</sup> Sukces uczenia się oznacza niezmiennie rozwój autonomii (tłum. własne).

stawowych warunków sytuacyjnych. Chodzi o zaistnienie tzw. sytuacji podwójnej pułapki, czyli sytuacji, w której wszystkie proponowane rozwiązania są nie do zaakceptowania. („Jeśli powiesz, że ten kij istnieje, uderzę cię nim. Jeśli powiesz, że ten kij nie istnieje, uderzę Cię nim. Jeśli nic nie powiesz, uderzę cię nim” (w Illeris, 2006 wyd pol. [2002])). Engeström twierdzi, że ludzie mają potencjalne możliwości uczenia się przez przekraczanie warunków, które tworzyły wcześniejsze sytuacje uczenia się, jeżeli zdołają dokonać w nie wglądu i odciąć się od nich. Podkreśla także znaczenie społecznego i wspólnotowego wymiaru uczenia się.

Powstały i nadal powstają treningi i programy trenowania umiejętności uczenia się<sup>3</sup>. Ich podstawowe założenie jest proste: „*uczniowie nie umieją się uczyć, należy więc ich wyposażyć w odpowiednie narzędzia – głównie strategie i wiedzę metapoznawczą*” (Limont, Cieślukowska, 2005: 65). Proponowane są oddzielne zajęcia z uczenia się prowadzone przez psychologów lub wyćwiczonych nauczycieli. Wyniki nie są jednak aż tak optymistyczne jak to zakładano. Dlaczego? Przede wszystkim refleksji typu metapoznawczego nie da się prowadzić w oderwaniu od kontekstu przedmiotowego, ponadto jest ona postrzegana jako zwyczajnie trudna, wymaga sporego wysiłku, a skutek jest odroczony w czasie.

## Podsumowanie

Nadrzędnym zadaniem szkoły jest kierowanie **aktywnością poznawczą ucznia**, która opiera się na jego samoświadomości, na postrzeganiu siebie jako podmiotu w procesie uczenia się. Podczas działań poznawczych uczeń przetwarza informacje w sobie tylko właściwy sposób stosując określone strategie, kontrolując uczenie się, oceniając efektywność podjętych inicjatyw, czyli odwołując się do metapoznania. Im wyższy stopień świadomości wiedzy i sprawności metapoznawczych tym lepsze efekty uczenia się, choć wnioski nie są formułowane w sposób kategorycznie jednoznaczny. Nawet jeśli nie da się zaplanować niezawodnych sposobów na skuteczne uczenie się, to jednak metapoznanie powinno stać się obiektem konkretnych zadań w obrębie treści przedmiotowych np. na lekcji języka obcego. Widać to wyraźnie w zasadach projektowania dydaktycznego, w których podkreśla się właściwości i warunki uczenia się. Dopuszcza się w tym modelu możliwość przekazu wiedzy metapoznawczej, której znaczenie jest bardzo wyraźnie uwypuklone, ma ona jednak sens tylko wtedy, gdy jest rezultatem osobistych i niepowtarzalnych doświadczeń ucznia. Dzięki temu każdy staje się świadomym projektowanych czynności, może rejestrować ich skuteczność, i, w razie potrzeby, modyfikować je lub zmieniać.

W tym kontekście zmianie powinny podlegać także kompetencje nauczyciela: w miejsce zbyt mocno eksponowanych kompetencji realizacyjnych (znajomość technik dydaktycznych) powinno rozwijać się **kompetencje interpretacyjne** czyli te, dzięki

---

<sup>3</sup> Takie jak CoRT (Cognitive Reserach Trust autorstwa E. de Bono).

którym nauczyciel rozumie sytuację nauczania, co oznacza, iż zastanawia się przede wszystkim na ile stymuluje rozwój uczniów.

Podjęte w tym tekście rozważania nad istotą metapoznania w rozwijaniu kompetencji uczenia się uchwyciły jedynie wąski skrawek niezwykle bogatej w informacje literatury przedmiotu. Metapoznanie powinno bowiem być analizowane nie tylko w odniesieniu do czynności poznawczych i szerzej, charakterystyki działań umysłowych, ale również do całej gamy czynników osobowościowych i środowiskowych, między innymi temperamentu, stylów poznawczych, cech osobowościowych, motywacji. Funkcjonowanie poznawcze każdego człowieka jest wypadkową bardzo wielu zmiennych, stąd też problem związany z empiryczną weryfikacją danych i uzasadnieniem wyników badań. Wydaje się jednak, że wraz z doskonalszymi narzędziami badawczymi, poszczególne fragmenty układanki odnajdują swoje miejsce, choć jej kompletowanie zajmie jeszcze z pewnością wiele czasu.

## Bibliografia

- Czerniawska, E. 2005. „O złożonych związkach między zdolnościami i metapoznaniem”. W zbiorze: Limont, W. i J. Cieślukowska (red.). *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, t. 1, 53–73.
- Grangeat, M. 1999. „Processus cognitifs et différenciation pédagogique”. W zbiorze: Depover, Ch. i B. Noël (red.). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles: De Boeck Université, 115–127.
- Illeris, K. 2006 [2002]. *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Ledzińska, M. 1996. *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW.
- Kess, J.F. 1992. *Psycholinguistics. Psychology, linguistics, and the study of natural language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Kossowska, M. 2000. *Strategie działania*. Kraków: Universitas.
- Nęcka, E. 2003. *Inteligencja. Geneza-Struktura-Funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Piechurska, E. 2001. „Language awareness training in acquisition of English articles: a pilot study”. W zbiorze: Arabski, J. (red.). *Insights into Foreign Language Acquisition and Teaching*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 121–131.
- Searle, J.R. 1999 [1998]. *Umysł, język, społeczeństwo*. Warszawa, Wydawnictwo CiS i W.A.B.
- Sękowski, A. 2001. *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Tardieu, C. 2008. *La didactique des langues en 4 mots-clés: communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris: Ellipses.
- Tyszkowa, M. 1990. *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: PWN.
- van Velzen, J.H. 2002. *Instruction and self-regulated learning. Promoting students' (self-) reflective thinking*. Universiteit Leiden, Holandia.



## **YOUNG LEARNERS' CONTRIBUTION TO FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

JERZY ZYBERT

The paper presents the results obtained from a research on vocabulary learning strategies employed by young Polish beginners learning English in the primary context; it provides a quantitative and qualitative analysis of the findings and concludes with pedagogical suggestions.

### **1. Introduction**

Contemporary language teaching methodology considers vocabulary to be the most important aspect of foreign language learning. Consequently, among other things it has been widely acknowledged that foreign language students can be effectively trained in using a number of learning strategies which they subsequently use intentionally. This has been documented in a number of studies (e.g. Drożdżał-Szelest 1977; Zybert 2001). On the other hand, teachers also observe that students commonly use various strategies without prior training, not even being aware of the fact. They do so because they “do not come to the classroom empty-handed. They bring with them an already established set of instincts, skills and characteristics, which will help them learn another language” (Halliwell, 1998: 3). What strategies untrained learners actually employ depends on a number of individual differences. However, two seem to be crucial for using strategies, namely their age and proficiency level. It seems obvious that age determines the degree of practical experience in formal learning the learner has attained and this, in consequence, enables him to attempt to discover, practically subconsciously, his individual ways of effective learning. If this is so, it should be clear that with age older learners become more experienced. Thus, it is expected that they use more strategies than younger ones. In turn, the learning experience will result in greater self-confidence, which leads to greater complexity of their strategies and increased flexibility in using them. This is why

they surpass young beginning level students who are less developed cognitively (Komorowska, 1999). Since these young students have been less researched, in consequence, the research presented in the paper was devoted to school learners of English, who are of special concern in the present-day educational policy in Poland.

## 2. Objectives

The title of the paper explicitly implies that strategies are used by learners naturally and impulsively in language learning. It is evident that they do this to facilitate learning and that it is most conspicuous in the case of vocabulary learning. Since it is not apparent what strategies are used by learners untrained in strategy use of their own accord this study aims to identify the range of strategies these students employ dependent on the two stable factors mentioned above: their age and proficiency level.

The major purpose of the research was thus to show that language learners employ vocabulary learning strategies spontaneously, i.e. without receiving any prior training in their use. However, the focus here is on the young beginning level learners as recognition of the strategies used by them naturally should be of particular importance and interest to teachers. Secondly, the wish to explore the query to obtain plausible results seems worth pursuing: on the one hand, the findings can endow language teachers with a clearer insight into why some young learners are more effective than others and, on the other, the identification of their strategies should help teachers to efficiently direct and supervise both poor and good students and then, ultimately, train them accordingly adopting an individualized stance in teaching. With these objectives in mind the main intention (though, admittedly, limited in scope) of the following research was to recognize the range of vocabulary learning strategies (henceforth, VLSs) that young beginners characteristically use naturally in the formal setting with the view of likely adopting/adapting them for pedagogical purposes.<sup>1</sup>

Additionally, it needs to be mentioned that the investigation purposefully disregarded the distinction between the use of strategies in the classroom and outside of it – this decision was based on the fact that the subjects were exposed to the foreign language only in formal situations and learned it solely in the classroom and at home but did not engage in functional language use outside of these two settings due to their overall insufficient competence and resources.

## 3. Subjects

The research was conducted on school learners of English at the beginning of the 2009/10 school year.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> It is assumed that the significance of vocabulary for the development of communicative competence is clear and does not require any argumentation.

<sup>2</sup> I am indebted to my in-service MA students for helping me to collect data.

The sample consisted of 380 students (198 girls and 182 boys) of 9 years of age. They were all native speakers of Polish, categorized as English beginners even though they had just started their third year of learning the language<sup>3</sup> in different primary schools in central and eastern Poland. In spite of approximately 144 hours of previous instruction, they were estimated as having little proficiency in English. It is important to note that the groups were carefully selected, the criterion being the learners' unfamiliarity with the idea of language learning strategy – during their first two years of learning English the pupils were taught by teachers other than by those who taught them in their third year, i.e. when the research was being conducted. Until that time the subjects had not been trained in strategy use nor even had an idea of what a learning strategy could be. It was these new teachers that took care of distributing and collecting the research instrument for scrutiny. As they were vocationally qualified they started training their students in using language learning strategies after the investigation and reported that students welcomed the training with considerable enthusiasm, especially that many of them became aware that they actually were already employing a number of them.

#### 4. Instrument

The data collection instrument was a questionnaire designed to investigate the appointed students and was administered to them in Polish. It was constructed after first surveying a representative group of students: 34 pupils, all young beginners. The pilot study showed that even though the term “strategy” was not used in it, the students' answers demonstrated clearly that they actually did use a number of strategies. They were asked to report on their use of “knacks” in learning words by answering the plain and easy question: “What do you do to learn a new English word that you hear or encounter in a text?” Admittedly, a few students stated that they did not know or did not use any special ways of learning words. However, the remaining majority provided relevant answers and these were utilized to extrapolate vocabulary learning strategies that they actually employed. This was based on 947 instances of VLS used. After a careful examination of the questionnaire respective strategies were identified among the students' answers and included in the questionnaires used in the research proper.

For the sample fifteen different strategies were discerned; however, four were unclear, difficult to classify and so sporadic that, in consequence, they were disregarded and excluded from the research instrument. The remaining eleven were selected and included in the Questionnaire that was used to scrutinize the students participating in the research. The subjects' answers served as data for subsequent analysis.

---

<sup>3</sup> The amount of their exposure to the language prior to the research was on average n? hours.

Ultimately, this questionnaire related to the following distinct strategies:

<u>Question no.</u>	<u>Strategy</u>	<u>Description</u>
1	Imagery	Using a mental or real picture to grasp/remember the meaning of word
2	Grouping	Putting words into families according to their lexical relations
3	Inferencing	Making use of current L2 linguistic knowledge to guess the meaning of word and/or hypothesizing on its meaning due to its formal similarity to L1 word
4	Resourcing	Obtaining lexical information from reference materials
5	Memorizing	Rote learning of form and meaning of word
6	Translating	Matching/associating the meaning of L1 word to/with L2 equivalent
7	Repeating	Mimicking/rehearsing word uttered by model (aloud or silently)
8	Glossing <sup>4</sup>	Keeping own glossary; writing down words in exercise-book or special notebook, highlighting them in text with or without translation into L1
9	Consulting teacher	Asking for clarification
10	Consulting peers	Asking for confirmation/clarification (reviewing with classmate)
11	Monitoring	Checking/controlling own understanding/use of word

Note that even though items 9 and 10 in the above list belong to the same category of social strategy, they were deliberately distinguished to find whether nine year olds were equally predisposed to turn for help to the two different sources.

The questionnaires (see Appendix) was designed with the intention to obtain information about the students' frequency of use of the particular strategies on four dimensions, namely: always – often – sometimes – never. Their indications were meant to recognize the strategies they actually do employ and with what intensity.

## 5. Findings (the figures are provided in percentage points (%))

	always	often	sometimes	never
1 Imagery	26	34	26	14
2 Grouping	26	52	12	10
3 Inferencing	46	30	10	14
4 Resourcing	57	17	21	5
5 Memorizing	72	20	4	4
6 Translating	65	33	2	0
7 Repeating	46	42	6	6
8 Glossing	32	53	10	5
9 Consulting teacher	6	8	27	59
10 Consulting peers	20	38	28	14
11 Self-monitoring	22	31	18	29

<sup>4</sup> This strategy refers to not-taking and actually includes what I have called *learner glossing* and described in detail elsewhere (cf. Zybert 2005).

## 6. Analysis and discussion

It is interesting to note that in the preliminary survey the subjects mentioned only one vocabulary learning behaviour which was identified as a metacognitive strategy<sup>5</sup> (self-monitoring) and only one that matched a social strategy (consulting others).<sup>6</sup> This finding supports the claim that age is a factor that determines the use of a type of strategy – the fact that only one metacognitive strategy was used shows that youngsters' cognitive abilities are still inadequate to cope with learning problems; yet, the relatively high frequency of use of this strategy is ascribed to the learners' low confidence in their linguistic abilities; on the other hand, the relatively low use of social strategies proves that young learners need to rely on others' assistance to make learning processes more effective. The remaining learning behaviours matched cognitive strategies; the prevailing use of this type of strategy is attributed to the fact that the survey was geared explicitly at learning lexis and also matched up the students' proficiency level and age.

The findings indicate that the most popular strategies among young beginners are: memorizing, translating, resourcing and repeating, respectively. Also classroom observation shows that memorizing and repeating (both memory strategies) are habitually employed by youngsters, who have scanty metacognitive capabilities and rely on rote learning and repeating (to remember), which they have been used to doing since very early in childhood, especially if they attended kindergartens. The high rank of resourcing is somewhat unexpected but suggests that these learners must already be quite self-reliant (autonomous?). They may have developed the trait in the process of their general education and home upbringing which apparently promoted initiative and creativity. The high figure for inferencing is quite surprising since it actually requires quite a lot of cognitive effort on the part of young learners and rather/somehow contradicts their memory orientation.

The surprisingly low use of strategy 9 (consulting teacher) is presumably tied to learners' motivation, anxiety and attitude. Young learners' motivation for learning anything usually stems from their desire to please the teacher; however, they also fear that their frequent questions and confirmation / clarification checks can be taken for their incompetence and can spoil the positive image that the teacher may have of them. Thus, in order to save a positive face their fear creates anxiety and strong reservations, which is a kind of tactic in an attempt to preserve the teacher's favour. On the other hand, the low rank of this strategy can just as well derive from the learners' introvert predisposition or his from attitude towards the teacher whose poor rapport with the class can clearly demotivate learners and withdraw their interest in learning.

---

<sup>5</sup> Metacognition involves conscious thinking of one's own learning processes and achievement.

<sup>6</sup> O'Malley and Chamot (1990: 120) enumerate one more social strategy (cooperation); a plausible explanation of the fact that the surveyed subjects did use it can logically be attributed to their young age.

A few implications seem to have emerged from the above study. First, beginning level students do use some vocabulary learning strategies quite spontaneously even if they do not realize this; second, although they use rather few of these strategies they still have a weighty potential for learning them as reported by teachers, who notice students' eagerness to be trained in using them; third, in line with the preceding remark students can greatly benefit from conscious and intentional use of strategies – this, however, has not emerged from the study but has been proved by a number of other, well known studies.

## 7. Conclusions

Further research is needed to find whether the VLSs used by the researched sample are typical of Polish beginners; it may be that learners-beginners in other educational systems or traditions and of different cultural background use different strategies.

Interestingly/surprisingly and contrary to claims maintained in literature relating strategy use to proficiency level the present findings show that beginners use not only fewer strategies in general but also fewer metacognitive strategies (in fact, only one) than more advanced students do (cf., e.g. O'Malley and Chamot 1990: 118). It is thus concluded that beginning level students (at any rate, young ones) use overall relatively few strategies.

It is hoped that teachers who instruct young beginners can obtain some insight into their students' potential with relation to vocabulary learning strategies they use. The findings can be exploited in the actual teaching practice to encourage strategy training in the classroom to the satisfaction of both learners and teachers.

## References

- Drożdźiał-Szelest, K. 1977. *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motivex.
- Halliwell, S. 1998. *Teaching English in the Primary Classroom*. Harlow: Longman.
- Komorowska, H. 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- O'Malley, J.M. and A. Uhl Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zybert, J. 2001. "Language learning strategies: some pedagogical implications". *Scripta Neofilologica Posnaniensia* III: 151–159.
- Zybert, J. 2005 "Another learning strategy?" *Studia Anglica Posnaniensia* 41: 199–209.

**Appendix** (the English version of the questionnaire administered to the subjects in their L1)

To each statement indicate your answer:

1. I visualize the meaning of the word (imagine, draw a simple picture, link it with a real object, act, event,

**always – often – sometimes – never**

2. I group words that look alike (are similar in form), are related in a way, refer to similar ideas or fields

**always – often – sometimes – never**

3. I try to guess the meaning of a word using my knowledge of English grammar and/or by relating it to a Polish word

**always – often – sometimes – never**

4. I check the meaning/use of words in dictionaries, pay attention to them when heard/seen in the media

**always – often – sometimes – never**

5. I learn words by heart

**always – often – sometimes – never**

6. I translate English words into Polish equivalents

**always – often – sometimes – never**

7. I pronounce/rehearse silently words said by teacher or spoken on TV (I imitate the speaker)

**always – often – sometimes – never**

8. I keep my own glossary; write down all words in my exercise-book or a special notebook; I highlight them in the text

**always – often – sometimes – never**

9. I ask the teacher to provide information about unfamiliar words

**always – often – sometimes – never**

10. I ask peers to confirm my understanding of words and/or clarify their meaning and use

**always – often – sometimes – never**

11. I check/control my understanding of difficult words when I hear or read or use them

**always – often – sometimes – never**





CZEŚĆ II

**LITERATUROZNAWSTWO  
I KULTUROZNAWSTWO**



## **SZTUKA ASCEZY – SALVATORES DEI – TWORZENIE NOWEGO BOGA PRZEZ NIKOSA KAZANTZAKISA**

DANUTA M. AUGUSTYNIAK  
KRYSTYNA TUSZYŃSKA-MACIEJEWSKA

Za słowami umieszczonymi na grobie Kazantzakisa „Nie oczekuję niczego, nie boję się niczego, jestem wolny” kryją się lata pracy i poszukiwań jednego z największych pisarzy XX wieku. Kazantzakis ze względu na swoje rozważania został nazwany Prorokiem Beznadziei. Teologia, jaką wyznawał, jest zarówno radykalnie chrześcijańska, jak i niechrześcijańska, ale świat bez Boga nie posiada wystarczających podstaw, by móc w nim żyć. W swojej twórczości podkreśla, że człowiek potrzebuje swobody w poszukiwaniu sensu życia, ale równocześnie kładzie nacisk na stwierdzenie, że nieodłącznym elementem ludzkiego świata musi być Bóg. Píše w liście do przyjaciela:

*Głównym i zdaje się jedynym problemem, jaki pojawia się w moich utworach są zmagania człowieka z Bogiem. Nieugięta walka nagiego robaka zwanego ‘człowiekiem’ z przerażającą potęgą [...] jaka w nim tkwi i go otacza<sup>1</sup>.*

Rozwiązywaniu tego problemu towarzyszy upór i nieustępliwość w dążeniu do celu. Pisarz ma odwagę stawiać pytania o kształt Nowego Boga, szukać na nie odpowiedzi i dzielić się swoimi przemyśleniami z czytelnikiem. Początkowo rozważania jakim się oddaje, mają postać dość nieśmiałyh stwierdzeń dotyczących kondycji religijnej współczesnego mu człowieka, potem przechodzą w odważne tezy krytykujące zastany wizerunek Stwórcy. Według Kreteńczyka Bóg, jakiego wszyscy znamy, a który towarzyszy nam od lat, nie jest w stanie sprostać potrzebom współczesnego człowieka.

---

<sup>1</sup> Helen Kazantzaki, *Nikos Kazantzakis: A Biography Based on His Letters*, wyd. Simon and Schuster, New York 1968r, s. 507, [przekład fragmentu Danuta Augustyniak].

Już od początków swej twórczości pisarz poświęca się lekturze dzieł filozoficznych i teologicznych, które stają się dla niego przewodnikiem i pokarmem duchowym. Dzieła te traktują także o innych religiach, a ich wpływy są widoczne zarówno w tematyce, jak i samych tytułach, jakie nadaje Kazantzakis swoim utworom. Poczynając od wpływów z dalekiej Azji, dzięki którym powstaje między innymi Budda aż po wpływy stricte chrześcijańskie, które zaowocowały takimi dziełami jak *Chrystus ukrzyżowany po raz wtóry*, *Biedaczyna z Asyżu*, *Sztuka Ascezy-Salvatores Dei*. Ulegając wpływom wielkich filozofów europejskich, jak Nietzsche czy Bergson, Kazantzakis pisze utwory przesiąknięte pesymizmem i przeświadczeniem o konieczności zmian w życiu i duchowości współczesnego człowieka. Towarzyszy mu przeświadczenie o konieczności wprowadzenia zmian w wizerunku Boga, groźnego Stwórcy, wymagającego od człowieka ciągłych poświęceń i absolutnego posłuszeństwa. Próbuje dokonać syntezy różnych systemów religijno-filozoficznych. Ten odważny krok pomoże mu w przyszłości w stworzeniu oblicza nowego Boga – przyjaznego współczesnemu człowiekowi. Utworami, które stanowią próbę wyzwolenia ze starych teorii o Bogu, są *Raport do El Greco*, *Chrystus ukrzyżowany po raz wtóry*. W *Raporcie do El Greco* pisarz przyznaje, że obraz Boga zmieniał się w zależności od tego, w jakim stanie ducha i umysłu był on sam. Z biegiem lat zarówno zmieniały się jego potrzeby, co i pojawiały się kolejne pytania. Odpowiedzi na nie mógł udzielić tylko taki Bóg, który zmieniał się adekwatnie do zmian zachodzących w samym pisarzu. Kazantzakis zrozumiał, że nie ma jednego Boga, który zaspokoiłby potrzeby wszystkich ludzi. Zrozumiał też, że wraz z rozwojem intelektualnym ludzkość wyzwoliła się spod boskiej zależności. A odwieczna relacja Bóg – człowiek ulega zniszczeniu. Teraz człowiek staje się stwórcą, który kreuje Boga i decyduje o Jego istnieniu i przyszłości. Utworami, które kreślą nowy wizerunek Boga, są *Ostatnie kuszenie Chrystusa*, *Odyseja – wersja współczesna* i *Sztuka Ascezy – Salvatores Dei*. Pierwsza z nich została ukończona w 1951 roku i wywołała wiele reakcji zarówno pozytywnych, co i negatywnych ze strony krytyków i czytelników. Jest najbardziej znaną powieścią pisarza obok Greka Zorby. Sam Kazantzakis twierdzi, że napisał tę powieść, ponieważ chciał pokazać współczesnemu człowiekowi najwyższy wzór godny naśladowania – Chrystusa, który pokazuje, że nie można bać się bólu, czy śmierci, gdyż nawet one są możliwe do przewyciężenia. Pomysł na *Odyseję – wersję współczesną* kiełkował w pisarzu przez wiele lat, by w końcu, po czternastu latach ciężkiej pracy, zaowocować wielkim dziełem epickim. Aby w pełni zrozumieć i docenić pielgrzymkę Kazantzakisa, należy przyjrzeć się bliżej różnorodności zmagania, które towarzyszyły mu na każdym etapie jego teologicznej podróży. Najważniejsza wydaje się być walka, która stała się zarówno kwintesencją jego życia, jak i głównym składnikiem nowego modelu Boga. Natura tej walki wynikała głównie z przeciwieństw: w *Odysei* starał się połączyć kontrastujące ze sobą postacie i ich nauki, poczynając od Chrystusa, przez Nietzschego, Bergsona, Buddę, aż do Lenina. Próba takiej syntezy, przedstawiona w *Odysei* miała zaowocować stworzeniem nowego Boga – odpowiadającego współczesnemu człowiekowi i jego potrzebom.

Jeżeli w literaturze XX wiecznej istnieje jakikolwiek utwór zasługujący na miano Świętej Księgi, to jest nim *Sztuka Ascezy – Salvatores Dei*. Dzieło to powstawało

przez ponad 15 lat, a dedykowane jest przyjacielowi i twórcy, Pandelisowi Prevelakiosowi. Przez owych piętnaście lat Kazantzakis zbiera materiały i informacje, które aranżuje w różne zestawy tematyczne. Dopiero po upływie tego okresu zaczynają powstawać pierwsze szkice utworu. Nie jest on jednak podobny do nietzscheańskiego mitu *Tako rzecze Zaratustra*, ani do będącego niezrozumiałą halucynacją *Finnegans Wake* James'a Joyce'a. Sam autor twierdzi, że *Ascetyka* ma w sobie błysk boskości. Dlatego według niego utwór jest postmodernistycznym poszukiwaniem Boga i osobistej duchowości. W *Raporcie do El Greca* pisze:

*Całe życie starałem się wyjść umysłem poza granice wytrzymałości, aż zacznę trzeszczeć. Chciałem w ten sposób stworzyć wielką myśl – ideę, która mogłaby nadać życiu i śmierci nowy sens i pocieszyć ludzkość<sup>2</sup>.*

Kazantzakis czuł, że epoka, w której przyszło mu żyć, a zwłaszcza lata dwudzieste XX wieku, były czasem nagłego upadku wartości i okresem braku duchowych wskazówek na dalsze życie. Był to okres, kiedy ludzie dryfowali niczym góry lodowe, odłączeni od rzeczywistego świata. Kazantzakis niejako przeczuwał, że jest to ostatni moment, aby ocalić zagubionego człowieka i wskazać mu nowy kierunek działań. Podjął walkę z wszechobecną beznadzieją, posługując się tym, co dane pisarzowi: papierem i piórem. Kazantzakis stara się pisać *Ascetykę* jak najczystszy i najprostszy stylem. Równocześnie marzy o stworzeniu i przedstawieniu w zrozumiałym sposób nowej religii, w której dogmatyczny Bóg chrześcijan zostałby zdetronizowany i zastąpiony przez inną, udoskonaloną duchowo materię. Sam pomysł Kazantzakisa wydaje się wręcz rewolucyjny, ale myśli i idee na których się opiera liczą sobie wiele lat. To właśnie synteza początkowo odmiennych i niejednorodnych elementów może być przypisywana autorstwu greckiego pisarza. Największy wpływ na powstanie *Ascetyki* i jej kształt miały trzy osoby: Bergson, Nietzsche i Budda. Filozofia Bergsona, zwana też witalizmem, głosiła, iż życiem i ewolucją człowieka, a także całego świata, kieruje pęd życiowy – *elan vital*. Ów pęd zмага się z bezwładem materii, pomagając jej się rozwijać i postępować naprzód, ewoluować od rośliny do zwierzęcia i od zwierzęcia dalej, oddzielając przy tym instynkty od inteligencji i intuicji. Sam Bergson nazywał świat „maszyną do tworzenia bogów”. Bardziej znany i opisywany w literaturze tematu od bergsonowskiego jest wpływ filozofii Nietzschego. W *Ascetyce* odnaleźć można piętno w postaci tonacji, stylu i struktury, jaki pozostawiła w Kazantzakisie lektura utworu *Tako rzecze Zaratustra*. Nawiasem mówiąc trzeba pamiętać, że Kazantzakis jest tłumaczem greckiego wydania dzieła niemieckiego filozofa, które ukazało się w 1913 roku. Wiele myśli zawartych w *Ascetyce* wzięło swój początek z filozofii Nietzschego. Filozof, który głosił śmierć dogmatycznego Boga chrześcijan, podsunął Kazantzakiosowi myśl, że „tylko to życie jest warte istnienia, które rozwija prawość człowieka i siłę, by przeciwstawić się nieuniknionemu nieszczęściu i cierpieniu istnienia, bez

<sup>2</sup> N. Kazantzakis, *The Saviors of God: Spiritual Exercises*, tłum. z języka greckiego na angielski Kimon Friar, Simon & Schuster, New York 1960 r., s. 12 [przekład fragmentu Danuta Augustyniak].

potrzeby uciekania się do świata fantazji<sup>3</sup>. Kreteńczyk twierdzi, że Nietzsche wzbogacił go o kolejny niepokój i nauczył przeistaczać nieszczęście, smutek i niepewność w dumę. Trzecią wreszcie osobą, która odcisnęła swoje piętno na myśli filozoficznej wielkiego Kreteńczyka jest Budda. Z nauk głoszonych przez hinduskiego myśliciela Kazantzakis zaczerpnął trzy główne idee. Sam Budda nie wypowiada się na temat istnienia najwyższej istoty w konwencjonalny dla nas sposób. Istoty, od której Kazantzakis stara się odciąć. Budda głosi doktrynę o wzajemnej współzależności bytów. Zakłada ona, że natura wszystkiego – obiektów fizycznych, jaźni, pojęć, jest złożona. ‘Drzewo’ czy ‘człowiek’ jest utworzony przez zbiór czynników pozostających w tymczasowej zależności. Owa zbieżność elementów powoduje, że obiekt czy byt istnieje. A ponieważ ich istnienie nie sięga swymi korzeniami dalej niż poza ową chwilową zależność, byty nie posiadają samoświadomości. To łączy się z trzecią ideą buddyzmu – pojęciem Pustki, z której Kazantzakis uczynił zwieńczenie całego swojego utworu.

*Ascetyka* nie jest utworem z tym, co zwykliśmy nazywać fabułą. Stanowi raczej zbiór wskazówek dla współczesnego człowieka, jak powinien postępować, aby nie odrzucając samej idei Boga i nie zaprzeczając Jego istnieniu dostosować Go do naszych potrzeb i oczekiwań, by „ocalić” Boga dla współczesnego człowieka. Nie istnieje jednak żaden uniwersalny przepis, który otwierałby każdemu drogę do Absolutu. Każdy musi „wznieść się ponad siebie, uwolnić od małego pełnego wątpliwości mózgu”<sup>4</sup>. Sam utwór dzieli się na pięć głównych części zaopatrzonych w krótkie prologi. Kazantzakis nadał im tytuły: Przygotowanie, Droga, Wizja, Działanie oraz Cisza.

Zdaniem Kazantzakisa zasadniczym dylematem współczesnego człowieka jest egzystencjalne poczucie braku sensu życia. Nie znajdujemy ufności w nauce, ani żadnej władzy duchowej. W tym egzystencjalnym chaosie jesteśmy pozostawieni samym sobie. Stoimy na skraju przepaści rozpaczliwie szukając jakiegoś duchowego wsparcia. Kazantzakis nie ukrywa, że i on sam stoi nad tą przepaścią, ale w odróżnieniu od nas jest pełen spokoju i opanowania, które daje mu bergsonowska koncepcja walki dwóch prądów: wznoszenia się ku budowaniu, życiu, nieśmiertelności i opadaniu ku rozkładowi, materii, śmierci. Jak poucza nas pisarz:

*Oba te przeciwstawne prądy są święte. Obowiązkiem naszym jest więc ogarnąć obraz, który mieści w sobie i harmonijnie łączy te dwie ogromne, nie mające początku, niezniszczalne dążności i z obrazem tym zestroić nasze myśli i czyny*<sup>5</sup>.

Zgodnie z bergsonowską koncepcją nasz umysł pozwala nam dostrzec i zrozumieć, iż rzeczy różnią się pomiędzy sobą. Jednak owa różnica jest tylko iluzją. W rzeczywistości nic nie istnieje samo z siebie. Co więcej, wszystko jest niekończącym się

<sup>3</sup> N. Kazantzakis, *The Saviors of God: Spiritual Exercises*, tłum. na angielski Kimon Friar, Simon & Schuster, New York 1960 r., s. 37 [przekład fragmentu Danuta Augustyniak].

<sup>4</sup> N. Kazantzakis, *Sztuka Ascezy – Zbawcy Boga*, Biblioteka Prozy Nowogreckiej, tłum. Ewa T. Szyler, Warszawa 1993, s. 102.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 15.

strumieniem stawania. Jak to opisał Bertrand Russell, a co znajduje potwierdzenie w utworze Kazantzakisa:

*Stawanie się może być gestem ku górze lub ku dołowi. Gdy jest on skierowany ku górze nazywa się życiem, gdy ku dołowi... określa się go materia<sup>6</sup>.*

Już sam prolog utworu, napisany z resztą znakomitym lecz oszczędnym stylem, przywołuje na myśl Stworzenie Świata. Kosmogonia dzieła Kazantzakisa rozpoczyna się od wizji chaosu – mrocznej otchłani, z której bierze swój początek życie. Otchłań jest jednocześnie końcem, do którego zmierza każdy z nas. A krótki czas pomiędzy jednym a drugim nazywamy życiem. To właśnie wtedy „w żywych przez chwilę ciałach”<sup>7</sup> toczą bój dwa przeciwstawne prądy. Śmierć i życie. Ciemność i światło. Materia i duch. A naszym zadaniem jest odnaleźć harmonię pomiędzy nimi.

W Przygotowaniu Kazantzakis opisuje intelektualny poziom współczesnego człowieka i podsumowuje dokąd udało mu się dojść w trakcie trwającego kryzysu moralno-etycznego. Prezentuje trzy obowiązki każdego z nas. Przede wszystkim musimy przyznać przed samym sobą, iż nasz umysł nie jest władcą absolutnym. Nie jest ani wszechpotężny, ani wszechwiedzący. Może pojąć tylko otaczające nas zjawiska i związki pomiędzy nimi, ale nie samą ich istotę<sup>8</sup>.

Następnie powinniśmy odrzucić wszelkie ograniczenia i wyobrażenia, które nie pozwalają człowiekowi wydostać się poza ustalone granice rzeczywistości. Według Kazantzakisa można tego dokonać tylko poprzez odrzucenie umysłu, gdyż to właśnie on oddziela nas od prawdziwej istoty bytu. To twierdzenie znowu bierze się z filozofii Bergsona, który twierdził iż analityczny umysł nie jest w stanie dostarczyć prawdziwej wiedzy o świecie. Co więcej, upraszcza zjawiska w nim występujące.

Trzecim obowiązkiem jest według pisarza konieczność wyzwolenia się od nadziei. Bo tylko człowiek, któremu uda się od niej uwolnić, będzie zdolny kierować się ku otchłani nieznanego. A gdy tam dotrze, powie:

*... nie mam nadziei, niczego się nie boję, wyzwoliłem się od umysłu i serca, wspiąłem wyżej, jestem wolny<sup>9</sup>.*

Dopiero tak przygotowani i rozumiejący niedoskonałość naszego umysłu możemy wkroczyć na Drogę poszukiwań Nowego Boga.

Rozdział ten jest tym ciekawszy, iż stanowi aluzję do ikonograficznego motywu zwanego etimazją. Autor rysuje przed nami wizję pustego tronu przygotowanego na powtórne przyjście Chrystusa. Obecność tego symbolu już na samym początku utworu Kazantzakisa ma nam uświadomić, iż jesteśmy częścią czegoś, co tak naprawdę nie ma ani początku ani końca.

<sup>6</sup> B. Russell, *A History of Western Philosophy*, Simon & Schuster, New York 1945 r., s. 794 [przekład fragmentu Danuta Augustyniak].

<sup>7</sup> N. Kazantzakis, *Sztuka Ascezy – Zbawcy Boga*, op. cit., s. 15.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 10.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 32.

W Drodze Kazantzakis zabiera nas na swoistą wyprawę celem zgłębienia struktury naszego dziedzictwa rasowego i pokrewieństwa ze Wszechświatem. Podróż zaczyna się od najwęższego kręgu jakim jest Ja – ludzkie ego. Na tym etapie człowiek rozumie, iż nie jest takim, jakim chciał być u początku swej wędrówki. Zaczyna rozumieć, że uciekając od obowiązków zboczył z obranej wcześniej drogi. Powoli zaczyna sobie uświadamiać, iż jest tylko narzędziem w rękach starego Boga, który „przechodząc przez niego, pochłania ciało i umysł”<sup>10</sup> człowieka.

Następny krok na naszej drodze to Ród. Kazantzakis zwraca naszą uwagę na fakt, iż tak naprawdę jesteśmy tylko marionetkami w rękach naszych przodków. Ze względu na więź, jaka nas łączy z nimi, jesteśmy zobowiązani do kontynuowania ich dzieła. Nasza wolność jest tylko pozorna, gdyż cały czas tysiące niewidzialnych rąk trzyma nasze dłonie i nimi kieruje<sup>11</sup>.

Kolejny etap to Ludzkość. Pisarz uświadamia czytelnikom, iż Krzyk, który słyszemy nie należy już do jednostki czy narodu lecz do całej ludzkości. Jedynym ratunkiem jest wyzwolenie się od swojej rasy i „przeżycie walki człowieka od początku”<sup>12</sup>. Tylko w chwili gdy uwolnimy się od jej ciężaru, będziemy mogli przejść od etapu Ludzkość do Ziemi. Wtedy zrozumiemy, że pragnienie wyzwolenia się spod starych dogmatów nie może być jednostkowym przypadkiem. Cała ludzkość powinna wprowadzić zmiany, które doprowadzą do zreformowania wizerunku odwiecznego Boga.

Wizja, która stanowi trzecią część utworu, jest zapisem wniosków do jakich zaczyna dochodzić człowiek. Obierając trudną ścieżkę przemian, zaczyna dostrzegać w swoich zmaganiach obecność Niewidzialnego Bytu. Dopiero poznając Boga na naszej drodze, odkrywamy ostateczny i najświętszy kształt całej teorii. A jest nim Działanie.

W jednym z podrozdziałów zatytułowanym Zależność: Bóg – Człowiek, Kazantzakis przedstawia Boga takim, jakim Go widzi. Odrzuca Jego wcześniejsze wyobrażenia, twierdząc iż są one zbędne, a chwilami wręcz szkodliwe.

*Ujrzeliśmy najszerszy krąg wirujących sił. Ten krąg nazwaliśmy Bogiem. Mogliśmy dać mu jakiegokolwiek inne imię: Otchłań, Tajemnica [...]. Nazwaliśmy go jednak Bogiem, bo tylko to imię, z pradawnych przyczyn, wstrząsa do głębi naszym wnętrzem. A wstrząs ten jest niezbędny [...]*<sup>13</sup>.

Autor przyznaje, iż jest mu zupełnie obojętne, jaką postać nadały Mu ludy minionych epok. Ów byt, pomimo iż doskonale nadawał się dla naszych przodków, jest niewystarczający dla współczesnego człowieka. Jak stwierdził autor:

*My mamy dziś inne potrzeby, [...] tamta postać Boga już nam nie odpowiada*<sup>14</sup>.

Według Kazantzakisa współcześni ludzie są przepełnieni niepokojami i obawami, których religia i Bóg z czasów Abrahama nie była w stanie przewidzieć. Dlatego

<sup>10</sup> Ibidem, s. 40.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 41.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 47.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 71.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 73.



też musimy pochylić się nad własnym sercem, odważnie spojrzeć w otchłań i zacząć kształtować nowy, bardziej współczesny wizerunek Boga. Boga, który będzie odpowiadał naszym potrzebom i troskom.

W tym momencie staje się jasne dla pisarza, iż wielowiekowa zależność Bóg – człowiek uległa ostatecznemu zniszczeniu. Rozumie, iż wraz z rozwojem intelektualnym ludzkość, która zaczęła wyzwalać się spod boskiej zależności, może sama decydować o swoim losie, a co za tym idzie o kształcie i przyszłości religii i Boga. Teraz człowiek staje się twórcą i zbawcą Boga. Jesteśmy Jego Salvatores Dei.

Ustaliwszy, kim jesteśmy i jakie są nasze obowiązki, docieramy do końcowego etapu naszej wędrówki – Ciszy. Stanowi ona swoiste podsumowanie utworu. Autor określa nasze życie „jasną przestrzenią drogi”<sup>15</sup> między mroczną otchłanią, z której przybywamy i drugą mroczną otchłanią, do jakiej zdążamy. Nasz odwrót zaczyna się w chwili narodzin, jednocześnie wyruszamy i zawracamy, a z każdą chwilą umieramy. Stąd wzięły swój początek wszystkie prądy filozoficzne i religijne głoszące, iż celem życia jest śmierć.

Cisza oznacza kres zmagania w każdej dziedzinie życia człowieka. Lecz dotrą do niej tylko ci, którzy odważyli się dokonać dogłębnej analizy samego siebie. Wypełnili wszystkie zadania i spróbowali odnaleźć, czy stworzyć swojego Boga. Rozdział ten jest jednym z najbardziej enigmatycznych w całym utworze. Najbardziej też nawiązuje do filozofii i religii buddyjskiej, zarówno pod względem budowy jak i zawartych w nim treści. Kazantzakis pisząc:

*...tego nie można wypowiedzieć, nie można ująć słowami. [...] Przepis nie istnieje, nie ma Odkupiciela, nie ma drogi...<sup>16</sup>.*

nawiązuje do typowej buddyjskiej modlitwy jaką jest Sutra Serca. Także pojęcie pustki, któremu poświęcona jest ostatnia część utworu została, jak już wcześniej wspomniano, zaczerpnięta z buddyjskiej koncepcji siunjaty<sup>17</sup> – oznaczającej próżnię, nicność.

Dzieło Kazantzakisa przez wielu jest odbierane jako swoista „instrukcja obsługi”. Zbiór wskazówek i rad, jak należy postępować, by nie odrzucając i nie zaprzeczając istnieniu Boga dostosować Go do swoich potrzeb. Kazantzakis wygląda w swej twórczości w przyszłość, aż do momentu, w którym nasza świadomość stanie się równa ze świadomością Boga. Bo tylko wtedy nasza walka i zmagania będą w stanie Go ocalić. Wtedy też staniemy się tytułowymi Salvatores Dei – Zbawcami Boga.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 102.

<sup>17</sup> Siunjata (sanskryckie – śūnyatā) pustka, pustość, niesubstancjonalność. Pojęcie występujące w buddyzmie, zarówno mahajany, jak i hinajany. Jest ono kluczowe dla zrozumienia mahajany. Zgodnie z jej doktryną wszystkie rzeczy i dharmy są pustymi przejawieniami pozbawionymi realnego istnienia czy definitywnego nieistnienia. Szkoły buddyzmu wczesnego, na ogół przyjmowały istnienie dharm, takimi jakimi wydają się przejawiać, choć zakładały brak tożsamości „ja”, za: <http://www.wikipedia.pl>



## RENESANS GRECKI 1453–1669

ARES CHADZINIKOLAU

### 1. Upadek Bizancjum

Wraz ze wzrostem państwa ottomańskiego zbliżał się równocześnie koniec świetności Bizancjum. W XIV, a zwłaszcza XV wieku, Europa zaczęła doceniać siłę oręża tureckiego. Niewiele pomogły plany wspólnej lub oddzielnej wyprawy antytyreckiej Polski, Węgier, Niemiec, Wenecji oraz dążenie do pogodzenia kościoła greckiego i rzymskiego dla wspólnej obrony – Turcy zdołali opanować Azję, zająć północ i południe Bałkanów i 23.V.1453 roku wreszcie opanować Konstantynopol. Ostatni cesarz Konstantyn I Paleolog zginął, walcząc przy murze miasta jak dzielny Leonidas. Po barbarzyńskiej rzezi obrońców i ludności Turcy palili i niszczyli dobra kulturalne, demolowali kościoły i przywłaszczali bogactwa. Od tego czasu zaczął się nowy okres w historii Grecji, sromotny okres niewoli, który potrwa 400 lat.

Stare Bizancjum, mimo że zdawało się wieczne i niezdołane, runęło. „Z dwu oczu chrześcijaństwa jedno zostało wydarte, z dwu rąk jedna ucięta” – żalił się Długosz<sup>1</sup>. Wrażenie klęski było olbrzymie. Europa przyjęła pierwsze wieści z niedowierzaniem. Przerazenie i popłoch ogarnęły sąsiadów państwa tureckiego oraz zainteresowane mocarstwa handlowe. Do Polski pierwsze wiadomości nadeszły z Mołdawii i lotem błyskawicy rozprzestrzeniły się po całym kraju<sup>2</sup>.

Szczególnie silnie przeżyły to wydarzenie chrześcijańskie społeczeństwa zachodnie. Bunt i rozgoryczenie w stosunku do okrutnych zaborców doszły zenitu. Nadszedł moment ostatecznego rozwiązania kwestii tureckiej. Miało ono polegać na wy-

---

<sup>1</sup> J. Długosz, *Dzieje Polski*, Kraków 1870, t. V, s. 135.

<sup>2</sup> O tym, że wypadek ten był głośny w Polsce dowodzą wzmianki o nim znajdujące się w paru rocznikach współczesnych: *Rocznik Chotelskiego*, PPH III 213, *Rocznik ST. Naropińskiego*, Ibid. III 220, *Kronika śląska książąt polskich*, Ibid. 570.

pędzeniu pogan z Bałkanów drogą wspólnego orężnego wysiłku<sup>3</sup>. Papież wezwał do zgody państwa chrześcijańskie i ogłosił krucjatę, która jak i poprzednie nie przyniosła żadnych zmian, ponieważ chrześcijaństwu brakło jedności. Antagonizmy okazały się tak silne, że uniemożliwiły wspólne wystąpienie.



1. Konstantynopol po upadku

Te nastroje, a przede wszystkim upadek Bizancjum, znalazły natychmiast odbicie w literaturze, szczególnie w poezji. Powstały lamentsy (*thrini*), które wyrażały ból, cierpienia oraz bunt przeciwko barbarzyńskiej niewoli i niemocy narodów. Do pierwszych lamentów zaliczyć należy Upadek Konstantynopola, składający się z 1045 wersów. Autor Emanuel Georgillas, na wzór antycznych utworów, zwraca się do Boga o pomoc w napisaniu tego utworu. Po czym opisuje tragiczny los ostatniego cesarza, mroczny dzień zniszczenia prastarej stolicy Bizancjum. Na końcu zwraca się do narodów Europy o pomoc w wypędzeniu Turków. Może nie jest to arcydzieło poetyckiej

<sup>3</sup> W imię wspólnych haseł chrześcijańskich Polska opowiedziała się po stronie antytureckiej. Po zajęciu przez Bajezida II w 1484 r. Kalii i Białogrodu doszło do zerwania polsko-tureckich stosunków pokojowych. W 1620 r. nawała turecka została powstrzymana pod Cecorą, a w następnym roku wojsko Osmana poniosło dotkliwą klęskę pod Chocimiem. Utwory tego okresu przepełnione są patriotyczną dumą i radością z odniesionego zwycięstwa. Literatura staropolska pełna jest gwałtownych ataków na muzułmanów tzw. „Turcyków”.

sztuki, ale za to stanowi doskonały materiał historyczny. Z kolei powstały anonimowe utwory: *Lament nad upadkiem Miasta*, (48 linijek piętnastosylabowców), *Lament czterech Patriarchatów* (Konstantynopola, Jerozolimy, Aleksandrii i Antiochii). Ten ostatni wyróżnia się nie tylko pod względem treści, ale także artyzmem. Składa się ze 102 piętnastosylabowców nie zawsze rymowanych, pisanych językiem prostym, jasnym, nawiązującym do pieśni gminnych. Ciekawy jest *Lament* Metropolity Matheu, napisany w języku mieszanym (ludowym i attyckim). Ubolewa nad Grekami, którzy wierzyli, że przyjdą im z pomocą kraje zachodnie, przede wszystkim Wenecjanie, Hiszpanie, Rosjanie. Nikt nie jest w stanie pomóc Grekom. Nawet ich własna mądrość i wielowiekowa tradycja kulturalna. Takich lamentów było bardzo dużo.

Tymczasem przez krainy Grecji przetaczała się fala barbarzyństwa tureckiego, a ujarzmiony naród powoli staczał się w mrok azjatyckiego średniowiecza. Stopień rozwoju społecznego i kulturalnego Turków w porównaniu z uciemiężonym narodem greckim i bałkańskim był znacznie niższy. Po zagrabieniu tych terenów przejęli oni niektóre elementy feudalizmu bizantyńskiego, stworzyli system wojskowy o cechach niewolnictwa i teokracji, który w ostatecznej fazie utrwalił się jako zacofany feudalizm typu azjatyckiego. Przeważającą liczbę ludności ujarzmionych krajów – „raja” (stado), jak nazwali ją Turcy – przekształcono w pozbawionych wszelkich praw poddanych chłopów. Wprowadzony przez Turków system społeczno-gospodarczy, zniszczył pierwsze załączki stosunków kapitalistycznych i na długo zahamował rozwój sił wytwórczych. Dopełnieniem obrazu panowania tureckiego będzie wzmożony proces wynaradawiania ujarzmionej ludności, masowe rzezie, porywanie chłopców w wieku od sześciu do czternastu lat w celu wychowania ich na janczarów – siepaczy podbitych narodów, uprowadzanie dziewcząt do haremów, nieustanne poniżanie raja, brak oświaty i całkowity upadek życia kulturalnego.

## 2. Diaspora

Tak więc Grecy rozproszyli się po całym świecie. Prąd masowej emigracji trwał przez cały czas panowania ottomańskiego. Znaczną część uchodźców stanowili nie tylko emigranci polityczni. Niektórzy Grecy z całą swobodą mogli przebywać w Konstantynopolu – siedzibie patriarchatu oraz ośrodkiem kulturalnym i handlowym greckich fanariotów<sup>4</sup>.

Przez to wielu świątłych ludzi, myślicieli i uczonych znalazło się na zachodzie wnosząc wiele dobrego w przygotowanie odrodzenia zachodnioeuropejskiego. Zabierali ze sobą rękopisy, dzieła starożytnych Greków, które zawierały genialne i nieprześcignione dusze Greków<sup>5</sup>. W ten sposób duch grecki nie przepadł. Grecy więc przebywali m.in. w Rzymie, Florencji, Wenecji, Paryżu, gdzie „propagowali język grecki, styl życia oparty na wzorach starożytnej obyczajowości pogańskiej, wydawali utwory sta-

<sup>4</sup> Od Fanaru, dzielnicy, w której przeważnie mieszkali i gdzie istniała gmina grecka.

<sup>5</sup> Zob. M.D. Mirasjezi, *Neoelliniki logotechnia (Nowogrecka literatura)* Athina 1978, t. I, s. 188.

rożytnych pisarzy, szerzyli naukę największego filozofa greckiego, Platona, sami pisywali epigramaty”<sup>6</sup>. Niektórzy z nich przeszli na stronę papieską<sup>7</sup> i rozwinęli wielką działalność, nie zapominając o Grecji, z nadzieją, że kiedyś Grecja uzyska swoją wolność i wróci do swojej świetności. Pisali utwory w języku greckim i łacińskim, głosili kult nauki, rozumu i wszechstronnego rozwoju człowieka. Propagowali kulturę klasyczną, filozofię, odslaniając przed Europą świat piękna i sztuki, tłumaczyli dzieła uniwersalne i ponadczasowe współczesnych twórców oraz starożytnych mistrzów. Wymieńmy tylko kilka nazwisk, jak Manuel Chrisoloras, któremu zawdzięczamy pierwszą gramatykę pt. *Erotimata (Pytania)*; Grek Vissarion (Bessarion), uczestnik synodu we Florencji (1437–1439) metropolita Nicei i kardynał, który swoją bogatą bibliotekę przekazał miastu Wenecji (1472). Zmarł w 1472 roku. Był nie tylko mędrcem ale i uczonym pisarzem. Sławnym hellenistą był uczeń Vissariona, Ianos Laskaris (1445–1535). Przez wiele lat wędrował po klasztorach wschodu, zbierając rękopisy, które przywiózł do Florencji. Pracował jako wydawca i doradca Lorenzo Medici we Florencji, później w Rzymie, gdzie założył pierwsze greckie gimnazjum (1513). Także w Paryżu wykładał język grecki, był bliskim doradcą Ludwika XII i Franciszka I Walezjusza. Zebrał i wydał *Antologię poezji Bizantyńskiej* (1494), napisał komentarze do *Iliady* Homera oraz dramatów Sofoklesa i Eurypidesa.

We Włoszech diaspora znalazła właściwy grunt, mogła przekazać pielęgnowane przez wieki dzieła starożytnych mistrzów, obce na Zachodzie, wyjaśniać, interpretować, komentować je. Uczestniczyła w ten sposób w *odkryciu* Grecji, w odrodzeniu kultury antycznej (literatury, sztuki, architektury)<sup>8</sup>.

We Włoszech znaleźli się: Markos Musuros (1470–1517), uczeń Ianosa Laskarisa, profesor filologii greckiej i łacińskiej w Padwie (m. in. nauczyciel Kopernika i Erazma z Rotterdamu), w Wenecji i w Rzymie, bliski współpracownik humanisty i drukarza Aldusa Manutiusa (1479–1517), u którego w drukarni w Wenecji opublikował wiele pierwszych wydań klasyków greckich, m.in. pierwsze greckie wydanie pism Arystotelesa w pięciu tomach, dzieła Platona oraz własną *Ode* na cześć Platona. Wykłady jego cieszyły się wielkim powodzeniem. Przyjeżdżali studenci i uczeni z całej Europy, by wysłuchać go. Zmarł jako arcybiskup w Monemwasji. Leon Alatiros urodził się na wyspie Chios (1586 r.). Studiował teologię, filologię i medycynę. Opublikował wiele prac po łacinie z dziedziny filozofii, archeologii, retoryki, wiersze (m.in. *Ellas – Grecja*). Szczególnie ważny jest utwór *Graecorum lode quorundam opinionibus epistola*. Do popularyzatorów kultury i literatury klasycznej należeli: Nikolaos Lukanos, autor trenu o upadku Grecji (Wenecja 1514 r.) oraz Ioannis Matheos Kariofilos z Krety (1565–1635), który wydał w Rzymie w roku 1631 monodram o klęsce Grecji. Przez wiele lat był bibliotekarzem biblioteki watykańskiej. Pod koniec życia został profesorem i biskupem. Z innych pisarzy działających w Italii Maksym Margunios

<sup>6</sup> N. Chadzinikolau, *Literatura nowogrecka 1453–1983*, Warszawa–Poznań 1986, s. 8.

<sup>7</sup> Zob. K. Dimaras, *Istoria tis neollinikis logotechnias (Historia nowogreckiej literatury)*, Athina 1970, s. 86.

<sup>8</sup> N. Chadzinikolau, *Literatura nowogrecka*, op. cit., s. 9.

z Krety (1549–1609) pisał anakreontyki i utwory prozatorskie. Biskup, został oskarżony przez Greków jako gorliwy łacinnik. Prace swoje pisał w języku ludowym. Georgis Etolos (zm. w 1540 r.) opracował w formie wierszowanej *Bajki* Ezopa lub parafrazował je w klimacie i języku ludowym. Kirillos Lukaris pochodził z rodziny epirockiej, ale urodził się na Krecie (1572 r.). Studiował w Padwie. Doskonały filolog języka greckiego i łacińskiego. W 1620 roku został ekumenicznym patriarchą. Zakładał szkoły dla dzieci z biednych rodzin, drukarnie. W 1638 roku został zamordowany przez Turków. Nikolaos Sofianos z Kerkiry (Korfu) należał do grona humanistów i popularyzatorów ideałów klasycznych, interesował się językiem ludowym (napisał nawet gramatykę języka nowogreckiego), oświatą, fizyką, naukami ścisłymi, tłumaczył klasyków. W 1544 roku opublikował w Wenecji *Moralia* Plutarcha oraz geografę Ptolemeusza. Potrafił stworzyć wokół siebie krąg intelektualistów, pisarzy, zwolenników języka greckiego, ludowego. Tak więc w Wenecji powstało humanistyczne centrum hellenizmu. Właśnie w Wenecji od XV wieku powstała nawet dzielnica grecka z własnym kościołem San Giorgio dei Greci. Emanuel Grizonios z wyspy Chios opublikował arytmetykę dla ludu (1568 r.). Ukazały się też słowniki i prace popularyzujące język nowogrecki: Ioannisa Meursiosa *Glosarium Graecobarbarum* (1610), Jeronimosa Jermanosa *Vocabolario Italiano e Greco* (1622 r.), Simona Porkiosa *Słownik grecko-łaciński (Leksykon Romaikon ke Ellinikon)*, 1635).

Warto też wymienić Dominikosa Theotokopulosa (znanego jako El Greco, 1541–1614), wielkiego malarza z Krety, który popularyzował kulturę bizantyńską. Urodził się w Iraklionie, studiował bizantyńskie i włoskie malarstwo. W 1567 roku udał się do Wenecji, stamtąd do Rzymu, a w 1577 roku zamieszkał na stałe w Toledo (Hiszpania). W swoich obrazach połączył duch malarstwa bizantyńskiego z motywami dojrzałego renesansu, „ziemię z niebem, realne z abstrakcją, wewnętrzne z zewnętrznym, historyczny czas z wiecznością”<sup>9</sup>.

Wysoki poziom kultury Grecji znalazł szeroki oddźwięk wśród ludów bałkańskich, z którymi Polska utrzymywała bliskie stosunki. Język grecki był powszechnie używany przez wyższe warstwy wszystkich narodów chrześcijańskich półwyspu. Od XVII wieku wyższe godności, w silnie zhellenizowanych cerkwiach krajów słowiańskich, znajdowały się w rękach Greków. Wielu piastowało poważne stanowiska w Porcie. Bardzo obrotni służyli jako pośrednicy w handlu między Zachodem a Wschodem, dragonami (tłumacze), dyplomaci, np. Aleksandros Mavrokordatos i Skarlatis biorący udział w XVII wieku w układach pokojowych między Turcją a Polską, Moskwą i Rzeczypospolitą Wenecką. Często spotykamy Greków w polskiej służbie dyplomatycznej. Funkcję sekretarza ambasady polskiej w Porcie pełnił Jotis Pangalos, który brał udział w pracach polskiej Szkoły Języków Wschodnich. W Krakowie działał myśliciel Jakub Paleolog z Chios. Kanclerz Zamoyski osadził Greków w Zamościu, gdzie zapewnił im zupełną wolność religijną i obywatelską, pozwalał zakładać szkoły, bractwa i szpitale. Cyryl Lukaris z Krety był pierwszym rektorem szkoły w Ostrogu, a metropolita ela-

<sup>9</sup> *Istoria neoteri ke sinchroni (Historia nowsza i współczesna)*, Athina 2003, s. 42.

soński, Arseniusz, założył szkołę i drukarnię we Lwowie. Zaszczepił on tu grekę, a pierwszą gramatykę grecką wydali w 1591 r. „spudeowie”<sup>10</sup>.

Do większego zainteresowania się literaturą starogrecką i językiem nowogreckim w dużej mierze przyczynili się uczeni polscy studiujący we Włoszech. Niektórzy z nich: Jan Lubrański, Mikołaj Czepek, Jan Ursyn oraz Mikołaj Merboth z Nysy, pierwsi znawcy języka greckiego w Polsce, byli uczniami Jana Argiropulosa (długoletniego profesora Uniwersytetu w Padwie i Florencji, tłumacza dzieł Arystotelesa na język łaciński)<sup>11</sup>. Dzięki staraniom Lubrańskiego wydawca Hellen sprowadził do Polski pierwsze książki w języku greckim. Sylvius, zamawiając w Wenecji 800 egzemplarzy tekstów greckich, zapewniał, że „skoro Arystoteles i inni Grecy zaczną przemawiać, będzie w Krakowie do tysiąca słuchaczy”<sup>12</sup>. Najbardziej przodującą okazała się oficyna Wiktora specjalizująca się w wydawnictwie druków humanistycznych (w 1524 roku wyszła z niej pierwsza w Polsce książka grecka).

### 3. Poezja Dodekanezu

Mimo że wyspy Dodekanezu cały czas znajdowały się pod obcymi zaborami, literatura rozwijała się i nabierała charakteru czysto greckiego. Przez wiele lat krążyły opowieści o przygodach Digenisa Akritasa, rozgrywających się na rubieżach wschodnich Cesarstwa Bizantyńskiego, na styku kultury chrześcijańskiej i arabskiej.

Jeden z rękopisów odnaleziono na wyspie Rodos w XV wieku. Digenis (Dwurodzony, z ojca Araba i matki Greczynki) Akritas (Kresowiec) przypomina Achillesa i dokonującego wielkich czynów Heraklesa, umiera jak Aleksander Wielki w 33 roku życia. Poemat o czynach Digenisa zachował się w kilku wersjach. Opowiadają one z grubsza tę samą historię, różniąc się wielkością, kolejnością epizodów, podziałem na księgi, językiem (od archaizującego do ludowego). Tak przedstawił dzieje Digenisa Seweryn Hammer:

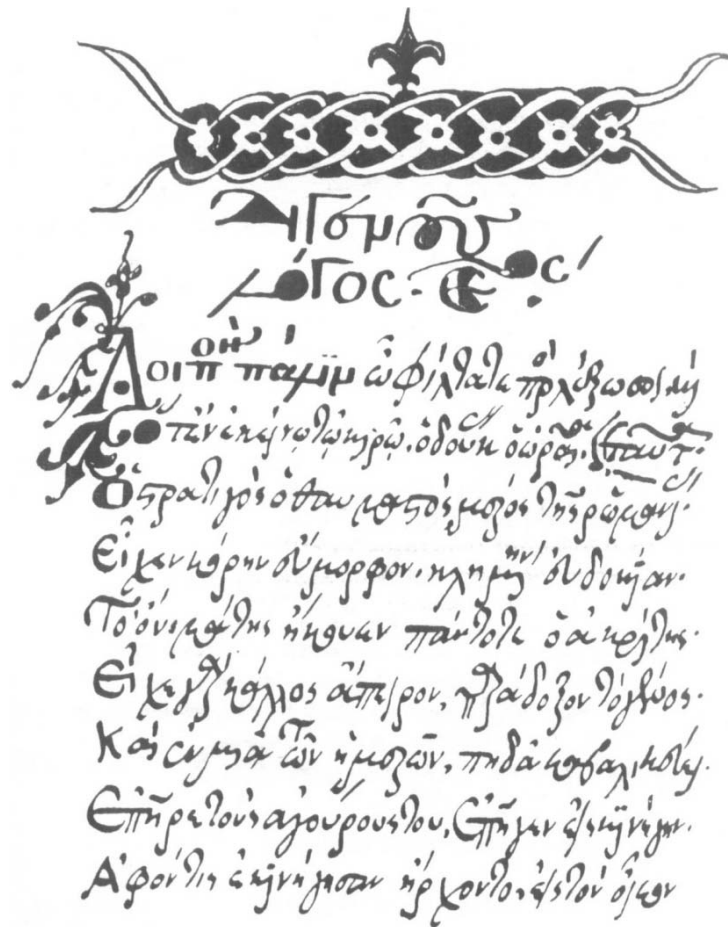
Tłem historycznym tego romantycznego eposu były walki margrabiów bizantyńskich na wschodnich i południowych kresach państwa (stąd nazwa Akritas od akri – granica, skraj), w Kappadocji i nad Eufratem z zagrażającą państwu potęgą Mahometan i tzw. Operatów, czyli błędnych rycerzy, rabusiów. Walki z nimi staczał w pierwszej połowie 10 wieku również Bazyli Digenis tj. dwurodny, jako syn syryjskiego emira Muzura i Greczynki Irenej, porwanej przez tegoż, córki generała Andronika Dukasa. Tak więc ze Wschodu, owianego tajemniczym romantyzmem, pełnego przygód i walk wśród ścierających się z sobą różnych plemion, zacerpnęła fantazja ludowa temat dla tej epopei, której rozgłos i popularność miały daleko sięgnąć poza granice bizantyńskiego państwa do południowych Słowian (Marko Kraljevič u Serbów i Bułgarów), do Rosji (Igor), a nawet u nas znaleźć echo w podaniu o Wąlgierz Udałym. Jakoż tym osiłkom słowiańskich ludów bardziej pokrewny jest nasz Digenis

<sup>10</sup> A. Jabłonowski, *Akademia Kijowsko-Mohilańska*, Kraków 1900, s. 36.

<sup>11</sup> O związkach polsko-greckich tego okresu zob. A. Chadzinikolau, *Polsko-greckie związki społeczne, kulturalne i literackie w ciągu wieków*, Poznań 2001, s. 14–18.

<sup>12</sup> A. Brückner, *Dzieje kultury polskiej*, 1930–31, t. II, s. 202.



2. Fragment rękopisu *Digenis Akritas*

niż germańskiemu Zygfydowi lub wyżej wspomnianym bohaterom pieśni francuskich francuskich hiszpańskich. Jest to mocarz w stylu „maczużnego” Heraklesa. Dzięki nadludzkiej swej sile mijał wszelkie przeszkody, mogące go rozdzielić z umiłowaną małżonką, a z drugiej strony, jako postrach dla mahometan i rabusiów, pacyfikuje granice państwa na Wschodzie i wzrasta w końcu do roli dobroczynnego bohatera wysławianego w całym cyklu pieśni ludowych<sup>13</sup>.

Takich ludowych opowieści jest bardzo dużo na wyspach Dodekanezu. „Dużo pięknych akrytyckich pieśni – pisał M. Nichailidis Nuaros – istniało na wyspach Dodekanezu, graniczących z Azją Mniejszą<sup>14</sup>. Najwięcej było utworów miłosnych, np. *To zewgari ta roda* (*Para róż*). Pokazuje surową moralność zwyczajów i obyczajów oraz

<sup>13</sup> S. Hammer, „Meander” 1949, nr IV, s. 86.

<sup>14</sup> M. Nichailidis-Nuaros, *Ja na gnorisume ti Dodekaniso* (*Żeby poznać wyspy Dodekanezu*), Athina 1946, s. 134.

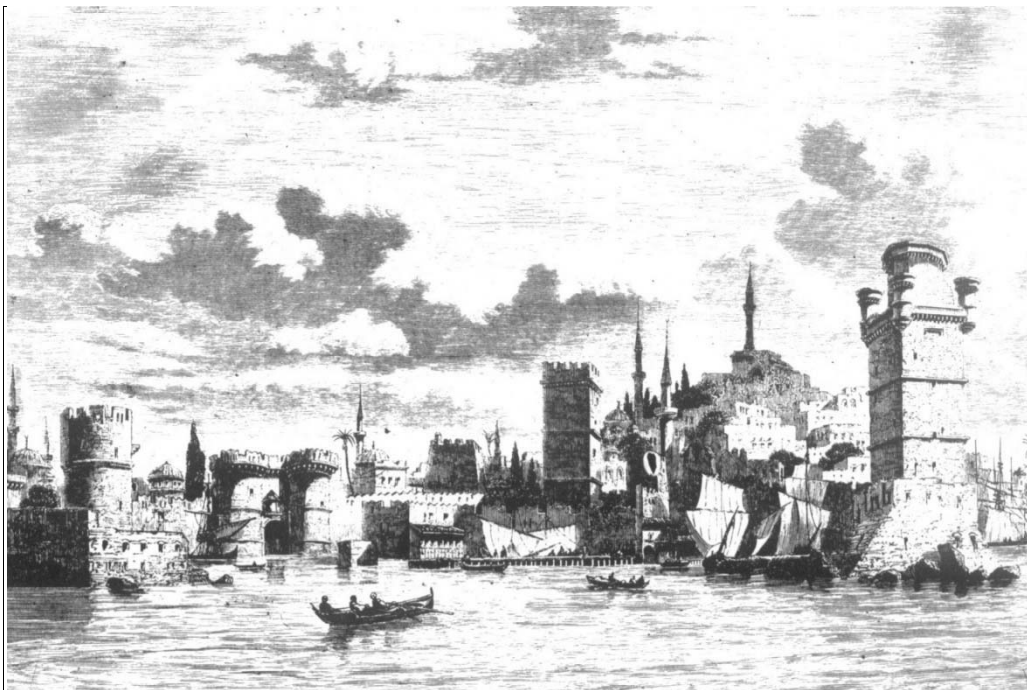
symbolizm pewnych motywów, stosowanych przez lud. Wyraźnie widać na podstawie języka, metrycznej formy, że utwór został napisany przez wyspiarza i to znajdującego się pod panowaniem frankońskim. Wymienić warto także utwory: *Alfawitos tis Agapis* (*Alfabet Miłości*), *Rodiaka Asmata* (*Rodyjskie Pieśni*), *Erotopegnia* (*Igraszki miłosne*). Genealogia tych pieśni ma swe źródła w tradycji ludowej, ale język zbliżony jest do tworu sztucznego, uczonego, nawiązującego do epoki antycznej, który od wieków przestał być językiem rodzinnego domu. „Częste używanie słowa *erotas* – pisze I. Vutieridis – i najczęściej w liczbie mnogiej *erotes* zamiast słowa *agapi* pokazuje, że wiersze te nie mogą należeć do ludowych pieśni”<sup>15</sup>. W *Igraszkach* pojawiają się różne uczucia miłości, np. kłótnia między młodymi, z powodu niedotrzymania wierności młodego, błagania, powroty i zerwania zaręczyn, opowieści cierpiącego, które kruszą skamieniałe serce młodej dziewczyny, nostalgie... Właśnie te utwory pisane były językiem ludowym zbliżonym do dzisiejszego. Do tych wartości językowych nawiązał jeden z najwybitniejszych poetów greckich, Kostis Palmas, w poemacie *Flojera tu Vasilia* (*Fujarka Króla*).



3. Grecki zespół ludowy

<sup>15</sup> I. Vutieridis, *Istoria tis neoellinikis logotechnias* (*Historia literatury nowogreckiej*), Athina 1976, s. 127.

Należałoby jeszcze wymienić utwór *Thanatiko tis Rodu* (*Uśmiercenie Rodos*) Emmanuila Georgillasa, który składa się z 644 piętnastosylabowców i opisuje upadek wyspy w 1498 i jej tragiczne losy. Autor winą za ten upadek obarcza mieszkańców wyspy. Zaleca pokorę, wstrzeźliwość i post. One mogą ocalić człowieka i jego duszę. Przypomina młodych, którzy zginęli, a ich młodość pokryta została trawą. Błaga jasne niebo, słońce, księżyc, góry, morze, ziemię o oplakiwanie pięknych dziewczyn i kobiet z Rodos. Opiewa ich piękność oraz rodyjskie stroje. Charona przedstawia jako „mocnego potwora”, który sztyletem i sierpem kosi ludzi. Utwór ten ma wielkie „wartości gramatologiczne, historyczne, językowe i ludograficzne”<sup>16</sup>. Ogólnie jednak liryka rodyjska miała charakter bardziej konwencjonalny.



4. Wyspa Rodos (miedzioryt)

#### 4. Cypr

Humanizm podniósł z poniżenia wszystko, co ludzkie i ziemskie tylko na terenach geograficznie objętych panowaniem Wenecjan: Cyprze (1189–1571), Rodos (1097–1522), Chios (1124–1566), Krecie (1204–1699) oraz Wyspach Jońskich z Korfu (Kerkirą) na czele. Tu, w odróżnieniu od Grecji kontynentalnej objętej panowaniem tureckim, Grecy po krwawych walkach uzyskali od Wenecjan liczne przywileje: moż-

<sup>16</sup> M. Mirasjezi, *Literatura nowogrecka*, t. I, op. cit., s. 217.

ność rozwoju kultury narodowej, języka, obyczajów, narodowej tradycji. Autorzy przynosili do swoich utworów żywe tradycje narodu, opiewali je w sposób świeży i odkrywczy. Poczesne miejsce zajmował i tu Digenis Akritas. Szczególnie epizody związane z walką Digenisa z Charonem. Te dwa symbole – Życia i Śmierci rywalizowały ze sobą. Często zwyciężał w tej walce Digenis – symbol uciśnionego narodu. Jego siła, bezwzględny upór i nieustępliwość podnosiły na duchu, wzniewały chęć walki o życie i wyzwolenie narodu.

Do najbardziej znanych utworów należy bezsprzecznie *Asma tis Arodafnusach* (*Pieśń Arodafnusas*). Bohaterka jest postacią autentyczną. To Joanna l'Alema, kochanka króla Cypru Piotra I Lusignan. Królowa Eleonora w czasie nieobecności króla wymęczyła kochankę i zabiła jej nowonarodzone dziecko. Mimo surowych praw moralności panujących na Cyprze naród psychicznie stanął po stronie Joanny, ponieważ symbolizowała naród cypryjski, biednych ludzi uciemnionych przez wroga. Wzruszająca jest też *Asma tis Annezu* (*Pieśń Annezus*). Charon przychodzi zabrać do Hadesu dziewczynę. Zakochuje się w niej i przykazuje wyhaftować jego chusteczkę. Ona umieszcza na niej ziemię z drzewami, niebo z gwiazdami oraz miasto Amochosto. W innej wersji<sup>17</sup> Anezu haftuje na chustce dwóch świętych oraz Charona z jednym okiem. Charon przyrzeka, że będzie żyła jeszcze trzydzieści lat. Nie spełnia jednak swojej obietnicy i zabiera jej duszę.

Nie brakuje też utworów o tematyce religijnej, np. *Asma tis Megalis Paraskewis* (*Pieśń Wielkiego Piątku*), w której Matka Boska oplakuje martwego Chrystusa.

Większą wartość artystyczną i formalną posiadają utwory miłosne. Większość z 156 utworów powstała w latach 1546–1570<sup>18</sup>. Były one przeważnie pisane w cypryjskim dialekcie językowym. Niektóre mają formę sonetu i są wzorowane na sonetach Petrarcki, inne na oktostychu. „Jako część składowa sztuki synkretycznej stanowiły bezsprzecznie fakt społeczny nie występujący wcześniej w Bizancjum ani nawet w okresie odrodzenia w innych rejonach Grecji, może z wyjątkiem rodyjskich Igraszek Miłosnych”<sup>19</sup>. Do tej poezji miłosnej należy zaliczyć utwór *Milosne szalbierstwo* (*Erotyki apati*) składający się ze 198 piętnastosylabowców, opisujący sceptyczny stosunek młodej dziewczyny do wyznań i zapewnień młodzieńca, który nie może zdecydować się na jej poślubienie. Niektóre partie opisowo-liryczne utworu przypominają pieśni ludowe, język jest prosty, bez naleciałości archaicznych.

Ciekawa była również proza. Może mniej ambitna retoryka, prócz utworów propagatora etyki chrześcijańskiej, Neofitosa Rodinosa (1570–1659). Studiował w Wenecji i w Rzymie, wykładał język grecki. Był nawet posłannikiem kościoła zachodniego w Polsce. Napisał dzieło *Peri Orion, stratigon, filosofon, anion i innych* (*O bohaterach, generałach, filozofach, świętych i innych*). Napisał poza tym wiele utworów w języku łacińskim, ale także w języku grecki, m.in. *Panoplia pneumatiki* (*Uzbrojenie intelektualne*), *Askisis pneumatiki* (*Ćwiczenie intelektualne*). W swoich rozprawach

<sup>17</sup> A. Sakellariu, *Ta Kipriaka* (Cypryjskie), t. 2, Athina 1890, s. 170.

<sup>18</sup> Zob. T. Siapkaras-Pitsillides, *Le Petrarquisme en Chytre*, Athenes 1952, s. 45.

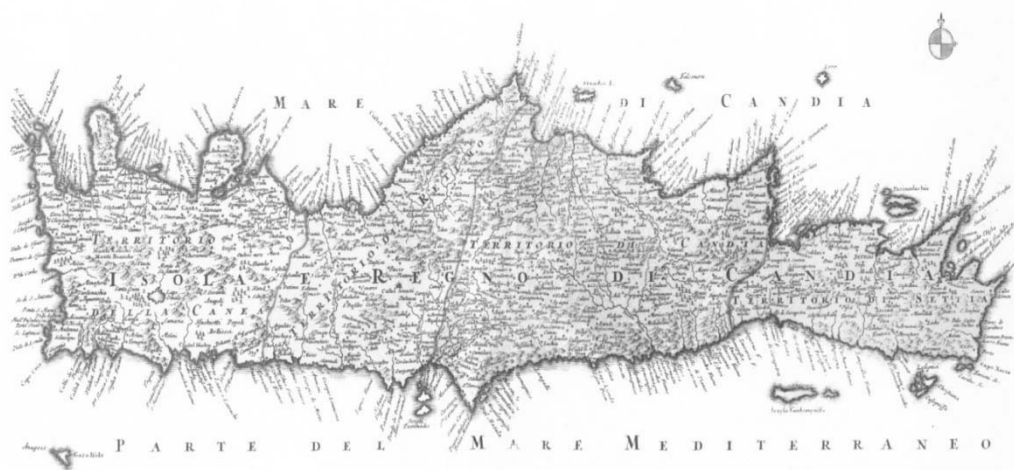
<sup>19</sup> N. Chadzinikolau, *Literatura nowogrecka*, op. cit., s. 10.

wyróżniał się miłością do Ojczyzny zgodnie z maksymą Homera: *Nie ma nic miłszego od ojczyzny*. Jej właśnie zawdzięczał wszystko.

Równocześnie powstawały kroniki, chronografie, które swoją autentycznością i autopsją stanowią doskonały materiał historyczny i językowy. Do ambitnych twórców tego gatunku należałoby zaliczyć Leondiosa Macherasa i Jorgiosa Vustronisa. Macheras napisał historię Cypru i czasów, w których żył i to w języku mówionym, odwrotnie niż to czynili bizantyńscy historycy, naśladowający język Herodota i Tukidydesa. Właśnie od tego momentu język mówiony, ludowy, zaczyna swój awans w prozie i to zgodnie z zaleceniami Nikolaosa Sofianos.

## 5. Złoty wiek Krety

Po upadku Bizancjum Kreta w dalszym ciągu znajdowała się pod panowaniem Wenecjan. Ten stan trwał do końca Renesansu (1699). Warunki wywalczone w tym czasie przez Kreteńczyków były znośne, a dla literatury szczególnie owocne. Niektórzy historycy literatury piszą nawet o złotym okresie jej literatury<sup>20</sup>. Pomogli w tym Wenecjanie, którzy przywieźli ze sobą wysoką kulturę, inne zwyczaje i obyczaje oraz duchową „produkcję” Zachodu. Z drugiej strony Kreteńczycy, którzy studiowali w Rzymie, Padwie, Wenecji, wracali do swojej ojczyzny z ogromną wiedzą, doświadczeniami i znajomością języka łacińskiego oraz włoskiego. To wszystko pomogło Krecie wysunąć się na czoło przeobrażeń duchowych i materialnych wśród wszystkich krain Grecji. W sposób zadziwiający rozwinęła się literatura religijna, historyczna, satyryczna, epicko-sielankowa i dramatyczna.



5. Mapa Krety wg Joh. Bapt. Homannusa ważna do XVIII wieku

<sup>20</sup> Zob. L. Politis, *Istoria tis neollinikis logotechnias (Historia nowogreckiej literatury)*, Athina 1980, s. 65.

Leonardos Dellaportas napisał cztery utwory związane z cierpieniami Chrystusa i Madonny oraz grzesznika (autora). Poeta przez wiele lat przebywał w więzieniu przez kobietę. Jego utwory odnalazł profesor M. Manusakas w 1953 roku na świętej Górze Athos. Pierwszy składa się z 3166 wersów i ma charakter dialogowy. Najlepsza jest spowiedź grzesznika (*Mowa grzesznika*), składająca się ze 168 piętnastosylabowców, w której poeta błaganiem chce ratować swoją duszę. „Najważniejsze znaczenie tych utworów – pisze prof. M. Manusakas – znajduje się w tym, że one stanowią najstarszy pisany dokument literatury kretańskiej”<sup>21</sup>. Nieznany autor natomiast napisał wierszowany *Palea ke Nea Diathiki (Stary i Nowy Testament)* w pięciu tysiącach wersów. Przyjmuje na siebie wszystkie grzechy ludzi i prosi Matkę Boską o zlitowanie się nad rodem ludzkim. *Kosmogonię* w formie 2800 jambicznych piętnastosylabowców skomponował Jeorgios Chumnos z Chania. Język utworu jest mieszany (bizantyński z dialektem kretańskim). *Życie i zalety świętego Mikołaja* opisał w 268 rymowanych piętnastosylabowcach Theologitos Moscholeos.

Manolis Sklavos opisał wierszem politycznym, nierymowanym piętnastozgłoskowcem, trzęsienie ziemi, które nawiedziło wyspę 30 maja 1508 roku. Według niego winę za tę tragedię ponoszą mieszkańcy wyspy za niemoralne życie. Antonis Achelis natomiast opisał *Oblężenie Malty (Maltas poliorkis)* w 1565 roku w 2451 piętnastozgłoskowcach. Epicki i historyczny charakter miały utwory Anthimosa Diakrusisa oraz Marinosa Bunialisa, którzy inspiracje do swoich utworów czerpali z walk Kretańczyków w wojnie turecko-weneckiej.

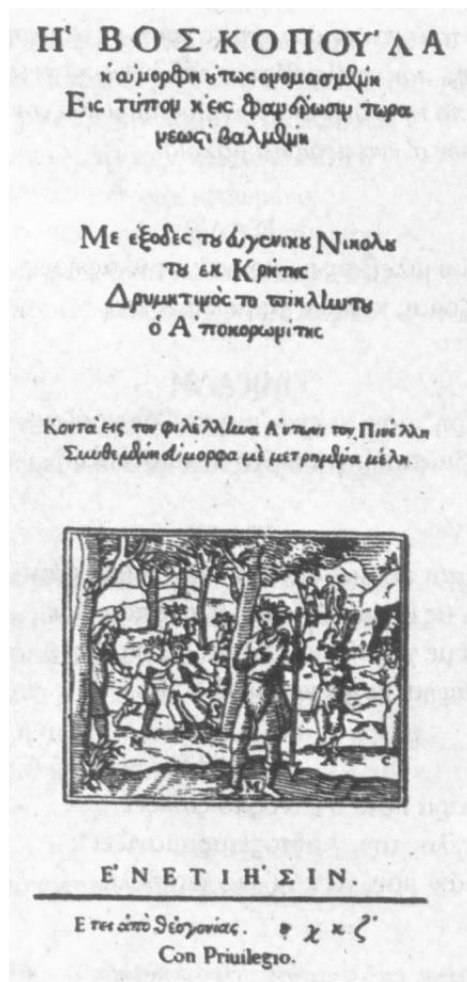
Dydaktyczny charakter mają *Loghi (Mowy, 788 piętnastosylabowców)* Markosa Defaranasa opublikowane w 1543 roku. Autor ostrzega młodych przed złymi wpływami środowiska, różnych grup społecznych, przed hazardem i kobietami lekkich obyczajów. Marinós Falieros (1470–1528) napisał pięć utworów, z których najciekawsze nawiązują do przeżyć miłosnych (oniryczne): *Istoria ke oniron (Historia i sen, 748 piętnastosylabowców)*, *Erotikon enipnion (Miłosny sennik, 130 piętnastosylabowców)*. Do onirycznych należy również, wydany w 1519 roku poemat Bergadisa *Apokopos* (po pracy, po zmęczeniu)<sup>22</sup>. Temat oczywiście nie jest nowy. Spotykamy go u Homera, Wergiliusza, Dantego. Szesnastowieczny autor wykorzystał temat jednak w sposób bardziej osobisty. Poemat zaczyna się alegoryczną sceną. Autorowi śniło się, że wszedł na drzewo (życia) po miód. Drzewo złamało się jednak i poeta wpadł w przepaść, prosto w paszczę smoka (Hadesa). Tam, w podziemnym świecie, okrążają go umarli, którzy chcą się dowiedzieć o „górnym świecie”. W związku z tym przedmiotem tęsknoty, krainą prawdziwych wartości jest ziemską doczesność – ojczyzna, rodzina, kwietne łąki, niebo i słońce. Przy okazji poeta piętnuje tych, którzy zapominają o swych bliskich zmarłych oraz mnichów za ich nienasyconą chciwość. Liczne wznowienia oraz przeróbki fragmentów na pieśni gminne świadczą o popularności tego poematu.

Do satyrycznych utworów zaliczymy *Grafe ke stichi (Zapiski i strofy, 1077 piętnastozgłoskowców)* Stefanosa Sachlikisa. Z licznych elementów autobiograficznych

<sup>21</sup> M. Manusakas, *I Kritiki Logotechnia (Kretańska Literatura)*, Thessaloniki 1965, s. 10.

<sup>22</sup> Tytuł wziął autor z pierwszej linijki „pewnego razu chciało mi się spać po zmęczeniu...”.

dowiadujemy się, że autor mieszkał w stolicy wyspy, Iraklio, gdzie pracował jako adwokat. Krytycznie odnosi się do zdemoralizowanych kobiet, szczególnie do pewnej wdowy (Kondajotena), dzięki której znalazł się w więzieniu. Często kobiety nazywa „suki wściekłe” lub „lwice dziczale”. Jego zapiski są wartkie i pełne sarkastycznego humoru. Dosadnym, potoczno-rubasznym słownictwem pokazuje zdemoralizowany świat, zepsucie społeczeństwa portowego miasta, dalekiej kolonii weneckiej. Zaskakujące są pointy i mistrzowskie operowanie przysłowiami ludowymi. Do satyrycznych zaliczymy także utwór anonimowego autora, który ukazał się w 1539 roku pt. *I filada tu gajdaru* (*Książeczka osła*). Pod postacią zwierząt, tak jak u Ezopa, kryje się świat ludzi i ich wzajemny stosunek. Humor i ironia podnoszą walory dydaktyczne tego utworu popularnego do dzisiaj. Poeta po mistrzowsku panuje nad stroną rytmiczną i tempem wiersza, a rymem podkreśla siłę słowa.



6. Pierwsze wydanie *Voskopuli*

Ważnym wydarzeniem literackim była anonimowa sielanka *I Voskopula (Pastuszka)* wydana w 1627 roku przez Nikolaosa Drimitinosa. Doskonałym jedenastosylabowcem opowiada dzieje niespełnionej, tragicznej miłości dwojga młodych. Słusznie uważana jest za małe arcydzieło, wolne od przesądów. Treść 476 jedenastosylabowców idylli jest prosta: Młody pasterz spotyka piękną pasterkę, nawiązuje się między nimi „wdzięczna miłość”. Powrót ojca dziewczyny przerywa zaloty miłosne kochanków. We wstrząsającym pożegnaniu młodzieniec obiecuje, że wkrótce się zjawi i połączą się na zawsze. Jednak choroba opóźnia realizację przyrzeczenia. Pasterz wraca dopiero po dwóch miesiącach. Wtedy dowiaduje się od ojca dziewczyny, że ukochana zmarła z tęsknoty i żalu. Sielanka kończy się rozpaczliwym lamentem młodzieńca. Anonimowy autor kochał naturę oraz idylliczne obrazy. Ale równocześnie był artystą. Obrazy rodzajowe zbliżył do rzeczywistości, realiom nadał kształt mistrzowski. Sielanka *Pastuszka* należała do ulubionych utworów ludu, wielokrotnie była wznawiana, zaś niektóre fragmenty weszły na stałe do kanonu pieśni ludowych. Stała się źródłem do napisania przez wieszczą romantyzmu greckiego, Solomosa *O thanatos tis orfanis (Śmierć sierotki)*. W 1698 roku została przetłumaczona na język łaciński.

Na Krecie szczególnie rozwinął się dramat religijny, nawiązujący do Starego i Nowego Testamentu. Wspomniany już Marinos Falieros skomponował utwór pt. *Pathi ke ti Stawrosi tu Chrustu (Tren na Cierpienia i Ukrzyżowania Chrystusa)*<sup>23</sup>, który jest prawdziwym *mystere de la passion*, podobnym do zachodnich religijnych dramatów. Bardziej jednak greckim dramatem religijnym jest dwuaktowe misterium *Thisia tu Awraam (Ofiara Abrahama, 1635 r.)* napisane przez Vikentiosa Kornarosa. Autor zaczerpnął temat ze *Starego i Nowego Testamentu* oraz z apokryfów. Utwór składa się z 1200 wersów piętnastosylabowych.

Nie ma prologu ani intermezza, dlatego początkowo niektórzy zaliczali go do religijnego eposu. Jednak wskazówki autora dla aktorów, didaskalia oraz intonacja, rozbieżność słownych nie pozostawiają żadnych wątpliwości, że mamy do czynienia z dziełem dramatycznym. Po prostu stwórca, chcąc przyspieszyć akcję, zrezygnował ze scen<sup>24</sup>.

W czasie snu Abrahama zjawia się Anioł i przekazuje życzenie Boga, żeby poświęcił syna, Izaaka. Abraham, wierny Bogu z jednej strony, z drugiej ojciec syna, przeżywa tragiczne chwile. Błaga Boga, chce oddać swoje bogactwa, nawet poświęcić siebie samego. Rozpacza też żona Abrahama, Sara. Chce też poświęcić się dla syna. Ale boski wyrok jest niezmienny. Abraham godzi się w końcu ze swoim losem, syn żegna się z rodzicami. Bóg przekonuje się o wierności poddanych i daruje życie Izaakowi.

Niektórzy historycy literatury twierdzą, że pierwowzorem do napisanego przez Kornarosa utworu był dramat Ligi Grota *Lo Isach*. Według innych badaczy *Ofiara*

<sup>23</sup> M. Manusakas, *Ellinika piimata ja ti Stawrosi tu Chrustu (Greckie pieśni o Ukrzyżowaniu Chrystusa)*, Athina 1952, s. 3–12.

<sup>24</sup> N. Chadzinikolau, *Literatura nowogrecka*, op. cit., s. 14.



*Abrahama* odbiega bardzo od tego dramatu<sup>25</sup>. Postacie są bardziej ziemskie, tu i teraz, w lamentach krzyżują się pieśni ludowe, płacz matki przypomina cierpienia i ból Greczynek pod panowaniem zaborców. Dramat odbiega od zachodnich wzorów m.in. poprzez brak liturgicznego tonu i ciągłej hymnodii boskiej. Ograniczony zostaje świat mistyczny, ważne stają się rozważania nad sensem życia doczesnego i człowiekiem, jego psychiką i zmiennością przekonań. *Ofiara Abrahama* jest więc bardziej dramatem ludzkim niż religijnym, z naturalnym uwzględnieniem greckich wyobrażeń i wierzeń ludowych. Lektura tego dramatu przenosi nas w klimat i atmosferę greckiej rodziny, z jej ciepłem, miłością i delikatną troską. Język prosty, ludowy, niczym idiom Wschodniej Krety, z wieloma zwrotami frazeologicznymi i przysłowiami typu: „drży jak trzcina”, „uczynź z serca kamień”, „jak jagniątko leży”, „jak ptak śpi”, „miód i mleko w waszej drodze”, „zioła dla rany”... Utwór *Ofiara Abrahama* był wielokrotnie wznawiany i tłumaczony na wiele języków, m.in. na serbski przez Bakića oraz holenderski przez bizantynologa Leidena Hesselinga.

Za najdojrzałe dzieło renesansu kreteńskiego uważany jest jednak poemat Vikentiosa Kornarosa obejmujący ponad 10 tysięcy „wierszy politycznych” pt. *Erotokritos* (*Erotokryt*, 1640 r.). Tematem utworu składającego się z pięciu części są dramatyczne dzieje miłości młodzieńca z niższych sfer do królowny ateńskiej Aretuzy. Jako człowiek renesansu i Grek poeta umieszcza akcję w starożytnych Atenach.

Aretuza jest jedynaczką króla Iraklisa i Artemidy. W pałacu królewskim znajduje się też syn doradcy królewskiego Pezostratos, Erotokritos, który zakochuje się w Aretuzie. Co wieczór gra na flecie i śpiewa pod oknem wybranej. Aretuza zaczyna niepokoić się o śpiewaka, z czasem powtarza strofy nieznanego trubadura. Aretuza także zakochuje się i mówi o tym swojej piastunce. Król niepokoi się i wyprawia ucztę dla młodych godnych ręki jego córki. Pod koniec przyjęcia prosi, żeby zaśpiewali. Erotokritos rozpoznaje zabiegi króla i ucieka. Iraklis chce za wszelką cenę złapać nieznanego śpiewaka. Bohater następnej nocy także ucieka strażnikom. Następuje rozłąka kochanków. Król, żeby złagodzić smutek Aretuzy, organizuje turniej rycerski. Przyjeżdżają synowie wielkich rodów i władców. Dramatycznie przebiega walka Erotokritosa z Cypryńczykiem. Erotokritos przyjmuje z rąk ukochanej złoty wieniec zwycięstwa. Miłość ogarnia Aretuzę. Wbrew przestrogom opiekunki spotyka się w nocy z ukochanym. Namawia Erotokritosa, żeby ojciec jego zwrócił się do króla z prośbą o jej rękę. Niestety Pezostratos umiera, a kochanek musi opuścić Ateny. Przed wyjazdem zdążył jeszcze wymienić z królowną obrączki zaręczynowe. W Atenach pozostaje jego przyjaciel, Polidoros, żeby informować o wszystkim. Król planuje wydanie Aretuzy za mąż, ona odmawia, za co zostaje zamknięta razem z opiekunką w więzieniu. Po roku wybucha wojna. Ateny są zagrożone. Z pomocą w przebraniu Saracena przybywa Erotokritos. Ratuje króla. Król oddaje mu połowę królestwa, ale Erotokritos żąda uwolnienia Aretuzy, chce się z nią ożenić. Aretuza, wierna danemu słowu, odmawia. Dopiero pierścień zaręczynowy rozwiązuje zagadkę. Odbywa się ślub. Erotokritos zostaje królem.

<sup>25</sup> W.F. Bakker wprost twierdzi, że jest to dramat czysto grecki (*The Sacrifice of Abraham: The Uretan Biblical Drama I Thisia tu Avraam and Western European and Greek Tradition*, University of Birmingham: „Centra for Byzantine Studium”, 1978). Bardziej jednak przypomina wzory antyczne, np. *Ifigenia w Aulidzie*.



7. Erotokritos i Aretuza z Muzeum im. Theofilosa (autora obrazu) w Mitilini (Lesbos)

Wielu historyków literatury zastanawiało się nad źródłami powstania tego eposu. Niektórzy widzieli je w twórczości Ariosta i Tassa. Linos Politis uważa, że jest to utwór czysto kreteński<sup>26</sup>. Gareth Morgan twierdzi, że z 59 przypadków badanego tekstu 30 pochodzi z wydania włoskiego, a 28 z francuskiego<sup>27</sup>. E. Kriaras jednoznacznie twierdzi, że Kornaros nie mógł znać innych wersji tego utworu. W roku 1935 rumuński filolog N. Cartoian<sup>28</sup> ujawnił podobieństwa między *Erotokritosem* a średniowieczną powieścią francuską *Paris et Vienne* – Pierze de la Cypede'a. Kornaros być może znał przekłady tego utworu na język włoski: *Paride e Vienne* – Mario Telucciniego (Genua 1571 r.) oraz *Innamoramento di due fedelissimi a manti* – Angelo Albaniego (Rzym 1621 r.). Poemat jego:

jest jednak odmienny i przekształcony poetycko, stanowi wzór żywego bohatera renesansowego, który nie przebiegłością, ale honorem, odwagą, walką ratuje króla i królestwo. Również jego wybranka nie ucieka wbrew woli ojca, jak w pierwowzorze francuskim, lecz cierpi z nadzieją, że będzie lepiej. W utworze dominuje duch greckiej mitologii ludowej, nie ma wcale elementów religii chrześcijańskiej. Szczegóły owiane są ciepłym liryzmem, język ludowy, bogaty, plastyczny, melodyjny – podnosi walory utworu zbliżonego do pieśni gminnej<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> L. Politis, *Erotokritos*, Athina 1976, s. 72.

<sup>27</sup> G. Morgan, *French and Italian elements in the Erotokritos*, 1971, s. 9–51.

<sup>28</sup> N. Cartoian, *Poema cretana Erotocrit*, Bukuresti 1935.

<sup>29</sup> N. Chadzinikolau, *Literatura nowogrecka*, op. cit., s. 13.

Sama fabuła poematu należy do licznych miłosnych historii powstałych w okresie renesansu, ważny tu jest klimat, grecki „kostium”. Bohaterowie nie mają nic z obcości, oddychają greckim powietrzem. Moralność, patos, poglądy ich pochodzą z greckiej obyczajowości i mentalności. Dzieło jest spójne, bogactwo plastycznych obrazów, żywe opisy, dramatyczne napięcia, psychiczne wzruszenia, liryzm, bogata metaforyka, harmonia piętnastosylabowców zdecydowały o tym, że *Erotokritos*a zaliczyć należy do najwyższych osiągnięć literatury kretańskiej<sup>30</sup>. Zwolennicy języka archaicznego lub czystego (katharevusa) zlekceważyli to dzieło. Adamantios Korais ironicznie nazwał Kornarosa „Homerem plebejskiej literatury”. Jednak większość twórców i uczonych (Psalidas, Fauriel, Solomos, Palamas) uznała *Erotokritos*a za utwór wielkiej miary.

Do cenionych humanistów i wybitnych autorów dramatów kretańskich należy Jeorgios Chortatsis (zm. w 1610 r.). Studiował w Padwie, poznał szczególnie dramat włoski i pewne jego motywy wykorzystał w swojej twórczości, zabarwiając je jednak kolorytem greckim, liryzmem i refleksją filozoficzną. O tym, że napisał trzy dramaty: *Panonia*, *Erofil*i, *Katsurbos* dowiadujemy się z historycznego poematu Marinosa Bunialisa *Diigisis dia stichon tu dinu polemu tu en ti niso Kriti* (*Opowieść wierszem o tragicznej wojnie na wyspie Kreta*, 1681 r.). Treścią tragikomedii pastoralnej *Panonia*, znanej do 1962 roku jako *Giparis*<sup>31</sup>, jest miłość dwóch pasterzy do pasterek, żyjących w Idzie na Krecie, *Giparis* i *Aleksis*. Pasterki nad miłość przedkładały wolność osobistą i przyjemności związane z polowaniem. Do akcji wkracza Afrodyta, dzięki której utwór kończy się podwójnym ślubem. Wierszowany utwór składa się z dwóch prologów, pięciu scen i czterech intermezz, napisany zgrabnie, dobrym językiem i piętnastosylabowym jambem. *Erofil*i natomiast jest dziką, krwiożerczą tragedią. W Egipcie, po zabiciu swego brata, królem zostaje ojciec *Erofil*i, *Filogonos*. *Erofil*i kocha wodza armii królewskiej i potajemnie bierze z nim ślub. Król dowiedziawszy się o tym zabija *Panaretosa* i posyła córce w podarunku jego głowę, serce i ręce. Ona popełnia samobójstwo, a opiekunki i służące zabijają *Filogonosa*. Na scenie pojawia się cień zabitego brata króla, który wyraża zadowolenie z wymierzonej kary. Niektórzy krytycy sugerują, że poeta korzystał z włoskich pierwowzorów *Orbecche* Giraldi’ego oraz *Il Re Torrismondo* Tassa<sup>32</sup>. Chortatsis wykorzystał jednak temat z dużą niezależnością, zrezygnował z wielu scen makabrycznych, wprowadził partie liryczne, miłosne elegie.

Najstarszą komedią teatru kretańskiego jest *Katsurbos*, także autorstwa Chortatsisa. Akcja nawiązuje do problemu poznania zaginionego dziecka. Młody *Nikolos* zakochuje się w *Kasandr*e, która służy u *Puliseni*. *Kasandr*e kocha także stary, bogaty pan *Armenis*, któremu bogactwem udaje się zbałamucić dziewczynę. Po śmiesznych perypetiach okazuje się, że *Kasandra* jest córką *Armenisa* porwaną przez Turków. Ka-

<sup>30</sup> Zob. J. Seferis, *Erotokritos*, Athina 1946, s. 25.

<sup>31</sup> Zob. B. Ikonon, *Agnosto chirografo tu Gipari* (*Nieznany rękopis Giparisa*), „Epitheorisi Technis” („Przegląd Sztuki”) t. 17, 1963, s. 516–528.

<sup>32</sup> Zob. C. Bursian, *Erophile*, Leipzig 1870, s. 549–635; L. Politis, *I prosopikotita tu Chortatsi* (*Osobowość Chortatsisa*), „Epoche” („Pory”) 1964, nr 17, s. 3–7.

sandra w końcu wychodzi za mąż za młodego Nikolosa. Sztuka składa się z pięciu aktów i małego prologu, w którym opisane jest piękno wyspy Kefalonia. Wyróżnia się konstrukcją dramaturgiczną, naturalnym komizmem sytuacji, barwnością postaci (zarłoka, złodzieja, fircyka, filuta), zwartym, prostym, poetyckim językiem.

Ten sam temat, bardziej jednak pogmatwany, występuje w najkrótszej (1240 piętnastosylabowców), trzyaktowej komedii *Stathis*. Do niedawna twierdzono, że autorem tej komedii jest Folas<sup>33</sup>, który występuje w „Epilogu”, a jako aktor odtwarzał rolę służącego. Ostatnie badania<sup>34</sup> przyjmują autorstwo Chortatsisa. Potwierdza to również „Prolog”, pochodzący z tragikomedii pastoralnej *Panonia*.

Do *Katsurbosa* nawiązuje komedia *Fortunatos* (1660 r.) Markosa Antoniosa Foskolosa. Podobna treść oraz sceny komiczne. Występują kochający się młodzi i bogaty, stary lekarz, który w dziwnych perypetiach rozpoznaje syna porwanego niegdyś przez piratów. „Zasługą Foskolosa jest wprowadzenie postaci ludowych i autentycznych obrazów rzeczywistości złotego wieku Krety”<sup>35</sup>.

Ostatnio odkryto kilka fragmentów, dialogów dramatycznych i komediowych, które także potwierdzają, że literatura kretańska rzeczywiście przeżywała swój złoty wiek. Dopełnieniem kretańskiego dorobku okresu renesansu są fantastyczno-przygodowe poematy rycerskie oraz opowieści baśniowe o wątkach pogmatwanych jak w mitach starogreckich, np. *O wios tu Megalu Aleksandru* (*Życie Aleksandra Wielkiego*) czy *Ta erga tu Merkuriu Bonasa* (*Czyny Merkuriosa Bonasa*).

## Bibliografia

### A. Roczniki, kroniki

J. Długosz. 1870. *Dzieje Polski*. Kraków. T. V, s. 135.

*Kronika śląska książąt polskich*. Ibid. 570.

*Rocznik Chotelskiego*. PPH III 213.

*Rocznik St. Naropińskiego*. Ibid. III 220.

### B. Teksty zwarte

A. Brückner. 1930–1931. *Dzieje kultury polskiej*. T. II.

C. Bursian. 1870. *Erophile*. Leipzig.

N. Cartoian. 1935. *Poema cretana Erotocrit*. Bukuresti.

A. Chadzinikolau. 2001. *Polsko-greckie związki społeczne, kulturalne i literackie w ciągu wieków*. Poznań.

N. Chadzinikolau. 1986. *Literatura nowogrecka 1453–1983*. Warszawa – Poznań.

K. Dimaras. 1970. *Istoria tis neoellinikis logotechnias* (*Historia nowogreckiej literatury*). Athina.

A. Evangelatos. 1972. *Chronologii tu Stathi*, (*Chronologia Stathisa*). Athina.

*Istoria neoteri ke sinchroni* (*Historia nowsza i współczesna*). Athina 2003.

A. Jabłonowski. 1900. *Akademia Kijowsko-Mohilańska*. Kraków.

<sup>33</sup> Do dzisiaj tak twierdzi M. Mirasjezi, *Neoelliniki logotechnia*, op. cit., s. 292.

<sup>34</sup> Zob. A. Evangelatos, *Chronologii tu Stathi*, (*Chronologia Stathisa*), Athina 1972; L. Martini, *Stathis, kritiki komodia* (*Stathis, kretańska komedia*), Thessaloniki 1976.

<sup>35</sup> N. Chadzinikolau, *Literatura nowogrecka*, op. cit., s. 16.

- M. Manusakas. 1952. *Ellinika piimata ja ti Stawrosi tu Chrustu (Greckie pieśni o Ukrzyżowaniu Chrystusa)*. Athina.
- M. Manusakas. 1965. *I Kritiki Logotechnia (Kreteńska Literatura)*. Thessaloniki.
- L. Martini. 1976. *Stathis, kritiki komodia (Stathis, kreteńska komedia)*. Thessaloniki.
- M.D. Mirasjezi. 1978. *Neoelliniki logotechnia (Nowogrecka literatura)*. T.I. Athina.
- G. Morgan. 1971. *French and Italian elements in the Erotokritos*.
- M. Nichailidis-Nuaros. 1946. *Ja na gnorisume ti Dodekaniso (Żeby poznać wyspy Dodekanezu)*. Athina.
- L. Politis. 1976. *Erotokritos*. Athina.
- L. Politis. 1980. *Istoria tis neoellinikis logotechnias (Historia nowogreckiej literatury)*, Athina.
- A. Sakellariu. 1890. *Ta Kipriaka (Cypryjskie)*. T. 2, Athina.
- J. Seferis. 1946. *Erotokritos*. Athina.
- T. Siapkaras-Pitsillides. 1952. *Le Petrarquisme en Chytre*. Athenes.
- I. Vutieridis. 1976. *Istoria tis neoellinikis logotechnias (Historia literatury nowogreckiej)*. Athina.

### C. Szkice, artykuły

- W.F. Bakker. 1878. "The Sascrifice of Abraham". W zbiorze: *The Uretan Biblical Drama I Thisia tu Avraam and Western European and Greek Tradition*. University of Birmingham: „Centra for Byzantine Studiem”.
- S. Hammer. 1949. *Meander IV*.
- B. Ikonon. 1963. „*Agnosto chirografo tu Gipari (Nieznany rękopis Giparisa)*”. „*Epitheorisi Technis*” („*Przegląd Sztuki*”) 17.
- L. Politis. 1964. „*I prosopikotita tu Chortatsi (Osobowość Chortatsisa)*”. „*Epoches*” („*Pory*”) 17.

### Spis ilustracji

1. Konstantynopol po upadku.
2. Fragment rękopisu *Digenisa Akritasa*.
3. Grecki zespół ludowy.
4. Wyspa Rodos (miedzioryt).
5. Mapa Krety wg Joh.Bapt.Homannusa ważna do XVIII w.
6. Pierwsze wydanie *Voskopuli*.
7. Erotokritos i Aretuza z Muzeum im. Theofilosa w Mitilini (Lesbos).



## „REPORTAŻ Z GŁĘBI WIEKÓW”, CZYLI O LIRYCE KONSTANDINOSA KAWAFISA

KRYSTYNA TUSZYŃSKA-MACIEJEWSKA

Palamas, wybitny poeta grecki powiedział o twórczości Kawafisa, iż jest „reportażem z głębi wieków”<sup>1</sup>. Reportaż to zgodnie ze *Słownikiem Terminów Literackich*<sup>2</sup> gatunek publicystyczno-literacki obejmujący utwory o charakterze sprawozdań, których autor był bezpośrednim świadkiem lub uczestnikiem. Termin ten zakłada zatem obecność, autopsję autora. Z drugiej strony sformułowanie „z głębi wieków” prowadzi nas do historyzmu, który uznano za cechę charakterystyczną i spójnię całej liryki Kawafisa. Kawafis w poszukiwaniu materiału twórczego sięga do głębin przeszłości – do starożytnej Grecji, epoki hellenistycznej, Imperium Romanum, Bizancjum. Pomimo iż nigdy regularnie nie studiował historii<sup>3</sup> wykazuje się znakomitą znajomością wspomnianych epok historycznych. Władał nie tylko dimotiki, katarewousą, ale opanował też bardzo dobrze grekę antyczną. Sformułowanie „reportaż z głębi wieków” brzmi nieco paradoksalnie, ale równocześnie oddaje doskonale klimat utworów Kawafisa. Uwzględnia oba elementy jego poezji: bezpośrednią obecność uczestnika wydarzeń i jego komentarz literacki oraz tło dalszej lub bliższej historii. Kawafisa jako twórcę interesuje bowiem wyłącznie przeszłość, nawet jeśli reaguje na wydarzenia współczesne robi to ze znacznym upływem czasu. Według wspomnianego już *Słownika* na pograniczu literatury pięknej znajdują się odmiany reportażu, które łączą materiał autentyczny z fikcją fabularną, charakterystykami psychologicznymi bohaterów i rozwiniętymi komentarzami narratora. Jak się zdaje właśnie o tego typu reportażu możemy

---

<sup>1</sup> Por. I.M. Chatzifotis, *I Aleksandria ki Kavafis*, Athina 1973, s. 85 oraz N. Chadzinikolau, *Literatura Nowogrecka 1453–1983*, PWN 1985, s. 90.

<sup>2</sup> *Słownik Terminów Literackich*, pod redakcją J. Sławińskiego, Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1988, s. 431.

<sup>3</sup> Nic nam nie wiadomo o regularnych studiach Kawafisa w jakimkolwiek kierunku. Najprawdopodobniej był samoukiem.

mówić odnośnie liryki Kawafisa. „Karmą” literacką są dla niego wydarzenia, które zaszły w przeszłości. Kawafis nie relacjonuje bezpośrednio wydarzeń, a jeśli nawet reaguje na współczesne sobie sprawy, potrzebuje czasu, żeby do nich powrócić. Niekiedy zagłębia się w mroki odległej historii, by wydobyć z niej na światło dzienne opowieść, której bohaterami są postaci bardzo odległe czasowo, niekiedy nie pokonuje drogi w głąb wieków, ale opowiada historię która miała miejsce kilka lat temu, ale poeta dopiero teraz dojrzał do jej opisanie. Sam Kawafis u schyłku swego życia robiąc niejako bilans swojej twórczości powiedział, że nigdy nie mógłby napisać powieści lub sztuki teatralnej, ale czuje w sobie 125 głosów mówiących, że mógłby napisać historię<sup>4</sup>. Stąd też przyłgnęło do niego określenie poety historycznego, a warto zauważyć, że tematyka historyczna nie była popularna wśród współczesnych mu poetów europejskich. Na ich tle Kawafis stanowił wyjątek<sup>5</sup>.

Odrębną kwestią jest publikowanie przez poetę swojego dorobku. Pomimo że pisał dużo, publikował bardzo niewiele<sup>6</sup>, raz powstałe utwory przeredagowywał, a data publikacji różni się o kilka lat od daty powstania pierwowzoru literackiego. I w tym przypadku błogosławioną rolę odgrywał czas<sup>7</sup>. Jest on niezbędny do zabrania głosu we wszystkich poruszanych kwestiach i choć wydaje nam się, że mamy przed oczyma „relację na gorąco”, przeniesioną jedynie w historyczne realia, musimy mieć świadomość „dojrzewania” autora do zabrania głosu. Przykładem niech będzie utwór „Czekając na barbarzyńców”. Przedstawia realia Imperium Romanum: beczynnie siedzący Senat, którego zwykłym obowiązkiem jest układanie praw, cesarza siedzącego na tronie, w koronie na głowie, w ręku z pergaminem przeznaczonym dla namiestnika barbarzyńców, odświętnie ubranych konsulów i pretorów, milczących mówców, zwykle wygłaszających świetne mowy. Członkowie społeczności rzymskiej czekają na nadejście barbarzyńców, które ma zmienić zupełnie ich życie, zatem kultywowanie dawnych tradycji mija się całkowicie z celem: refren utworu wyjaśnia sytuację: „dlatego, że dzisiaj mają przyjść barbarzyńcy...”. W odbiorze utwór jest jak najbardziej historyczny, a realia rzymskie, chociaż nie odnoszą się do żadnej konkretnej sytuacji w historii starożytnego Rzymu, to wytwarzają aureolę „rzymskości”. Tymczasem wiersz należy odbierać w kategoriach współczesności: Kawafis zareagował na wejście do Sudanu wojsk angielskich we wrześniu 1898 roku. Wiersz powstał wprawdzie w grudniu tegoż roku, ale wydany został w 1904 roku, co jest typowym dla twórczości poety „odkładaniem” tematu. Bezpośredniość sytuacji politycznej zostaje skonfrontowana z przeszłością. Podobnie jak dla Rzymu w pewnym okresie historii zabrakło pozytywnych rozwiązań podobnie ma to miejsce z Aleksandrią, z którą łączą poetę potargane więzy

<sup>4</sup> Por. N. Chadzinikolau, op. cit., s. 95.

<sup>5</sup> Por. M. Vitti, *Istoria tis Neoellinikis Logotechnias*, Athina 2003, s. 327–328.

<sup>6</sup> Niekiedy były to utwory pojedyncze, drukowane na powielaczu przeznaczone dla poszczególnych osób, przyjaciół lub wielbicieli.

<sup>7</sup> Sam poeta uważa, że ponownym nawrotem do opracowywanej tematyki zyskał bardzo wiele na jakości literackiej utworów. „Odkładając, ciągle odkładając publikowanie, jakże wiele zyskałem. I pomyśleć o tych śmieciach, o wierszach bizantyjskich i wielu innych, które by mnie teraz hańbiły, ile zyskałem”. Por. Z. Kubiak, *Kawafis-Aleksandryjczyk*, Wyd. Tenten, Warszawa 1995.



emocjonalne. Wejście barbarzyńców, zgodnie ze słowami wiersza jest tylko „jakimś” rozwiązaniem. Upadek sentymentu wobec Aleksandrii widać jeszcze pełniej w utworze „Miasto”. Kawafis czuje się zawiedziony swoim rodzinnym miastem, którego nienawidzi za nowy układ społeczno-ekonomiczny, za filisterską moralność<sup>8</sup>. Poeta pragnie uciec od miasta, ale zdaje sobie sprawę, że ucieczka jest daremna, bo Miasto zawsze „pójdzie” za nim. Poeta nienawidzi tego miasta, podobnie jak miasto nienawidzi jego. Są poniekąd na siebie skazani. Wiersz „Miasto” został napisany w 1894 roku, a zatem przygotowywał klimat pod utwór „Czekając na barbarzyńców”, który stanowi przykład Kawafisowego reportażu „z głębi wieków”: realia ukazane zostały w świetle historycznym – starożytnego Rzymu, choć utwór dotyka palących zagadnień współczesnych.

Z kolei wiersz „Pierwszy stopień” przenosi nas w epokę hellenistyczną i stanowi wymianę zdań między znanym poetą bukolicznym Teokrytem a wymaginowaną postacią początkującego artysty Eumenesa, który skarży się, że w ciągu dwóch lat stworzył tylko jedną idyllę i wspiął się na pierwszy stopień schodów Poezji. Teokryt uznaje skargę Eumenesa za bluźnierczą, bo „Nawet najniższy ten stopień wysoko jest wydzwignięty nad pospolity świat. Zanim się dotknie nogą tego stopnia trzeba zasłużyć na to, by stać się obywatelem miasta myśli”<sup>9</sup>. Teokryt poucza młodego poetę, że niełatwo być wpisanym na listę obywateli miasta, którego Prawodawców spotyka się na agorze a żaden awanturnik ich nie zwiedzie, że to wielka chluba, czego dokonał początkujący poeta Eumenes. Akcja utworu przeniosła nas w epokę hellenistyczną, pomimo że Kawafis przedstawia swój stosunek do sztuki poetyckiej. Znajdujemy w nim cechy reportażu takie jak elementy interpretujące wydarzenie i własną ocenę wydarzeń przez poetę, a równocześnie akcja utworu umieszczona zostaje w III wieku p.n.e. Warto zwrócić uwagę, że stosunek Kawafisa do jego własnej twórczości literackiej był przedmiotem wielu wierszy, których listę otwiera utwór o postaci dialogowej „Muza i Poeta” z 1886 roku. Poeta skarży się Muzie, że twórczość literacka mija się w swej prezentacji z prawdą, często brutalną prawdą o życiu. Los uczynił go poetą, ale „Próżne me słowa, dźwięki, co się z liry wzniosą błogie są, ale żaden z nich prawdy nie głosi”. Muza daje Poecie ripostę, aby zmienić stan jego ducha. Kolejnymi refleksjami nad twórczością literacką są wiersze „Okna” i „Mury”, odpowiednio z lat 1897 i 1896 (opublikowany w 1897). Stanowią one już bezpośrednie wyznanie poety- artysty ograniczonego w swej twórczości. U podstaw ich leży wspólna refleksja nad trudem pogodzenia świata literackiego wyrazu z ograniczeniami realnego świata. Dwa ostatnie wspomniane utwory mają wspólny mianownik ze wszystkimi refleksjami o uprawianiu poezji, choć nie określiłabym ich mianem „z głębi wieków”. Natomiast reportażem z głębi wieków jest z pewnością utwór „Itaka”, powstały w październiku 1910 roku, a opublikowany w listopadzie 1911. Kawafis znów zanurza dłoń w mrokach przeszło-

<sup>8</sup> Por. N. Chadzinikolau, op. cit., s. 97: Aleksandria, w której panował kryzys, głód i niemoralność, przestała być miastem-ideałem. Nawet przyjsie barbarzyńców nie rozwiązywało tak poważnych konfliktów.

<sup>9</sup> Wszystkie utwory cytowane według przekładu Zygmunta Kubiaka. *Konstandinos Kawafis Wiersze zebrane*, Wydawnictwo Tenten, Warszawa 1995.

ści, aby wyciągnąć z nich legendarnego Odysa powracającego do domu po wyprawie trojańskiej. Podróżnik – poeta powinien pragnąć, aby wędrowanie było długie z przestojami w nowych nigdy przedtem nie widzianych portach. Poeta wzorem Odysa poznaje ciągle nowe światy, przybija do nowych portów, smakuje i cieszy oko nowymi bodźcami, mierzy się nieustannie ze swoim losem. Metaforycznie przedstawia korzyści płynące z długiego wędrowania wspomina o nauce, którą wynosi się z dobijania do brzegów obcych portów. Przybycie do Itaki uznaje za przeznaczenie artysty. Przestrzega równocześnie „Ale bynajmniej nie spiesz się w podróży. Lepiej by trwała ona wiele lat, abyś stary już był, gdy dobijesz do tej wyspy, bogaty we wszystko, co zyskałeś po drodze”. Legendarna Itaka ofiarowała poecie-Odysowi tę życiową przygodę – podróż po nieznanym świecie. Jesteśmy w mrokach legendy o tułaczce Odysa, a przecież mamy do czynienia z jak najbardziej współczesną refleksją Kawafisa nad pielęgnowaniem *ars poetica*. Poeta znów zręcznie przeniósł nas w odległe czasy, by ustosunkować się do palących go problemów twórczości literackiej. Wiersz „Itaka” uznawany jest za bodajże najświetniejszy utwór Aleksandryjczyka, a Zygmunt Kubiak początki refleksji nad sztuką w poezji Kawafisa lapidarnie określił w swojej książce tytułem „W stronę Itaki”<sup>10</sup>. Cały utwór jest wielką poetycką metaforą, jakich w poezji Kawafisa jest niewiele. Warto przy okazji zwrócić uwagę na oszczędność środków literackich w poezji Aleksandryjczyka. Jego wiersze są relacją typową dla reportażu, oszczędną w środki literackiego wyrazu. Wiele z nich czyta się po prostu jak dobrą prozę. Rym zdarza się w jego poezji niezwykle rzadko. W takim świetle uwydatnia się tematyka poruszana w utworach, nieprzesłonięta ozdobami stylistycznymi. Przekaz literacki jest prosty, pozbawiony literackich ozdobników. I to jest również cechą łączącą poezję Kawafisa z reportażem.

W poezji Kawafisa znajdziemy jeszcze inne utwory, które prezentują wartości uznane przez poetę za podstawowe wyznaczniki ludzkiego postępowania, utwory umieszczone w zamierzchłych epokach historycznych, choć dotyczą aktualnej gradacji etycznej. Takimi utworami są „Konie Achilleś”, „Trojanie” i „Termopile”. W tryptyku tym największe znaczenie posiada czterowiersz z utworu „Termopile”: „I jeszcze większej pochwały są godni, jeśli przewidują (a wielu to przewiduje), że ostatecznie pojawi się Efiates i że Medowie w końcu przejdą”. Akcja wiersza „Termopile” umieszczona została w trakcie wojen grecko-perskich i dotyczy słynnej bitwy w obronie wąwozu termopileńskiego, którego strzegł spartański król Leonidas wraz z trzystoma Spartanami. Według komentarza do utworu<sup>11</sup> powstał on w styczniu 1901 roku, a opublikowano go w 1903 roku. Wąwóz zdobyto w 480 r. p.n.e. w wyniku zdrady Efiatesa, który wskazał ścieżkę przez góry, jaka wiodła do Termopil, spodziewając się nagrody od króla perskiego – Kserksesa. Zdaniem poety zdrada Efiatesa mogła być brana pod uwagę, co jednak nie odwróciło Leonidasa od bohaterstwa obrony wąskiego przesmyku, który bronił wstępu na greckie ziemie potężnej armii perskiej. Historię opowiada

<sup>10</sup> Zygmunt Kubiak, *Kawafis – Aleksandryjczyk*, op. cit.

<sup>11</sup> Greckie wydanie wierszy Kawafisa K.P. Kawafi *Ta Piimata* (1897–1918) Nea Ekatosi tou G.P. Sawwidi, Ikaros Ekdotiki Etairia, 1995.

dziejopisarz grecki Herodot w „Dziejach” ks. VII, 213. Można by powiedzieć – refleksyjnie opowiedziana historia, ale jedno zdanie w nawiasie – „a wielu to przewiduje” nadaje dystans opowiedzianej historii i czyni utwór pełną dynamiki relacją z głębi wieków z Kawafisową pointą, iż najbardziej godną człowieka postawą jest trwanie na swej pozycji w obronie wyższego dobra, nawet gdyby to miała być pozycja stracona. Poczucie obowiązku staje się najwyższym prawem rządzącym ludzkimi wyborami. Utwór jest pochwałą tych, którzy wyznaczyli sobie w życiu *Termopile* i bronią ich chociaż przewidują, że w końcu pojawi się zdrajca Efiates. Kawafis niczym w reportażu beznamiętnie relacjonuje wydarzenia sprzed setek lat, a równocześnie wypowiada się w kwestiach etycznych nurtujących ludzi niezależnie od epoki, w której żyją.

Pozostaniemy w Grecji starożytnej relacjonując inny utwór, który również zaliczyć należy do „reportażu z głębi wieków”, a którego bohaterka jest bezpośrednim przełożeniem na aktualne dla poety realia i dotyczy jak najbardziej jego osobistych uczuć. Utwór ma tytuł „Chodź królu Lacedemończyków” i opowiada o bohaterskiej postawie matki króla Lacedemończyków, Kratezikleji, która w obliczu tragedii zachowała majestatyczną godność, nie zdradzając smutku, ani lęku. Utwór pochodzi z października 1929 roku<sup>12</sup> i jest poematem historycznym, związanym z historią Sparty i jej królem – Kleomenesem III. Był on synem Leonidasa II, króla Sparty, kontynuatorem reform Agisa IV. Odniósłszy dwa wielkie zwycięstwa nad Związkiem Achajskim dokonał w 226 r. p.n.e. zamachu stanu: zniósł urząd efora i geruzję, przepędził 80 oligarchów, przeprowadził umorzenie długów i podział gruntów, przywrócił wychowanie staro-spartańskie. Dokonawszy tych reform dążył do uzyskania hegemonii Sparty na Peloponezie. Wiele miast przeszło na jego stronę. Jednak w 221 roku został pokonany przez stratega Związku Achajskiego, Aratosa, sprzymierzonego z królem macedońskim Antygonosem Dosonem. Kleomenes uszedł do Egiptu i tam odebrał sobie życie w 219 roku. Kiedy popełnił samobójstwo Ptolemeusz rozkazał dokonać egzekucji na matce jego, Kratizikleji i na jego dzieciach<sup>13</sup>. Utwór opowiada o wypadkach bezpośrednio przed wyjazdem króla Kleomenesa na dwór Ptolemeusza. Jest relacją z ostatnich chwil króla i jego matki na greckiej ziemi. Kratizikleja „kroczyła majestatyczna i milcząca. Majestatyczna postać jej nie zdradzała niczego ze smutku jej i męża”. Nie chciała dać poznać ludowi swoich cierpień duchowych. Tylko przez chwilę uległa słabości, gdy oboje z synem znajdowali się w świątyni Posejdona. Według relacji Plutarcha<sup>14</sup> król był „bardzo smutny i wstrząśnięty do głębi”, a królowa na chwilę uległa wzruszeniu, ale opanowała się i rzekła słowa: „Chodź królu Lacedemończyków! Kiedy wyjdziemy ze świątyni niechże nikt nas nie zobaczy płaczących albo czyniących cokolwiek, co byłoby niegodne Sparty. Tylko to jedno od nas zależy; a dola będzie taka, jaką bogowie dadzą”. Z tymi słowami dumna Kratezikleja wstępuje na statek, który

<sup>12</sup> II tom greckiego wydania tekstów Kawafisa K.P. Kawafis, *Ta Piimata* (1919–1933) Nea Ekatosi tou G.P. Sawwidi, Ikaros Ekdotiki Etairia, 1995.

<sup>13</sup> Informacje pochodzą z komentowanego wydania greckiego utworów Kawafisa i z *Malej encyklopedii kultury antycznej PWN*, Warszawa, 1973.

<sup>14</sup> Por. Plutarch, *Żywot Kleomenesa*. Zob. komentarz do greckiego wydania poezji Kawafisa, tom II, s. 149.

zawiezie ich do Aleksandrii. Opowieść jest relacją historyczną z ostatnich chwil króla Sparty i jego matki na ziemi greckiej. Jest relacją oszczędną w słowach, a jakże wymowną. Ale zawiera ona jeszcze jeden element więcej: postać królowej-matki wzorowana jest na osobie matki Kawafisa, Charikleji. Kawafis wykorzystał narrację historyczną do prezentacji własnych emocji związanych z matką Charikleją. Poeta stawia nas przed relacją „z głębi wieków”, ale jednocześnie daje wyraz swoim synowskim uczuciom i ocenie w jego losach ukochanej i uwielbianej matki<sup>15</sup>.

Czas jest zawsze potrzebny Kawafisowi do napisania wiersza. Pozwala na „odłożenie” się w pamięci wydarzeń i zrodzenia refleksji na temat nurtujących go problemów. Tak jest też w przypadku wiersza o czterech powieszonych Egipcjanach, wśród których był piękny 17-letni młodzieniec. Wiersz nie powstałby być może, gdyby nie zachwył Kawafisa nad urodą młodego człowieka. Poeta zareagował na wydarzenie, ale dopiero po pewnym czasie, a inspiracją była uroda zabitego chłopca. Tu wkraczamy już w inny obszar refleksji nad poezją Kawafisa, związany bezpośrednio z jego orientacją seksualną. Poeta długo milczał na temat swojego homoseksualizmu, do którego przyczyniła się niewątpliwie wczesna śmierć ojca, męskie towarzystwo, homoseksualizm brata Pawlosa. Nigdy jednak Kawafis nie pisze o fizycznej rozkoszy, często są to jakieś młodzieńcze wspomnienia o oczarowaniu i męce uczucia, nigdy jednak nie znajdziemy opisu fizycznego stosunku. Tu poeta jest tajemniczy i taktowny. Takim utworem, do powstania którego impuls stanowił piękny młodzieniec z „Charmidesa” Platona, jest wiersz „W jakimś mieście krainy Osronoe”. Przywołany zostaje Platoński Charmides z dialogu o pięknie jako wzór dla młodzieńca zranionego w bitwie i przyniesionego z tawerny, w której zbierało się międzynarodowe towarzystwo: „Myśmy wszyscy zbieraniną: Syryjczycy, Grecy, Armeńczycy, Medowie. I Ramon jest tylko jednym z nas. A wczoraj, gdy jego twarz żarliwą księżyc roziskrzył, myśleliśmy wszyscy o Charmidesie Platona.” Reportażowa scenka z bitki w tawernie i jej konsekwencji zostaje umieszczona w tle historycznym- portretu pięknego młodzieńca z Platońskiego dialogu.

Ucieczka w świat historii jest formą oddziaływania na aktualną problematykę. Okresy historyczne jak hellenizm czy Bizancjum są wykorzystywane do analogii do czasów sobie współczesnych. Kawafis – poeta często uciekał się do środków pośredniczących, aby wyrazić swoje opinie. W utworach przedstawiał epizody i poprzez te epizody poruszał problemy. Wydarzenia nabierają znaczenia poprzez wspomnienia. Właśnie wspomnienie wyposażone jest w poezji Kawafisa ogromną siłę i ono odgrywa zasadniczą rolę. W ten sposób wracamy do wierszy o tematyce historycznej. Wiersze te wywołują „poruszenia duszy”, uczucia. Przykładem takiego utworu jest „Cesarion” z 1918 roku. W wierszu tym dotyka poeta problematyki Ptolemeusza i czyni to w klimacie swojego półmrocznego pokoiku (Kawafis nie wprowadził nigdy w swoim mieszkaniu oświetlenia elektrycznego. Preferował lampy naftowe): „Trochę po to, by sobie pogłębić epokę, a trochę po prostu dla rozrywki, wczoraj w nocy wziąłem tom

<sup>15</sup> Por. uwagę N. Chadzinikolau (op. cit) na temat obecności w wierszach Kawafisa monumentalnych postaci Greczynek. Uważam, że wiersz ten stanowi doskonałą ilustrację uwagi Chadzinikolau.

inskrypcji z czasów Ptolemeuszów i zacząłem czytać” i potem „Rozjaśniwszy sobie epokę, miałem już odłożyć książkę, gdy nagle krótka wzmianka, zresztą bez znaczenia, o królu Cesarionie, skupiła moją uwagę”. Poeta przywołuje w wyobraźni portret Cesariona stwierdzając, że skoro historia poświęciła mu tak mało uwagi, tym łatwiej będzie mu ukształtować własny wizerunek młodzieńca. Krótko zarysowuje scenę cierpienia Cesariona w podbitej Aleksandrii, Cesariona, który spodziewał się od tłumu litości, ale tłum szeptał „Za dużo Cezarów”. Znowu mamy do czynienia z odnotowaniem jakiegoś faktu, który jest tylko epizodem historycznym zanotowanym przez poetę w reportażu, który dociera do nas „z głębi wieków”, z epoki Ptolemeuszy.

Równie dobrze jak hellenizm znał Kawafis epokę Bizancjum. Na swobodne poruszanie się po tej epoce niech będzie przykładem utwór o Annie Komnenie. Anna Komnena była córką Ireny i Aleksego I, cesarza Bizancjum, a siostrą Jana. Po śmierci Aleksego Anna zamieszana była w spisek przeciwko Janowi, co doprowadziło do odsunięcia jej od dworu i zamknięcia na całe życie w klasztorze. Tam napisała wybitne dzieło historyczne „Aleksjada”, przedstawiające ojca – Aleksego jako doskonałego władcę. Dzieło było bardzo erudycyjne, okraszone cytatami, czasami nieścisłymi, jako że księżniczka cytowała wszystko z pamięci. Kawafis na wstępie utworu wspomina o prologu do „Aleksjady”, w którym autorka opisuje swój stan psychiczny: „strumienie łez zalewających jej oczy”, „burze życia” i smutek, który spala ją „aż do szpiku kości”. Rzeczywiście dzieło przeplecione jest refleksjami osobistymi; Anna bardzo bolała nad odsunięciem jej od życia dworskiego. Kawafis zauważa, że „największym śmiertelnym jej smutkiem” było to, że Annie nie udało się przejąć władzy w cesarstwie. Anna Komnena była osobą bardzo inteligentną i wykształconą, z łatwością posługiwała się bizantyńską *koine*, znała też grekę starożytną i prawdopodobnie łacinę. Kształcono ją w literaturze, naukach humanistycznych, a także w ścisłych i w prawie. Dumna Greczynka z wielkim bólem odebrała odsunięcie jej od dworu i jego polityki. Kawafis uchwycił w wierszu jeden rys – smutek i żal Anny po wydaniu się spisku i tego konsekwencji. Uczucia Anny opisał beznamytnie, jakby relacjonował spotkanie z Anną w klasztorze, z jedną wszakże refleksją osobistą: „Ale prawda jest chyba taka, że tylko jeden śmiertelny smutek znała ta ambitna kobieta: jedną głęboką ranę miała w sercu ...że nie zdołała przy całej swej zręczności uchwycić władzy nad cesarstwem”. Wiersz jest relacją ze spotkania z księżniczką Anną Komneną, relacją pozbawioną jakichkolwiek ozdób retorycznych, relacją, w której autor podsuwa jedynie swój domysł dotyczący stanu psychicznego osoby będącej tematem jego reportażu z klasztornej celi. Kawafis przenosi nas w odległe czasy Bizancjum, jego polityki, dworskich spisków i zdrad. Refleksję nad Anną Komneną można uogólnić na wszystkie niezrealizowane zamierzenia ambitnych ludzi, którym niekiedy przez miernoty, jaką był wobec Anny jej brat Jan, nie udało się osiągnąć zamierzonych celów. W utworze uderza suchy ton narracji, pozbawionej ozdób stylistycznych, a z drugiej strony chęć zrozumienia stanu psychicznego i jego źródła u bohaterki.

W obu ostatnich omówionych wierszach Kawafis czerpie natchnienie z tęsknoty za tym, co przepadłe, minione i utracone. Wskreszenie postaci daje mu impuls do działania, do pisania. Poeta nie przedstawia w swoich wierszach całości, lecz częstko-

wość. Nie interesują go losy świata, a tylko losy niektórych ludzi. To również jest bardzo istotną cechą, jaka łączy go z formą literacką, którą stanowi reportaż.

Niniejsze uwagi dotyczą poezji jednego z najśłynniejszych poetów współczesnej Europy. Próbowałam wskazać, że określenie Palamasa o poezji Kawafisa jako „reportażu z głębi wieków” jest jak najbardziej słuszne. Utwory, których wspólną cechą jest historyzm, są równocześnie projekcją współczesnych wydarzeń i refleksji Kawafisa dotyczącej nurtujących go aktualnie problemów. Podkreślam też silnie, że oszczędność środków literackich w jego poezji jest cechą łączącą utwory poetyckie z reportażem. Wiele utworów czyta się jak dobrą prozę. W takim świetle uwidatnia się tematyka utworów, nieprzesłonięta ozdobami stylistycznymi. Przekaz literacki jest prosty, pozbawiony retorycznych ozdobników. To również cecha łącząca poezję Kawafisa z reportażem.

CZĘŚĆ III

**MISCELLANEA**





## **DROGA DO POZNAŃSKIEJ RUMUNISTYKI (REFLEKSJE Z OKAZJI JUBILEUSZU 50-LECIA)**

**HENRYK MISTERSKI**

Średniołacińskie: *annus iubilaeus* obok wielu innych znaczeń, wskazuje również na obchód uroczysty dla uczczenia osoby lub zdarzenia związany z okresem działalności danej osoby lub upływem zwyczajowego okresu czasu od danego zdarzenia, np. okres 25, 50 lat.

Właśnie upłynęło 50 lat od powołania w ówczesnej Katedrze Filologii Romańskiej lektoratu języka rumuńskiego (grudzień 1956/57), który po okresie przeszło trzydziestoletniej działalności i po powołaniu w 1980 roku Zakładu Rumunistyki – przekształcił się w 1989 roku, po dopełnieniu niezbędnych wymogów, w cykl pięcioletnich studiów za zakresu filologii rumuńskiej w Instytucie Filologii Romańskiej UAM.

Tyle w największym uproszczeniu danych statystycznych.

Droga poznańskiej rumunistyki była długa, często niepewna, lecz konsekwentnie dążąca do celu, doprowadzając do powołania nowej dyscypliny romańskiej, a później do nowego kierunku studiów w ramach poznańskiej romanistyki pod nazwą: filologia rumuńska.

Nasuwa się zasadnicze pytanie czy w planach poznańskiej romanistyki, która rozpoczęła swoją działalność zaraz po uzyskaniu niepodległości, przewidywano uruchomienie lektoratu języka rumuńskiego jak to uczyniono przez analogię z już funkcjonującym lektoratem języka włoskiego?

Dyrektorem Katedry Filologii Romańskiej w Uniwersytecie w Poznaniu do 1939 roku był prof. dr Stanisław Wędkiewicz – znakomity romanista, filolog, historyk oraz dyplomata. Posiadał dużą wiedzę rumunistyczną. Jest autorem znaczących publikacji i opracowań naukowych<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Zob. m.in.: Dialekt rumuński używany na ziemiach polskich, w: *Język polski i jego historia* (red. H. Ułaszyn, A. Kryński, J. Łoś), Warszawa–Lublin–Łódź, 1915. W *Roczniku Slawistycznym* (red. J. Łoś, K. Nitsch, J. Rozwadowski Kraków, t. VII, 1915) opublikował artykuł: „De quelques emprunts du slave occidental au

W starych zasobach bibliotecznych poznańskiej romanistyki zachowało się z czasów przedwojennych kilkanaście pozycji rumuńskiej klasyki literackiej. W archiwach Rumuńskiej Akademii Nauk w Bukareszcie natknąłem się na wzmiankę S. Wędkiewicza o zamiarze powołania w Poznaniu seminarium języka rumuńskiego. Niestety wybuch II wojny światowej poprzedzony wyjazdem profesora Wędkiewicza do Krakowa sprawił, że ambitne zamierzenia zostały odsunięte na długie lata. Po latach okaże się, że geneza powołania studiów rumunistycznych w Uniwersytecie w Poznaniu ma charakter wielowątkowy i bynajmniej nie ogranicza się wyłącznie do osoby profesora S. Wędkiewicza.

W przeddzień wybuchu II wojny światowej granicę polsko-rumuńską w Zaleszczykach przekracza nauczyciel pewnej podpoznańskiej szkoły powszechnej, teraz żołnierz 17 Pułku Piechoty, wezwany rozkazem mobilizacyjnym do Rzeszowa. Po przekroczeniu granicy był jednym spośród 24 tysięcy internowanych żołnierzy rozmieszczonych w obozach dla wojskowych uchodźców w: Craiova, Turnu Severin (d. Drobeta) oraz w Târgu Jiu, a więc w Oltenii między grzbieciem Karpat a Dunajem, a także w Câmpulung Muscel (Okr. Argez). Po ucieczce z obozu pracował w szkole powszechnej dla dzieci i młodzieży uchodźców polskich w Câmpulung Muscel (1940 r.) jako nauczyciel. W tym czasie nauczał też języka niemieckiego w utworzonym i działającym przez okres jednego roku w Uchodźczym Powszechnym Uniwersytecie. W 1941 roku obejmuje kierownictwo w punkcie nauczania dzieci w Oddziale Amerykańskiej Komisji Pomocy Polakom<sup>2</sup>. Po latach okaże się, że nauczycielowi z Wielkopolski przypadnie także w udziale zasługa w promowaniu języka rumuńskiego.

W 1939 roku granicę w Zaleszczykach przekracza też młody gimnazjalista w dodatku bez żadnych dokumentów. Był nim Juliusz Demel, późniejszy uczyony, historyk i profesor Uniwersytetu Wrocławskiego, autor znakomitej pracy: *Historia Rumunii*<sup>3</sup>, z której korzystają poznańscy rumuniści. Juliusz Demel, wówczas uchodźca bez paszportu, został osadzony w zakładzie karnym o łagodnym rygorze i takimże traktowaniu. W Bukareszcie po zdaniu matury rozpoczął studia w tamtejszym Uniwersytecie. Uczęszczał m.in. na zajęcia I.C. Chițimii – przyjaciela Polski i Polaków, znakomitego erudyty, polonisty i rumunisty oraz folklorysty, autora świetnych publikacji, po latach recenzenta prac doktorskich i habilitacyjnych w Uniwersytecie A. Mickiewicza w Poznaniu, któremu w tym znaczeniu zawdzięczam tak wiele. Był zawsze mile oczekiwanym gościem w Instytucie Filologii Romańskiej oraz uczestnikiem uroczystości organizowanych przez Koło Naukowe Rumunistów.

W tym miejscu nie sposób nie wspomnieć jeszcze jednego nazwiska: Kazimiera Iłakowiczówna. Dnia 17 września 1939 r. radca Ministerstwa Spraw Zagranicznych w Warszawie Kazimiera Iłakowiczówna również przekroczyła granicę polsko-rumuń-

roumain”. W Wiedniu 1914 roku S. Wędkiewicz publikuje obszerne studium pt. „Zur Charakteristik Der Rumänischen Lehnwörter Im Westslavischen“.

<sup>2</sup> Informacje powyższe pochodzą z kompetentnej pracy Tadeusza Dubickiego: *Polscy uchodźcy w Rumunii 1939–1945*, Warszawska Oficyna Wydawnicza „Gryf”, Warszawa 1995, s. 11, 81–82, 201–202.

<sup>3</sup> Demel Juliusz, *Historia Rumunii*, wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Kraków–Gdańsk–Łódź, 1986

ską. Otoczona sympatią i życzliwością przez różne towarzystwa kobiece, zatrzymała się w Cluju (obecnie Cluj-Napoca) i tam w domu profesora medycyny prowadziła lekcje z obcych języków. Uczyła się również, chociaż z oporami, języka rumuńskiego. Oczarowana twórczością największego z romantyków rumuńskich, M. Eminescu, pozostawiła w polskich bibliotekach tomik wierszy, chyba najlepszy z polskich przekładów rumuńskiego poety.

W dniu 18.10.1956 r., w skromnym mieszkaniu przy ul. Gajowej 4 m. 8 w Poznaniu, przyjęła mnie poetka po wyraźnym sprawdzeniu, czy moje buty zapoznały się z wyłożoną przed drzwiami wycieraczką. Moja wizyta przy ul. Gajowej wiązała się z listem poetki przesłanym na mój adres. Oto krótki fragment świadczący o potrzebie znajomości języka rumuńskiego. „...Gdyby był w Poznaniu jakikolwiek Rumun (Rumunka) rzecz byłaby od razu załatwiona, nie potrzeba bowiem ani edukacji, ani kwalifikacji!! Mam szereg krótkich wierszy rumuńskich i chciałabym, żeby mi je ktoś prawidłowo po rumuńsku przeczytał, żebym dosłyszała akcent i intonację” i dalej „Jeśli jednak w jakiejś innej sprawie miałby pan do mnie interes, to będę bardzo rada, jeśli pan na chwilę do mnie wpadnie. Tymczasem przesyłam uprzejme ukłony. Hłakowiczówna”. Czyż można było damie odmówić? W 1969 r. w rumuńskim czasopiśmie literackim *Viața românească* ukazał się artykuł K. Hłakowiczówny pt. *Intîlnirea mea cu Eminescu*<sup>4</sup> (Moje spotkanie z Eminescu). Artykuł zakończyła pani Kazimiera wielce wymownym zawołaniem: „*Niciodată nu-l voi uita pe Eminescu*” (Nigdy nie zapomnę Eminescu).

Po ukończeniu studiów na Wydziale Filologicznym, kierunku filologia rumuńska w roku akademickim 1955/56 w Bukareszcie, zaczęła dojrzewać idea zorganizowania lektoratu języka rumuńskiego w Poznaniu. Zachęcał mnie do tych działań w tym kierunku, podobnie jak pięć lat wcześniej do podjęcia studiów w Rumunii, wspomniany na początku nauczyciel spod Obornik Wlkp., który jako żołnierz przekraczał we wrześniu 1939 r. granicę polsko-rumuńską, prywatnie mój ojciec, z którym swobodnie mogłem rozmawiać po rumuńsku.

Tymczasem Katedra Filologii Romańskiej w naszym Uniwersytecie znajdowała się w stanie uśpienia. Po zakończeniu działań wojennych z niemałym trudem, głównie z braku wyspecjalizowanej kadry naukowo-dydaktycznej, albowiem większa jej część zginęła w czasie okupacji niemieckiej – romanistyka została uruchomiona w roku akademickim 1945/46. Niestety kolejnego naboru na ten kierunek studiów już nie było. Romanistykę *de facto* rozwiązano. Była to niewątpliwie decyzja o charakterze politycznym, o czym wielokrotnie pisałem. Kuratorem Katedry Filologii Romańskiej (bez możliwości naboru studentów) został ówczesny adiunkt a później profesor, Stanisław Gniadek, niezwykle uczciwy i życzliwy ludziom człowiek. Czekał cierpliwie z ciągłą nadzieją, że romanistyka w naszym Uniwersytecie wznowi swoją działalność. Poprosił o mój adres tak na wszelki wypadek, może nadejdą lepsze czasy...

---

<sup>4</sup> Hłakowicz Kazimiera, „Polonia, *Intîlnirea mea cu Eminescu*”, w: *Viața românească*, 4–5, București 1964, s. 365–366.

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie zapisał się w swej historii piękną kartą w promowaniu i rozwijaniu neofilologii z uwzględnieniem języka rumuńskiego. Warto dodać, że lektorat języka rumuńskiego w tej zacnej Uczelni powstał już w 1921 roku<sup>5</sup>. Znane są wysiłki prof. dr hab. Zygmunta Czernego, wybitnego romanisty, o powołanie Katedry Języka Rumuńskiego, który winien się rozwijać obok języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego. Prof. Z. Czerny jeszcze przed II wojną światową zajmował się tzw. „geografią lektoratów języków romańskich”, a rozwój języka rumuńskiego przewidywał w dwóch Uniwersytetach tj. we Lwowie i właśnie w Krakowie<sup>6</sup>. Poznań nie był brany pod uwagę. Wysiłki te zakończyły się po latach sukcesem dzięki staraniom krakowskich romanistów na czele z ówczesnym dyrektorem Instytutu Filologii Romańskiej, prof. dr hab. Stanisławem Widłakiem. Lista krakowskich romanistów, którzy upominali się o język rumuński nie tylko dla Krakowa obejmuje takie nazwiska jak wspomniany Stanisław Wędkiewicz, Stanisław Łukasik, dr Emil Biedrzycki, dr Witold Truszkowski oraz wybitny lingwista i publicysta prof. dr hab. Witold Mańczak.

Lata pięćdziesiąte i sześćdziesiąte nie były sprzyjającym okresem do reaktywowania czy powstawania filologii romańskiej w polskich uczelniach, za wyjątkiem Warszawy i Krakowa.

Z dziekanatu Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego otrzymałem dnia 14 września 1956 r. następującą informację: „...na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego nie ma Katedry Filologii Romańskiej. Sprawa utworzenia tej katedry jest na razie tylko projektem”.

W dniu 15 listopada 1956 r. profesor Stanisław Gniadek niespodziewanie zawiadania mnie o możliwości obsadzenia asystentury w Katedrze Filologii Romańskiej naszego Uniwersytetu, prosząc o pilne złożenie odpowiednich dokumentów. Cztery dni później, tj. dnia 19.11.1956 r., dziekan Wydziału Humanistycznego UMCS w Lublinie, prof. dr hab. Leon Kaczmarek w swym piśmie donosi: „...sprawa utworzenia Katedry Filologii Rumuńskiej jest jeszcze daleko w polu. Mimo to jednak uważam, że może Pan u nas pracować. Przejściowo byłby Pan pracownikiem Katedry Językoznawstwa”. Wybrałem Poznań. Z dniem 1 grudnia 1956 r. zostałem powołany w charakterze pomocniczego pracownika naukowego z tytułem asystenta, przydzielony do Katedry Filologii Romańskiej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu A. Mickiewicza. Odpowiedni dokument podpisał Rektor prof. dr Alfons Klafkowski.

Z tą datą właśnie wiąże się początek poznańskiej rumunistyki, kiedy to został utworzony lektorat języka rumuńskiego – zaczątek przyszłych pięcioletnich studiów z zakresu filologii rumuńskiej. Zajęcia z tego języka rozpoczęto w roku akademickim 1957/58. Lektorat ten działał w ramach Katedry Filologii Romańskiej, którą kierował prof. dr Stanisław Gniadek. Profesor Gniadek miał szeroką wizję rozwoju poznańskiej

<sup>5</sup> Zob. m.in. Widlak Stanisław, *Studiile de limba română la Universitatea Jagiellone*, w: *Relații culturale româno-polone* (red. Petrică Ion), București 1982, s. 17, 21–22.

<sup>6</sup> Zob. Mistowski Henryk, „40 lat języka rumuńskiego w Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu”, w: *Scripta Manent* (red. Stanisław Puppel), Wydział Neofilologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 1998, s. 405.

romanistyki. Uważał, że romanistyka powinna się rozwijać we wszystkich kierunkach, że jest w niej miejsce dla wszystkich języków romańskich, w tym także dla języka rumuńskiego, z którym zapoznał się w czasie swych studiów w Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie (1929–1933).

W roku akademickim 1957/58 wznawia swoją działalność poznańska romanistyka. Równoległe swoją działalność rozpoczyna lektorat języka rumuńskiego, który był wówczas jedynym tzw. drugim językiem romańskim. W 1957 r. składa wizytę Rektorowi A. Klafkowskiemu Ambasador rumuński Ion Praporgescu, wyraźnie zaskoczony faktem, że w Poznaniu można rozmawiać po rumuńsku! Efektem tej wizyty były długotrwałe przekazy, przez Ambasadę Rumunii w Warszawie, książek rumuńskich na rzecz poznańskiej rumunistyki. Rozwój poznańskiej rumunistyki jeszcze w jej początkowej fazie wzbudzał duże zainteresowanie ze strony naukowców i dziennikarzy rumuńskich.

Do wzruszających należała wizyta prof. dr hab. Floriki Dimitrescu z Uniwersytetu w Bukareszcie, którą teraz przyjmował były student – słuchacz jej wykładów z fonetyki rumuńskiej. Z tego okresu należy odnotować wizyty dr V. Jeglińskiego, dr M. Mitu – późniejszego profesora w Bukareszcie, wizytę prof. dr Slamy Cazacu, prof. dr I. Lăudat'a i prof. dr C. Ciopragi.

Każdy następny etap rozwoju tej placówki wymagałby oddzielnego potraktowania; mam tutaj na uwadze takie sfery jak zainteresowanie poznańską rumunistyką, studia rumunistyczne, rozwój kadry naukowej, działalność Koła Naukowego Rumunistów, publikacje naukowe Zakładu, udział naukowców rumuńskich i polskich partycypujących w poznańskich rozprawach doktorskich i habilitacyjnych, czy wreszcie okazywana życzliwość i pomoc w rozwoju naszego Zakładu ze strony Ambasady Rumunii w Warszawie.

Dla dopełnienia obrazu – syntetyczne *revue*:

- W czasie funkcjonowania tylko lektoratu języka rumuńskiego, w którym uczestniczyło ok. 450 studentów, napisano 32 prace magisterskie z pogranicza języka i literatury rumuńsko-francuskiej (najczęściej w języku francuskim).
- Od 1970 r. datuje się działalność najpierw sekcji rumuńskiej Koła Romanistów, a później Koła Rumunistów. Działalność zaznaczona ogromnymi sukcesami, aby wymienić doroczne spektakle teatralne rumuńskich klasyków (Arghezzi, Negruzzi, Alecsandri) grane w dużych salach z udziałem publiczności w ramach tzw. Tygodnia Kultury Krajów Romańskich.
- Wreszcie pieczołowicie przygotowywane grudniowe wieczory o charakterze folklorystyczno-literackim. Działalność Koła Rumunistów trwa nadal ale ich intensywność przypadała na lata 1970–1984.
- Nabór na studia z zakresu filologii rumuńskiej nie ma masowego charakteru ale limit przyjęć 15 osób z możliwością poszerzenia tego limitu – odpowiada aktualnym zapotrzebowaniom. Trzeba jednak podkreślić, że są to kandydaci motywowani, zaś absolwenci są dobrze przygotowani do podjęcia pracy zawodowej. Niektórzy spośród naszych absolwentów pracują lub pracowali

w rumuńskich ośrodkach akademickich w charakterze lektorów języka polskiego, inni zaś w przedsiębiorstwach handlowo-produkcyjnych ale także w urzędach celnych oraz w placówkach dyplomatycznych<sup>7</sup>.

- Zakład Rumunistyki w Instytucie Filologii Romańskiej rozwijał się w życzliwej atmosferze tak ze strony Dyrekcji Katedry, później Instytutu, ze strony Dziekanatu Filologicznego, później Dziekanatu Neofilologii jak również ze strony władz rektorskich i Senatu UAM. Właśnie w takiej atmosferze, dzięki solidnej pracy od podstaw w poczuciu odpowiedzialności za losy dydaktyki akademickiej, także z udziałem lektorów rumuńskich, mogliśmy zanotować pierwsze sukcesy. Pierwszym lektorem był Florin Lazăr Ionilă (Uniwersytet Craiova, 1992–1994). W następnych latach obowiązki lektora pełnili: dr Petre Lăzărescu (Uniwersytet Bukareszt 1995), doc. dr Toma Grigorie (Uniwersytet Craiova 1996–1997), mgr Lascăr Vasile-Ovidiu (1998–2000), mgr Alunița Cofan (2001–2003), mgr Maria Ștefănescu (2004–2005), mgr Maria Georgeta Orian (2006–2007), mgr Emilia Ivancu (2007–2008).

Dzięki systematycznej pracy naukowej można było przeprowadzić dwie habilitacje (kolejna habilitacja w najbliższym czasie) i cztery rozprawy doktorskie, które zapewniły właściwe funkcjonowanie Zakładu Rumunistyki. Dla pełniejszej statystyki należy włączyć też udział, względnie współdziałanie Zakładu w 6 habilitacjach i 11-tu doktoratach. Promocje naukowe pracowników Zakładu zawdzięczamy także wybitnym autorytetom naukowym. Jesteśmy szczególnie wdzięczni za okazywaną pomoc znakomitemu uczoneму rumuńskiemu, specjalistcie literatury starorumuńskiej, folklorystyce i polonistycie, członkowi Rumuńskiej Akademii Nauk, prof. dr I.C. Chițimii z Uniwersytetu w Bukareszcie.

Wdzięczność naszą i uznanie za udział w promocjach naukowych kierujemy do polskich naukowców aby wymienić nazwiska znakomitych profesorów: A. Abłamowicza (UŚ), zmarłego w tym roku S. Gogolewskiego (UŁ), W. Kuraszkiewicza (UAM), Z. Naliwajka (UW), K. Polańskiego (UJ), S. Rosponda (UWr), S. Widłaka (UJ) oraz – rzecz jasna poznańskich romanistów i profesorów: I. Filipowskiej, S. Gniadka i J. Sypnickiego. Do grona osób, którym Zakład Rumunistyki zawdzięcza wiele od chwili powołania studiów rumunistycznych, należy niewątpliwie p. prof. dr hab. Ilona Czamańska z Zakładu Bałkanistyki Instytutu Historii UAM, prowadząca u nas wykłady z Historii Rumunii. Pracownicy Zakładu Rumunistyki uczestniczą z obopólną korzyścią w działalności Zakładu Bałkanistyki.

Działalność Zakładu Rumunistyki ilustrują również publikacje naukowe ogłaszane w języku rumuńskim, polskim i francuskim. Są to książki (9), artykuły, recenzje, eseje, opracowania i tłumaczenia przekraczające 80 pozycji.

W 1984 r. Zakład Rumunistyki, którym miałem zaszczyt kierować od 1980 r., zorganizował ogólnopolską konferencję nt. tzw. Drugich Języków Romańskich. W dyskusji wielokrotnie podkreślano, że w Poznaniu zaistniały odpowiednie warunki do

<sup>7</sup> Dalsze informacje dotyczące programu nauczania, zainteresowań i profilu badań naukowych w Zakładzie Rumunistyki, zob. Mistowski Henryk, „40 lat języka rumuńskiego...” op. cit., s. 404–410.

stworzenia prężnego ośrodka rumunistycznego w składzie Instytutu Filologii Romańskiej. Pięć lat później w roku akademickim 1989/90 miała miejsce pierwsza rekrutacja na pięcioletnie studia z zakresu filologii rumuńskiej.

W naszych staraniach o stworzenie takiego ośrodka odczuwaliśmy życzliwość i wsparcie ze strony Ambasady Rumunii w Warszawie oraz ze strony Konsulatu Rumunii w Poznaniu, którym kieruje absolwentka naszej romanistyki p. mgr Juliana Grażyńska. Wspierali nas również naukowcy rumuńscy, aby przywołać takie nazwiska jak: Iorgu Iordan, Alexandru Rosetti, I.C. Chițimia, Alexandru Niculescu, czy Florica Dimitrescu oraz V. Jeglinski, M. Mitu, I. Petrică, E. Deboveanu, P. Olteanu, B. Cazacu i inni.

Na sukcesy poznańskiej rumunistyki zapracowali uczciwie koleżanki i koledzy na czele z obecnym kierownikiem Zakładu prof. dr hab. Zdzisławem Hryhorowiczem. Swój wkład w rozwój Zakładu wnieśli, z poczuciem dobrze spełnionego obowiązku, dr Krystyna Rusiewicz-Woźny, dr Justyna Teodorowicz, dr Tomasz Cychnerski i mgr Tomasz Klimkowski.

Mój esej jest raczej zapisem refleksji o historii pewnej dyscypliny naukowej, która stała się faktem i która ma określony cel. Nigdy bowiem nie chodziło nam o wykształcenie elitarnego snobizmu, lecz o solidną i uczciwą pracę, by w sposób zasłużony dołączyć do szeroko rozumianej rodziny i dyscypliny, jaką jest romanistyka. Język, jak zauważa Anna Tatarkiewicz, „to instrument wyrażania mentalności, zwłaszcza uczuć właściwych wspólnocie kulturowej, która się danym idiomem posługuje tworząc go a zarazem jakoś mu podlegając”<sup>8</sup>. My właśnie w takiej wspólnocie kulturowej działamy i pracujemy z nadzieją i uczuciem, że dalszą historię poznańskiej rumunistyki będzie warto również dopisać.

---

<sup>8</sup> Tatarkiewicz Anna, „Libero veto spór o naród”, w: *Przegląd* nr 25 (339), Warszawa 25 czerwca 2006 r., s. 43.

## NOTY O AUTORACH

- Danuta M. Augustyniak** doktor, neohellenista, literaturoznawca, zajmuje się literaturą nowogrecką ze szczególnym uwzględnieniem literatury kretańskiej
- Jerzy Bańczerowski** emerytowany profesor zwyczajny, językoznawca ogólny, ugrofinista
- Marta Bogusławska-Tafelska** doktor, anglista, językoznawca, adiunkt w Instytucie Neofilologii, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
- Ares Chadzinikolau** doktor nauk humanistycznych, artysta, poeta, kompozytor, tłumacz, promotor folkloru greckiego w Polsce i polskiego w Grecji, w dorobku posiada 31 książek, nagrał 11 płyt CD oraz wydał nuty na fortepian
- Svitlana Druzenko** magister, filolog, nauczyciel języka i literatury ukraińskiej, Kijów, stypendystka Programu im. Lane'a Kirklanda w roku akademickim 2007/2008
- Jerzy Kaliszan** profesor zwyczajny, rusycysta, językoznawca, kierownik Zakładu Języka Rosyjskiego, Instytut Filologii Rosyjskiej UAM
- Henryk Mistowski** (1931–2009), emerytowany profesor zwyczajny, doktor habilitowany, wybitny romanista i rumunista polski, językoznawca
- Kazimiera Myczko** profesor UAM, doktor habilitowany, germanista, językoznawca, kierownik Zakładu Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego, Instytut Filologii Germańskiej UAM
- Vernon Nowicki** językoznawca, specjalista w zakresie nauczania języka angielskiego jako języka obcego
- Stanisław Puppel** profesor zwyczajny, doktor habilitowany, anglista, językoznawca, kierownik Katedry Ekokomunikacji UAM, kierownik Pracowni Monitorowania i Profilowania Języków i Komunikacji
- Czesława Schatte** profesor UAM, doktor habilitowany, germanista, językoznawca, kierownik Zakładu Studiów Kontrastywnych, Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM
- Barbara Skowronek** profesor doktor habilitowany, germanista, językoznawca, kierownik Zakładu Dydaktyki i Metodyki Nauczania Języków Obcych, Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM
- Józef Sypnicki** profesor zwyczajny, doktor habilitowany, romanista, językoznawca
- Zofia Szwed** magister, rusycysta, językoznawca, słuchaczka Wydziałowego Studium Doktoranckiego Wydziału Neofilologii UAM, opiekun naukowy: prof. dr hab. Marian Wójtowicz
- Krystyna Tuszyńska-Maciejewska** profesor nadzwyczajny UAM, doktor habilitowany, neohellenista, literaturoznawca, kierownik Zakładu Neohellenistyki, Instytut Językoznawstwa UAM
- Anna Urban** doktor, germanista, językoznawca, adiunkt w Zakładzie Niemieckiego Językoznawstwa Stosowanego, Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM



**Janina Wiertelwska**

magister, starszy wykładowca w Katedrze Lingwistyki Stosowanej, Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy, słuchaczka Wydziałowego Studium Doktoranckiego Wydziału Neofilologii UAM, opiekun naukowy: prof. dr hab. Stanisław Puppel

**Jolanta Zając**

profesor UW, doktor habilitowany, romanista, glottodydaktyk, pracownik Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego

**Jerzy Zybert**

profesor UW, doktor habilitowany, anglista, językoznawca, pracownik Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego